



● Fortalecimiento a
las prácticas de la enseñanza- aprendizaje
de lenguas indígenas como segundas
lenguas

Proyecto interinstitucional
INALI-UPN-UIEM-UAN

Informe final 2012- 2013

Enero 2014

Créditos

Coordinación General: Alejandra Arellano Martínez (INALI)

Coordinación académica: María Soledad Pérez López (UPN)

Coordinación por la UIEM: Carmen Emilia Mina Viáfara

Coordinación por la UAN: Dr. Saúl Santos (abril 2012-agosto 2013)

Comisión académica y logística:

Alfredo Jiménez (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

Tlahuica:

Coordinadora: Martha Muntzel

Asesoras de L2: Mónica Sabino
Ruth Moreno

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

Tzeltal

Coordinadora: Gervasio Montero
Gutenberg

Asesor de L2: Blanca Inés Gomez Santiz

Chinanteco

Coordinadora: María Soledad Pérez
Asesor de L2: Alicia Gregorio Velasco

INTRODUCCIÓN	4
I.- METODOLOGÍA PARA EL DISEÑO DE REFERENCIALES Y PROGRAMAS	6
1.1. SOBRE LA ELABORACIÓN DE ESTÁNDARES	6
1.2.- SOBRE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA	15
1.3. ENFOQUE PLURILINGÜE	22
1.4. ENSEÑANZA VS REVITALIZACIÓN	25
II.- EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS PARA LAS LENGUAS ORIGINARIAS	32
II.1. EL DISEÑO DE REFERENCIALES, PROGRAMAS Y MATERIALES	33
1.- DETERMINACIÓN DE LOS CONTENIDOS	34
2.- DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES Y DE LOS MATERIALES	37
II.2. LENGUA Y CULTURA EN LA ELABORACIÓN DE LOS MATERIALES	44
1. LA CULTURA EN LAS PRÁCTICAS COMUNICATIVAS	46
2. LA CULTURA EN LAS ESTRUCTURAS DE LA LENGUA	49
3. LOS CONTENIDOS CULTURALES EXPLÍCITOS.	51
II.3. LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA	54
II.IV. LA ESCRITURA	58
III. EL PILOTEO	59
II.1. PERFIL DEL EQUIPO	60
III.1. EL PERFIL DE LOS ALUMNOS	62
III.3. EVALUACIÓN	65
1.- VALORACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	65
2.- EL PROCESO	70
3.- LOS PRODUCTOS.	83
HACIA UN MARCO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS INDÍGENAS	84
REFERENCIAS	85
ANEXOS. REFERENCIALES	88
1.- OMBEAYIÜTS (HUAVE)	88
2.- NÁHUATL	94
3.- ÑAHÑU (OTOMÍ)	98
4. MAZAHUA	102
5.- KJUNDYE PØNDI (TLAHUICA)	109
6.- MATLAZINCA	117

Introducción

El presente informe refiere los resultados del proyecto “Fortalecimiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas como L2”, proyecto planteado a dos años con la coordinación académica de la Universidad Pedagógica Nacional, la coordinación general del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y las colaboraciones de la Universidad Intercultural del estado de México y la Universidad Autónoma de Nayarit.

En 2011, a finales del año, se realizaron una serie de talleres con profesores independientes de lenguas que permitieron tener un panorama diagnóstico sobre la situación de la enseñanza de las lenguas en centros de culturas y otros establecimientos independientes del sistema de educación nacional. Los resultados de este diagnóstico indicaron problemáticas urgentes como pocos resultados en el avance de los alumnos, falta de programas graduados de enseñanza y de materiales así como desconocimiento de las metodologías de enseñanza de lenguas. Esto dio lugar a la elaboración de un proyecto cuyo objetivo se definió como :

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.

En 2012 se buscó asentar una plataforma o guía que permitiera orientar el diseño de programas de enseñanza de lenguas originarias en contextos independientes. La propuesta conceptual partió del planteamiento, 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 se propuso retomar el enfoque comunicativo-accional propuesto por el Marco 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. De esta forma se diseñaron y se pilotearon siete programas de siete lenguas:

Cuadro1. Lenguas piloteadas en 2012-2013

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
Otomí	Julio Ruíz Felipe	Museo Regional de Acambay	12
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 Zapata de San Francisco Oxtotilpan, Estado de México	25

En 2013, se recuperó la experiencia en el piloteo de estas siete lenguas, asentando una metodología para el diseño, se redefinió el referencial del que se partió inicialmente, se elaboraron referenciales para las siete lenguas y se preparó la edición de los libros del alumno y las guías del asesor. Es esta experiencia y los resultados los que se exponen en el siguiente informe.

El documento comprende en la primera parte la metodología definida por el proyecto, en la segunda parte la experiencia en el desarrollo de referenciales, programas y materiales y en la parte final los logros cuantificable del proyecto, sus límites, así como las líneas que pueden darle continuidad.

I.- Metodología para el diseño de referenciales y programas

1.1. Sobre la elaboración de estándares

En la enseñanza de lenguas, como en otras áreas se está dando un trabajo con base en estándares de competencias. Loeza hace la siguiente distinción:

Un estándar de contenido se refiere al conocimiento o destreza que un estudiante debe poseer dentro de una dada materia. Los estándares de contenido responden a la siguiente pregunta: ¿Qué es lo esencial que un estudiante debe saber o poder hacer dentro de tal materia? En cambio, los estándares de desempeño aluden al nivel de aptitud que un estudiante debe adquirir para considerarse competente en dicha materia. Se debe responder a la siguiente pregunta cuando se habla de un estándar de desempeño: ¿Qué nivel de aptitud o competencia debe adquirir un estudiante para considerarse que ha dominado un área curricular o destreza? (2009, p.16)

En la enseñanza de lenguas adicionales estos estándares se refieren a la posibilidad que tiene un aprendiz de entablar una comunicación efectiva en dicha lengua y es en ese sentido que se utiliza en este documento. Los estándares de dominio de lengua refieren, a partir de niveles, la forma gradual en que el alumno irá adquiriendo las destrezas que le permitirán en un momento dado alcanzar dicha posibilidad de comunicarse en la lengua que está estudiando.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL, 2002), como todos los que se han acercado a su revisión lo saben, es un instrumento para normar las políticas de certificación de lenguas en el espacio europeo con la finalidad de poder hacer equivalencias entre los países miembros. Estas políticas no sólo se han llevado a cabo para la certificación de lenguas sino para otros campos disciplinarios y profesionales con la finalidad de permitir la movilidad profesional y universitaria al interior de la Comunidad. El MCERL se

dio así mismo como objetivo promover el plurilingüismo dando lugar al desarrollo y la mejora de la enseñanza de lenguas nacionales y regionales al proponer una guía en la construcción de programas de enseñanza.

Su elaboración llevó a un conjunto de investigadores en el campo y de profesores, a revisar durante casi 10 años manuales de enseñanza de lenguas: metodologías y contenidos, teorías que las sustentan, procedimientos de diferentes instancias de los países miembros para evaluar niveles de dominio de lenguas y prácticas de enseñanza en los 20 años de trabajo bajo un enfoque comunicativo. Finalmente publicado en 2001, se definió como un útil no prescriptivo, sino descriptivo para la elaboración de políticas lingüísticas, de programas y materiales de lenguas a partir de un enfoque accional.

Esta actividad de revisión y análisis de enseñanza de lenguas con el enfoque comunicativo, tuvo como virtud establecer el estado del arte y de hacer un balance de resultados identificando los problemas enfrentados. Dichas características lo hacen un documento de consulta imprescindible para quien se dedica a la didáctica de la lengua.

El objetivo de definir estándares de competencia en el manejo de una segunda lengua necesitó de precisar qué se considera una competencia en lengua y de ahí su definición de enfoque accional, entendiéndola como la posibilidad del sujeto de usar la lengua en los diversos contextos en los que es llevado a desenvolverse :

“El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido (MCERL, 2002, p. 9)

Bajo esta concepción el marco común propone una serie de descriptores graduados de lo que un alumno de lenguas tiene que “poder hacer” para pasar de un nivel a otro. Estos descriptores están redactados en términos de lo que puede hacer y no de lo que el alumno no puede hacer con la finalidad de orientar al mismo tiempo la elaboración de objetivos de enseñanza. (MCRL) Los descriptores de lenguas definen tareas concretas del tipo: puede entender textos sencillos sobre temas de su interés o puede escribir textos cortos sobre temas que le son familiares. Dichos descriptores generales van graduando las competencias y están redactados de manera general para que cada lengua trabajada vaya elaborando sus propios contenidos a la hora de hacer los programas.

El análisis de las experiencias de los países que participaron en la elaboración llevó a la definición de tres niveles de lenguas divididos en dos subniveles cada uno y especificando lo que el alumno “puede hacer” en cada uno de ellos. Los niveles propuestos son sólo un referente para determinar equivalencias entre los exámenes que aplican en diferentes países y fue sometido a la aplicación y a la validación empírica:

“Un aspecto importante de las especificaciones “puede hacer” es que son multilingües y han sido traducidas hasta ahora a doce lenguas representadas en ALTE. [...] Como descripciones de niveles de dominio de lenguas, independientes de la lengua que se evalúa, constituyen un marco de referencia en el que se pueden relacionar potencialmente distintos exámenes de diferentes niveles. Ofrecen la oportunidad de demostrar equivalencias existentes entre los sistemas de exámenes de los miembros de ALTE, en términos claros referidos a las destrezas lingüísticas de la vida cotidiana que podrían llevar a cabo los candidatos que aprueben los exámenes” (p. 235)

El Marco Común propone evaluar estas competencias por niveles, divididos en tres macroniveles que se subdividen, cada uno de ellos, en otros dos. Estos niveles son resumidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Niveles del MCERL

Experimentado	CC2	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 .

Fuente: <http://evolution.mayor-formation.com/referentiels-de-competence/le-referentiel-de-competence-dans-le-cadre-de-lapprentissage-du-francais-langie-etrangere.html>¹

En este cuadro podemos observar la forma en que los niveles van graduando las competencias de lengua mediante los descriptores generales y las actividades

¹ Este cuadro aparece en la página citada y la traducción es nuestra.

de lengua, desde un nivel inicial hasta un nivel avanzado. Las competencias de lengua se evalúan, en un enfoque comunicativo y accional, a través de descriptores de competencias. Estos descriptores se refieren a las intenciones o metas de los eventos comunicativas mientras que la competencia es el conjunto de estrategias puestas a funcionar por los sujetos para alcanzar las metas de comunicación (Bouclet, 2011).

Según el MCERL, las competencias de comunicación pueden dissociarse en: lingüística, sociolingüística y pragmática puestas a funcionar en las actividades de lengua: de expresión, de recepción, de mediación y de interacción. Al ver la competencia de lengua como constituida por competencia distintas, el MCERL, le vuelve a dar importancia a la competencia lingüística y a la reflexión metalingüística dejada de lado por las primeras realizaciones de los métodos con enfoque comunicativo y que están en la base de lo que comparten las lenguas, así como a la competencia intercultural entendida como la capacidad de reconocer prácticas y situaciones comunicativas diferenciadas culturalmente.

El MCERL, además de establecer los niveles para la certificación de competencias de lengua, ofrece orientaciones metodológicas para el desarrollo de las unidades didácticas, para la elaboración de currículums bilingües, para los procesos de evaluación y auto-evaluación coherentes con sus descriptores de niveles de lengua, pero precisa que no es un marco normativo para la enseñanza sino para la equivalencia de certificaciones:

“Hay que dejar claro desde el principio que no nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco común Europeo de referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear” (MCERL, 2002, p. XI).

Así el MCERL, deja a los profesores y a los diseñadores de programas la libertad de elegir sus propios procedimientos y objetivos al reconocer que no existe una

metodología única que asegure los resultados esperados. El MCERL es sólo un instrumento que determina descriptores generales sobre los cuales cada lengua tendrá que determinar los rasgos particulares e identificar las realizaciones correspondientes a cada una de ellas (Beacco, 2010, p. 103).

Estos niveles, son sólo una guía que tiene que ser desarrollada y adaptada a cada lengua particular, precisando los contenidos. La precisión de estos contenidos está a cargo de equipos amplios en donde se toman decisiones sobre los géneros discursivos de la lengua en cuestión e identificando las realizaciones lingüísticas (funciones comunicativas, nociones, morfosintaxis implicada en las realizaciones). Beacco (2010) precisa la dificultad de establecerlos, sobre todo en lenguas de las que existen pocos estudios y pocas prácticas de enseñanza y propone algunas vías para su establecimiento, precisando que pueden no ser ideales desde el punto de vista epistemológico pero que “pueden ser aceptables desde el punto de vista didáctico” (p. 103).

Las vías propuestas por Beacco, comprenden:

- ❖ El análisis lingüístico de los discursos
- ❖ La frecuencia de empleo, aunque estas son muy variables en lo que concierne a la morfosintaxis o las funciones/actos del lenguaje
- ❖ La experiencia colectiva de los docentes y de los implicados en el acto educativo para determinar lo que conviene enseñar, en qué orden de sucesión (y por ende, en que nivel de competencia)
- ❖ Los estudios sobre adquisición de la lengua y el orden en que se adquieren formas discursivas que permiten de entrever el orden de adquisición
- ❖ La sistematización de las producciones de los alumnos en los cuales se puede observar el desempeño de éstos y lo que ha sido alcanzable.

De esta forma la tarea que se le presentó al proyecto fue la de definir los contenidos que comprendería el referencial de cada lengua precisa, sin contar con experiencias previas de enseñanza de estas lenguas a través de programas

graduados, para promover el dominio oral de las mismas, así como el público al que se dirigirían los cursos. Es por esto que el proyecto decidió, basándose en los niveles y descriptores del MCERL elaborar una guía general de la cual partir para iniciar el diseño de programas de cada lengua y someterlos al piloteo para ir definiendo, con base en la experiencia generada, los contenidos de cada uno de los referenciales de las mismas y con base en ellos determinar los programas.² El público delimitado se perfiló como general pero alfabetizado. El proyecto se abocó a la definición sólo del primer nivel dado que se había planteado con una duración de dos años. El referencial general del que se partió y que incluye definiciones más precisas con base en la experiencia desarrollada es el siguiente:

Cuadro 3. Referencial general para las lenguas originarias

Nivel: A.1	Referente 1: Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales.	
Descriptores	-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	Cómo te llamas?, Me llamo..., De dónde eres?, Soy de, Qué estudias?, Estudio..., En qué trabajas..., Trabajo en...
	Léxico	llamar, ser, estudiar (carreras), trabajar (oficios)
Nivel: A.1	Referente 2: Puede describir a las personas de su entorno	
Descriptores	-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	<i>pronombres, posesivos en 3º pers. sg, clasificadores numerales si existen</i>
	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	

² En la definición de esta guía para la elaboración de los referenciales en lenguas indígenas la aportación del Dr. Saúl Santos de la Universidad Autónoma de Nayarit fue muy valiosa.

Descriptores	-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	- 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 wiránika distingue progresivo inmediato y progresivo a más largo término) Otras lenguas como el hñahñu de Acambay, no distinguen forma habitual y progresiva
	Frases	¿Qué estás haciendo? Estoy escribiendo, etc.
	Léxico	hacer, escribir, estudiar, leer, beber, comer, trabajar en presente progresivo, adverbios de tiempo, simultaneidad.
Nivel: A.1	Referente 5: Puede expresar sus hábitos	
Descriptores	-Puede hablar sobre lo que hace cotidianamente y lo que hacen otros - Entiende e identifica en diálogos cortos las actividades de los otros - Entiende y produce textos cortos sobre actividades rutinarias	
Situación comunicativa	Lo que se hace diariamente (buscar una situación comunicativa de la lengua que se preste a esta función)	
Objetivo comunicativo	Aprenderá a describir una rutina.	
Objetivos culturales	Explorar las formas utilizadas por las diferentes culturas para segmentar el día. En general no se ha encontrado término para semana, existe para mes asociado con la luna, épocas asociadas a actividades (siembra, cosecha, etc.) y años. Nota cultural sobre ceremonias, por ejemplo se puede poner una línea de tiempo (asociada con el ciclo del maíz en la que se indican las diferentes ceremonias (cuando menos los nombres y el propósito de la ésta).	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Presente habitual (verbos clasificadores si existen, lavar ropa, trastes..)
	Frases	Frases adverbiales / conectores: a)De secuencia (primero, luego, al último) b)Por lo general, algunas veces, por la tarde, antes de...
	Léxico	Verbos de actividades cotidianas, adverbios de tiempo y de frecuencia Verbos relacionados con ceremonias tradicionales Objetos sagrados números del 15 al 100, observar la lógica vigesimal.
Nivel: A.1	Referente 6. Puede expresar sus gustos y preferencias	
Descriptores	-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	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 culturales	Practicará forma de la compra venta usada en la comunidad. Conocerá las reglas del regateo si forman parte de las prácticas culturales 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.	
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	-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	Puede hablar sobre su salud y la de los otros Entiende una conversación en un contexto de cura Puede leer recetas simples de plantas Puede escribir instrucciones	
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 hemos 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.

I.2.- Sobre la metodología de enseñanza

La definición de los contenidos de enseñanza mediante el piloteo requirió definir una metodología para los cursos la cual de alguna manera influye en los contenidos.

EL MCERL se orienta bajo la comprensión del aprendizaje de una lengua, como ya lo habíamos mencionado, desde un enfoque accional que busca el desarrollo de una competencia comunicativa, definida a partir de tres componentes

- ❖ La competencia sociolingüística o pragmática: el conocimiento de las reglas de la comunicación de la cultura y de las estrategias para conseguir comunicarse.
- ❖ La competencia lingüística: el conocimiento de la lengua como sistema (léxico, gramática, fonología)
- ❖ La competencia cultural: lo que concierne al conocimiento de los países en los que las lenguas son habladas y las culturas que les son propias, sin lo cual la comunicación no podría establecerse.

Reconoce a los usuarios y aprendices de una lengua como agentes sociales, por lo cual ponen en ejercicio su competencia comunicativa al realizar *actividades de la lengua*, como son:

- ❖ La comprensión (oral y, en su caso, escrita)
- ❖ La expresión (oral y, en si caso, escrita)
- ❖ La interacción, supone un intercambio entre dos o más personas

- ❖ La mediación, para hacer posible la comunicación entre personas que son incapaces de comunicarse directamente entre sí, como actividades de traducción y de interpretación.

Y asume que todas estas actividades se realizan en un contexto o *ámbito* ya sea público, personal, profesional o educativo.

Plantea que la comunicación y el aprendizaje supone la realización de *tareas*, comprendida como el despliegue de las estrategias y habilidades que posee una persona para lograr algo —desde lo más pragmático (construir un mueble siguiendo un instructivo) hasta lo más conceptual (escribir un libro, argumentar, llevar a cabo una negociación)—, colocando el uso de la lengua asociado intrínsecamente a las acciones ejecutadas por un sujeto. (Eduscol, 2011)

Tales consideraciones, permiten acercarse a una perspectiva en la enseñanza de lenguas más allá de la memorización de **listas de** palabras o reglas gramaticales, hacia el desarrollo de *habilidades* para entablar una conversación.

Su publicación sin embargo, suscitó también inmediatamente una serie de debates entre especialistas y profesores de lenguas que han enriquecido la reflexión sobre el campo. ¿Qué aporta como novedad a las metodologías de enseñanza de lengua?., ¿El enfoque accional es una mejora del enfoque comunicativo o es sustancialmente diferente?, ¿cómo operativizar las líneas metodológicas del enfoque accional en el salón de clases?

Los debates se encuentran lejos de haberse cerrado y siguen sobre la mesa, pero las diversas respuestas aportadas por los estudiosos han logrado que se vayan precisando algunas líneas sobre las metodologías o que emerjan las contradicciones o confusiones.

Christien Puren, quien sostiene el enfoque accional o por tareas desde hace muchos años, sostiene que son dos formas completamente diferentes. En su repaso histórico de las metodologías de enseñanza de lengua situándolas en un

contexto ideológico, afirma que el enfoque comunicativo aparece en un contexto, años 70-80, en el cual la “revolución de la información” lleva a caracterizar los problemas de las empresas como problemas de disfuncionamiento en la comunicación interna, perspectiva que llevó a las didácticas de enseñanza de lenguas centradas en el alumno a diferencia de las metodologías anteriores que se centraban en el profesor (Puren, 2007) . Por su parte, sostiene el autor, el enfoque accional es el producto de una reinterpretación de la problemática en la cual se reconoce, que “la messagerie (correo electrónico) n’est pas un outil de collaboration, c’est un outil de communication”³ y contrariamente al enfoque comunicativo que enfatizaba en la communication, el enfoque accional enfatiza en la co-acción con el otro. Puren, en un artículo en el que analiza tres manuales de enseñanza resalta las características del enfoque accional de las cuales las más sobresalientes son el desarrollo de tareas no enfocadas en el alumno sino en el grupo, tareas en los que se movilizan todos los recursos que poseen los sujeto para ponerlos en común y llegar al logro de la meta que se proponen. Las tareas pueden incluso llevar al alumno fuera del salón de clases y de la escuela y rebasar las fragmentaciones tradicionales como las unidades de enseñanza para extenderse más allá de ellas. Los proyectos pueden tener duraciones diversas. Puren concluye con un cuadro comparativo entre el enfoque comunicativo y el enfoque accional que reproducimos:

Cuadro 4. Enfoque comunicativo vs enfoque accional

Enfoque comunicativo	Perspectiva accional
Privilegia	
Centrado en el alumno y la dimensión interindividual (el grupo de 2), aún si organiza la interacción para crear nuevas situaciones de comunicaciónn	Centrado en el grupo y la dimensión colectiva (el gran grupo) aún si organiza trabajo en sub-grupos para mejorar la acción colectiva
El objetivo de formación de un comunicador frente a frente	La finalidad de la educación de un actor social
Para lo que propone a los alumnos	
Situaciones reales-simuladas	Acciones reales auténticas
Favorece la autonomía	
Del alumno	Del grupo

³ citando a Mayeticvillage, Livre Blanc janvier 2004, <http://www.mayeticvillage.fr>,

Inmediatamente después de una preparación lingüística dirigida	Desde el inicio del proyecto
Con actividades que favorecen	
La expresión libre individual	Las decisiones colectivas
Y que son evaluadas	
Sobre un criterio orientado	Sobre criterios orientados
	Proceso: Reflexión sobre la realización de una acción futura, en proceso y acabada (metacognición)
Comunicación: eficacia de la transmisión de informaciónn	y acción: logro del proyecto

Fuente: Puren, 2008, p. 13⁴

Por su parte para J.J. Beacco, uno de los artesanos del MCERL, la noción de necesidades de uso de la lengua y entonces de tarea “solo tiene sentido para un público cuyas necesidades son previsibles” (2010, p. 98) por ejemplo, la enseñanza de una lengua para objetivos específicos con carácter profesionalizante. En este tipo de formaciones se identifica un ambiente laboral y la cultura comunicativa, léxico, registros, formas, etc. para elaborar un programa que convenga al alumno, doctores, abogados, informáticos, etc. Pero, en un uso “general” de la lengua, estas tareas son difícilmente identificables y el autor nos remite a las actividades de lengua. Para Beacco, el dominio de una lengua está compuesto por competencias que son dissociables: lingüística, sociolingüística y pragmática puestas a funcionar en las actividades de lengua, de expresión, de recepción, de mediación y de interacción. Cada una de estas, precisa, pueden solicitar metodologías diferentes (Beacco, 2010,p. 99). La perspectiva del MCRL, es la de que según los intereses de los sujetos, se pueden trabajar todas o alguna de ellas, por ejemplo si alguien quiere sólo aprender a leer en una lengua o a hablar puesto que reconoce que el plurilingüismo puede comprender sólo alguna de las competencias:

“la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del dominio de una o dos - o incluso de tres lenguas- cada una considerada de forma aislada, con el hablante nativo ideal, como modelo fundamental. Por

⁴ La traducción es nuestra

el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico, en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas” (MCERL, 2002, p.12)

Los profesores de lengua con su experiencia (expértise) tienen que determinar los procedimientos a usar en atención su público y las competencias a desarrollar afirmando que el MCERL constituye una reformulación del enfoque comunicativo:

“Rien de vraiment novateur par rapport à l’approche communicative des enseignements de langues, dont le CECR recueille directement l’héritage et dont il ne constitue, de ce point de vue, qu’une reformulation”(Beacco, 2010, p.98).

Mientras en Europa se debatía sobre el MCERL, en México se llevaba a cabo una nueva reforma educativa para introducir un nuevo enfoque después del comunicativo: Las prácticas sociales del lenguaje. Como lo habíamos precisado en un artículo anterior sobre la enseñanza de lenguas en México (Pérez, Bellaton, Emilsson, 2011), el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas nacionales y extranjeras, introducido en 1993, fue evaluado en 2006-2008 constatando que las prácticas de enseñanza no habían cambiado ““...la lectura en voz alta, la traducción, la elaboración de listas de vocabularios y la repetición en coro, entre otras” (2008: p.11). Esto dio lugar a la reforma para introducir las prácticas sociales del lenguaje,. En el diagnóstico elaborado por la Secretaría de Educación en Argentina, en donde inicia la Reforma, se precisan las problemáticas planteadas por el enfoque comunicativo:

“Por otro lado, el hecho de poner el foco en las prácticas del lenguaje tomándolas como objeto de enseñanza, permite también repensar algunas cuestiones en torno a las dificultades áulicas que se presentaron a partir de lo que se entendió por “enfoque comunicativo”. Si bien las propuestas de enseñanza derivadas en mayor o menor medida de este enfoque lograron en muchos casos

replantear y ubicar el objeto de enseñanza en contextos reales de uso, en gran cantidad de oportunidades el modo en que fueron leídas y llevadas al aula dio lugar a otros recortes y concepciones que terminaron por desarticular el lenguaje en unidades arbitrarias provocando un tratamiento poco reflexivo de su uso [...] Como puede constatar, la comunicación tampoco es un simple asunto de hablar, escuchar, leer y escribir, aunque supone todo esto: estas simplificaciones condujeron a un tratamiento por lo menos superficial de la comunicación humana, y un abandono de la enseñanza de las complejidades del lenguaje, en función de la mera reproducción escolar de acciones que los chicos ya llevaban a cabo fuera de la escuela”. ((Weitzman de Levy, 2002, p4)

En este fragmento que refleja bien lo que estaba sucediendo en la enseñanza de algunas de las lenguas nacionales como primeras lenguas, lo que podemos leer no es una crítica al enfoque comunicativo sino a la forma en que estaba siendo aplicado por los profesores y tal vez por los diseñadores de los programas. Problemas estos, generados por la formación de los docentes y no por el enfoque en sí mismo. Por otro lado sin negar que algunas de las críticas conciernan a la enseñanza de las lenguas extranjeras, éstas difícilmente se pueden hablar en el entorno inmediato aunque el Internet esté cambiando esta situación sigue siendo una comunicación mediada por la tecnología y no una comunicación directa.

Las prácticas sociales del lenguaje, como parte de la Reforma Educativa (RIEB), va acompañada por el enfoque por proyectos y el curriculum integrado de lenguas. La RIEB, iniciada en 2009, contiene lo que se denomina un programa integrado de enseñanza. Los dos puntos centrales de la RIEB son: El desarrollo de competencias y la definición de aprendizajes esperados además de la incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura (SEP, 2010: 45) Esto es que se trata de no parcelar las asignaturas, lo que lleva a una estrategia de trabajo por proyectos que integren un conjunto de contenidos de diversas materias en tareas dadas a los alumnos (Hernández F., 2000). Como

vemos, en América Latina y en México, se discuten algunos puntos que son parecidos, las tareas, los proyectos, pero no se debate sobre si las prácticas sociales del lenguaje son un enfoque diferente al enfoque comunicativo o un reajuste del mismo. En su documento de fundamentación de la formación en las prácticas sociales del lenguaje, la DGESPE dice:

“uno de los propósitos centrales de la enseñanza del español es desarrollar las competencias comunicativas que permitan al estudiante expresar pensamientos, emociones, vivencias y dialogar, resolver conflictos, formarse un juicio crítico, generar ideas y estructurar el conocimiento [...] (DGESPE, 2012 p. 2)

Según esta caracterización de los propósitos de la formación, se trata de desarrollar una competencia comunicativa, lo cual sigue estando en los propósitos del enfoque comunicativo.

Lo que es muy interesante en la perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje y que puede apoyar nuestro trabajo con las lenguas indígenas, es la claridad y la insistencia con la que se plantean las relaciones entre lengua, pensamiento y cultura.

El lenguaje no sólo es una herramienta de la expresión de la cultura, sino que construye el pensamiento y media el desarrollo cognitivo de los sujetos. Debido a su capacidad de trascender el ‘aquí y ahora’, el lenguaje tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana de los seres humanos y las integra en un todo significativo. (Berger y Luckmann, 1979:58). De esta manera pensamiento y lenguaje dependen uno de otro. Esta relación surge en el curso del desarrollo de ambos, no transcurren en paralelo ni independientemente uno de otro. (Quinteros y Corona, s/f)

Esto significa para el proyecto, que no podemos disociar la cultura de la lengua en la enseñanza, de tal forma que aprendiendo lengua estamos al mismo tiempo adquiriendo una reflexión sobre la cultura que expresa, siempre y

cuando los contenidos que abordamos expresen verdaderamente los usos de los hablantes, o las prácticas sociales, entendidas como:

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos (orales o escritos), incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. Por ejemplo, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas porque éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar. No en todas ellas el diálogo se establece ni se continúa del mismo modo: en algunas culturas indígenas, los niños no deben dirigirse a los adultos o iniciar una conversación sin que primero hayan sido interpelados por ellos; en otras, las mujeres tienen un lenguaje especial para hablar entre ellas. Quinteros y Corona, s/f)

Se reconoce con esto que las prácticas comunicativas de las diferentes lenguas pueden presentar características diferentes que es necesario tomar en cuenta a la hora de los diseños de programas y materiales de enseñanza.

1.3. Enfoque plurilingüe

Las relaciones entre enseñanza de lenguas y variación dialectal han sido controvertidas. La escuela ha sido señalada como el lugar en el que se enseña y difunde una lengua estándar, cuestionada en tanto que generadora de exclusión, de fracaso escolar y de imposición de una variante sobre otra, conllevando una tendencia a la desaparición de la riqueza dialectal de las lenguas (Barrios, 2009; Soler Montes, 2008; Neuman, 2004; Demonte, 2003).

Los últimos enfoques en enseñanza de lenguas, desde las posturas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) de plurilingüismo, o de la corriente más latinoamericana de las prácticas sociales del lenguaje, han revisado esta relación no sólo desde una postura crítica sino desde propuestas específicas.

En el caso de la enseñanza de las lenguas nacionales, extranjeras o regionales en Europa, se publicó el Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas (CARAP) en 2008, el cual integra las propuestas innovadoras para el desarrollo del plurilingüismo que el documento describe como enfoques “plurales” oponiéndolos a los que denomina “singulares” “en los cuales el único objeto de atención de su planteamiento didáctico es una lengua o una cultura aisladamente” (p.5). El CARAP critica la tendencia de la enseñanza de lenguas a encerrarse y enseñar su materia sin relación con el resto de las lenguas presentes en las escuelas, enseñadas o no:

“Lo que está en juego es el abandono de una visión “compartimentada” de la(s) competencia(s) de los individuos en materia de lenguas y culturas, abandono que se deduce lógicamente de la concepción que se da de la “competencia plurilingüe y pluricultural” en el Marco Europeo Común de Referencia: esta competencia no consiste en “un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo las lenguas” sino en una “competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas” (p. 167)” (p. 6).

El CARAP no preconiza terminar con la enseñanza de lenguas en espacios específicos sino conectar estos espacios con actividades que impliquen el reconocimiento de la diversidad lingüística y su valoración pero sobre todo aprovechar el recurso didáctico que representa la transferencias de habilidades y de lenguas para reforzar los aprendizajes en los sujetos:

“Sin enfoques plurales, se compromete la formación multilingüe preconizada por la *Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas en Europa*. Sin articulación entre las lenguas, todo esfuerzo destinado a aumentar el número de lenguas aprendidas por una misma persona-aprendiz en el marco de la educación formal se chocará inmediatamente con los límites en términos a la vez de capacidad de aprendizaje y de espacio en los currículos, límites que

la sinergia puesta en práctica por los enfoques plurales permite de ampliar.” (p.8)

Los enfoques plurales, precisa el documento, permiten aprovechar así mismo los saberes que los alumnos traen sobre otras lenguas y que son frecuentemente ignoradas, orientación que se encuentra presente en las recomendaciones del Consejo Europeo:

“La Guía (MCERL) preconiza “organizar, en la enseñanza de lenguas y también en otras ocasiones, actividades pedagógicas que favorezcan la percepción y reconocimiento de la igualdad en dignidad de todas las variedades lingüísticas que forman parte del repertorio de los individuos y grupos, cualquiera que sea su estatuto en la comunidad” (p. 31).

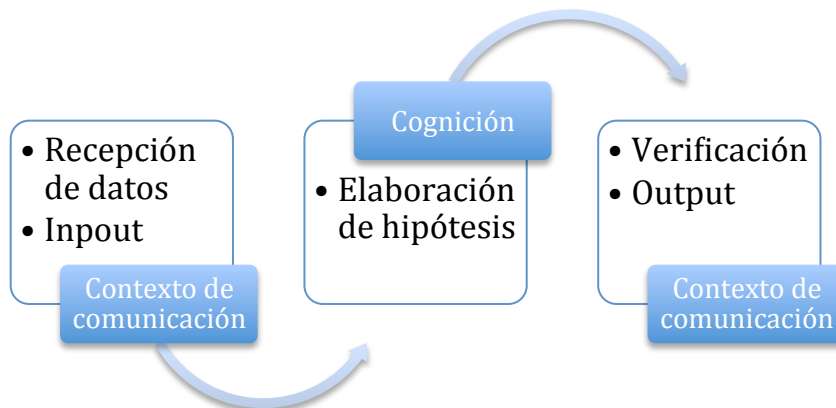
Los repertorios lingüísticos de los alumnos, no sólo se refieren a lenguas distintas sino también a las variantes dialectales o sociales. Los programas de lenguas tienen que considerarlos para aprovecharlos en tanto que recursos didácticos.

Esta observaciones son muy interesantes sobre todo en la elaboración de un curriculum bilingüe. En el caso de nuestro proyecto dado que se trata de cursos dirigidos a público general interesado en desarrollar una competencia comunicativa en una lengua dada, esto le da una orientación de lo que se llamaría un enfoque singular, sin embargo el plurilingüismo está presente en el sentido de que, por un lado en el diseño se toma en cuenta la primera lengua del alumno para graduar los contenidos e ir previendo las hipótesis que se elaborarán a partir de esa primera lengua y aprovechar las sinergias y por otro se plantea la incorporación de otras variantes dialectales, con las limitaciones que veremos más adelante ya que esta parte es uno de los grandes retos del proyecto.

I.4. Enseñanza vs revitalización

Antes de entrar en el tema del diseño de programas para la enseñanza de las lenguas originarias, es necesario abordar la diferencia entre enseñanza y adquisición. Estos conceptos que son centrales en la didáctica de la lengua, se refieren a dos procesos distintos. La noción de adquisición de lenguas, teorizada por Chomski en los años 70 y retomada en las investigaciones desarrolladas en los campos de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas, se refiere a la forma en que los sujetos adquieren el lenguaje en los primeros años de edad. La teoría innatista de adquisición de la lengua ha mostrado que la apropiación de la lengua por los sujetos no es un camino de repetición sino de creación a partir de los datos que se apprehenden en contexto de comunicación.

Esquema 1.- Teoría Innatista (Language Acquisition Device)



Los sujetos no aprenden listas de vocabulario, sino modelos sobre los cuales generan nuevas estructuras. Es decir adquieren una gramática de la lengua de manera inconsciente 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. Es decir, la primera lengua no se enseña se adquiere.

La enseñanza por su parte es un proceso planificado de manera consciente y sistemático y que 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. La primera lengua, si bien entra en procesos de enseñanza-aprendizaje estos se refieren más a reflexionar sobre lo que ya se posee así como a la ampliación de repertorios lingüísticos y a la adquisición de herramienta para el aprendizaje en otras materias, puesto que uno no le enseña a un sujeto a hablar y entender su lengua primera, los niños llegan 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 la segunda lengua también puede ser adquirida por procesos de inmersión. Es el caso de los migrantes que adquieren 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.

El concepto de revitalización, surgido en los 90, y entendido como las estrategias a poner a funcionar hacia lenguas que están perdiendo espacios de comunicación sucede al de mantenimiento de los años 70-80. Este último, concierne a lenguas con vitalidad y en donde se trata de fomentar acciones para fortalecerlas. Cuando una lengua se reintroduce a partir de la documentación existente y/o un número reducido de hablantes se habla de

resurrección. (Hinton, 2003; Honenberger y King, 1996; Grenoble y Walley, 2006).

Sin embargo, el concepto de revitalización ha estado siendo objeto de diferenciaciones. Honneberg retomando a Paulston, plantea que *“revitalisation involves efforts to impart new vigour in a language already in use through increasing the language’s domains, often entailing increased institutional power (Paulston, 1994)”* (1996: p.428) y establece una diferencia con lo que denomina la inversión en tanto que *“the reversal of language shift entails altering trends leading towards individual or community language loss and can be defined as an ‘increase in usage of a language by individual speakers, (however) not necessarily through the expansion of domains’* (1994: 106). Grenoble y Walley (2006) plantean que esta diferenciación, en la práctica, no tiene importancia y en efecto pareciera que “revitalización” se ha convertido en el término que se aplica en la mayoría de las acciones dirigidas a contrarrestar la tendencia al abandono por los grupos etno-lingüísticos de sus lenguas ancestrales.

Sin embargo, las investigaciones sociolingüísticas que se están llevando alrededor de los procesos de revitalización y que nos dan informaciones sobre cómo se están desarrollando, a qué problemas se están enfrentando y qué logros están obteniendo han empezado a poner sobre la mesa algunos cuestionamientos tanto al concepto de revitalización y sus objetivos como a sus alcances. Grinevald y Costa nos plantean dos percepciones sobre lo que la revitalización significa:

La revitalisation linguistique est traditionnellement perçue comme une initiative collective visant à récupérer certaines pratiques linguistiques en voie de disparition : il s’agit alors d’un mouvement inverse à celui de la mort des langues (Huss 2008 ; Hinton 2003). D’autres, au contraire, voient dans les mouvements de revitalisation une tentative de création de nouveaux modèles culturels à partir de réinterprétations d’éléments du passé (Costa 2010 et ce volume; voir

McMullen 2004 pour une interprétation similaire en anthropologie culturelle). (2010, p:)

El debate se encuentra entre una concepción en la que la revitalización promueve tanto el fortalecimiento de las prácticas tradicionales de comunicación como su recuperación en una comunidad dada de hablantes y otra en la cual las prácticas comunicativas se transforman. Y en efecto, si la revitalización, como lo planteaba Paulson citado por Honnenberg, significa ampliar los contextos de uso e incrementar el poder institucional de las lenguas, esto significa nuevos contextos de uso y por ende transformaciones, como lo precisan Grineval y Costa, nuevos modelos culturales a partir de una reinterpretación del pasado.

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 aunque proporcionalmente a la sociedad en general disminuyan. Todavía encontramos 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 aprendiendo sin que tengamos claro por qué. 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 siendo omnipresente. Otras lenguas, como vimos, ya sólo cuentan con un número escaso de hablantes.

Estas diferencias requieren la diversificación de estrategias para su fortalecimiento y en algunos casos hablaríamos incluso de resurrección. Las lenguas que cuentan con un número reducido de hablantes, difícilmente pueden promover procesos de enseñanza y de investigación aplicada ya que como vimos 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 de 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 además de diseñar programas y cursos tener un desempeño eficiente en la aplicación de los mismos.

Para los casos en los que ya sólo quedan algunos hablantes mayores, se implementan estrategias de inmersión, como es el caso de los denominados nidos de lenguas en los que se atienden niños de corta edad por los hablantes para promover procesos de adquisición de la lengua y que pueden tomar diferentes formas, desde guarderías, educación inicial, hasta el encuentro de los abuelos con los nietos, como se está haciendo con la lengua kiliwa en el Norte del país.

Las lenguas vigorosas o en rápido proceso de desplazamiento pero que aún cuenta con hablantes jóvenes pueden entrar en los procesos de enseñanza. En las comunidades con un alto número de hablantes y en las que los niños aún adquieren una lengua originaria en el hogar, el modelo de mantenimiento escolar puede ser aún operante. La escuela tiene que promover la continuación del desarrollo lingüístico en donde la lengua originaria y el español compartan espacios. En las comunidades en las que la lengua ha sido desplazada, la lengua originaria, como lo indica la normativa, entra en la escuela como segunda lengua, además de promover espacios de inmersión como los nidos de lenguas en educación inicial o en preescolar.

En un artículo muy interesante sobre revitalización de las lenguas del Amazonas, Rendón (2008) presenta un cuadro, que aquí reproducimos, con los diferentes tipos de acciones que requieren las lenguas según su estado de vitalidad:

Esquema 1. Estrategias de conservación según la vitalidad lingüística (Bauman, 1980)



En el 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 enseñaron la lengua la estaban aprendiendo. Prepararon sus clases con una hablantes y después dieron sus cursos. El proyecto está sujeto a evaluación.

En todo caso, consideramos que la enseñanza de una lengua originaria como segunda lengua debe también salir de los espacios comunitarios e invertir nuevos espacios en el país, como los son las escuelas federales, primarias, secundarias, bachilleratos, universidades, casas de cultura para enriquecernos como sociedad. Para esto tenemos 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).

Es de suma importancia plantearse también la relación entre lengua y cultura en un programa de enseñanza ¿Qué significa un proceso de modernización para esta relación? ¿Cómo beneficiarse de la riqueza cultural de los pueblos a través de la enseñanza de la lengua?

Estas cuestiones deben estar en las mesas de debate académico así como la revisión concienzuda de la forma en que las experiencias se están llevando a cabo.

II.- El desarrollo de los programas para las lenguas originarias

Bajo estas consideraciones el proyecto tomó la decisión de diseñar los cursos para el piloteo bajo un enfoque comunicativo y accional con orientación plurilingüe, tomando en cuenta las prácticas comunicativas de las lenguas en tanto que prácticas sociales y culturales.

Como lo mencionamos anteriormente, las vías propuestas por Beacco, para el diseño de programas en lenguas que no han acumulado experiencias en el diseño de programas graduados, nos remiten a:

1. El análisis lingüístico de los discursos
2. La frecuencia de empleo, aunque estas son muy variables en lo que concierne a la morfosintaxis o las funciones/actos del lenguaje
3. La experiencia colectiva de los docentes y de los implicados en el acto educativo para determinar lo que conviene enseñar, en qué orden de sucesión (y por ende, en que nivel de competencia)
4. Los estudios sobre adquisición de la lengua y el orden en que se adquieren formas discursivas que permiten de entrever el orden de adquisición
5. La sistematización de las producciones de los alumnos en los cuales se puede observar el desempeño de éstos y lo que ha sido alcanzable.

De estos retomamos el 1 y el 2 para el diseño de los materiales en su primera formulación y el 3 y el 5 en el transcurso del piloteo. Mientras que el 4 en referencia a los estudios de sobre adquisición de la lengua desafortunadamente no contamos con ellos, es uno de los campos en los que falta más investigación. Así desarrollamos algunas líneas metodológicas para el diseño de los materiales:

- ❖ Los cursos son diseñados totalmente 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 entendemos su uso en interacciones con sentido y en esa medida el salón de clases representa uno 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.
- ❖ Los diseños tienen que permitir el reconocimiento de diversas variantes de la misma lengua.

En este apartado damos cuenta de la forma en que estos principios metodológicos se concretaron en los diseños de los cursos y en los productos finales, referenciales, programas y materiales.

II.1. El diseño de referenciales, programas y materiales

Como lo hemos venido manejando, un referente contiene el conjunto de competencias que se tienen que lograr en cada nivel cursado por el alumno,

definen la función comunicativa que se quiere trabajar, mientras que los descriptores los desglosan en actividades de lengua (habilidades orales y escritas) y grados de dificultad. Para elaborarlos se fueron diseñando los programas de forma gradual, es decir con una programación quincenal o semanal a partir del referencial general que presentamos en la primera parte (cf, cuadro?) y que comprendía 8 referentes para el nivel A1.

En el ejercicio que se realizó, se retomaron estos descriptores generales, desglosando su contenido en objetivos comunicativos, objetivos lingüísticos y objetivos culturales. Este conjunto de elementos conforma el “referencial” de enseñanza, es decir establece los objetivos que se propone que el estudiante sea capaz de lograr en la lengua meta. A la luz de las particularidades de la lengua y la cultura que se buscaba enseñar, se fueron modificando de una lengua a otra, develando también las implicaciones entre lengua y cultura inherentes a la enseñanza de una lengua.

1.- Determinación de los contenidos

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

Esta es la parte de la documentación. Es la parte en la que se busca y si no hay, se produce, el conocimiento, lo más exhaustivo posible, sobre las características estructurales y comunicativas de la lengua para un objetivo comunicativo preciso.

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: registros de habla, conceptos; hasta los elementos lingüísticos: frases, elementos gramaticales y recursos léxicos.

Para esto los facilitadores en conjunto con los coordinadores llevaron a cabo análisis lingüísticos de los eventos como el siguiente:

2.- Análisis lingüístico	
1.-Roxana: elij InterJ.	Saludo
2.-Ines: ikotelij. InterJ.	Respuesta saludo
3.-Roxana: na Lii run? Adv.N. N	Dónde Alicia hermana?
4.-Ines: kwa México, in nti 3v.ptg.sg N 3v.ptg.sg N	Esta México está estudia
5.-Roxana: en mtin? Int. RVhab.	Qué estudia?
6.-Ines: mtin Educación Indígena ne ti UPN. RVhab. N N N N N	Estudia E.I casa estudio UPN
¿jña Aurora ru nu? Int. N N pos2*sg	Dónde Aurora, tu hermana
7.-Roxana: Kwa Nikwa' 3v.ptg.sg N	Vive México
8.-Ines: ¿i-mtin Aurora ru nu? int-3v.ptg.sg N N pos2*sg	Y estudia tu hermana?
9.-Roxana: ja'an kajña 'ye, tyun skwa jons.	No, casó, tiene hijos
10.-Ines: chíva . ¿al jman 'ye jña Aurora? Interj int N pron 3ra p. M ¿? N	Bien;. Cómo llama esposo Aurora?
11.-Roxana: 'ye jña Aurora jman Genaro N ¿? N N	él, esposa Aurora, llama Genaro
12.- Ines: ja' skwa jon Aurora tyun? Int. Npl. N N RVhab.pl.	Cuántos hijos Aurora tiene?
13.-Roxana: ngon skwa tyun jon Aurora num Npl. RVhab.pl. N N	Tres hijos --- tiene hijo Aurora?
14.- Ines: Ja' skwa smín, Jan skwas sín Int. Npl. N Fem Int. Npl. N Masc	Cuántos hijos mujer, cuántos hijos hombre?
15.- Roxana: ngon skwa sín, jan deñ smín num Npl. N Masc num. Nsg. N Fem	Dos hijos hombre, un hijo mujer
16.-Ines: ¿al jman skwa jon Aurora? Int. N Npl. N N	Cómo llama hijos Aurora?
17.-Roxana: jan jman Diego, Num N N	Uno llama Diego
jan jman Arturo, jan jman Alejandra. Num N N Num N N	Uno llama Arturo, uno llama Alejandra
18.-Ines: m-gain. Neka-jean conc-RV Pot. -RV	Nos vemos. Luego veo
19.- Roxana: Chíva' kofrekwa.	Bien, luego estamos

Podemos resumir los pasos seguidos de la siguiente forma

- 1.- Selección del referente sobre el cual se va a trabajar
- 2.- Elección una situación comunicativa adecuada a los descriptores del referente y desglose de los eventos posibles
- 3.- Desarrollo de un evento de esa situación comunicativa
- 4.- Análisis del evento, tanto de los contenidos, las especificaciones culturales y la estructura lingüística para tener clara la meta comunicativa y los recursos lingüísticos que se movilizan

5.- Una vez que estos han sido identificados, se seleccionan las formas más usadas (productivas) para limitar los elementos y no saturar al estudiante y se identifican las dificultades que se prevé, podrá tener el aprendiz de la lengua con la finalidad de cuidar la estrategias.

6.- Elaboración del referente con la información producto del análisis, la meta comunicativa se convierte en el objetivo comunicativo y los recursos lingüísticos en objetivos lingüísticos. Los elementos gramaticales dependen de los objetivos comunicativos, de los elementos que aparecen en el evento desarrollado.

7.- Los descriptores tienen que considerar las cuatro habilidades

- a) Expresión oral (interacción)
- b) Expresión escrita
- c) Comprensión oral
- d) Comprensión escrita

Los resultados se concentraron en cuadros como el siguiente de la lengua ombeayiüts:

Nivel A.1.	referente 3	Unidad II	3
Descriptor	Puede preguntar y decir lo que hace Puede llenar un registro con sus actividades cotidianas y explicarlo Puede leer un texto corto sobre la rutina de las personas Puede escribir textos cortos sobre sus actividades cotidianas puede identificar las actividades de las personas en un diálogo corto		
Situación comunicativa	Leaw arangaats en el día-		
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 en la lengua ombeayiüts así como la rutina en una comunidad ikoots		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	La persona en el verbo en intemporal : - sa, -i, -a	
	Frases	¿Kwane irang ajchep nüt? -Xike ajchep nüt sameay, lke 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 ongiwiüts?,	
	Léxico	Verbos ameay, axeeb, arang najiüet, üt, atyow, apak, ajaw, andok, anganeow, angaliüy, atyow, ajaw, Sarang, Irang, Arang, Arangüw, Sarangan Nombres: Ndixerraw, Umbrraw, Ajchepnüt, Ajwiknüt, Lakawüxnüt, Limnüt, Tiütnüt, Kinüt, Lasomom, Langwiüts, Langwiüjtsüy, Pinawan ongiwiüts, nawiig	

		Adverbios ¿neol? -Kos	
Materiales	Ejercicios de la lección 2.1. , proyector, reproductor audio		
Evaluación	La evaluación se lleva a cabo con el último ejercicio 8. Los alumnos tienen que escribir sus actividades del día y presentarlas al grupo para retroalimentar. La corrección de la ortografía la hace el facilitador en cada ejercicio.		
Actividades			
Nivel A.2.	referente 4	Unidad II	4
Descriptor	Puede preguntar y decir lo qué está haciendo y lo que están haciendo los otros. Entiende un diálogo corto sobre las actividades de las personas Puede escribir un correo electrónico corto para hablar de lo que está haciendo		
Situación comunicativa	Leaw tamarangaats en el momento		
Objetivo comunicativo	El estudiante aprenderá a hablar de lo que se encuentra haciendo.		
Objetivos culturales	Que los estudiantes entiendan la forma de saludo como forma también para introducir una conversación		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	- La marcación del presente progresivo ta- La negación ngo-	
	Frases	¿Kwane tarang? –Nikwajin , ¿Kwane timirang?, -Tasakeajchay, ¿Kwane tamarang? - nej taakeachay, Nej taaxeeb , Nej taüt , Nej taangalüy , ¿Kwane tanarang?, Ike taixeeb , Ike tait , ike taingalüy , ¿Kwane timirang?, Xike tasaxeeb , Xike tasüt , Xike tasangalüy	
Léxico	lexico	Adverbios de tiempo nganüy Verbos taatyow nawiig, Taut, taameay, taandok, taajüy, talembej, taajmel, tanchejliüw, tambyüjlaw, taajnchep números ngajpowüw, Ngajpanoik/nop/notes, Ngaj pik , ngaj par , ngajpope ik , ngajpo koik , ngajpon üy , ngajpo yay , ngajpope ak , ngajpoki y ,	
Materiales	Ejercicios de la lección 2.2. , proyector, reproductor audio		
Evaluación	Se evalúa la lección con un ejercicio de expresión escrita. Se trata de escribir un correo informando de sus actividades en la ciudad en la que viven. (ejercicio4)		

2.- Diseño de las actividades y de los materiales

Una vez elaborado el referente con el cual se constituye el programa, se desarrollaron las secuencias didácticas para el referente elaborado (actividades). Las actividades tienen que movilizar las cuatro habilidades y tiene que haber tareas a resolver en equipo.

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 ellas se parte de que el estudiante hable de lo que conoce mejor que son las actividades que el puede llevar a cabo él mismo 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. Si se trata, como en este caso, de un enfoque comunicativo, la repetición y la memorización, así como la introducción de elementos aislado (pronunciación, vocabulario) se evita en lo posible. Se promueve la adquisición de estos elementos en estructuras completas así como 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 estar siendo trabajadas de forma simultánea. Por ejemplo la comprensión oral puede dar lugar a cápsulas culturales trabajadas con técnica de comprensión lectora y estas mismas pueden dar lugar a la discusión en lengua meta, con lo cual se trabaja la expresión oral.

Los materiales son un apoyo para el aprendizaje. Gran parte de las clases se basan en la comunicación entre facilitador y alumnos y entre los alumnos mismos. Los materiales tienen que ser un soporte a esta comunicación y no una finalidad en sí mismos. Es una etapa de búsqueda de documentos (orales, visuales, escritos) en la lengua y de creación. En general se recomienda trabajar con documentos 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 más evidente con las lenguas originarias, en el que aunque existen algunos materiales, el universo del 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:

1.- Expresión oral

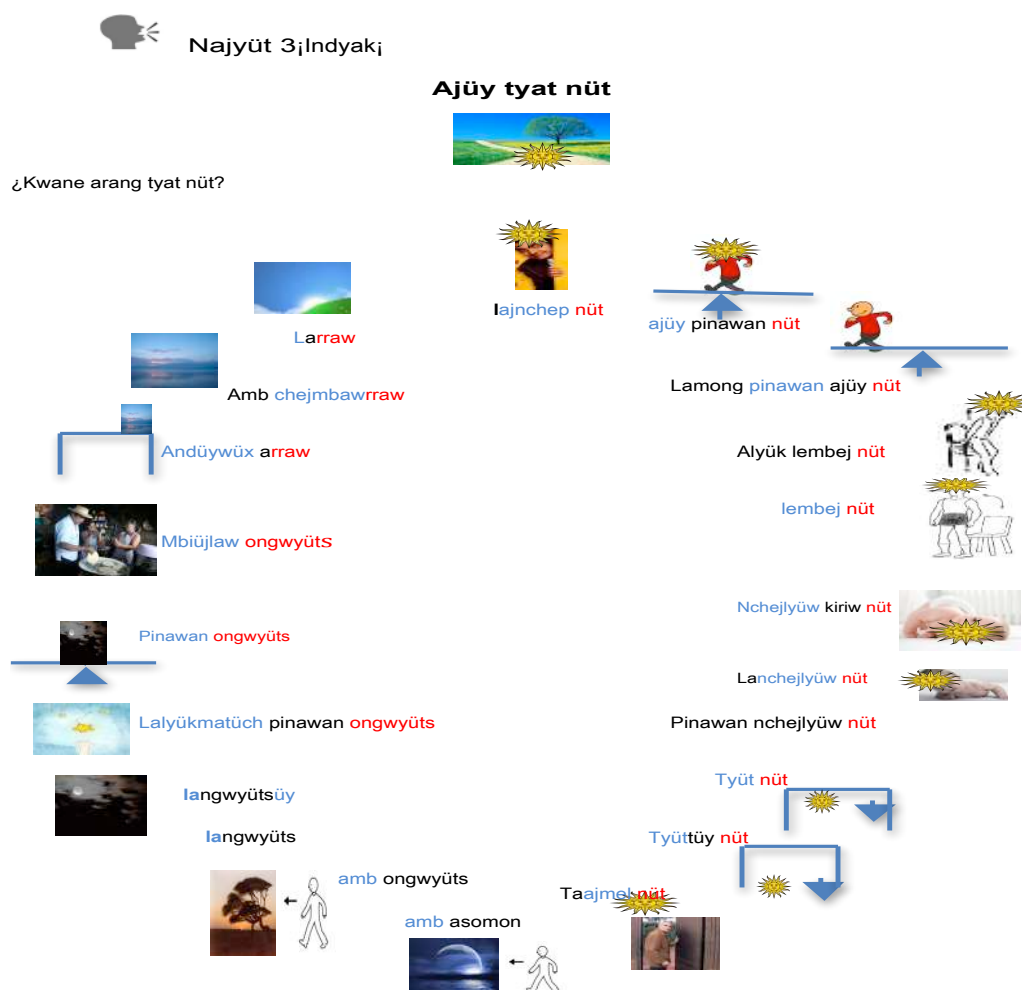
Un material para introducir al estudiante al tema y que inicie su producción oral y en el cual se seleccionaron, según su jerarquía, algunos conceptos de la división que hacen los ikoots del día para no saturar al estudiante en la primera clase en la que se abordan.

Lyaw apmarangats 1.2. Ndok				
		Nahiet 1 _i Indyak _i		
¿Kwane arang Carlos?				
Lajchep nüt		7:00 am		apak amya
Ajwik nüt		8:00 am		axeeb
Limnüt		9:00 am		üt arang najyüt
chaw		12:00 pm		anganyow
Tyüt nüt		2:00 pm		angalüy
Ajmel nüt		4:00 pm		atyow
		7:00 pm		nawlig üt
Ongwyüte		11:00 pm		ajaw
				amyay

2.- Información cultural

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 en además de la reflexión cultural, una estrategia para que al darle sentido a las denominaciones y que se pudieran retener mejor por parte del estudiante ya que el reto un contenido así fue el de enseñar en un salón de clases un conocimiento que los ikoots adquieren a

través de la experiencia observando los momentos del día. El material necesita aún un rediseño para adaptarlo a una imagen más cultural, pero la estrategia logró su objetivo.



3. Expresión oral y escrita

Un material para que aplique sus conocimientos de forma escrita y oral y complete sus conocimientos sobre los momentos del día. En el referente con el que se ejemplifica, el ejercicio consiste en una agenda. Es un material en el que se retoman los conceptos de la lengua pero al que se le han hecho adaptaciones. Tiene la forma de una agenda en la que los estudiantes indican sus actividades que después presentarán al grupo de forma oral. 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.. De otra manera tendríamos que utilizar préstamos para nombrar los días de la semana.



Irang. Najyüt 2. Lyaw irang ayayiw nüt

noiknüt		amb noikn üt	amb ikyaw nüt	amb arej nüt	amb pikiw nüt	amb koryaw nüt	amb anayiw nüt	amb ayayiw nüt
Rraw 	Andüywüxarraw	3-5						
	Ambchejmbawraw	6						
	Larraw	7						
Ajwikn üt 	Lajncjep nüt	8						
	Ajüypinawan nüt	9						
	Lamongpinawanajüy nüt	10						
	Alyüklemn nüt	11						
Linnüt 	lembej nüt	12						
Kinüt 	Nchejlyükirw nüt	13						
	Lanchejlyüw nüt	14						
	Pinawannchejlyüw nüt	15						
	Tyütnüt	16						
	Tyütüynüt	17						
	Taajmel nüt	18						
Asomom	Amb asomom	18: 30- 19						
ongwyüts 	Ambongwyüts	19						
	Langwyüts	20						
	Langwyütsüy	21						
	Lalyükmatüchpinawanon gwyüts	22, 23						
	Pinawanongwyüts	24						
	Mbiüjlawongwyüts	1-2						

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

4.- Comprensión escrita

Se lleva al estudiante al conocimiento de las actividades tradicionales, pero también algunas nuevas, una vez que el estudiante ya maneja las estructuras suficientes, a través de un texto que tuvo que ser creado por el diseñador para que respondiera a los criterios de dificultad del nivel. Con estos textos Se trabaja la comprensión lectora. En rojo se encuentra marcada 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:

ndok

Pedro, mityatnej Juan, mimümnej Margarita. Nej Pedro naw Oaxaca. Akyajchay **tyül** Primaria.

Wüx **lajchep nüt**, Pedro axeeb, ndoj akyajchay akyüüb mikoj nench nej.

Wüx **tyüt nüt**, Pedro **lapyay** anyüng nej, landoj akyajchay, ndoj la üt **pyats**.

Ajmel nüt, nej andok **tyül** Nadam ndek, ndoj wüx **ongwyüts**, nej atyow nawiig, ndoj amyay.



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

¡Irang!

¿Pedro mimümnej María?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy
¿Pedro naw Estado de México?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy
¿Akyajchay tyül secundaria Pedro?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy
¿Pedro ngomakyajchay?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy
¿Pedro nej nop nine nux?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy
¿Pedro kinüt amb andok?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy
¿Amyay ongwüts Pedro?	Ajaj ☐	☐ Ngwüy

4.- Comprensión oral

La comprensión oral, además de estar siempre presente ya que el diálogo en la lengua meta entre el facilitador y los estudiantes es continuo, 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. El diálogo sólo las organiza de otra forma

ya que no se trata de memorización además de dar la oportunidad de adquirir la habilidad de entender producción oral mediada, no directa y cambio de voces.

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 ongwyüts?

Lupe: Nikwajin. ¿Nyol?

Pedro: Kos ongwyüts Samb sakyüüb xikoj nench, nganüy landoj akyajchay. ¿Isaj mityat, mimüm myünd aton ike?

Lupe: Xityat ngwüy kos amb andok ongwyüts akyüüb xikoj. Aton ximüm ngwüy kos apak amyay andüy wux arraw, nej ataag küt. Xike ajaj, kos ngonajyür najyüt oxep, aton ngonapak samyay arraw.

Pedro: Najneaj.

Pedro: Tamtamyün tabar

Lupe: Tamtamyün







Najyüt 7.

Irang imyün wux ingyay

	Lupe	Pedro	Mityat Lupe	Mimüm Lupe	Mikaj Lupe	Mikaj Pedro
Kinüt						
Ongwyüts						
Andüy wux arraw						
Larraw						

En el cuadro de la derecha, los estudiantes fueron anotando las actividades de cada uno de los personajes del diálogo

5.- 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		
		
		
S akyaichay	i kyajchay	a kyajchay
Sajyew	ijyew	ajyer
Samyay	imyay	amyay
Sandok	indok	andok
Sajauw	injaw	anjaw
Sajyay	Ingyay	angyay



Najyüt 8. ¡Indyak ndoj irang noik nüt!

6.- 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:

Ajwik nüt:

Kinüt

Ongwyüts:

II.2. Lengua y cultura en la elaboración de los materiales

La lengua es el medio mediante el cual expresamos el mundo y lo que pensamos de él, organizado en discurso situado culturalmente, el dispositivo que de alguna manera formatea lo que pensamos a través de los conceptos de que dispone, como lo expresan Chillon y Claxton (2001), La lengua es también un producto cultural, la forma en que estructura sus enunciados, el léxico de que dispone son culturalmente distintos a otras lenguas al igual que se distinguen las prácticas culturales –Las terminologías del parentesco, los

efectos de sentido, los clasificadores numerales, son instancias que determinan operaciones cognitivas, formas de abordar lo “real”—. Lo que denominamos una cosmovisión y los aprendientes de una lengua diferente a la lengua materna están adquiriendo, junto con la estructura de la lengua esta forma de ver el mundo.

En enseñanza de lenguas, la definición de cultura se ha dirigido fundamentalmente hacia el carácter cultural de la comunicación, hacia la inevitable necesidad de hablar el mundo a través de conceptos forjados en los colectivos diferenciados de hombres:

“La comunicación es, vista así, el acto de poner en común las experiencias particulares mediante enunciados, con el fin de establecer acuerdos intersubjetivos sobre el “mundo de todos”, el conjunto de mapas que conforman la cartografía que por convención cultural llamamos “realidad”. Y la cultura, la paulatina decantación de estos enunciados lingüísticos e icónicos, que en la medida en que son colectivamente asumidos van conformando un humus, un sedimento para uso consciente o inconsciente de todos, tal sedimento es la tradición cultural que empapa a los individuos de modo inevitable, lo sepan o no, lo quieran o no” (Chillon, 1988, p. 74)

Al igual que en las lenguas adquiridas de forma inconsciente, fuera del aula, sin conciencia de cómo está estructurada, la cultura también nos es transmitida sin que nos percatemos de cuáles son sus componentes, se necesita, al igual que para la lengua, una reflexión para hacer emerger las redes de significados en las que estamos insertos.

Al diseñar los contenidos de cada lengua particular, el hablante que lleva a cabo esta tarea, también lleva a cabo un trabajo de reflexión sobre las características estructurales y comunicativas culturales de su lengua, es en ese momento que los diseños, se van diferenciando y a momentos incluso alejando.

Es posible plantear que la información cultural en un curso de enseñanza de lengua, puede estar manifiesta en tres momentos o lugares aunque de forma interconectada:

- A. través de las prácticas comunicativas verbales y no verbales,
- B. En las estructuras lingüísticas en sí mismas, en tanto que producto cultural
- C.- En la información explícita sobre las prácticas sociales de las comunidades de habla.

No obstante como se abordará más adelante, es importante considerar que mientras la selección de prácticas y de contenidos explícitos que se introducen en los programas proviene de la imagen que se decide transmitir sobre la comunidad lingüística en cuestión, las estructuras (léxicas y morfosintácticas) de la lengua son obligadas, es decir son inherentes a la lengua misma y en esa medida expresan elementos culturales particulares.

Revisamos una por una con ejemplos de cómo se han ido concretando en los diseños.

1. La cultura en las prácticas comunicativas

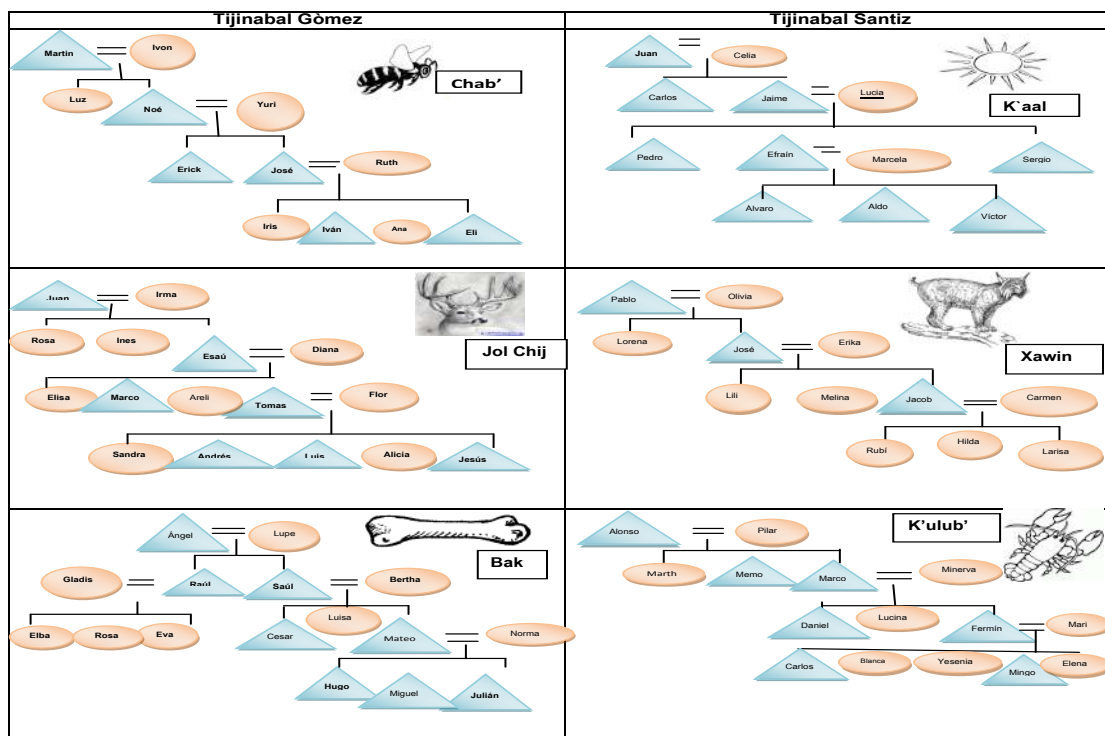
Es bastante conocido, o así nos lo parece, que las formas de entablar contacto en las diferentes tradiciones comunicativas es un hecho reglamentado y eminentemente cultural, así formas como saludarse, presentarse, y las diferentes formas de cortesía, etc., no son usos universales. Esto es así también para las lenguas originarias de nuestro país, lenguas que además por las situaciones diglósicas que conocemos se han mantenida como lenguas de proximidad, es decir habladas en pequeños círculos.

Así por ejemplo, la tradición de algunas lenguas de presentarse diciendo su nombre, su procedencia y algunos otros datos personales no aplica en muchas de ellas, en las cuales cuando se llega a una comunidad se pregunta por un grupo doméstico y más precisamente por el jefe de éste y cuando un niño llega a la escuela, de la misma forma se le pregunta quiénes son sus padres. Pero

esto presenta sus versiones, ninguna lengua de las que se trabajaron, posee un término que recubra exactamente lo que en español denominamos “familia”

En una comunidad de la familia mayense, en el ejemplo que presentaremos el tseltal de Oxuchuc, lo más cercano es “*K’opojan*” que refiere a hogar. Este pequeño núcleo sin embargo, se encuentra inserto en agrupaciones mayores, linajes y clanes. Así, cuando se conocen, las personas se preguntan por su clan, incluido en el apellido o/y por su linaje. Para esto un programa de esta lengua tiene que diseñar un material para incluir este uso, en el proyecto se diseñó el ejercicio de la imagen 1. En él, podemos observar los clanes “*jol biil*” y los linajes “*tijinabal*”. Así la gente se pregunta su “*jol biil*” que en esta imagen corresponde a Gómez o a Sántiz y su “*tijinabal*” que puede ser “*chab*” ‘abeja’ o “*jol chij*” ‘venado’, etc.

Imagen 1. Tijinabal



Elaboración: Inés Gómez Sántiz

Esto se encuentra muy alejado de la concepción de un hispanohablante y presenta cierto grado de dificultad, pero sobre todo no es algo que el que aprende la lengua tseltal pueda usar puesto que no tenemos clanes ni linajes,

Para esta misma meta comunicativa, la lengua ombeayiüts (en la variante de San mateo del Mar), requirió un diseño diferente en la cual la palabra que puede referir a “familia” “*monkiül saniüng*” ‘los que habitan una casa’, sólo considera a la descendencia directa y fuera de ella se usa el término “*sakwalaats*” que incluye a los primos y a los tíos. Para precisar a estos últimos se utiliza una terminología muy compleja como para tío “*minoj michiig nüx ximüm*” que en su traducción literal significa “esposo de hermano menor mujer, de mi madre”.

Diagrama de una familia:

```
graph TD; Margarita --- Juan; Margarita --- Maura; Margarita --- Maria[Maria]; Margarita --- Rogelio; Juan --- Maura; Juan --- Maria; Juan --- Rogelio; Maura --- Jorge; Maria --- Inma; Rogelio --- Marcos;
```

Margarita Juan

Maura María Rogelio

Jorge Inma Marcos

Si pensamos que las lenguas tienen que ocupar lugares en los que hasta ahora no se han usado, y es el caso de un salón de clases en el Distrito Federal al que pueden llegar personas de lugares muy diferentes, los alumnos tienen que aprender a presentarse de otra manera. Así, la clase de “presentarse” se ha convertido en la clase de “conocerse” para no calcar una forma que corresponde a otras lenguas pero en ella los alumnos se presentan y por ahí empieza la lección para ir después a conocer los elementos que implican las

formas tradicionales, como es en este caso el clan y el linaje del tseltal o la diferencia entre “monkiül saniüng” y “sakwalaats” en ombeayiüts.

Lo que queremos ilustrar es que las situaciones comunicativas de las lenguas tienen que ir integrando nuevas formas, al mismo tiempo que se van abordando las tradicionales para hacer pasar la idea de que las lenguas originarias pueden decirlo todo, pero también que se pueden ir “modernizando”(Cooper,1999) en la medida en que van expandiendo sus espacios de comunicación. Pero también la idea de que no podemos usar un modelo, sino que cada lengua definirá formas diferentes, requerirá diseños diferentes y tiempos diferentes para aplicarlos, lo que en un lengua se puede trabajar en tres sesiones, en otra se llevará seis.

2. La cultura en las estructuras de la lengua

Aunque ya hemos hecho patente en el apartado anterior cómo la estructura de la lengua en tanto que producto cultural, lleva en sí misma la información de una cultura es tal vez interesante dejar claro que esta es la parte que a diferencia de las dos anteriores no seleccionamos. Es obligada y si no la explicitamos va implícita y los alumnos la van comparando con su primera lengua y van viendo cómo funciona diferente. Por ejemplo si van a contar, pues tienen que conocer los clasificadores numerales si estos existen, como es el caso de las leguas tseltal y ombeayiüts, sin lo cual no podrían contar de forma adecuada en la lengua meta.

Imagen 3. Clasificadores numerales, lengua ombeayiüts

Najüt 6. jilaw!					
	1	2	3	4	5
niplan 	nop	ljpüw	arojpüw	apikiw	akokiaw
walang 	noik	ijkeaw	arej	apikiw	akokiaw
najal 	nots	ijtsüw	arojtsüw	apikiw	akokiaw

Imagen 4. Clasificadores numerales, lengua tseltal

At'alil 7. jilawil					
	1	2	3	4	5
wirik ants 	tul	Cha'-tul	Ox'-tul	Chan'-tul	Jo'-tul
Ni' chikin k'ab akan 	Jun	Che'b	Oxe'b	Chane'b	Joe'b
Wex tsek sit' 	Jil	Che'b	Oxe'b	Chane'b	Joe'b

En ellos vemos cómo estas lenguas clasifican el mundo a través de léxico y afijos, información que podríamos explicitar, pero que se quedaría en algo “imaginable” mientras que aquí se convierte en “usable”, algo que se utiliza. Otras informaciones lo son menos, por ejemplo ¿cómo explicar la ausencia o presencia de verbos, morfemas, etc. sin caer en sobre interpretaciones? ¿Cómo explicar por ejemplo que la lengua ombeayiüts tiene un aspecto verbal atemporal que puede usarse en cualquier contexto temporal puesto que es atemporal?, ¿cómo explicar que los posesivos en la lengua tu’un savi consideran la “casa” y la “ropa” entre los “inalienables” si es que esto se puede decir así, al mismo título que las partes del cuerpo o la parentela y a diferencia de lo que es la naturaleza? Una explicación nos llevaría tal vez a hacer una interpretación inexacta, mientras que aprendiendo a usarlos, los alumnos internalizan esta información, la comparan con su lengua y sacan sus conclusiones.

Lo más interesante de esta forma que tiene la cultura de expresarse es, además de que no se selecciona más que en la graduación para ir introduciéndola, que la misma sigue presente en nuevos contextos, a diferencia de los contextos comunicativos. Esto es que si tengo que contar en tseltal en un banco usaré los mismos numerales y sus clasificadores, si tengo que decir mi casa en tu’un savi en la ciudad, seguiré usando el mismo posesivo. Es tal vez la parte de la cultura que, extendiendo la enseñanza de las lenguas originarias hacia nuevo público, va introduciendo la cultura hacia el resto del país.

Ahora bien, es el momento de plantearnos algunas interrogantes. Como ya lo hemos mencionado, se retuvieron 8 referentes para iniciar el diseño del primer nivel de lengua, pero estos 8 referentes no todos se han podido aplicar en las lenguas, es por ejemplo el caso del referente 6 “puede expresar sus gustos y preferencias”. Las lenguas ombeayiüts y hñahñu (variante EM) no poseen un verbo “gustar” sólo pueden usar “quiero”. Entonces ¿Se transforma la función?, ¿Expresar lo que me gusta y lo que quiero es lo mismo? ¿Se logra la misma meta comunicativa?, ¿En las culturas citadas “gustar” y “querer” se recubren?, ¿Tienen funciones que no conocemos? ¿Cómo conocerlas?, ¿En estas situaciones, qué aprende de la cultura el alumno?

3. Los contenidos culturales explícitos.

Los contenidos culturales explícitos son tal vez los más difundidos. Podemos incluso, frecuentemente, tener clases sobre cultura e historia de un pueblo únicamente. Pero en el enfoque y los objetivos que adoptamos para la enseñanza de la lengua en la cual se trabajan 5 actividades de lengua, oral y escrita, estos son trabajados en la lengua meta y la dificultad, para que puedan ser entendidos, es también graduada y plantean algunas interrogantes. En general la revisión de las prácticas culturales de los pueblos se enseña en cursos para especialistas, antropólogos y otros interesados. No son prácticas que se difundan en los libros de texto a público general y estos pueden generar conflictos a nivel de cuestiones como la laicidad mal interpretada y otras legislaciones. Sin embargo uno no puede entender una lengua sin estas prácticas, por ejemplo cómo se segmenta el tiempo, la terminología utilizada y como en el ejemplo que veremos a continuación cómo se entiende la salud y la enfermedad en relación a las prácticas curativas. Así en una de las metas comunicativas se establece que el alumno tiene que aprender a expresar su estado de ánimo y su estado de salud ¿Pero cuáles son las razones por las que una persona puede sentir algo que se denomine “tristeza” o “alegría”, dónde se ubican estos sentimientos si es que son expresables? Así relacionamos la expresión de los estados de ánimo con la salud y la enfermedad ya que en están muy asociados. Veamos un ejemplo en la lengua ombeayiüts. “Estoy alegre” en la lengua se dice “najneaj ximeats” y me duele el estómago” se dice “nekoy ximeats”, en ambos se utiliza la palabra “ximeats” que corresponde a algo así como “mi interior” , además de que “nekoy” está formado por un marcador de verbos estativos “ne” y el nombre “koy”, “conejo”, algo así como “aconejarse”.

Pero esta información no se explícita, se sobre entiende con la estructura de la lengua que el alumno va deduciendo. Lo que podemos explicitar son las prácticas usadas para curarse “del aconejamiento” y así ponemos un material de este tipo:

Imagen 5. Nendüy

Najüt 4. ¡Iteow!



Pedro naw San Francisco del Mar. Pedro akeajchay tiül primaria. Nganüy Pedro wux apak amey niün andeow, nekoy omeaats nej. Ngomamb akeajchay. Nej amb majaw nop **nendüy** akiüü mimüm nej tiül kambaj San Mateo del Mar kos **kiaj** ajür akwalaats nej. Aga nendüy minüt nej Teat Juan. Teat Juan **üüch** nej manganeow miyow **tixarimbaj** aton axind nej akiüü ombkit. Pedro nganüy najneaj omeaats nej aton mimüm nej, ajwik nüt amb akeajchay ndoj kinüt amb andok tixem tiül Kalüy ndek. Miteat nej ngomendok kos nekoy oleaj nej aton nekoy owix nej.



Nendüy

		
asooig olaats	axind akiüü op najmbeal	miyow morpeat
		
Axind otüngeran	andüy xiüt	axind akiüü ombkit

Diseño: Gervasio Montero

En el texto se relata como un niño que estaba triste “Ngomajneaj omeaats nej” porque le dolía el estómago “nekoy omeaats nej”, es llevado por su mamá con un curandero y cómo es curado. El cuadro de abajo le proporciona otras formas de curación según lo que tenga el enfermo para que el alumno pueda entender de qué se está hablando y pueda posteriormente, de forma autónoma, entender o elaborar otros textos orales y escritos. La información explícita se va dando para que los alumnos conozcan las prácticas culturales en dónde podrán usar la lengua. Esta parte necesita desarrollar la relatividad cultural ya que muchas de estas prácticas han sido “satanizadas” o simplemente vistas como supersticiones, sin embargo la intención aquí es que los alumnos se queden con la idea de que no sólo se cura el cuerpo sino también el “interior”. Es decir, que se trata de una cosmovisión.

Pero estas informaciones explícitas, también tienen que irse alternando con otras informaciones, como el hecho de que las personas que las hablan participan de otros contextos, es el caso de esta lección sobre la compra en el curso de ombeayiüts, en el que se habla de compras en una tienda moderna de ropa. Después pasamos al intercambio, practicado aún en la comunidad.

Imagen 6. Compra venta e intercambio

 Najüt 4. Iteow.

Lección 4.2. Angowüüch wux

Najüt 1. ¡Iteow!

Nengal apixeran  Nop nüx, minüt nej Isabel, nej akül tiül Nadam kambaj DF. Nej taakeajchay andüy wux Psicología tiül UNAM. Amb anayiw nüt, nej amb angal jal, meed, sarral aton napüik. Nej andiüm xiyay nakants aton piüts meed, ngajngiaj aton angal mbeots. Isabel xiyay amb angaliy. Nej angüy ombeat noik meed koikmiüw ikmiüw gajpowüw. Ndoj, angal chiüp sarral akiüüb nambeor napüik. Ombeat sarral koikmiüw, napüik nej angüy ijkiaw koikmiüw. Nej angal nateak jal, kos asooig meawan nüt tiül UNAM, ombeat aga jal ijkiaw koikmiüw nimiüw. Landoj angaliy Isabel amb aniüng nej ndoj üt. Nej andiüm müt nepants küt aton najngow tixem. Ongwiüts, nej andiüm müt oongxiül aton anganeow yow. Ndoj ameay. Ndoj amb ayayiw nüt Isabel amb angal nawiig andüx wux Psicología.	  	ANGOWUUCH WUX Ijpüw müm monjtaj taandeaküw tiül noik tiüü. Nop minütnej Juana, nej naw tiül kambaj San Dionisio del Mar, alinop minütnej Petra, naw San Mateo del Mar. Müm Juana taanüüb xor, müm Petra taanüüb xikwüw. Müm Juana tasaj aga müm Petra: - Sandiüm nengal mixikwüw müm, ngonajiür tomiün ¿Masey nangowüüch wux xor mixikwüwa? Petra. Masey sanangowüüch wux. Xike ngonandiüm noik xor, sandiüm akokiaw xor. Juana. Masey, sanangowüüch wux akokiaw xor. Ndoj, ambüw timplas. Timplas müm Juana angowüüch wux xor noik jal.
---	--	--

Diseño: Gervasio Montero

La información explícita sobre las prácticas culturales de la comunidad lingüística de la cual se enseña la lengua, no es, como lo hemos visto, la única forma de abordar la cultura en la enseñanza de lenguas. Ahora bien, desde la perspectiva de gradualidad en la enseñanza, es importante considerar que la enseñanza de la cultura también se va graduando, no de manera lineal, sino como menciona Díaz-Corralejo (1996), con progresión en hélice.

II.3. La variación lingüística

La variación lingüística comprende la variación geográfica o dialectal, la variación social, sociolectos y registros de lengua y la variación diacrónica, los cambios que sufren las lenguas con el tiempo pero también la variación generacional. Cuando se elaboran programas de enseñanza de lenguas necesitamos preguntarnos qué lengua enseñamos y cómo abordar la variación.

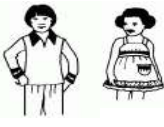
El tratamiento de la variación, como ya lo habíamos mencionado, ha sido sujeto de cambio de perspectivas pasando de una actitud normativista tradicional a reconocer en ella una riqueza que es necesario valorar en los salones de clase. Sin embargo es necesario hacer varias consideraciones. Por un lado en las lenguas en las que no hay una norma, entendida como los usos reconocidos por una comunidad lingüística (Lamuela,), es necesario tener cuidado para no usar formas agramaticales a nombre de la variación dialectal, es necesario tener claro también si se están usando ciertos registros de lengua para poder precisar cuándo y en qué situaciones se pueden usar esas formas y no caer en inadecuaciones comunicativas. Pero en estos aspectos hay pocos estudios sobre los registros de lengua en las lenguas indígenas, es uno de los aspectos en los que es necesario ahondar más.

Otra cuestión importante es que si bien es cierto que es necesario, desde la perspectiva plurilingüe, promover el conocimiento de la variación con vistas a desarrollar competencias pluridialectales, también es cierto que es necesario igualmente graduar su introducción. La competencia pluridialectal, al igual que los matices de sentido, los significados implícitos, son formas que se manejan en niveles avanzados de dominio. Pero, de forma graduada se van introduciendo desde los primeros niveles. Del hecho de que los materiales elaborados corresponden a un primer nivel o nivel básico se introdujeron solamente formas de saludo generacionales o de variantes dialectales, como el siguiente material de la lengua hñañu en el que se introducen los saludos con variación generacional en las tres principales variantes:

Ra zengua hñähñu

Querétaro

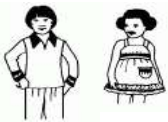


Hadi nt <u>sumuy</u> - Hadi nt <u>sumuy</u> 	Hadi -Hadi 
--	--

Estado de México.

Xki hatsi 	Haxu – Haxu 
--	---

Hidalgo

Ki haxa juö - ki haxa juö 	Ki hatsi - ki hatsi 
---	--

Elaboración: Petra Benítez, Minerva Gódinez, Julio

Tal vez las cuestiones más delicadas son las del cambio lingüístico, los préstamos, los neologismos, las diferencias generacionales. En la espera de acumular experiencia, se tomaron algunas decisiones. Se trató de detectar cuando el uso de una forma del español no era un préstamo sino una sustitución, es decir que la lengua tenía una forma de decir algo pero que esta ya se estaba sustituyendo. El equipo discutía sobre cómo se decía en otras variantes y elegía una que todos entendieran, es el caso de *notlayi* ‘tío’ y *noawi* ‘tía’ que en la variante de Cuentepec se han sustituido por las formas en español en el uso cotidiano, pero que sin embargo se entienden si se usan las forma en náhuatl. En estos casos se recupera el término en la lengua. Esta decisión se tomó en vistas de contener lo que Vidal y Nercesian (2009)

denominan procesos de relexificación de la lengua por presiones de la lengua mayoritaria.

Se recuperaron igualmente algunas formas que están cayendo en desuso pero que aún se entienden o son usadas por las personas mayores, como las formas para nombrar los diferentes momentos del día en ombeayiüts:

Ajüyteatnüt			
Raw (madrugada)	Andüywüxarraw	sobre la mañana	3-5
	Ambchejmbawraw	va aclarar la mañana	6
	Larraw	Yaamaneció	7
Ajwiknüt (mañana)	Lajnchepnüt	ya se asomó sol	8
	Ajüypinawan nüt	caminamedio (mitad) sol	9
	Lamongpinawanajüy nüt	ya pasa medio camina sol	10
	Laliük lembejnüt	Yacasipara sol	11
Limnüt(mediodía)	Lembejnüt	Pararse sol	12
Kinüt (tarde)	Nchejliüwkiwnüt	Lado poquito sol	13
	Lanchejliüwnüt	Yaladear sol	14
	Pinawannchejliüwnüt	Mitad lado sol	15
	Tiüt nüt	abajo sol	16
	Tiütü nüt	Abajomuy sol	17
	Tengialajmel nüt	Está entrando sol	18
Asomom (nublado)	Ambasomom	va nublado	18:30-19
ongwiüüts (noche)	Ambongwiüüts	va noche	19
	Langwiüüts	ya noche	20
	Langwiüütsüy	ya noche muy	21
	Laliükmatüchpinawanongwiüüts	ya casi acerca mitad noche	22, 23
	Pinawanongwiüüts	mitad noche noche	24
	Mbiüjlawongwiüüts	Voltearsenoche	1-2

Los préstamos recibieron otro tratamiento. Si es cierto que en general se trató de no obligar a la lengua a decir cosas que normalmente no forman parte de sus expresiones también fue necesario considerar que el expandir los ámbitos de uso, como lo es el que no hablantes usen la lengua para expresar su realidad, necesita elementos para nombrar muchas cosas nuevas. En estos casos se tomaron decisiones diferenciadas por los equipos. Es el caso de los días de la semana, la lengua hñahñu introdujo los préstamos nativizados y de uso común como los del siguiente ejercicio:

Leccion 2.1 Te gi hoki



Actividad 1. Hiandi nua hoki Lola.



Elaboración: Minerva Gódinez

Mientras que el ombeayiüts optó por hacer una agenda utilizando la palabra mes, la cual existe en la lengua y nombró los días como ‘va el día uno del mes’, va el segundo día del mes’... etc.

La creación de neologismos se evitó, solo se consideraron aquellos que ya son de uso común. En dónde estos eran necesarios se buscaron otras opciones. Es el caso del lenguaje académico. En un curso de lengua el metalenguaje es muy útil para dar las explicaciones gramaticales, sin embargo se optó por trabajar sólo con ejemplo para no inventar palabras que la comunidad no reconocería. Así por ejemplo este ejercicio de la lengua ombeayiüts, en el que normalmente se hubiese tenido que decir “verbo + objeto directo” y en el que sólo se pusieron los ejemplos de forma ilustrativa:



Najiüt 2. ¡ljaw!

Sanüüb
Sangal
Sangüy
Sangowüüch
Sajaw
Sakeaach



noik meed/ television/ nawiig/

Sanüjpeay
Sangalüy
Sakeajchay
Sajantsüy
Sajawüy



tiül kambaj/plas/Fes/
ongwiiüts/kinüt/nganüy
sakiiüb Juan/xiteat/xikoj

Sanüüb
Sangal
Sangüy
Sangowüüch
Sajaw
Sakeaach



noik meed tiül kambaj sakiiüb Juan

Estas fueron algunas de las soluciones provisionales que se tomaron para el nivel básico, decimos provisionales porque el diseño de niveles más avanzados tiene que ir resolviendo ya que las necesidades irán creciendo porque los recursos van aumentando y los ámbitos comunicativos también se van ampliando.

II.IV. La escritura

Los materiales fueron escritos con las normas acordadas en las reuniones del INALI para las diferentes lenguas. Aunque en términos reales de las lenguas trabajadas aquí sólo la lengua hñahñu cuenta con una norma de escritura publicada. En la lengua ombeayiüts por el momento cada variante conserva la ortografía que ha venido usando y aquí se trabajó con la variante de San Mateo del Mar. En náhuatl se usó la ortografía de la Huasteca con algunas modificaciones como la “w” por la “u”. En mazahua la variante de San Felipe del Progreso. Tlahuica si bien no tiene norma sólo cuenta con un alfabeto y matlazinca tampoco tiene norma.

III. El piloteo

Como ya lo mencionamos en la introducción, se abrieron inicialmente nueve cursos de siete lenguas y en el último año se añadieron dos, para pilotear los materiales elaborados en diversos espacios, convocando al público interesado en aprender la lengua en cuestión y conformando grupos con público voluntario. Los diseños se fueron elaborando en el transcurso de los cursos, aplicando y reformulando según los problemas encontrados y los resultados obtenidos. Se generaron aprendizajes tanto en los alumnos como en el equipo de trabajo que obligaron a reformular algunas de los lineamientos de partida. Son estos conocimientos generados los que presentamos en este apartado.

Se integraron los siguientes equipos de trabajo por curso-piloto

Lengua	Asesor de L2	Sede	Alumnos inscritos	Alumnos que finalizaron el curso
Náhuatl	Eusebia Martínez Silva	Instalaciones del INALI	15	8
Huave	Gervasio Montero Gutenberg	UNAM-FES Aragón	7	6
Mixteco	Francisco Amado Cruz	UPN-Ajusco	6	Se suspendió el curso
Otomí	Julio Ruíz Felipe	Museo Regional de Acambay	12	12
Otomí	Minerva Godínez López	UNAM-FES Acatlán	25	Se suspendió el curso
Mazahua	Oscar Vargas Guadarrama	Museo de minería, El Oro Estado de México	15	12
Tlahuica	Ruth Moreno Catarin Mónica Sabino Pastrana	Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria no.22 Belisario Domínguez, San Juan Atzingo, Estado de México	14	3
Matlazinca	Daniel Hernández Díaz	Escuela primaria Emiliano Zapata de San Francisco Oxtotilpan, Estado de México	25	22
Tzeltal	Inés Gómez Santiz	UPN	6	Se suspendió el curso

Chinanteco	Alicia Gregorio Velasco	UPN	6	Se suspendió el curso
------------	-------------------------	-----	---	-----------------------

Estos grupos tuvieron perfiles diferentes. Los cursos de ombeayüts y de náhuatl se desarrollaron en la Cd. De México fundamentalmente con estudiantes o personas con el nivel licenciatura, los cursos de mazahua y de hñahñu son los que mejor respondían al perfil meta, casas de cultura con público general, niños, adultos diferentes perfiles de escolaridad, los cursos de matlazinca y de tlahuica fueron los más alejados del perfil y nos plantearon algunos cuestionamientos como lo abordaremos más adelante, ya que se impartieron en las comunidades históricas con procesos de desplazamiento de la lengua y el público asistente fueron fundamentalmente niños y adolescentes.

II.1. Perfil del equipo

El equipo de facilitadores se conformó con estudiantes hablantes interesados en aprender a enseñar sus lenguas. Los coordinadores encargados del seguimiento, fueron docentes de las instituciones participantes y se integraron como alumnos en los cursos dado que la mayoría no hablaba la lengua, con la finalidad de poder acompañar a los facilitadores en la aplicación y observar la efectividad de las planeaciones y los materiales.

Lengua	Asesor de L2	Estudios	Coordinador	
Náhuatl	Eusebia Martínez Silva	Maestrante de la Universidad intercultural de Veracruz. Línea interculturalidad	Alfredo Jiménez	Maestría de CIESAS, Lingüística indoeuropea. INALI
Huave	Gervasio Montero Gutenberg	Maestro egresado de la Maestría en Desarrollo educativo de la UPN. Línea de educación intercultural bilingüe	María Soledad Pérez López.	Doctorado en etnología y antropología. UPN
Mixteco	Francisco Amado Cruz	Maestrante de la Maestría en Desarrollo educativo de la UPN. Línea de Educación matemática	María Soledad Pérez López.	Doctorado en etnología y antropología. UPN
Otomí	Julio Ruíz Felipe	Estudiante de la universidad intercultural del estado de México. Licenciatura	Petra Benítez.	Maestría en educación. Docente de la UIEM

		de Lengua y cultura.		
Otomí	Minerva Godínez López	Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.	Alfredo Jiménez	Maestría de CIESAS, Lingüística indoamericana. INALI
Mazahu a	Oscar Vargas Guadarrama	Estudiante de la universidad intercultural del estado de México. Licenciatura de Lengua y cultura.	Carmen Mina	Maestría de CIESAS, Lingüística indoamericana. UIEM
Tlahuic a	Ruth Moreno Catarin Mónica Sabino Pastrana	Estudiantes de la universidad intercultural del estado de México. Licenciatura de Lengua y cultura y comunicación	Martha Montzel	Maestría en Lingüística. INAH-UIEM
Matlazi nca	Daniel Hernández Díaz	Estudiante de la universidad intercultural del estado de México. Licenciatura de Lengua y cultura.	María Soledad Pérez López.	Doctorado en etnología y antropología. UPN
Tzeltal	Inés Gómez Santiz	Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.	María Soledad Pérez López.	Doctorado en etnología y antropología. UPN
Chinanteco	Alicia Gregorio Velasco	Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN.	María Soledad Pérez López.	Doctorado en etnología y antropología. UPN

Los facilitadores recibieron un taller de 180 horas compuesto por tres módulos:

1.- Reflexión sobre la lengua, en el cual analizaron algunas de las características estructurales de sus lenguas, la fonología, la morfología y la sintaxis con la finalidad sobre todo de adquirir una metodología de análisis que les permitiera llevar a cabo sus propios análisis en el proceso de diseño de las unidades didácticas.

2.- . Un módulo sobre metodologías de enseñanza de lenguas de corte teórico par atender los procesos por los que pasan los alumnos en la apropiación de una lengua

3.- Un módulo de diseño de referentes y de secuencias didácticas de corte práctico.

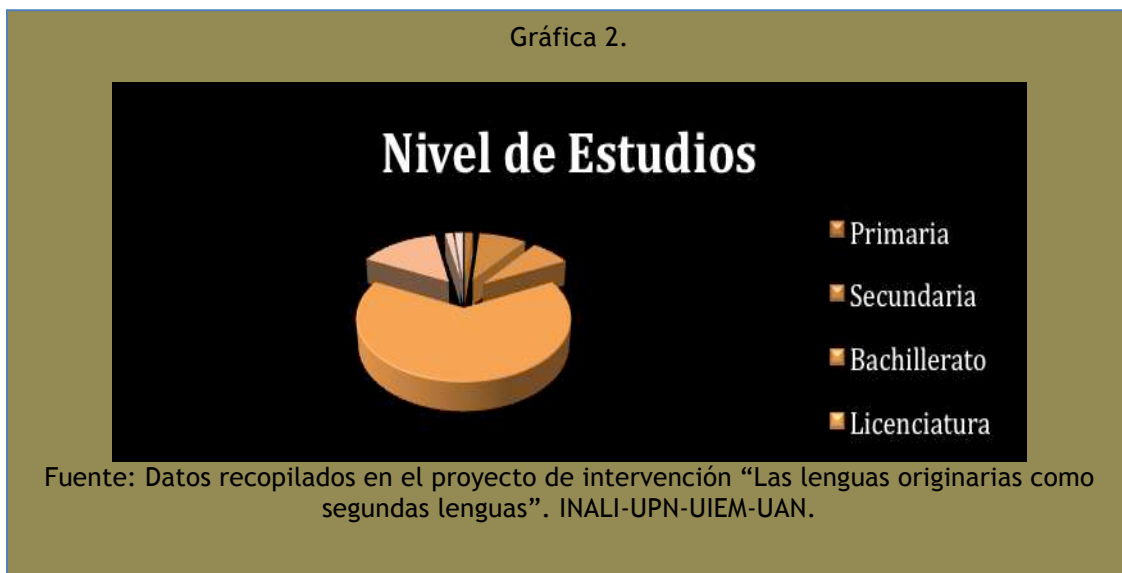
Se llevaron a cabo cuatro reuniones generales para evaluar el proceso de piloteo.

III.1. El perfil de los alumnos

Se inscribió en los cursos un total de 124 alumnos voluntarios. El público que se interesó en aprender una lengua, 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 aunque también asisten amas de casa y empleados

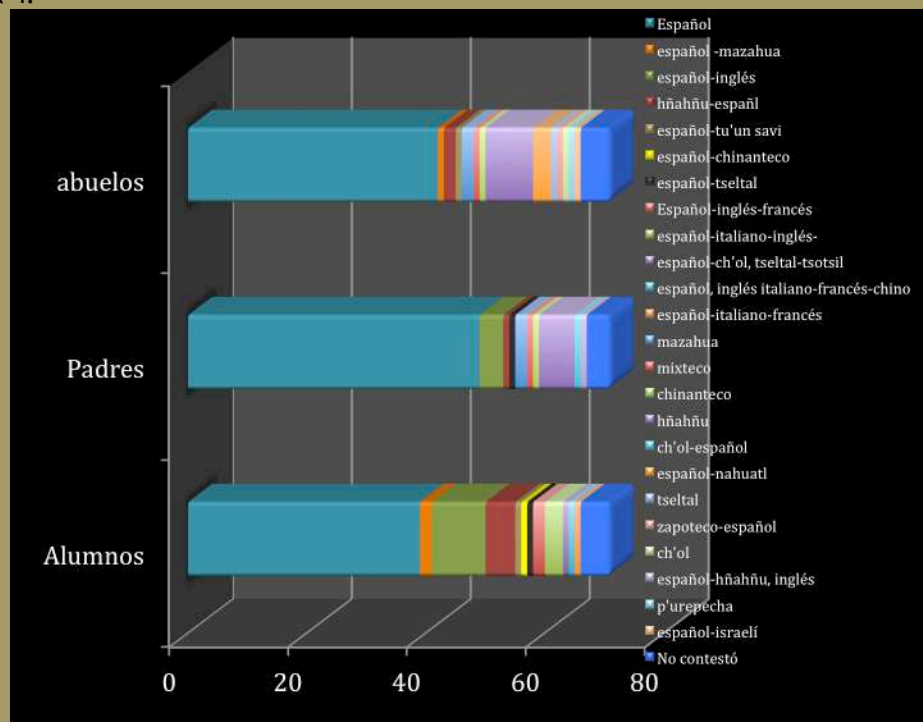
Gráfica 3.



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

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.

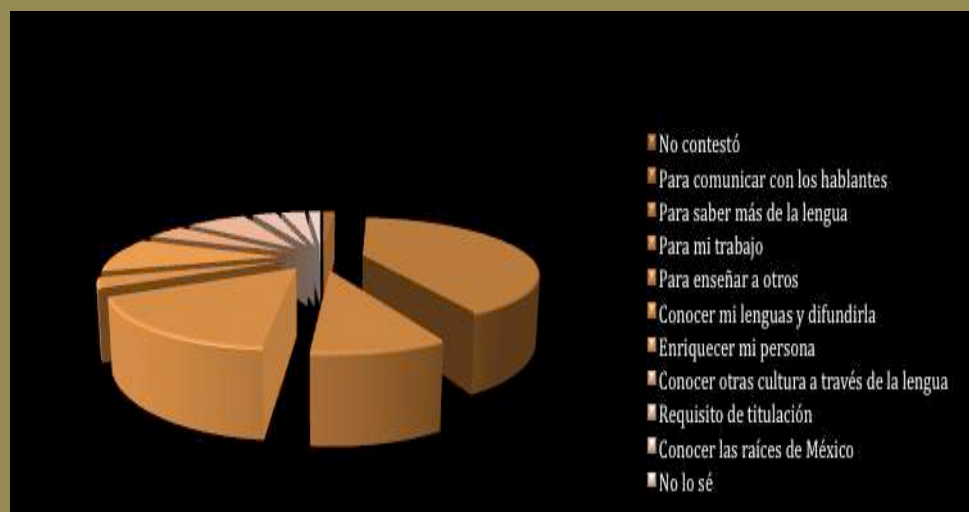
Gráfica 4.



En el cuadro podemos observar como también asistieron alumnos que hablan lenguas originarias o cuyos padres hablan, pero no forzosamente la lengua que se estaba ofertando.

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 segunda lugar por razones de trabajo, ya que estarán en contacto con las comunidades: docentes del sistema bilingüe o investigadores. Los hablantes se acercaron ya sea porque ha sido la única posibilidad que han tenido de trabajar con su lengua o porque se interesaban en la metodología de enseñanza, es el caso de los profesores bilingües.

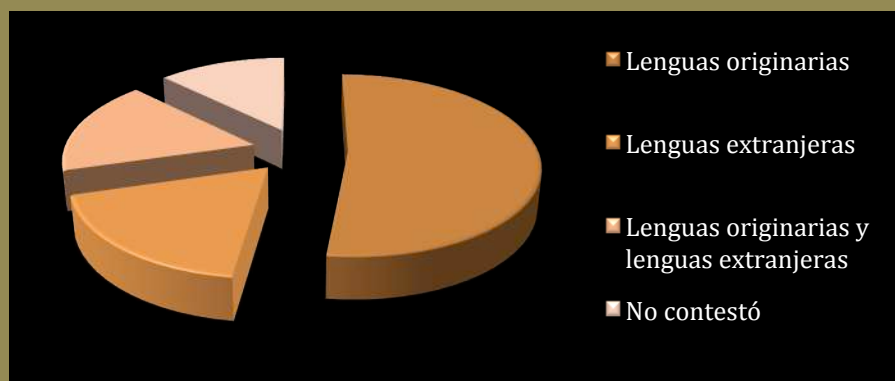
Gráfica 5.



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

Pero lo que es esperanzador es que cuando se les pregunta qué otras lenguas quisieran aprender, la mitad cita una lengua originaria, la cuarta parte una lengua extranjera y la otra cuarta parte lenguas originarias y lenguas extranjeras:

Gráfica 6.



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

De los 112 alumnos se mantuvieron y aprobaron el curso 63. 43 alumnos corresponde a dos cursos que tuvieron que cerrarse por indisponibilidad de los facilitadores o, particularmente en la UPN por inasistencia de los alumnos, sólo 13 desertaron.

III.3. Evaluación

El proyecto se comprometió a ser evaluado a través de la valoración de los aprendizajes de los alumnos para determinar la funcionalidad de los diseños pero también del proceso y de los productos.

1.- Valoración de los aprendizajes

Un enfoque comunicativo promueve la adquisición de competencias comunicativas en la lengua meta. Para Blanchet y Chardenet (2011) y as competencias se encuentran compuestas por tres componentes básicos:

- ✦ Saber
- ✦ Saber hacer
- ✦ Saber ser

Y puede ser medida según:

- ✦ Niveles
- ✦ Necesidades de uso de la lengua

Evaluar las competencias de lengua necesita explicitar desde que concepción se lleva a cabo para determinar el tipo de herramienta. En la corriente audiolingüal (conductista), la lengua es concebida como una estructura compuesta por sub-estructuras y se elaboran tests de control 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

Pero 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 adquiridas “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).

Es por estas consideraciones que la valoración se llevó a cabo en términos de competencias comunicativas que incluyen las lingüísticas y no de estructuras gramaticales sino de la posibilidad de comunicar. Estas competencias se encuentran definidas por los referentes y sus descriptores y son las que se evalúan.

La evaluación fue continua y formativa, al final de cada unidad se introdujo un ejercicio de evaluación que se corregía en clase con la finalidad de que los estudiantes pudieran entender y observar sus problemas así como rebasarlos.

Se elaboró 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 para la evaluación final del nivel.

El instrumento elaborado fue el siguiente:

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	4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4

	- 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	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. saludos	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 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	5-6 acierto 4/4 4-3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 0/0

Ejercicio 2.3.

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

Imágenes de acciones	Lee las siguientes frases y asocia con las imágenes poniendo el número correspondiente 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	4 acierto 4/4 3 aciertos 3/4 2 aciertos 2/4 1 a 0 aciertos 1-0/0
----------------------	---	---

Ejercicio 2.4.

material para el examen	Instrucciones para el alumno	evaluación
	Lee las preguntas y escoge la respuesta correcta 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 ombeayuts	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

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 1/4 + de 5 errores 0/4

Ejercicio 3.2

material para el examen	criterios de evaluación	evaluación
Construye tres frases con las siguientes palabras 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/	Respuestas esperadas. Los nombres pueden ser intercambiados. No se toman en cuenta los errores ortográficos siempre y cuando sea comprensible. 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	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

Ejercicio 3.3.

material para el examen	criterios de evaluación	evaluación
3.- Un estudiante ikoots que quiere conocerte te escribió un mail, contesta su correo, cambia por lo menos seis elementos Hola Me llamo Rogelio. Soy estudiante de pedagogía. Soy ikoots. Hablo	El estudiante tiene que cambiar al menos seis elementos no se toman en cuenta las faltas de ortografía siempre y cuando sea comprensible El texto contiene 9 frases, comprendiendo el saludo y la despedida	+ de 6 a 6 elementos nuevos = 4/4 5 elementos nuevos = 3/4 4 elementos nuevos = 2/4

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. Escribeme. Un saludo. Rogelio		3 elementos nuevos = 1/4 1 a 0 elementos nuevos= 0/9						
Evaluación : A. 16 - 14 aciertos B. 13 - 10 aciertos C. 9 - 6 aciertos D. 5 a 0 aciertos IV.- Expresión oral Ejercicio 3.1 <table> <tr> <th>material para el examen</th><th>criterios de evaluación</th><th>evaluación</th></tr> <tr> <td>1.- Escribe un diálogo de al menos 8 preguntas y respuestas, comprendiendo saludo y despedida con un compañero y preséntelo al grupo.</td><td> 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 </td><td> + 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 </td></tr> </table>			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
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						
Evaluación : A. 4 - aciertos B. 3 - aciertos C. 2 - aciertos D. 1 a 0 aciertos								

Como ya mencionamos, los 63 estudiantes que se mantuvieron en los cursos aprobaron el examen.

2.- El proceso

Como ya lo mencionamos, el enfoque comunicativo y accional no es un método sino una serie de principios de los cuales retomamos y adecuamos los siguientes:

- ❖ se tiene que partir de la práctica oral para llegar a la escrita y la reflexión metalingüística debe encontrarse inserta en un contexto comunicativo.
- ❖ Los contextos comunicativos propuestos responden a las situaciones de uso de la lengua en un contexto académico

universitario, es decir a las interacciones orales y escritas de las aulas.

- ❖ En la interacción oral es importante que el estudiante conteste las preguntas, con respuestas largas y no con monosílabos. El facilitador tiene que apoyarlos para que estructuren sus frases.
- ❖ En las primeras lecciones el facilitador entenderá que si él debe enunciarse de forma clara y en voz alta para que los estudiantes escuchen bien lo que dice, no debe insistir demasiado en que todos los estudiantes pronuncien bien las palabras ya que esto podría redituvar en un desgaste innecesario en este momento, sobre todo si la fonética de la lengua se encuentra muy alejada de la primera lengua del estudiante. Es suficiente con que se aproxime a la forma emitida para que sea entendible.
- ❖ Sabemos que la pronunciación como si fuera su primera lengua no es un objetivo a lograr. Algunos estudiantes podrán pero para otros será una tarea imposible, lo importante es que logren ser entendidos y que ellos puedan, más adelante y gradualmente, darse cuenta de que pueden producir confusiones si dicen una palabra por otra.
- ❖ Lo que sí es importante es que si el estudiante pronuncia de forma muy alejada, el facilitador vuelva a repetir la forma correcta para que el estudiante vaya reflexionando sobre este aspecto.
- ❖ Es importante sentar desde el principio, las bases de lo que será la dinámica en el resto de las clases. Es importante entonces que queden claros los siguientes aspectos:
 - Las instrucciones -habla, pregunta, escucha, escribe, dialoga- deben ser enunciadas acompañándose de mímica y de forma clara para que el estudiante les vaya dando sentido. Como estarán presentes a lo largo del curso no es necesario insistir en que el estudiante las pronuncie el primer día de clase. Forman parte de lo que será la

adquisición. Las instrucciones irán aumentando a lo largo de los cursos, en los primeros son sólo las básicas.

- La mímica es un componente importante de las estrategias del facilitador, dado que las clases son siempre en la lengua meta y la traducción tiene que ser verdaderamente limitada. Los estudiantes pueden hacer sus preguntas en su lengua pero el facilitador responde en la lengua meta.
- Las instrucciones más importantes en estas primeras sesiones son las que se refieren a escuchar y hablar. El estudiante debe tener un espacio importante en porcentaje para hablar. Tiene que escuchar al facilitador y entender que después le toca a él, tanto la respuesta como la pregunta y que es importante que interactúe con sus compañeros en la lengua meta. Si el grupo es grande, más de 10 alumnos, es necesario formar equipos frecuentemente para que los estudiantes practiquen entre ellos.
- Es importante también que entienda que la escritura tiene su lugar en el proceso, pero que el momento de hablar es sólo para hacerlo de forma oral. El facilitador debe estar atento a que los estudiantes no estén tomando notas cuando se trata de hablar, ya que necesitan poner toda su atención a lo que se dice, a la pronunciación pero sobre todo a tratar de entender el sentido de lo que se habla. Esta es una tarea ardua en los primeros contactos con la lengua meta.

Con estos lineamientos los asesores iniciaron su práctica de la enseñanza. Si tomamos en cuenta que ellos nunca habían dado cursos o que lo habían hecho con un enfoque gramatical, tal y como ellos lo habían experimentado en los cursos de inglés, aplicar un nuevo enfoque fue un aprendizaje intensivo.

Las clases fueron grabadas para poder reflexionar con el facilitador sobre su práctica y se llevaron a cabo tres reuniones generales en las que se intercambiaron experiencias sobre el piloteo y se continuaba la formación con lecturas, reflexión de éstas y confrontación con su práctica. Estas reuniones fueron cada vez más especializadas y los debates más puntuales dado que



Clase de mazahua. El oro Edo. De México

los facilitadores fueron reconociendo en la aplicación muchos de los puntos que habían sido objeto de lecturas debates teóricos.

Uno de ellos, que apareció en la primera reunión de sistematización (relatoría



Clase de mazahua. El oro Edo. De México

de la reunión del 8 al 11 de agosto 2012), y que me parece el más importante, fue el de poder identificar la actividad cognitiva de los alumnos, y de interpretarla en forma de elaboración de hipótesis y no de errores. Nos referimos al momento en que los alumnos empiezan a desarrollar sus propias frases tomando los elementos que ya dominan y los usan en el grupo, actividades que Bouclet (2011)

denomina transferibles. Es esta actividad cognitiva la que le permite al estudiante ir siendo autónomo y usar la lengua fuera del contexto de clase.

Los intercambios entre los facilitadores referían a la forma en que sus alumnos elaboraban construcciones y las usaban esperando la reacción del facilitador para saber si su formulación era correcta o entendible. Por ejemplo en una



Curso de ombeayiüts. Fes-Aragón

clase de ombeayiüts un alumno le dice al maestro “*¿kwane minüt* correr?” Frase que emerge después de haber trabajado “*Xike xinüt...*” ‘me llamo’ y usada en el contexto citado para solicitar el nombre de un término en la lengua.

En esta primera reunión los comentarios de los

facilitadores acerca de su experiencia y de la metodología aplicada fueron casi todos acerca de las reacciones de los alumnos:

- ❖ El alumno está activo
- ❖ Promueve el trabajo colaborativo y comunitario
- ❖ En ciertos contextos puede promover la cohesión familiar
- ❖ Genera nuevas expectativas acerca de la enseñanza de lenguas indígenas
- ❖ Genera compromiso en la relación profesor-estudiante
- ❖ Genera un ambiente de confianza en el poder equivocarse
- ❖ Promueve el desarrollo de otras habilidades comunicativas en el maestro de lengua (lenguaje gestual, corporal, mímica...)
- ❖ Promueve un mayor autoestima en el maestro y en el alumno, reconociendo los logros
- ❖ Promueve un sentido de logros a corto plazo
- ❖ Los tres primeros referenciales han sido bien logrados en todos los piloteos presentados.
- ❖ Los estudiantes y los maestros están contentos.

Sin embargo la confrontación con la práctica también generó preguntas que nos llevaron a tener un conocimiento más preciso de las expectativas del público que quiere aprender una lengua indígena, de las problemáticas que se presentan en el campo y que nos obligaron a ir precisando cada vez más la metodología. Estas preguntas fueron las siguientes:



Presentación por una alumna de la parentela en ombeayiüts. Fes-Aragón.

- ❖ ¿Qué hacer con los hablantes?
- ❖ ¿Qué hacer con la variación dialectal?
- ❖ ¿Qué hacer con el uso de la L1?
- ❖ Las cosas se pueden decir de formas distintas ¿se introducen las varias formas o se elige una?
- ❖ ¿Qué hacer con las formas que han caído en desuso?
- ❖ ¿Qué es la repetición? Estrategias de retención de formas estudiadas
- ❖ ¿Cómo hacer para que las clases no se vuelvan monótonas?
- ❖ Falta de una mayor gama de actividades y materiales
- ❖ ¿Qué hacer respecto a la deserción?
- ❖ ¿Qué hacer cuando hay confusiones en los alumnos?
- ❖ ¿Cómo evitar estigmatizar la escritura?

Preguntas surgidas de la práctica, del encuentro con situaciones que no tenían previstas. A los cursos como ya habíamos precisado se inscribieron algunos hablantes que no forzosamente eran de la variante del facilitador. Esto creó al principio situaciones difíciles en algunos casos ya que el hablante intervenía para decir que él no decía de esa forma e incluso en algunas ocasiones para defender las formas propias, creando confusión en los alumnos que no entendían la discusión. Esto generó propuestas de parte de los mismos



Clase de hñahñu, Acambay Estado de México

facilitadores: Conversar con el hablante para explicarle lo que se hacía y buscar su colaboración, aprovechar para introducir la noción de variantes pero sin saturar de información.

En general los hablantes se integraban a los cursos porque no tienen otro espacio para reflexionar sobre su lengua y era necesario que entendieran que el curso era para no hablantes y que él podía colaborar para enseñar su lengua.

Un punto que fue central en estos intercambios fue el de la repetición

y la memorización, estrategias ambas que estuvieron presentes en la escolaridad de los facilitadores tanto en su aprendizaje del español como del inglés. Distinguir la comunicación de la repetición fue un proceso complicado al principio, pero ellos mismos se dieron cuenta de que no es lo mismo pedirle a alguien que repita lo que dijiste a pedirle que te conteste lo que le estás preguntando. Este segundo ejercicio requiere que el alumno entienda lo que le están preguntando y lo que el tiene que responder, mientras que la repetición no requiere



Curso de hñahñu. Acambay Edo. Mex.

comprensión, se puede repetir sin saber lo que se está diciendo. Su experiencia escolar colaboró en este sentido ya que ellos saben lo que fue repetir sin entender, lo vivieron en sus clases de y en español.

La escritura fue otro punto complejo. En los lineamientos se les pedía cuidar que los alumnos no estén tomando notas a la hora de los intercambios verbales, ya que por un lado esto los distrae del



Curso de náhuatl. INALI

ejercicio de comprensión y por otro la forma en que toman las notas puede llevar a hábitos ortográficos que después habría que trabajar. Sin embargo varios de los facilitadores entendieron que no tenían que escribir nunca y que era sólo la práctica oral. Poco a poco la idea fue pasando de que los alumnos escriben cuando ya las frases tienen sentido para ellos y pueden asociar lo que



Curso de náhuatl. INALI

hablan con la ortografía propuesta así como la necesidad de elaborar ejercicios de comprensión lectora.

Pero el aprendizaje que se dibujo de manera más clara fue el de la diferenciación entre revitalización y enseñanza. La necesidad de estrategias diferenciadas para la apertura de cursos a público interesado fuera de las comunidades y la intervención en las comunidades

en las que la lengua está siendo desplazada como fue el caso del matlazinca y del tlahiuca. Para empezar en estos cursos se inscribieron niños y adolescentes sin la presencia de adultos, lo que requería actividades más lúdicas. Después, en estas comunidades el proceso era vigilado por los habitantes de la comunidad que se preguntaban si los facilitadores siendo jóvenes y con su dominio de la lengua eran los más indicados para enseñarla. En efecto



Clase de matlazinca. San Francisco Oxtotilpan. Edo. De México

en las comunidades con avanzado desplazamiento de la lengua quedan pocos jóvenes que dominen bien la lengua. El facilitador de matlazinca habla la lengua pero en una comunidad en la que ésta es aún factor de prestigio para los cargos, se tiene la concepción de que los adultos hablan “mejor” que los jóvenes y que aún entre los adultos hay quienes hablan mejor que otros. Esto nos enfrentó a la pregunta de qué significa en una comunidad “hablar bien”



Clase de matlazinca. San Francisco Oxtotilpan. Edo. De México

una lengua y nos planteó la necesidad de investigaciones socio y etnolingüísticas para definir una intervención.

El caso de Tlahuica es más complejo ya que no hay jóvenes que hablen y por ende las facilitadoras. Sin embargo se tomó la decisión de que abrieran los cursos preparándolos con una hablante

lo que les permitiría a las jóvenes aprender la lengua al mismo tiempo que la

enseñaban. Esto funcionó bien para un nivel básico pero habría que ver qué resultados da en un nivel más avanzado.

El grado de especialidad que alcanzaron los facilitadores en este proceso se pudo medir en las diferencias que se dieron entre los debates de la primera y la tercera reunión realizada en agosto de 2013. Si en el primero, un año antes, como ya lo hemos referido, las preguntas y dudas fueron hacia la práctica, a las problemáticas de



Curso de tlahuica. San Juan Atzingo

la aplicación, en la última reunión los debates se dirigieron hacia los reajustes de los diseños, hacia las diferencias entre las lenguas y las funciones comunicativas.

Recibimos la retroalimentación de un especialista que asistió a algunos cursos y entrevistó facilitadores y alumnos. Las observaciones críticas más fuertes fueron: primero que no estábamos estableciendo claramente, en los diseños, la diferencia entre temas y situaciones comunicativas y por ende en su aplicación



Curso de tlahuica. San Juan Atzingo

y la segunda que la progresión era muy lineal. Estos fueron los temas en los que se centraron las lecturas y las reflexiones de esta última reunión.

La primera observación dio lugar a un replanteamiento con el equipo sobre lo que significaba comunicar, a la diferencia entre situación y eventos comunicativos

y su relación con las funciones planteadas por los descriptores. Se trabajó en los talleres sobre los eventos y se analizaron cultural y lingüísticamente. Las principales observaciones que surgieron en este aspecto fueron:

- ❖ En la mayoría de las culturas presentes, cuando se pregunta por una persona en la comunidad, se pregunta por sus actividades y su familia y no por sus características físicas. ¿En dónde podemos usar la descripción física de una persona?
- ❖ La inexistencia del mercado en ombeayiüts, tlahuica, tradicionalmente se practicaba y se sigue practicando la venta y el trueque de casa en casa. Aunque ahora ya tienen mercados el léxico que se usa en estos espacios está lleno de préstamos puesto que la lengua no ocupaba este espacio comunicativo. Las decisiones que se tomaron fueron las de que dado que en todas las lenguas se practica el trueque se introducía el trueque pero también el mercado aún y cuando tuvieran préstamos puesto que son espacios en los que ahora se practica la lengua.
- ❖ La expresión del estado de ánimo también presentó algunas restricciones. En mixteco y en tlahuica no se expresan sentimientos como tristeza y alegría, se ocupan formas simbólicas en ciertos contextos y situaciones como cuando muere alguien o hay una gran pérdida, formas de manejo de la lengua que requieren de un conocimiento más avanzado de la lengua y la cultura.
- ❖ En todas las lenguas presentes, el estado de ánimo, cuando se expresa se encuentra muy ligado a la salud. Las formas de expresarlo se relacionan.
- ❖ En la expresión de la salud el contexto tradicional fue el de la curación. Esto no lleva a las formas tradicionales, la barrida con plantas y huevos, el huesero, el lector del pulso, la cura del empacho y de la mollera. ¿Hasta dónde y cómo abordarlos?. Este ejemplo nos sirvió para precisar la diferencia entre una meta

comunicativa y la meta de una acción. La diferencia entre “aprenderá cómo se lleva a cabo la curación del espanto” y “cómo desenvolverse con la o el curandero del espanto”. La primera se refiere a un saber del experto, del curandero y la segunda a poder expresarse y comunicar con el curandero. El tema queda abierto ya que en los cursos avanzados hay que poder saber cuáles son los límites de lo que se puede integrar en un curso de la lengua a gente externa a la comunidad.

- ❖ En el ombeayiüts y el hñahñu variante del Edo Mex. No hay verbo gustar, se expresa querer y en tlahuica querer se usa para personas y para los objetos dar. En el mismo registro en algunas lenguas no existe el presente progresivo como en hñahñu y en chinanteco. En estos casos el debate se centra en si aún y cuando no existe la forma lingüística la función si. El presente progresivo se usa en varias lenguas, entre ellas el español para expresar la acción que está en curso y responde a la pregunta ¿que estás haciendo? Se opone al presente simple que se usa para expresar los hábitos, la rutina. Así si una lengua usa el habitual en la situación en la que otra lengua usaría el progresivo ¿la función se mantiene?

Estas reflexiones nos sirvieron para ubicar de manera más precisa lo que es un contexto o situación comunicativa, lo que es un evento y lo que es un tema, por ejemplo “conocerá la forma en que se organiza la parentela” es un tema y no un evento, un evento se referiría a algún suceso al interior de una organización familiar. Esta observación se liga con la segunda, sobre el progreso lineal de los cursos, con lo que se refería al hecho de que la graduación de los contenidos nos lleva a tratar de no manejar varias temporalidades, a seleccionar solo una forma de decir algo y a no introducir más elementos sino hasta que se manejen bien los que se están introduciendo. En la observación del evaluador esto significa que podemos no estar respondiendo a las necesidades de expresión de los alumnos y que es necesario

introducir las formas que ellos necesitarán para una comunicación fuera del aula.

Después de revisar rehicimos algunas secuencias introduciendo un evento que ligara las actividades que se proponían. Sin embargo nos parecía que estas observaciones son más pertinentes para el curso que sigue de A2 y no para el A1 por las siguientes razones:

- ❖ En el curso básico los alumnos se introducen a la lengua y necesitan adquirir seguridad para atreverse a usar la lengua fuera del salón de clases. Esa seguridad se las da el llevar a cabo un curso en el que puedan entender, darle sentido a todo lo que se dice y lo que dicen.
- ❖ Para que los alumnos puedan lograr esto en este primer momento es necesario que el léxico que se introduce sea controlado y pueda retomarse de una clase a otra. Esto es lo que sucede cuando en el primer curso aprenden a preguntar y contestar su nombre, su origen y su ocupación y en la segunda lección reconocen a los miembros de la parentela y sus denominaciones. De ahí partimos a que puedan aplicar lo que vieron en la primera lección e este segundo tema y a presentar a los miembros de su familia, nombres, origen y ocupaciones. De hecho en esta segunda lección se introduce un ejercicio en parejas para aplicar una encuesta de INEGI, en el que se pregunta por los miembros de los que viven en la casa.
- ❖ De la misma forma las grabaciones se elaboran sólo con lo que el alumno ya conoce para evitar la frustración. Sin embargo estas grabaciones retoman lo visto pero en un evento diferente. Por ejemplo en la comprensión lectora sobre hábitos se presenta un personaje y lo que hace diariamente a lo largo del día en la comunidad y en el audio se habla de hábitos pero en otro contexto, más cercano al de los estudiantes. Son los mismos

elementos pero reformulados, lo que permite al estudiante elaborar discursos cortos diferentes con los mismos medios.

Esta forma de trabajar ha logrado que los estudiantes de los cursos se mantengan en ellos ya que como dicen los facilitadores “promueve un sentido de logros a corto plazo”.

De estas reuniones surgieron recomendaciones para los facilitadores:

- ❖ Distinguir entre actividades lúdicas para mantener el interés en la clase y los objetivos comunicativos.
- ❖ El maestro planea y cuida la graduación en la enseñanza de las estructuras y formas que va a introducir en cada clase, sin embargo, cuida también responder a la demanda del alumno llevándolo sin desviarse de su planeación.
- ❖ El manejo de las etapas de la clase no debe interpretarse como algo rígido, requiere abordarse de manera flexiva como lo demuestran las diversas experiencias.

3.- Los productos.

Como corolario de este proceso se obtuvieron los referenciales completos de cinco lenguas: ombeayiüts, tlahuica, matlazinca, hñahñu y náhuatl. Los referenciales de mazahua, chinanteco y tzeltal están en construcción ya que aún se encuentran en la fase del piloteo. Estos referenciales son la guía para la elaboración de los programas.

Después de pilotear los materiales se acordó un nivel A1 con un promedio de 45 horas que puede ser un poco más para algunas lenguas.

En cuanto a los materiales se elaboraron las planeaciones y los materiales para los alumnos con base en lo cual se pretende la publicación de una guía bilingüe para el facilitador y un libro para el alumno en cada lengua. La guía es bilingüe ya que se plantea el problema de las variantes. Como lo precisamos en la parte del diseño de materiales, lo que se ha decidido hasta ahora, es que el nivel básico se diseña y se imparte en la variante que maneja el profesor y se

introducen algunas notas como los saludos sobre las otras variantes. Así cada facilitador tiene que adecuar a su variante el referencial y los materiales. En el nivel A2, se introduce ya un mayor porcentaje de variantes. Esto va de forma gradual.

Los materiales son retroalimentados y dictaminados por dos especialistas de la lengua, de los cuales uno tiene que ser forzosamente un hablante. En este aspecto también hemos tenido algunos aprendizajes. El trabajo de revisión de los contenidos lingüísticos del libro se hacen con lingüistas, pero para que pueda haber una buena colaboración, estos tienen que tener algunas nociones de enseñanza de lenguas en el enfoque comunicativo accional, para que entiendan la lógica en la que se elaboraron los materiales, ya que frecuentemente solicitan que se introduzcan nociones de la lengua que pueden no ser del nivel.

Se encuentran terminados y en proceso de edición los materiales de ombeayiüts, los materiales de náhuatl se prevee estén listos en marzo y los de hñahñu en mayo. Tlahuica, Matlazinca y mazahua van a repilotear sus materiales antes de que se pueda pensar en una edición.



Hacia un marco de referencia para las lenguas indígenas

Las conclusiones de este trabajo se dirigen hacia la necesidad de ir construyendo un marco de referencia para las lenguas indígenas, un marco que tome en cuenta las particularidades que hemos expuesto sobre las características estructurales y comunicativas de las lenguas, así como de las

diferentes situaciones sociolingüísticas de las mismas y de los diferentes tipos de públicos.

Pero este marco sólo puede surgir de las experiencias en la enseñanza de las mismas para contar con los datos necesarios a su construcción. En este sentido esta experiencia es un paso muy pequeño dada la gran riqueza cultural y lingüística del país, pero sobre todo la poca experiencia acumulada en la enseñanza de las lenguas.

En este momento nos encontramos tratando de cerrar los objetivos que nos propusimos a dos años, pero el trabajo se amplía ya que hay múltiples solicitudes de acompañamiento para llevar a cabo este trabajo en otros espacios y con otras lenguas. De la misma forma existe la demanda de los alumnos de continuar los cursos y de seguir avanzando. Así hemos iniciado el diseño y el piloteo de referenciales y cursos de A2, pero estos cursos se están revelando ser de una mayor complejidad y necesitan una inversión en investigación y en diseño importante.

Responder a estas necesidades necesita de un mayor número de cuadros formados y de condiciones institucionales favorables. Pareciera que la mejor perspectiva sería abrir estudios de nivel superior para la formación de cuadros que puedan responder a las fuertes necesidades en el campo.

Referencias

- Barrios Graciela (2009) La incidencia de la estandarización lingüística y de la educación en la uniformidad de variedades y comunidades lingüísticas. Revista digital de Políticas Lingüísticas. Vol I, septiembre, 2009.
- Beacco, J. P. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles. Synergies Brésil, n° spécial 1-2010 pp. 97-105. Disponible en: http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/03_ART_beacco_Cadre.pdf
- (2004). Influence du cadre sur les programmes et les dispositifs d'évaluation. Le français dans le monde, novembre-décembre 2004, n° 336. Disponible en: http://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/evaluation/03_ART_beacco_Cadre.pdf
- Bouclet, Y. (2011)Le statut de la compétence dans l'analyse d'une situation cible. Points Común n° 42. Consultado el 1 de marzo de 2013: <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/wp->

[content/uploads/downloads/2011/10/pc42_-_recherche_y_bouclet.pdf](#)

- Candelier, M (coord.) (2008). Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Graz: Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM)
- Claxton, Guy (2001), *Aprender*, Barcelona, Paidós.
- 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
- Costa, J. (2010) Des derniers locuteurs aux Néo-locuteurs revitalization linguistique en Europe. Faits des langues 35-36.
- Chillon, A. (1998) El “giro lingüístico” y su incidencia en el estudio de la comunicación periodística. *Análisis* 22, 1998. Pp62-98.
- Cooper, L. (1999). La planificación lingüística y el cambio social. España: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1981). Reflexiones sobre el lenguaje. Adquisición de las estructuras cognitivas. México: Ed trillas.
- Chomsky, N. (1984). *Lingüística Cartesiana*. Madrid: Gredos.
- Chomsky, N. et al. (1977). Chomsky o Skinner : La génesis del lenguaje, Barcelona: Fontanella.
- Demonte Barreto, Violeta (2003): Lengua estándar, norma y normas en la difusión actual de la lengua española. España: Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Disponible en: <http://www.ortegaygasset.edu/fog/ver/394/circunstancia/ano-i---numero-1---abril-2003/estados-de-la-cuestion/lengua-estandar--norma-y-normas-en-la-difusion-actual-de-la-lengua-espanola>
- DGESPE (2012). Prácticas sociales del lenguaje. Segundo semestre. Plan de Estudios 2012. Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. Disponible en: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepriib/practicas_sociales_del_lenguaje_lepriib.pdf
- Díaz Corralejo Conde, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras. Los enfoques comunicativos. *Didáctica. Lengua y literatura*. Vol. 8. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9696110087A/19938>
- 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.
- 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.
- Jaffe, A. (2005). La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défis. *Marges Linguistiques*, 10 (novembre 2005), pp. 282-299.

- Loeza, M., E. (2009) El uso de estándares para promover niveles avanzados de competencia lingüística. Revista Diálogos. Año 3, n° 4. Julio 2009. Pp 26-38. Disponible en: <http://www.udb.edu.sv/dialogos/Articulos.html>
- Neuman, D-B. y Quevedo, M-E. (2004) Diversidad sociocultural, variedades lingüísticas y fracaso escolar. Revista Argentina de Sociología, mayo-junio, año/vol 2, número 002. Consejo e profesionales de sociología, Buenos Aires. Pp. 89-100.
- Quinteros Sicurano G. y Corona Caraveo Y. (s/f) Las prácticas sociales del lenguaje en contextos indígenas. Proyecto de investigación. Departamento de educación y Comunicación. UAM: México. Disponible en http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf
- 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-mexico-hacia-un-enfoque-plurilinguee&catid=11:num-10&Itemid=97
- Pilleux, Mauricio (2001) Competencia comunicativa y análisis del discurso. En Estudios Filológicos No. 36. España.
- Puren, Chr. (2007) Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire de idées. Cuadernos de filología francesa. Universidad Exteremadura, n° 18, octubre 2007, pp. 127-143. Disponible en: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>
- (2008) Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels. APLV-Langues modernes. Versión 4 du 15 janvier 2008. Disponible en: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>
- Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986), Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid, Ed Cambridge University Press.
- SEP (2008) La enseñanza de idiomas en México. Diagnóstico, avances y desafíos. DGAR. Reunión nacional de control escolar. Power point. Documento interno.
- Soler Montes, L. (2008) Evaluación y Variación lingüística: La dimensión diatópica de la lengua y la certificación de la competencia en español/lengua Extranjera. Revista de Didáctica ELE. PDF. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/921/92100711.pdf>
- Vidal, A. Y Nercesian, V. (2009) Estudio del wichi (mataco matawaya): Aportes al conocimiento de algunas situaciones de contacto y desplazamiento lingüístico en el Chaco argentino. Cuadernos interculturales. Año 7, n° 12, primer semestre 2009. Pp. 141-160. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55211259001.pdf>
- Weitzman de Levy H. (2002). Prácticas sociales del lenguaje 1 y 2. Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación centrado en la enseñanza en nivel inicial. Buenos Aires: Secretaría de Educación Pública.
- Páginas
Eduscol. 2011. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference.html>

Anexos. Referenciales

1.- Ombeayiüts (Huave)

Nivel A.1.	referente 1	Unidad I	1
Descriptores	Puede pedir y proporcionar sus datos personales: nombre, origen, ocupación Puede preguntar y decir lo qué está haciendo y lo que están haciendo los otros Puede llenar una cédula con sus datos personales Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales Puede describir a otros sobre datos personales		
Situación comunicativa	Niüng akeaacheyoots 'En el salón de clases'		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a proporcionar y preguntar información personal		
Objetivos culturales	Conocerá las reglas del primer contacto verbal en la lengua ombeayiüts		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	"Pronombres ligados de 1º, 2º y 3º persona": sa-, i-, a- La forma intemporal de los verbos, NÜT (llamarse) , KIAJCHAY(estudiar) y NAW (ser de),	
	Frases	Jowa – Jowa Tamtamiünijlayiün -Tamtamiün ¿ike kwane minüt? - Xike Xinüt..... ¿Nej, kwane minüt nej? – Nej, minüt nej ... ¿ike, ngiane niriüw? - Xike nawas... ¿Nej, ngiane naw aga Carlos – Nej, naw... ¿ike, Kwane andüywüx ikeajchay? Xike sakeajchay andüy wüx... ¿Nej, kwane andüy wüx akeajchay? – Nej, keajchay andüy wüx... -¿Jane nej? Tamtamiün tabaats - Tamtamiün	
	Léxico	Saludos Tamtamiün, jowa? Tabaats, ljayiün pronombres ike, xike, nej interrogativos Kwane, ngiane, jane Nombres nüt Verbos Niriüw, Naw, keajchay Numerales 1: nop, noik, nots 2: ijpüy, ijkiaw, ijsüw 3.- arojpüw, arej, arojsüw 4.- pikiw, 5.- kokeaw	

Materiales	Ejercicios de la lección 1.1. , proyector, reproductor audio Grabación		
Evaluación	Los alumnos aplicarán los conocimientos adquiridos a través de la “presentación final” frente a todo el grupo de alguno de sus compañeros, como actividad de expresión y comprensión oral.		
Actividades			
Nivel A.1.	referente 2	Unidad I	2
Descriptores	Puede proporcionar y dar información personal sobre su parentela Entiende diálogos simples sobre la parentela Puede escribir frases cortas sobre la parentela Entiende frases cortas sobre parentela		
Situación comunicativa	Monkül saniüng – tiül aniüng En la casa		
Objetivo comunicativo	Sabrá proporcionar y pedir información personal sobre los miembros del núcleo familiar.		
Objetivos culturales	Los estudiantes entenderán la lógica de las relaciones de parentela entre los ombeayiüts ikoots		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Posesivos de 1º , 2ª y 3º persona sg. con terminología de parentesco: xi-, mi-, mi-nej Verbo tener (ajiür) en presente habitual La negación ngo	
	Frases	¿Kwane minüt miteat?, ¿Ngiane naw miteat?, ¿Kwane minüt mimüm? , ¿Ngiane naw mimüm? , ¿Kwane minüt mimümvida?, Kwane minüt miteatvida?, ¿Kas mikwal ijiür?, ¿Kas mikwalnej ajiür...?, ¿Kwane minütnej minoj, ¿Kwane minüt minojnej?, ¿Kwane minüt mintaj?, ¿Kas mikwalüw nejiw aga Juan akiiüb María?, ¿Kas mikwal ...?, ¿Kas mikwalüw nejiw nüx ajiürüw aga Maria akiiüb Juan?, ¿Kas mikwalüw nejiw nench ajiürüw Maria akiiüb Juan?, Xike sajiür ...sakwalaats. Kas akwalaatsnej?	
	Léxico	pronombres libres xikona, ikona, nejiw interrogativos Kas Nombres xinoj, xintaj, ximüm, xiteat, ximümvida, xiteatvida , xikwal, xikoj, xichiig. Verbos Ajiür, Saniüng, akiiüb Numerales 6. Anayiw, 7. Ayayiw, 8. Ojpeaküw, 9. Ojkiyej, 10. gajpowüw	
Materiales	Ejercicios, proyector		
Evaluación	Los estudiantes presentarán a su familia. El ejercicio de expresión oral se evalúa tomando en cuenta que manejen el vocabulario de la parentela, pero también la presentación de la misma, cómo se llaman, de dónde son, qué estudian.		
Actividades			
Nivel A.1.	referente 3	Unidad II	3
Descriptor	Puede preguntar y decir lo que hace Puede llenar un registro con sus actividades cotidianas y explicarlo Puede leer un texto corto sobre la rutina de las personas Puede escribir textos cortos sobre sus actividades cotidianas		
Situación comunicativa	Leaw arangaats en el día-		
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 en la lengua ombeayiüts así como la rutina en una comunidad ikoots		
Objetivos	Gramaticales	La persona en el verbo en intemporal:	

lingüísticos	Frases	- sa, -i, -a ¿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?,	
	Léxico	Verbos ameay, axeeb, arang najiüet, üt, atyow, apak, ajaw, andok, anganeow, angalüy, atyow, ajaw, Sarang , Irang, Arang , Arangüw, Sarangan Nombres: Ndixerraw, Umbrraw, Ajchepnüt, Ajwiknüt, Lakawüxnüt, Limnüt, Tiütnüt, Kinüt, Lasomom, Langwiüts, Langwiüjtsüy, Pinawan ongwiüts, nawiig Adverbios ¿neol? -Kos	
Materiales	Ejercicios de la lección 2.1. , proyector, reproductor audio		
Evaluación	La evaluación se lleva a cabo con el último ejercicio 8. Los alumnos tienen que escribir sus actividades del día y presentarlas al grupo para retroalimentar. La corrección de la ortografía la hace el facilitador en cada ejercicio.		
Actividades			
Nivel A.2.	referente 4	Unidad II	4
Descriptor	Puede preguntar y decir lo qué está haciendo y lo que están haciendo los otros. Entiende un diálogo corto sobre las actividades de las personas Puede escribir un correo electrónico corto para hablar de lo que está haciendo		
Situación comunicativa	Leaw tamarangaats en el momento		
Objetivo comunicativo	El estudiante aprenderá a hablar de lo que se encuentra haciendo.		
Objetivos culturales	Que los estudiantes entiendan la forma de saludo como forma también para introducir una conversación		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	- La marcación del presente progresivo ta- La negación ngo-	
	Frases	¿Kwane tarang? –Nikwajin , ¿Kwane timirang?, -Tasakeajchay, ¿Kwane tamarang? - nej taakeachay, Nej taaxeeb, Nej taüt, Nej taangalüy, ¿Kwane tanarang?, Ike taixeeb, Ike tait, ike taingalüy, ¿Kwane timirang?, Xike tasaxeeb, Xike tasüt, Xike tasangalüy	
Léxico	lexico	Adverbios de tiempo nganüy Verbos taatyow nawiig, Taut, taameay, taandok, taajüy, talembej, taajmel, tanchejliüw, tambyüjlaw, taajncchep números ngajpowüw, Ngajpanoik/nop/nots, Ngajpik, ngajpar, ngajpopeik, ngajpokoik, ngajponüy, ngajpoyay, ngajpopeak, ngajpokiy,	
Materiales	Ejercicios de la lección 2.2. , proyector, reproductor audio		
Evaluación	Se evalúa la lección con un ejercicio de expresión escrita. Se trata de escribir un correo informando de sus actividades en la ciudad en la que viven. (ejercicio4)		
Actividades			
Nivel A.2.	referente 5	Unidad II	5
Descriptor	Puede hablar con frases simples de lo quiere y lo que quieren los otros Puede solicitar comida en un mercado o en un puesto de comida Puede entender una conversación sobre las actividades y lo que quieren las personas Entiende textos sencillos sobre las actividades de los ikoots		

	Puede contar hasta el número 100		
Situación comunicativa	Nüteran en la comida		
Objetivo comunicativo	El estudiante aprenderá a hablar de lo que quiere		
Objetivos culturales	Que los estudiantes conozcan la relación de los ikoots con los productos del mar como base de la comida		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	- La marca de la persona en los verbos subordinados na-, mi-, ma-	
	Frases	¿kwane indüm meat? - Xike sandiüm nüt...	
	lexico	Adjetivos : nadam, nine Verbos : sandiüm, nüt, atsambüw, najngow, nombres : tixem, yow, nangaag`yow, nüteran, nanganeowaran, polat, nanjgow, nepan, xax, chaw, küt	
Materiales	Ejercicios de la lección 3.1, proyector.		
Evaluación	Se evalúa la lección con el ejercicio 6. Se toma en cuenta que los estudiantes puedan manejar las expresiones revisadas tanto a lo oral como en el escrito.		
Actividades			
Nivel A.2.	Referente 6	Unidad II	6
Descriptor	Puede hablar con frases simples lo que quieren los otros Entiende textos sencillos sobre las actividades de los ikoots Puede contar hasta el número 100		
Situación comunicativa	Andokoj pescando		
Objetivo comunicativo	El estudiante aprenderá a hablar de lo que quieren los otros		
Objetivos culturales	Que los estudiantes conozcan la relación de los ikoots con los productos del mar y los vientos		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	. La formas múltiples o duales: ikore, ikotsa - la forma plural de los pronombre libres: xikona, ikona, nejiw Los sufijos del plural de los verbos :	
	Frases	¿kwane indüm meat? - Xike sandiüm nüt...	
	lexico	Pronombres Ikore, xikona, ikona, nejiüw, ikotsa nombres : kalüy, nonüt, noleat, kawak, teat iünd, kambaj, nadamndek, kalüyndek, tsoliüw, orr, ndoktarnü, cheeb, tixem, yow, nagaag`yow, pilaw, mimüm tixem, künch, pilaw, müx, nchep, xiülan, chaj, nchiüp, künch, pilaw, numerales : nimeow, nimeow gajpowüw, lkmeow, lkmeown gajpowuw, ermeow, ermeow ngajpowüw, peikmeow, peikmeow ngajpowüw, koikmeow	
Materiales	Ejercicios de la lección 3.1, proyector.		
Evaluación	Se evalúa la lección con un ejercicio de expresión escrita. El estudiante escribe en Facebook para presentarse y decir qué hace y qué le gusta hacer. Se evalúa que el estudiante maneje la expresión de lo que se quiere, con el uso de los subordinados.		
Actividades			
Nivel A.1.	Referente 7	Unidad IV	7
Descriptor	Puede desenvolverse en una compra simple, expresar y preguntar por lo que quiere, y		

	preguntar el precio. Puede entender una conversación sencilla sobre compra venta Entiende textos sencillos sobre compra venta y puede hacer un resumen Puede contar hasta el número 1000		
Situación comunicativa	Nenüjpeay-nengalüy en la compra		
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a desenvolverse en una situación de compra venta		
Objetivos culturales	El alumno reconocerá las reglas que se utilizan en la compra-venta, expresiones de acuerdo o desacuerdo, saludos, agradecimientos		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	El orden de los modificadores del nombre en el enunciado La pronunciación de la /h/ central “ü”	
	Frases	¿kwane inndiüm mingal? – xike sandiüm nangal..., ¿Ngotow ombeat? –Ombeatnej...	
	lexico	Verbos ombeat, angüy, asoiig, Interrogativos Ngotow Nombres Napüik. Meed, Kamix, Sarral, Jal, Püy, Nateak, Chiüp, Nakants, Rraan, Piüts, Nambeor, Mbeots, iüp, Mbasakats, ongxiül Adverbios Masey, meawan Números Koikmiüw, Ijkiaw koikmiüw, Arej koikmiüw, Pikiw koikmiüw, Kokiaw koikmiüw, Anayiw koikmiüw, Ayayiw koikmiüw, ojpiakiw koikmiüw, Ojkiyej koikmiüw, Gajpowüw koikmiüw	
Materiales	Ejercicios de la lección 3.1 , proyector.		
Evaluación	Se evalúa la lección con los ejercicios de expresión escrita realizados por los alumnos. El facilitador recoge los ejercicios y los revisa, marca los problemas en rojo para que los estudiantes se percaten de los problemas que presentaron.		
Actividades			
Nivel A.1	Referente 8	Unidad IV	8
Descriptor	Puede desenvolverse en un intercambio de productos, expresar y preguntar por lo que quiere intercambiar, y acordar los términos del intercambio. Puede entender una conversación sencilla sobre intercambio de productos Entiende textos sencillos sobre intercambio de productos Puede elaborar gráficas a partir de una información dada		
Situación comunicativa	Angowüüch wüx en el intercambio		
Objetivo comunicativo	El alumno podrá desenvolverse en una situación de intercambio de productos.		
Objetivos culturales	El alumno reconocerá las reglas y la práctica de intercambio de productos		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	El sufijo de intransitividad de los verbos -ay	
	Frases	¿Masey nangowüüch wüx..., - Masey sanangowüüch wüx. Xike ngonandiüm noik xor, sandiüm kokeaw xor. Sanangowüüch wüx ijkiaw nepeax küt, ¿Masey? - Najneaj, masey. Jij.	
	lexico	Verbos sanangowüüch, taandeaküw, ambüw, tasaj, taaminüüb. Interrogativos Nombres yax, kants, nginiy, titiüm, kants, sambüm, as, chipin, waal, tüch, kawak, lakow, iül, ten, montaj, tiüd, xor, xikwüw, tasaj, tomiün, nepeax	
Materiales	ejercicios de la lección 3.1 , proyector.		

Evaluación	Se evalúa la lección con el último ejercicio, 4. El profesor los revisa y se los regresa a los alumnos corregido.		
Nivel A.1.	Referente 9	Unidad V	9
Descriptor	Puede expresar su estado de ánimo y dar las razones Entiende textos sencillos sobre estados de ánimo Puede redactar enunciados cortos sobre estado de ánimo		
Situación comunicativa	Ximeaats en mi interior		
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de ánimo		
Objetivos culturales	Reconocerá las situaciones posibles que originan un estado de ánimo en la comunidad ikoots		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	La marcación de la persona en las frases anteceditas por un adjetivo	
	Frases	¿Ngineay ijlüy? ¿Neol? - Najneaj kos ajiür gajpowuw, Najneaj omeaatsnej kos andok küt, Ngomajneaj omeaatsnej kos ngomajiür aniüngnej, Najküy kos nenüjpeay ngomajiüer nepants tixem, Nümb apak kos arang najiet xiyay.	
	lexico	Verbos Ajlüy aküliw ümb apak najküy Interrogativos Ngineay Nombres omeaatsnej adjetivos najneaj	
Materiales	Ejercicios de la lección 5.1 , proyector.		
Evaluación	Se evalúa la lección con el ejercicio 5. Se corrige la expresión escrita (ortografía) y las frases. Se evalúa que el estudiante logre escribir frases completas sobre estado de ánimo y la causa.		
Nivel A.1.	Referente 10	Unidad V	10
Descriptor	Puede expresar su estado de salud y dar las razones Entiende textos sencillos sobre estado de salud Entiende textos cortos sobre estado de salud Puede redactar textos cortos sobre estado de salud		
Situación comunicativa	Nendüy Con el curandero		
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a expresar y a preguntar a otros sobre su estado de salud		
Objetivos culturales	Reconocerá algunas de las prácticas curativas de la comunidad ikoots		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales		
	Frases	¿Kwane nerang ik? - <i>Niünd anndew</i> , Nekoy...	
	lexico	Verbos Niünd, anndew, üüch, totow Nombres Ximbas, Ximbeay, Xiniüg, Ximal, xilaag, mal xiiund, onik xiwix, xiwix, op xiwix, xingwüx, mikwal xiwix, xileaj, op xiliaj, xikos, nendüy, tixarmbaj, ombkit, asooig olaats, axind akiüüb op najmbeal, mi yow moreat, Axind otüngeran, andüy xiüt, axind akiüüb ombkit , iyar Adverbios Lamongwüx Nendüy	
Materiales	Ejercicios de la lección 5.2 , proyector.		
Evaluación	Se evalúa la lección con el ejercicio 9. Se corrige la expresión escrita (ortografía) y las		

	frases. Se evalúa que el estudiante logre escribir frases completas sobre estado de salud, enfermedades y formas de curación
--	--

2.- Náhuatl

Nivel	Referente 1	Unidad I.1	
Descriptores	Uelis mo-ixpanextis		
Situación comunicativa	Matimoixmatika kam pa timomachtiya		
Objetivo comunicativo	Timotlajpalose iwan timoixpanextise kampa timo-maxtiya		
Objetivos culturales	Kema titetlajpalose titlejtose "piali noawi" "piali notlayi". Tikixmati o axtikixmati.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Uelis ki tekiwis Piali. Na ni Ta ti Ya 0	
	Frases	¿Ta Kaame motoka? ¿ya kaame itoka? ¿Ta Kani tieua? ¿Ya kani ewa? ¿Ta kani titekiti? ¿ya kani tekiti? ¿Ta Katli tlajtoli tikamati? ¿ya katli tlajtoli kamati? ¿Ta katli tlajtoli timomaxtiya? ¿ya katli tlajtoli momachtiya?	
	Léxico	Se. Piali. Ome na, ta. ya Eyi. ni, ti, (ki) Nawi. ¿Kaame?, ¿Kani?, ¿Katli? Makwili. titekiti, tikamati, timomaxtiya Chikwase. Se, ome, eyi, nawi, makwili Chikome. ipan	
Nivel	Referente 2	Unidad I.2	
Descriptores	Uelis kin-ixpanextis itexmajtikawa, ki-kwamachiliya kamatili tlen iteixmajtikawa, weli kichiwa tlajkwiloli tlen iteixmajtikawa.		
Situación comunicativa	toteixmajtikawa		
Objetivo comunicativo	Welis tetlajtlanis iwan tenankilis kema ki-tlajtlaniya kamatili tlwn iteixmajtikawa.		
Objetivos culturales	Momaxtiyane kimatise aki injwanti toteixmajtikawa tlen mexkame		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Uelis ki tekiwis Piali. Na no, Ta mo, ya i Nipia, nikipia. kena/amo	
	Frases	¿kaame itoka motata? ¿kaame itoka monana?	

		¿ta tipia moijni? ¿Ta tikipia moijniwa? ¿Keski moijniwa tikipia? ¿kaame itoka moijni? ¿kaame intoka moijniwa? ¿ta tikipia moweytatawa? ¿ta keski moweytatawa tikipia? ¿ta tikipia moweynanawa? ¿keski moweynanawa tikipia? ¿Keski moawiwa tikipia? ¿keski motlayiwa tikipia?
	Léxico	Se. Na no, Ta mo, Ya i Ome ¿Kaame?, ¿Keski? Eyi. Tipia, tikipia Nawi. Chikwase, chikome, chikweyi, chijnawi, matlajtli, matlajtli iwan se, matlajtli iwan ome.

Nivel	Referente 3	Unidad II.1
Descriptores	Weli tetlajtlania iwan teijliya tlanki kichiwa iwan tlanki kichiwa sekino masewatlme. Weli kipowa iwan kikwamachiliya tlajkwiloli tlen sekino masewatlme. Weli kiijkwilowa tlen tlanki kichiwa ipan itekitl, ipan icha, kampa momaxtiya. Weli tlejtaya tlanki kichiwa kwatlka, tlajkotona, tiotla. Weli tlatempowa tlanki kichiwa mojmotla, kemantsi, axkema iwan tlejtaya kenke kichiwa.	
Situación comunicativa	Tlanki tichiwa ipan mocha, ipan motekitl, kampa timomaxtiya	
Objetivo comunicativo	Momaxtijketl welis tlejtos tlanki kichiwa mojmotla kampa isto.	
Objetivos culturales	Mo maxtijketl ki ixmatis tekil tlen siwame iwan tlakame kema pano tonati.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Tlachiwalistli tlen pano: tichiwa
	Frases	¿Ta tlanki tichiwa kwatlka?, ¿Ta tlanki tichiwa tlajkotona?, ¿Ta tlanki tichiwa tiotla?, ¿Ta tlanki tichiwa mojmotla?, ¿Ta tlanki tichiwa kemanatsi?, ¿Ta tlanki axkema tichiwa? Tisoj tlapowa, tlachiya, tlakaki, tlakwa, tlaxpana, tlajkwilowa.
	Léxico	Tlachiwalistli: nikamati mexkatl, nitlajkwilowa, nitlapowa, nitlachiya, nitlakaki, nitlakwa, nitlaxpana.

Nivel	Referente 4	Unidad II.2
Descriptores	Weli tetlajtlania iwan teijliya tlanki kichijtika iwan tlanki kichijtika seyo masewali. Kikwamachiliya se kamatili tlen seyo masewali kichijtika. Weli kititlani se tepostlajtoli kampa teijliya tlen kichijtika.	
Situación comunicativa	Tlanki tichijtika ipan motekitl	
Objetivo comunicativo	Momaxtijketl welis tlejtos tlanki kichijtika nama.	
Objetivos culturales	Que los estudiantes entiendan la forma de saludo como forma también para introducir una conversación INVESTIGAR.	
Objetivos	Gramaticales	Tlachiwali tlen nama panotika. NICHIJTIKA,

lingüísticos		
	Frases	¿Tlanki kichijitika Tisok? Ya tlapojtika, ya tlajkwilojtika, ya tlakajtika, ya tlakwajtika ¿Ta tlanki tichijitika?
	Léxico	Nitlapojtika, Nitlajkwilojtika, Nitlakajtika, Nitlakwajtika. Titlapojtika, Titlajkwilojtika, Titlakajtika, Titlakwajtika. Ya tlapojtika, Ya tlajkwilojtika, Ya tlakajtika, Ya tlakwajtika.
Nivel	Referente 5	Unidad III. 1
Descriptores	Welis tlejtos tlen kiilewiya kikwas iwan tlen sekinoke kiilewiya kikwase Welis tlejtos tlen kiilewiya o tlen axkiilewiya. Welis motlajtlanis tsapotl tlen kiilewiya kikwas Welis kikwamachilis tlen sekinoke tlejtowa kiilewiya kikwase Welis tlejtos aki masewali kiilewiya	
Situación comunicativa	Kampa tisi.	
Objetivo comunicativo	Momaxtijketl welis tlejtos tlanki kiilewiya o tlen axkiilewiya kikwas iwan tlanki kiilewiya o axkiilewiya sekinoke.	
Objetivos culturales	Na da nanda el cortejo	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Tlachiwalistli tlen panos. (Tikwas)
	Frases	¿Tlanki kiilewiya kikwas Tisok? Ya kiilewiya kikwas ¿Ta tlanki tikilewiya tikwas? Na nikilewiya nikwas.
	Léxico	Verbos; Nikilewiya, tikilewiya, kiilewiya, nikwas, tlanki, nombre; chatlxokotl, xokotl, kajtsotl,
Nivel	Referente 6	Unidad 3.2
Descriptores	Welis tlejtos tlen kineki kionis iwan tlen sekinoke kineki kionise Welis tlejtos tlen kineki o tlen axkineki. Welis motlajtlanis tlen kinekis kionis Welis kikwamachilis tlen sekinoke tlejtowa kineki kionise	
Situación comunicativa	Kampa tisi	
Objetivo comunicativo	Momaxtijketl welis tlejtos tlen kineki kionis	
Objetivos culturales	Momaxtijketl kimatis kema mooni axokotl	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Tlachiwalistli tlen panos. (kionis)
	Frases	¿Tlanki kineki kionis Tisok? Tisok kineki kionis ¿Ta tlanki tineki tikonis? Na nineki nikonis Tisok kineki kionis kafe, Tisok kineki kionis sinatoli, Tisok kineki kionis axokotl.
	Léxico	Nombre; Kafe, sinatoli, axokotl, Verbo; kineki, kionis
Tlen ika tekittij	Tlaixkopinkayotl, amatlajkwiloli iwan teposkamanali.	
Tlen kimati	Momaxtiyane kichiwase se tlatsintokali tlen iwampo, kampa tlejtso tlen kichiwa kema kiilewiya se masewali. Ini tekittl kiixpanextis kampa momaxtiya.	

Nivel	Referente 7	Unidad 4.1	
Descriptores	Weli tlakowa ipan se tiankistli, weli tlejtowa ¿Keski ipati mochankaka awi? Weli tlanankiliya; nochankaka ipati...ompowali tomi Weli kamati atsitsi tlen tlakowali. Kikwamachiliya achi tlatempowali tlen tiankistli iwan weli kiijkwilowa. Weli tlapowa tlen se iwan eyi tsontli.		
Situación comunicativa	Tiankistli		
Objetivo comunicativo	Kimati kaame tlakowas ipan tiankistli.		
Objetivos culturales	Momaxtijketl kimatis kaame tlakowas ipan tinakis, kena kineki o amo kineki , kaame tetlajpalos, kaame tetlaskamatilis.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	¿keski? Tlapowalistli tlen mexkatl.	
	Frases	¿keski ipati mochankaka awi? nochankaka ipati... ¿keski ipati mochalawijtli awi? Nochalawijtli ipati... ¿keski ipati mokwaxilo awi? Nokwaxilo ipati.. ¿keski ipati moetl awi? Noetl ipati... ¿keski ipati mochili awi? Nochili ipati...¿keski ipati mokajtli awi? Nokajtli ipati...¿keski ipati motlajtsomitl awi? Notlajtsomitl ipati...¿keski ipati motepostlapowali awi? Notepostlapowali ipati... ¿keski ipati moteposmekatl awi? Noteposmekatl ipati...¿keski ipati motepostñlamawisotl awi? Notepostlamawisotl ipati...	
	Léxico	¿keski?, ipati, awi, chankaka, chalawijtli, kwaxilotl, etl, chili, kajtli, tlajtsomitl, tepostlapowali, teposmekatl, tepostlamawisotl. kaxtoli, sempowali, ompowali, expowali, najpowali, makwitlpowali, se tsontli, ome tsontli, eyi tsontli, tomi. Tlachiwalistli: tlanamaka, tlakowa.	
Tlen ika tekitij	Tlaixkopinkayotl, amatlajkwiloli iwan teposkamanali, kipaxaloti se chinanko mexkatl.		
Nivel	Referente 8	Unidad 5.1	
Descriptores	Weli tlejtowa kaame isto iyolo iwan tlejtos kenke Weli kikwamachilia tlatempowali kampa nesi kaame istoke inyolo sekinomasewatlme. Weli kichiwa se tlajkwiloli kampa kiijtowa kaame isto iyolo		
Situación comunicativa	Ipan tocha		
Objetivo comunicativo	Momaxtijketl welis tlejtos kaame isto iyolo iwan welis tetlajtlanis kaame isto seyo masewali kaame iyolo.		
Objetivos culturales	Momaxtijketl welis kikwamachilis kenke masewatltsitsi kitekiwiya inyolo.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Nimoyotlkwesowa, timoyotlkwesowa, moyotlkwesowa	
	Frases	Na niyotlpaki, ta tiyotlpaki, ya yotlpaki Na niyotlkwalani, ta tiyotlkwalani, ya yotlkwalani Na nimoyotlkwesowa, ta timoyotlkwesowa, ya moyotlkwesowa. ¿ Kaame isto iyolo Xochitl?, ¿kenke?, ¿ta kaame isto moyolo?, ¿kenke?, ¿ya kaame isto iyolo?, ¿kenke?	
	Léxico	Niyotlpaki, tiyotlpaki, yotlpaki, niyotlkwalani, tiyotlkwalani, yotlkwalani,nimoyotlkwesowa, timoyotlkwesowa, moyotlkwesowa.	
Tlen ika tekitij	Tlaixkopinkayotl, amatlajkwiloli iwan teposkamanali.		
Nivel	Referente 9	Unidad 5.	
Descriptores	Weli tlejtowa tlaj mokokowa o axmokokowa Weli tetlajtlaniya tlaj sekinoke masewatlme mokokowa o axmokokowa		

	Kikwamachiliya tlajkwiloli tlen kokolistli Weli kiijkwiliwa tlatempowali tlen kokolistli Weli kipowa tlatempowali tlen kokolistli	
Situación comunicativa	Icha texixitjketl	
Objetivo comunicativo	.momaxtijketl welis tlejtos tlajmokokowa o axmokokowa iwan tetlajtlanis tlaj sekinoke mokokowa.	
Objetivos culturales	Welis kimatis kaame timopajtiya iwan aki techpajtiya kema timokokowa.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Na nech, ta mis, ya ki.
	Frases	Na nechkokowa notsonteko, Ta miskokowa motsonteko, Ya kikokowa itsonteko ¿kenke miskokowa motsonteko? Na nechkokowa noijti, ta miskokowa moiiti, ya kikokowa iijti Na nech kokowa noixi, ta miskokowa moixi, ya kikokowa iijti
	Léxico	Nechkokowa, miskokowa, kikokowa, tsonteko, noijti, ixi.

3.- Ñahñu (otomí)

Nivel A1	Referente 1	Unidad I	1
Descriptores	- Puede proporcionar y dar información personal - Puede llenar una cédula personal con sus datos personales. - Comprende una conversación de 1°, 2ª y 3ª persona” sobre datos personales		
Situación comunicativa	Ga mpādi <u>hu</u> ka mbo nguu <u>nxadi</u> ne ga pā <u>hu</u> ma ra ya jāi. “Conociéndose en el salón de clases y conociendo a otras personas”		
Objetivo comunicativo	- Sabrá proporcionar y preguntar información personal en saludo, una presentación y en una despedida. “Expresa información personal de sí mismo, pregunta y describe datos de otras personas”		
Objetivos culturales	“El saludo de acuerdo a las edades, al sexo y las variantes estableciendo relaciones de respeto” - Reconoce y valora los diferentes procesos de convivencias y oficios de cada persona, respetando la diversidad de cada comunidad.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pronombres clíticos en 1°, 2° persona y 3 persona no marca el clítico” di, gi. Posesivos de 1°, 2° y 3° persona ¿ma, ri, ra _ marca la tercera persona	
	Frases	<i>Xki haxu</i> - <i>Xki hatsi</i> ¿Ndä ä ri <u>thuhu</u> ? - Ma <u>thuhu</u> ... ¿Ndä ä ra <u>thuhu nunu</u> ? - <u>Nunu</u> ra <u>thuhu</u> ... ¿Te gi <u>nxadi</u> ? - Di <u>nxadi</u> ... ¿Ua gi <u>mpefi</u> ? - Di <u>mpefi</u> ... ¿Te <u>nxadi nunu</u> ? - <u>Nunu</u> <u>nxadi</u> ... ¿Hampu gi m' <u>ui</u> ? - Di m' <u>ui</u> ... ¿Hampu m' <u>ui</u> <u>nunu</u> ? - <u>Nunu</u> mu' <u>i</u> ... ¿Tengu nj' <u>eya gi petsi</u> ? - Di <u>petsi</u> ... ¿Tengu nj' <u>eya petsi nunu</u> ? - <u>Nunu</u> <u>petsi</u> ...nj' <u>eya</u> Ya da m' <u>ago</u> . - <i>Hä m' äxä</i>	
	Léxico	Ñ' äni hñä _ Verbos	

		Nxadi, mpefi, petsi M'ede _ Númerales N´a, yoho, hñu, goho, kut´a rato, yoto, hñato, guto, ret´ä Thuhu_ Nombres Nxutsi, tsunt´u, nana, tada. Nt´ani_ interrogativos Ndä ä, te, hampu, tengu pronombres libres Nugo, nu´i, nunu Saludos Haxu (plural) "Buenos días" Hatsi, (singular) Hatsi nxutsi, (buenos días señorita) Hatsi tsunt´u, (buenos días joven) Hatsi nana (buenos días señora) Hatsi tada (buenos días señor) Xki dehu (plural) "Buenas tardes" Xki de (singular) Buenas tarde		
Materiales	Papel con imágenes visuales y cuestionarios para la introducción de datos personales. Grabación, computadora, cañón e imágenes visuales.			
Evaluación	El maestro pedirá al estudiante que aplique los conocimientos adquiridos para su despedida (presentación final), consistiendo en pasar al frente y presentarse ante el grupo. Esta actividad sirve para evaluar el aprendizaje adquirido en poner en práctica las habilidades de expresión y comprensión oral.			
Nivel A1	Referente 2	Unidad I	2	
Descriptores	Puede expresar sus actividades que realiza cotidianamente. Sabrá preguntar y responder sobre las actividades que hacen y lo que hace los demás. Entiende diálogos simples sobre la hacen. Puede leer un texto corto sobre la rutina de las personas Puede escribir textos cortos sobre sus actividades cotidianas			
Situación comunicativa	Ka nguu En la casa			
Objetivo comunicativo	"El alumno podrá expresar tanto los hábitos como lo que se encuentra haciendo.			
Objetivos culturales	"Se conocerá la importancia del tiempo y su segmentación en la cultura hñahñu así como las distintas actividades que se realizan en la comunidad			
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	"Verbos en presente habitual y personas 1ª, 2ª y 3ª, "Negativo, afirmativo" "frases adverbiales/ conectores de secuencia" digempu_ luego y después		
	Frases	Te gi pefi gatho ya pa? Mu ya bi xudi di nlangi di nxaha, di nzedi, di mpaxi, gi n´angi, gi nxaha, gi nzedi, gi mpaxi mpefi, nxaha, nzedi, mpaxi Mu ya bi dempa Di mpefi. di uite. di ñuni. di ñ´eni . di tsayo		

		Gi mpefi, gi uite, gi ñuni, gi ñ'eni, gi tsayo Mpefi, uite, ñuni, ñ'eni, tsayo Mu ya bi nde Di ñuni, di tsi, di tsaki, di pa di nt'ai, di mpeni Gi ñuni, gi tsi, gi tsaki, gi uite, ñ'eni, gi tsayo Nuni, tsi, tsaki, uiete, ñ'eni, tsayi Mu ya bi nxui, di tsaya, di ähä, di handi ha poni ka hñä ya thogi gi tsayo, gi ähä, gi handi ha poni ka hñä ya thogi tsayo, ähä, handi ha poni ka hñä ya thogi	
	Léxico	Ñ'äni nlangi, nzedi, nxaha, ñuni, tsi, tsa, tsaki, t'axi, ähä. Verbos: levantar, desayunar, bañar, comer, cenar, dormir. Thuhu_ Nombres: Xudi, nde, dempa, nxui adjetivos: Nunü gotho determinantes ga,	
Materiales	Material con hojas impresas y ejercicios, marcador, pizarrón		
Evaluación	En esta actividad, al docente le servirá para evaluar el nivel de comprensión oral y expresión escrita		
Nivel A1	Referente 3	Unidad III	3
Descriptor	"Puede expresar sus gustos y preferencias"		
Situación comunicativa	Nu u di ne Lo que me gusta y lo que quiero		
Objetivo comunicativo	Proporcionará información acerca de las cosas que le gusta, le disgusta, lo que quiere y no quiere.		
Objetivos culturales	"Se conocerá la importancia del tiempo y la clasificación en ella sobre las distintas actividades que se realiza en la cultura hñahñu"		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	"Pronombres en 1ª, 2ª y 3ª persona" "Verbos" "Negativo, afirmativo" "conjunción" Pronombres demostrativos	
	Frases	Xki hatsi ¿Ha gi ne? Di ne ga mpefi Nunü ne dā nxadi Hindi ne ga mpefi pege di ne ga nxadi Nuyu ne da nei pege hindi da ntuhu Hää ua hin'ä Hää di ga ne Hindi ne ga nei Nugiui di neui ga nxadiui. Nu' iui ge neui gi mpehui. Nugiui hindi neui ra nei Nu' iui hingi neui ra xadi m'ede. Nuyu hingi ne da nei. Nuya ne dā nei	
	Léxico	Verbos: nei, nxadi, tuhu, nei, mpefi, Nombres demostrativo: Nuna, nunu, nuya, nuyu. Nombre: nugo, nu'i, nunu, nu' iui, nugiui. Negativo: Hin'ä.	

		Afirmativo: Hää,
Materiales	Material con hojas impresas y hoja de ejercicios, reproductor de audio, marcador y pizarrón.	
Evaluación	En esta actividad, al docente le servirá para evaluar el nivel de comprensión oral y expresión escrita.	
Nivel A1	Referente 4	Unidad IV 4
Descriptor	Puede desenvolverse en una compra simple Puede describir los objetos de manera física, pidiéndolo conforme a su interés, gusto o preferencia en una compra venta.	
Situación comunicativa	Ra ntai ne ra mpo Compra venta	
Objetivo comunicativo	Se analizarán los procesos que conlleva una compra venta y la importancia del intercambio Sabrán desenvolverse en una compra venta	
Objetivos culturales	Comprender el valor que tiene el intercambio y la compra venta en la cultura	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Saludo (singular, plural y género) Pronombres y posesivos en 1ª, 2ª persona singular Verbos en presente para 1ª y 2ª persona singular Oraciones de pregunta Comandos básicos Números Negativo, afirmativo Adjetivos
	Frases	Xki hatsi Xki de Xki hatsixu Xki hatsi tsunt' u Xki hatsi nxutsi Xki de tada Xki de nana -¿Hä ngu u honi? -Di honi... -¿Ha gi petsi chulo r' oza? - Hä di petsi ya ta r' oza -¿Te ma kuhu gi petsi? -Di petsi t' ax roza, m' o r' oza ne mothe r' oza -¿Tengu gi ne? -Di ne -Xa madi/hingi madi - Hense di petsi... -¿Ndä ä gi ne? -Di ne nu, di ne yu, di ne na, di ne ya -Raki - Ga poti -Hää, jamädi
Léxico	lexico	Xki hatsi, hatsi (saludos) Mpo, tai, ne, hioni, petsi, poti, uni, adi, (Verbos) Nk'angi, nt'axi ntheni, mpothi, nk'axt'i (kuhu) Noho, ch'ilo, dangi, nzatho, menza, mädi, hingi mädi

		(adjetivos) N´a, yoho, hñu, goho, kut´a hasta el 500 (números) Nugo, nu'i (pronombre para 1ª y 2ª persona singular) Di, gi (sufijo de tiempo presente para 1ª persona singular)
Materiales	Hoja de ejercicios , reproductor de audio	
Evaluación	El maestro realiza la evaluación constantemente al momento de que el alumno realice sus presentaciones. Para esta unidad se toma en cuenta las habilidades de expresión y comprensión oral, comprendiendo sólo el aprendizaje que en estas sesiones se refiere.	
Nivel A.2.	Referente 5	Unidad II
Descriptor	5	
	Puede expresar su estado de ánimo”. Puede hablar con frases simples de lo que siente y lo que sienten los otros. Puede dar recetas Puede leer recetas Puede converse a alguien	
Situación comunicativa	“Lo que siento”	
Objetivo comunicativo	“Sabrá expresar información acerca de su estado de ánimo, preguntar la de los demás y dar consejos sobre ello”	
Objetivos culturales	“Se analizará la cosmovisión de la cultura, respetando las prácticas y los medios que emplean para la resolución de sus mismas necesidades”	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	“Pronombres en 1ª, 2ª y 3ª persona” “Verbos” “Negativo, afirmativo
	Frases	Xki hatsi -¿Te gi ja? -otho hinte di ja -Xa n´u (ma ñä, ma ´ye , zit´e, ma m´ui, ma da) - di ne (ähä, ñuni, tsi,) _ di dñä -¿Hanja? -Ge tsä gi tsi ra dehe ñ´ethi. -M´ä konge ra othe jäi -¿Te ja nunu) - xa n´u ra ñä... /hinte jä - tsudi (dumu, johia, dathi)
	lexico	“Verbos (tsudi, dothi, dumu, johia, ähä, ñuni, tsi,)” “Ndo´yo ra jäi (ñä. dā, gu, ua, zithe, zinthe, xiño, xinxi, xuthä, jut´i, xiño ne ma ra) ” “Hanja (dumu, jahia, dothi, ne ma ra)”
Materiales	Hojas de ejercicios, cuestionario, marcadores, reproductor de audio, proyector	
Evaluación	El docente evaluará mediante los ejercicios realizados sobre el nivel de comprensión de los diferentes estados de ánimo y el cuestionario que permite ingresar información que aprendió el alumno sobre el tema.	

4. Mazahua

Nivel A1	Referente 1	Unidad I
Descriptor	zoo ra zengua ñe xits'i ko ngeje <i>Puede saludar presentar y solicitar información personal y despedirse</i>	

Situación comunicativa	(1)jaga zenguaji yo jñatjo (1)Conociéndose en el salón de clases	
Objetivo comunicativo	ra para ñe ra ñaa k'o naño e ntee ja zenguaji yo jñatjo(ja zengua ñe re ñeche <i>Sabrá saludar y presentar y solicitar información personal y despedirse</i>	
Objetivos culturales	ra para kjanu ra ñaa yo naño ntee jako na b'ub'u Aprenderá y se expresará con respeto y propiedad de acuerdo a la expresión y habla de la comunidad. Se trabajará los usos para la adaptación del nombre en mazahua.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	in chju_yo in dyojui "Parentesco" ts'ijña "Sustantivos" <i>pronombres y posesivos de 1º y 2º persona</i> <i>uso de verbos en presente</i>
	Frases	Kjimi ¿pje in chjunzge? in chjunzgo e... ¿ja in menzumuge? in menzumugo a... : ngezgo e Beto, ngezgo d'a Mbëb'izhi. ¿kjo ngets'k'e? maxkjo maxa Buenos días, Ya me voy,, Sí, Adiós. Cómo te llamas?, Me llamo..., De dónde eres?, Soy de..., Qué estudias?, Estudio... En qué trabajas..., Trabajo en...
	Léxico	chjuu tsijña kó xitsi ja b'ub'u/ yo xoru/ yo bepji yo in chju_e naño tee: nuzgo, nuzge angeze d'ats'e ñe nrexéji Nombrar / llamar (en algunas lenguas se utiliza pos +nom),, Ser (en algunas lenguas pos+ nom+lugar) . , locativos , estudiar (carreras), trabajar (oficios), En 1º y 2º pers. Sg.
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 2	Unidad I
Descriptores	soo ra ra xitsi k'o ngejyo Puede describir a las personas de su entorno	
Situación comunicativa	(2)ra mbara k'o ngejyo ntee: ra xitsi k'o ngejyo 2)Conociendo a otros en el salón de clase	
Objetivo comunicativo	ra xitsi k'o ngejyo Aprenderá a presentar a terceros	
Objetivos culturales	ra para ra xits'i k'o in tsjaja ñe nu jñi tee ko d'ats'ejnu Respetará las normas de la comunidad para hablar de alguien. Conocerá las formas la 3ª persona.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	ra para ra xits'i k'o in tsjaja ñe nu jñi tee ko d'ats'ejnu Usará los pronombres y posesivos de 3ª pers. Sg, así como verbos en presente
	Frases	¿Kjo ngejnu? ¿pje in chju_angeze? in chju_e... ¿ja in menzumujnu? in menzumura...

		¿pje ri xoru? xoru-nu jña e jñatjo ¿pje na pepji? pepji kja ngunxoru ¿Quién es él?, ¿Cómo se llama él/ella? , Se llama , De dónde es?, Es de..., Qué estudia?, Estudia..., En qué trabaja..., Trabaja en...
	Léxico	Yo in chjuu e naño tee, yo b'ezo ñe yo nrixu El mismo léxico del referencial uno, se adaptará para usarse en 3º pers. Sg Fem. Masc y neutro
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 3	Unidad I
Descriptor	s'oo re xits'i k'o ngejyo in dyojui Puede hablar de su parentela	
Situación comunicativa	(3)in dyojui (3) Presentación de la parentela a los compañeros de clase	
Objetivo comunicativo	ra para ra xits'i kó ngejyo in dyojui kjanu-ra xits'i nrexe k'o gi nee re para Aprenderá a presentar y pedir información sobre los miembros de su parentela	
Objetivos culturales	ra xits'i k'o ngejyo in dyojui. ra mburu-ra xits'i yo ts'ita, yo in tata kjanu yo in kjuarma Sabrá identificar cómo está integrado el parentesco o grupo doméstico, ya sea extenso o nuclear, en la cultura y en la lengua	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Ko in tsjaja Uso de Posesivos en 1º, 2º y 3º personas y verbos en presente
	Frases	janzí in kjuarma gi ee' pje in chjuji yo in kuarmage pje in chju in tatage, in kuarmage, in tsjoge, in suuge, in b'echje Cómo se llaman tus hermanos, Cómo se llama tu (papá, hermano(a) (s), tíos, esposa de, cuñada (o) de, nieto(a) de ¿Cuántos hermanos tienes?
	Léxico	yo pezhe 1-20 in tatage in nanage in kuarmage janzí kjo ngeje gi ee' in xirage in suu in ch'ige yo ts'itage in kumba/ nguane Números del 1 al 20, <i>tu papá , tu mamá , Hermanos, Cuántos, quién, Tienes, tu esposo, tu esposa,, tus hijos,, tus nietos, tus abuelos, compadre/comadre, padrinos/madrina</i>
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 4	Unidad I
Descriptor	S'oo re xits'i k'o tsjaji nrexe in dyojui Describirá actividades cuando que él o su parentela las realizan	
Situación comunicativa	(4)nuko ri tsjagojme ma xoru (4) Actividades que su parentela hace en la casa	
Objetivo comunicativo	s'oo ra xits'i pje tsjaa naño yo ntee k'o b'ub'u-kja in nzum Aprenderá a describir y preguntar sobre las actividades que la gente está realizando.	

Objetivos culturales	El estudiante aprenderá las normas sociales del discurso en 3° persona.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	k'o in tsjaja yo in chju yo in dyojui k'o gi tsjaa a nzumu' yo ts'ijña k'o xists'i pje tsjaa Presente progresivo. Verbos relacionados con actividades cotidianas
	Frases	¿Pje gi tsjaa? Ri opj ugo, etc. Ri xorugo Ri eñego ¿Qué estás haciendo? Estoy escribiendo, etc. Estoy estudiando Estoy jugando
	Léxico	tsja opju xoru sii ñonu, nuko ts'aya Se retoman términos de parentesco., Los verbos hacer, escribir, estudiar, leer, beber, comer, trabajar. , Días de la semana
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 5	Unidad I
Descriptores	s'oo ra ñaa k'o tsja pama pama Puede expresar sus hábitos cotidianos	
Situación comunicativa	5)nuko tsja pama pama (5)Lo que hago diariamente	
Objetivo comunicativo	ra para ra yaxu-k'utsja pama pama Aprenderá a describir de una rutina	
Objetivos culturales	El estudiante aprenderá las actividades más comunes entre los mazahuas.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Ko ri tsjaya Verbos en Presente habitual Y el uso de la 1°,2° y 3° persona.
	Frases	-ri ñango kjanu ra xaja -ri pjok'o in nana -ri paxu'a chji'i -ri oru-nu sibi -ri paa kja ngunxoru -ri jyod'u-xiwaru-ñe e xiza -ma a bi nzhae-ri atr'a-nu in bepji kja ngunxoru -ri eñego k'o in dyojui -ngejyo k'o ri tsjago pama pama Me levanto y me baño, Me cepillo los dientes, cocino, hago tortillas, comer en la mañana, me visto, Voy a la escuela, , En la tarde realizo mis tareas,, Juego con mis hermanos, Es todo lo que realizo todos los días.

	Léxico	Yo tsijña k'o xits'i pje tsja Xaja Nana Sibi ngunxorur xiza bepji dyojui pama pama Verbos Bañar, Cepillar, dientes, cocinar, hacer tortillas, comer en la mañana, vestirse, ir, venir, a la escuela, o dela escuela, lumbre, tareas, hermanos / amigos, Todos los días
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 6	Unidad I
Descriptores	s'oo ra ñaa k'o nee napunkjuñe k'o nee. Puede expresar sus gustos y preferencias	
Situación comunicativa	(6)s'oo ra ñaa ma noñuji ñe ma nromur (6) Te invito a un guajolotito	
Objetivo comunicativo	ra mbara ra ñaa nuko nee ñe ra mbara ra dyonuñaño e tee k'o nee. Aprenderá a hablar de sus gustos y preferencias y a preguntar a otra persona	
Objetivos culturales	Ja ra ñaa ma nuu d'a xuntr'imaxi d'a tr'i.. yo jñatjo ma nu tr'i ra mgimbi in mbayo a ra nee na punkju ñe ra chjuntubi a kjanu ra mburur d'a chjuntur Nota sobre reglas de cortesía cuando te invitan a comer Ejercicio de comprensión de lectura sobre ¿Qué significa invitar a comer guajolote para los mazahuas?	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	iyo, ja, ra dyonu-mba d'aja, yeje ñe jñii e tee, nu d'ats'e ñe nrexe. Paradigmas de afirmación, negación, interrogación 1ª, 2ª, 3ª persona del singular / ¿plural? Diminutivo y aumentativo
	Frases	kjimi janzi yo nzhajna dyote mbexo pje in chjunzge in chjunzgo e lina me na joots'k'e pokju re kara ra xorur ja Buenos días, Te invito a comer un guajolote el sábado?, Si, gracias, Nos vemos el sábado. , Quieres un tamal? , Sí, gracias, Estoy bien, gracias., Ya comí, gracias Un taquito no más, Uno grande o uno pequeño?, Uno de chile o uno de dulce?
	Léxico	jñonu; nuk'o tjsa ma dya gi pepji. Ja iyo Nombres de alimentos , Comida, Actividades cotidianas (en la casa, en el cuamil), Tamales
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 7	Unidad I
Descriptores	s'oo ra ñaa ma ra ma nromur kja choimur	

	Puede desenvolverse en una compra simple	
Situación comunicativa	(7)nu chojmu-yo jñatjo tomuji nrexe ma nromingo a jñiñi, ambaro ñe ma nonixi a iyapju: (7)Vamos al tianguis	
Objetivo comunicativo	ra mbara ta nromu-ñe ra mbara ra mboo El alumno aprenderá a comprar y a vender	
Objetivos culturales	s'oo ra mbara ra nromu-kja nu chojmu-nzakja kja nu in jñiñi. Practicará las reglas para la compra venta usada en la comunidad. Reglas de compra y venta (¿hay regateo? / negociación del precio))	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	nu d'ats'e ñe nrexe. Singular y plural Uso de numerales, Diminutivos y aumentativos
	Frases	¿Ja nzijnu? dyote mbexo ¿Pje gi nee? Gi negó... na mizhi dya na mizhi dyakunu nujnu? Cuánto cuesta?, Qué desea?, Cuesta tanto, Está (caro) (barato), Deme ese, Cuál quiere?
	Léxico	yo tsiji, ko pezhe, yo ts'ijña: tomu-ñe unu k'o ts'ijña: nra, ts'ike, maja, laxko, d'ats'e, nrexe. ko ts'ibepji k'o atr'aji kja nu jñiñi (los colores, y precios, los números del 100 al 1000) (los verbos comprar y dar) Adjetivos: grande, chico, ancho, angosto, en singular y plural Nombres de las verduras más comidas en la región
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 8	Unidad I
Descriptor	ra ñaa ja ga soy'a nu in jñiñi, ñe ra mbara ra dyonu-yo ñaño tee. Puede expresar su estado de ánimo, las razones y preguntar a los otros	
Situación comunicativa	8)jako soya in jñiñi : ma ñaji d'a ts'ita ko d'a nrixu 8) Mi primer visita a la comunidad	
Objetivo comunicativo	ra mbara ra dyonu-pje soy'a nu in nzero ñe xi a mboinkwuejnu. Establecer primeros contactos con hablantes	
Objetivos culturales	Re jñanra ja ba s'oo yo ts'ita ngekua re mbara re dyonu El estudiante reconocerá normas de interacción con los hablantes en primeras conversaciones Se expresará estado.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	k'o a kjogu: ja ñe iyo pasado inmediato Frases de afirmación y negación introducir explicaciones
	Frases	jako gi soya a mboinkwuego... a ri ts'itago ri mağago ri ud'ugo ¿pjenga? pje gi tsjaa ri pju-in b'echje ri pju-yo dyoxu Cómo estas? Estoy (triste, contento, enojado, cansado etc) Porque.. (relacionado con sus hábitos) con la realidad: no ha llovido,

	Léxico	Yo tsijña k'o xits'i pje tsja, s'oo, b'ub'u; ja ba s'oo ñe ja soya maga/ ts'ita mboinkwue dyoxu Verbos, sentir, estar, Léxico de estado de ánimo: Triste, contento, enojado, cansado El clima , Y los animales
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 9	Unidad I
Descriptores	s'oo ra dyonu ñe ra nruru-k'o nee ngekua ra mbara ja na b'ub'u	
Situación comunicativa	(9) ma gi zaja'a jñiñi	
Objetivo comunicativo	ra mbara ra oru ñe ra jyod'u ja ngekua ra iji ñe ja ngekua ra ñonu; ra sii ñe ra kijñi.	
Objetivos culturales	yo nrenra jako b'ub'u-yo jñatjo poji na punkju-e jñonu; e lulu ñe e naño ko re sii. ñe ra mbaraja ra oru-ko nee.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	ja ra oru-najoo.
	Frases	mbarti in chju'u ja poji e jñonu pje poji nujnu ja poji ts'e nreje ja ngekua soyaji yo tee ko ba zaja pokju dya kja ndujmu
	Léxico	nrenra, tr'opju, koreje, lulu, jñonu
Materiales		
Evaluación		
Nivel A1	Referente 10	Unidad I
Descriptores	s'oo ra dyonu ñe ra xits'i ja re zaja/kja naño e jñiñi.	
Situación comunicativa	(10) ma pedye kja in nzumu	
Objetivo comunicativo	ra mbara ra dyonu-pje ra tsjaa ma nee ra ma d'a naño e jñiñi, ñe ja ra maa, ñe ra xits'i xi na jee maxi bextrjo ñe ra xits'i ja nzi ra tsont'u ngekua dya ra nzhod'u	
Objetivos culturales	re xits'i nrexe yo in chju yo jñiñi ja ka ra kogu.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Nuko ba eje un d'a, ye ñe e jñi ntee.
	Frases	¿naya pje ra mago? kja nu mbutr'ezi ¿janzi ra tsont'u? dych'a mbexo ¿na jee? iyo ¿xits'i ñaño ra tsjaa ngekua ra ma? s'oo re nzhontjo, bextrjon a kjanu
	Léxico	Pezhe Yo mbutr'ezi zunu ñe ye paa in chju yo jñiñi k'o re ts'ogu
Materiales		

Evaluación	
------------	--

5.- Kjundye pøndi (Tlahuica)

Nivel A1	Referente 1	Unidad I																								
Descriptores	Puede pedir y proporcionar datos personales de él mismo y de otras personas, así como nombre, apellido, edad, ocupación y origen. Puede llenar una cédula de datos personales. Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales.																									
Situación comunicativa	Kakj tatpontyo (Conociéndonos)																									
Objetivo comunicativo	Sabrá proporcionar y preguntar información personal																									
Objetivos culturales	Los alumnos comprenderán que antes de emprender una conversación existe el saludo formal o informal y este es dependiendo a la edad de la persona a quien se aluda, aunque también variará dependiendo a la posición del sol y la cantidad de personas que se encuentran en el lugar.																									
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Los pronombres personales van a modificar a los verbos en tiempo presente. verbo “llamar” ¹A los Kakj ¿Tyenda pjiu? Lijiu ma Adriana Kachi ¿Tyenda lijiu? Pjiu Rodrigo / Pjiu ma Alberto¹ lijtye ¿Tyenda lijiu? Ljiu Pxuwa nombres propios que se utilizan para nombrar al genero femenino se le agrega el “ma” <table><thead><tr><th colspan="2">verbo “tener”</th><th colspan="2">Verbo “vivir”</th></tr><tr><th>pregunt a</th><th>respuest a</th><th>pregunta</th><th>respuest a</th></tr></thead><tbody><tr><td>Kakj tatyeb</td><td>Kityeby</td><td>Tuchool</td><td>Kichool</td></tr><tr><td>Kac kityeby</td><td>Tatyeb</td><td>y Kichool</td><td>y Tuchool</td></tr><tr><td>hi ndityeb</td><td>Ndityeb</td><td>y muchoo</td><td>y Muchoo</td></tr><tr><td>y</td><td>y</td><td>ly</td><td>ly</td></tr></tbody></table>	verbo “tener”		Verbo “vivir”		pregunt a	respuest a	pregunta	respuest a	Kakj tatyeb	Kityeby	Tuchool	Kichool	Kac kityeby	Tatyeb	y Kichool	y Tuchool	hi ndityeb	Ndityeb	y muchoo	y Muchoo	y	y	ly	ly
	verbo “tener”		Verbo “vivir”																							
pregunt a	respuest a	pregunta	respuest a																							
Kakj tatyeb	Kityeby	Tuchool	Kichool																							
Kac kityeby	Tatyeb	y Kichool	y Tuchool																							
hi ndityeb	Ndityeb	y muchoo	y Muchoo																							
y	y	ly	ly																							
Frases	Jondobikilik', jondobilajak', jondobilajtuibink' Jondobikilik'oo, jondobilajak'oo, jondobilajtuibink'oo, Jokilik'/jokilik'oo tyutatsi /tyunatsi, Joku ixu/ ndochu, jokilajak' / jokilajak'oo jo xaki muxu Saludos en singular y plural: (formales e informales) de día, tarde y noche y hasta mañana <table><tbody><tr><td>a) Jo kach' ¿Tyenda lijiu? y tú ¿Cómo te llamas?</td><td>b) Kakj pjiu... /ma... me llamo...</td></tr><tr><td>a) ¿'Okua ki tye kjomejiu? ¿Cómo te apellidas?</td><td>b) kakj tu tye mejiu... me apellido...</td></tr><tr><td>a) ¿'Okua Ki chooly? ¿Dónde vives?</td><td>b) Kakj tu chooly... vivo en...</td></tr><tr><td>a) ¿Tyenda ki tye 'umty? ¿Qué aprendes?</td><td>b) kakj tu tye 'umty... aprendo...</td></tr><tr><td>a) ¿'Ojn mijnda kjenye kityeby? ¿Cuántos años tienes?</td><td>b)Kakj tatyeb... kjenye tengo...</td></tr><tr><td>a) ¿Tyenda ljiu lijtye? ¿Cómo se llama él?</td><td>b)Lijtye-ljiu... / ma... Él/ella se llama...</td></tr><tr><td>a) ¿'Okua ndve kiomejiu lijtye?</td><td>b)Liitve-ndve mejiu...</td></tr></tbody></table>		a) Jo kach' ¿Tyenda lijiu? y tú ¿Cómo te llamas?	b) Kakj pjiu... /ma... me llamo...	a) ¿'Okua ki tye kjomejiu? ¿Cómo te apellidas?	b) kakj tu tye mejiu... me apellido...	a) ¿'Okua Ki chooly? ¿Dónde vives?	b) Kakj tu chooly... vivo en...	a) ¿Tyenda ki tye 'umty? ¿Qué aprendes?	b) kakj tu tye 'umty... aprendo...	a) ¿'Ojn mijnda kjenye kityeby? ¿Cuántos años tienes?	b)Kakj tatyeb... kjenye tengo...	a) ¿Tyenda ljiu lijtye? ¿Cómo se llama él?	b)Lijtye-ljiu... / ma... Él/ella se llama...	a) ¿'Okua ndve kiomejiu lijtye?	b)Liitve-ndve mejiu...										
a) Jo kach' ¿Tyenda lijiu? y tú ¿Cómo te llamas?	b) Kakj pjiu... /ma... me llamo...																									
a) ¿'Okua ki tye kjomejiu? ¿Cómo te apellidas?	b) kakj tu tye mejiu... me apellido...																									
a) ¿'Okua Ki chooly? ¿Dónde vives?	b) Kakj tu chooly... vivo en...																									
a) ¿Tyenda ki tye 'umty? ¿Qué aprendes?	b) kakj tu tye 'umty... aprendo...																									
a) ¿'Ojn mijnda kjenye kityeby? ¿Cuántos años tienes?	b)Kakj tatyeb... kjenye tengo...																									
a) ¿Tyenda ljiu lijtye? ¿Cómo se llama él?	b)Lijtye-ljiu... / ma... Él/ella se llama...																									
a) ¿'Okua ndve kiomejiu lijtye?	b)Liitve-ndve mejiu...																									

		¿Cómo se apellida él? Él/ella se apellida... a) ¿'Okua mu chooly lijtye? b) Lijtye-mu chooly... ¿De dónde es él? Él/ella es de... a) ¿Tyenda ndye 'umty lijtye? b) Lijtye-ndye 'umty... ¿Qué aprende él? Él/ella aprende... a) ¿Tyenda ljiu weta/weñii? wata / wañii ljiu ma... ¿Cómo se llama tu papá? Mi papa se llama...
	Léxico	Ñe chuptiya: jia, tajldaa jo taltajuibi Saludos: día, tarde y noche L'ajty: tyenda, 'okua, wa'a, ware Interrogativas: cómo, dónde, quién /quién es Ñepjiu: ixu, ndochu, tyutatsi, tyunatsi, tyumendye, wañii, wataa, Weplichu / wamoku / wepmutjua / wepndyu, Ndyejchi, Ximlusa, Plitjaa, Pujñily, Betii, Ndotyi, Beba'a Sustantivos: niño, niña, señor, señora, mi abuelo (a), mamá, papá, hermano de hombre/ hermana de hombre /hermana de mujer/hermano de mujer, Col. Gustavo Baz, Santa Lucia, El Totoc, San Juan Atzingo, La loma, Nativitas , Ocuilan Verbos: Pjiu, 'umty, chooly, mejiu, tatyeb verbos: llamar, aprender, vivir, apellidar, tener Numerales: mblaa, mnoo, mpjiu, ngujnoo, kwit'a, mblajndojo, mñendojo, mñengujnoo, mblajtilaj'ta, mblaj'ta, mblaj'ta mutzilaa, mblaj'ta mutzi mnoo, mblaj'ta mutzi mpjiu, mblaj'ta mutzi ngujnoo, mblaj'ta mutzi kwit'a Numerales: 1-15
Materiales	Ejercicio de la lección 1.6 y 1.9 y 2.7, proyector, reproductor de audio y grabaciones	
Evaluación	Los alumnos aplicarán los conocimientos adquiridos a través de las descripciones y presentaciones de alguno de sus compañeros frente a todo el grupo como actividad de expresión y comprensión oral.	

Nivel A1	referente 2	Unidad I																								
Descriptores	Sabrá pedir y proporcionar información personal sobre su parentela. Puede llenar un formulario de su familia. Entiende diálogos simples y decir frases cortas sobre la parentela.																									
Situación comunicativa	Todos los que vivimos en la casa																									
Objetivo comunicativo	Sabrá distinguir, pedir y proporcionar información personal de cada uno de los miembros de la familia extensa.																									
Objetivos culturales	Los alumnos sabrán identificar las relaciones de parentesco y la integración de un grupo domestico extenso																									
	Gramaticales	Los pronombres posesivos siempre van a modificar a los sustantivos <table><thead><tr><th></th><th>Casa</th><th>Padre</th><th>Madre</th><th>Abuelo</th><th>Hermano</th></tr></thead><tbody><tr><td>Kakj</td><td>Natoo</td><td>Wata</td><td>wañii</td><td>Tyumendye</td><td>Weppichu</td></tr><tr><td>Kachi</td><td>Naktoo</td><td>Weta</td><td>weñii</td><td>lityumendye</td><td>Welichu</td></tr><tr><td>lijtye</td><td>Ñitoo</td><td>wemdaa</td><td></td><td>lityumendye</td><td></td></tr></tbody></table>		Casa	Padre	Madre	Abuelo	Hermano	Kakj	Natoo	Wata	wañii	Tyumendye	Weppichu	Kachi	Naktoo	Weta	weñii	lityumendye	Welichu	lijtye	Ñitoo	wemdaa		lityumendye	
		Casa	Padre	Madre	Abuelo	Hermano																				
Kakj	Natoo	Wata	wañii	Tyumendye	Weppichu																					
Kachi	Naktoo	Weta	weñii	lityumendye	Welichu																					
lijtye	Ñitoo	wemdaa		lityumendye																						
Frases	a) ¿Ojn mijnda kjunchooly pakto? b) Patoo kwenchooly k'uita kjebi ¿Cuántos viven en tu casa? en mi casa viven 5 a) ¿Wa weñii? / ¿Tyenda ljiu weñii? b) wañii ljiu ma... ¿Quién es...? / Cómo se llama tu mamá? Mi mamá es.../se llama... a) ¿Wa wetaa? / ¿Tyenda ljiu wetaa? b) wataa ljiu...																									

Objetivo lingüístico		¿Quién es...? / ¿Cómo se llama tu papá? Mi papá es.../ se llama... a) ¿Wa muchooly plibenyə? b) Kakj kwenchooly... ¿Quién vive contigo? Conmigo vive mi... a) ¿Ojn mijnda ñelindy / ñelichu kityeby? b) mpjiu ñepndyu / ñeplichu tatyebby ¿Cuántos hermanos tienes? tengo... 3 hermanos a) ¿Ojn mijnda ñelimutjua/ñeliwamoku kityeby? b) mnoo mwee ñepmutjua/ñepwamoku tatyebby ¿Cuántas hermanas tienes? tengo...2 hermanas b) tyelutyebby ñepmutjua/ ñepmoku / ñepndyu/ ñeplichu no tengo hermanas / hermanas/ hermanos/hermanos a) ¿Wa mujñitye-muchooly plibenyə? b) Kakj kwenchooly... ¿Quién mas vive contigo? Conmigo vive mi...
	Léxico	L'ajtly: ojn mijnda / wa'a Interrogativas: cuántas, cuantos / quién, cómo Verbos: chooly, tatyebby, be, pjiu verbos: vivir, tener, ser, llamar Pronombres: kach' Posesivos: mi, conmigo, contigo Sustantivos: patoo, mujñitye, bet'aa Tyumendye, wepndyu / wepmutjua / wamoku/ weplichu Mi abuelo (a), mi hermano (m-h) / (m-m) / (h-m) / (h-h) wañii, wata, wepkulsi, wept'umi Mamá, Papá, tío (a) wata pambe-i / wañii pambe-i / wata patsuli/ wañii patsuli mi suegro (h-suegro) / (h-suegra) / (m-suegro) / (m-suegra) wamjutyi, wepchu, wept'umá, wewaa, wepmúnda, mi cuñado (a), mi esposa, esposo, hijo (a) Preposición de lugar: En Numerales: mblaa, mnoo, mpjiu, nguino, kwit'a, mblajndojo, mñendojo, mñengujnoo, mblajtilajt'a, mblajt'a, mblajt'a mutzilaa, mblajt'a mutzi mnoo, mblajt'a mutzi mpjiu, mblajt'a mutzi nguino, mblajt'a mutzi kwit'a – mblajnda Numerales: 1-20 Negación: t'akua, nadie
Materiales	Ejercicio de la lección 3.1 y 3.4, proyector	
Evaluación	En la exposición de la familia que se presentará por equipos, serán interrogados por los mismos alumnos planteandoles las frases vistas dentro del tema del parentesco y se evalúa la dominación oral de sus respuestas con respecto a su árbol geneológico.	

Nivel A 1	Referente 3	Unidad II
Descriptores	Puede describir las actividades que hace en la escuela y fuera de ella, así como preguntar lo que hacen otras personas al final entenderá conversaciones sobre las actividades que hacen los miembros de la familia.	
Situación	Lo que hacemos	

Comunicativa		
Objetivo Comunicativo	Sabrá preguntar a la gente lo que hace incluyendo familia (¿Qué haces?), también sabrá contestar lo que él hace en la escuela y en casa	
Objetivos Culturales	Para las personas mayores se les pregunta con respeto aumentando kitndo	
Objetivos Lingüísticos	Gramática	Verbos en presente progresivo Tyu marcador de tiempo presente para la primera persona Tu tye marcador de tiempo presente para la primera persona en verbos irregulares. Mu marcador de tiempo presente para la tercera persona Ndyu/ndye marcador de tiempo presente para la tercera persona en verbos irregulares.
	Frases	Buenos días (saludo estándar) ¿Tyenda kitchaly? ¿Qué haces? Tu tye mØty -Estoy platicando Tyu we -Estoy escribiendo Tyu pØndi xilyo -Leyendo un recado Tutye ʔumty pjiekakjo -Estoy estudiando tlahuica Tyu ɛ ñe pelota -Jugando con la pelota Tyutsinsi texklo -Estoy comiendo dulces Tutye tapi ñumafby -Me estoy atajando del agua ¿Tyenda kitndo chaly? ¿Qué hace usted? Tyu t'a -trabajando Tyu taa -comprando Tu tye komoo -corriendo Tyu wili -vendiendo Tyu u -durmiendo Tyu weli -cosiendo ¿Tyenda ndychaly lijtyɛ? ¿Qué haces? Ndyu jee kats'i -Estoy haciendo la comida Mu mbafchi -Estoy barriendo mutsinsi ... -Estoy comiendo Takchaa xi'ta -Estoy cortando la hierba Mu xepi -Estoy pizcando Mu lubi nza -cortando leña Mundy -caminando -¿Tyenda ndy xaly wetaa? ¿Qué hace tu papá? -Mu tyú -sembrando maíz -¿Tyenda ndy xaly weñii? ¿Qué está haciendo tu mamá? -Mu me -haciendo tortillas ¿Tyenda ndy xaly welikulsi? ¿Qué hace tu tío? -Mu lubi nza -Raja la leña -¿Tyenda ndy xaly welit'umendye? ¿Qué hace tu abuelo? -ndytsi ndonda -tomando chimpírrin -¿Tyenda ndy xaly welichu? ¿Qué hace tu mujer? -Tatyenda -nada ¿Tyenda ndy xaly ...? ¿Qué hace tu cuñada? -Mu mbafchi -barriendo ¿Tyenda ndy xaly weliwa? Ndye ajpo/ ñe petsu -Mi hijo está cuidando los marranos ¿tyenda ndy xaly wema/ku? ¿Qué hace tu hermana? Wamaku mu wili nkutu -Mi hermana está cociendo su camisa ¿tyenda ndy xaly...? ¿Qué hace tu cuñada? -mu pje ñe ntsi -Mi cuñada espanta al perro ¿Tyenda ndy xaly ixu? ¿Qué hace el niño? Wire ixu mu e/ kon ntsi -Mi hijo está jugando con el perro

	Léxico	Estoy... Platicando... Escribiendo... Leyendo... Estudiando... Juagando... Comiendo... Atajando... Estoy... Haciendo Barriendo... Comiendo... Cortando...Pizcando...
Materiales	Ejercicio de la lección 3.1 y 3.4, proyector	
Evaluación	Se evalúan partir de un juego, al mostrarse la acción se les pregunta y ellos arman sus respuesta por equipo.	

Nivel A1	Referente 4	Unidad II
Descriptores	Puede cuestionar y proporcionar de lo que hace diariamente Puede hablar de lo que hace diariamente y lo que hacen los otros Puede leer textos cortos sobre la rutina de las personas Puede describir textos cortos sobre las actividades cotidianas de los demás	
Situación comunicativa	Lo que hacemos siempre	
Objetivo comunicativo	El alumno sabrá decir algo breve de lo que él y los demás hacen durante el día	
Objetivos culturales	En la redacción o expresión del español es muy variable y específica, sin embargo en el tlahuica es muy completa y precisa en las pocas palabras de secuencia.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Verbos en pasado y adverbios
	Frases	-Jo kach' ¿Tyenda kilchaly nlux.../ plenye kimuxu, kilndaa, putjuibi? Y tú ¿qué hiciste el lunes.../ en la mañana, tarde, noche? *Nlux ... tañji kitatsinsi / kitatyeji El lunes... temprano como/me baño * Talndaa tutye moty / ta e En la tarde platico/juego * Pjutuibi tyu pondy lyo / tyu wee En la noche leo / escribo -Jo kach' ¿Tyenda kitchaly ndyetzo jia / mulajñi / mi'aja/ mu ilaja? Y tú ¿qué haces todos los días/ siempre/ a veces/ al rato? * Dyetzojia tyu loo patoo Todos los días estoy en mi casa * Mulajñi tatbajchi mbitji Siempre barro mi patio * Mbola ñjii taty jee-pkats'i / taty lubi Luego hago mi comida/ rajo leña * Mi'aja tu tye 'umty pjekakjo / pjiemajnak A veces estudio tlahuica/ español * Mu ilaja lyu tyejndi wataa/ wañii Al rato le ayudo a mi papá / mamá -¿Tyenda ndixaly ma Amanda /lijtye ñumuxu, ñulndaa, pjutuibi, mulañji, mi'aja? ¿Qué hace Amanda /ella en la mañana... tarde, noche, siempre, a veces? ...
		Verbos: hacer, comer, bañar, platicar, jugar, escribir, leer, estar, barrer, estudiar,

	Léxico	rajar, ayudar, cuidar, trabajar, lavar, poner, cocer Adverbios de secuencia: ki muxu, Tajldaa, Taltajuibi, Mulajñi, Mu ilaja, Mula nbuelta mañana, tarde, noche, siempre, al rato, otra vez Njoxi, Mbola, dietzo jia Después, luego, todos los días, Antes, primero, temprano, a veces Pronombre: Tú, él Nombres: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo Posesivos: Tu, mi Interrogativas: Qué
Materiales	Grabaciones, equipo de audio, ejercicios 5.1 y 5.3	
Evaluación	Redactan y presentan ante el grupo lo que hace diariamente algún familiar de su casa. Complemento de cuestionario	

Nivel A 1	Referente 5	Unidad III
Descriptores	Sabrá expresar gustos lo que le gusta comer y lo que le gusta hacer (negación)	
Situación Comunicativa	Me gusta (comer, hacer)	
Objetivo Comunicativo	Podrá decir las cosas que le gusta comer y hacer	
Objetivos Culturales	En la lengua tlahuica no existen las preferencias, solo gustos, para referirse a la comida hay forma de expresar las cosas blandas y duras. Tyutsinsi Tyutsa	
Objetivos Lingüísticos	Gramática	Pronombres, nombres + verbo gustar de 1º y 2º persona singular Tiempo presente, Interrogativas, negación y Nexos
	Frases	¿Qué estás haciendo? Nada, comiendo -Ah son elotes -A mí me gusta los elotes / camotes blandos / camotes duros, y a ti ¿qué te gusta?... -A mí no me gusta los nopales /frijoles, y a ti ¿qué es lo que no te gusta?... -Y a ti, ¿qué te gusta, los quelites o los hongos? A mí me gustan los hongos
	Léxico	Verbo baftik Gustar Jee Hacer tsinsi Comer Verduras o alimentos: Muxa elotes, Mbonyu camotes, Mijjati nopales, Nchii frijoles Nchoo hongos, Xu quelites interrogativa: ¿Tyenda? Qué Negación: Takua / tye No
Materiales	Ejercicios y audios	
Evaluación	Se evaluó con la participación en cada uno de los ejercicios	

Nivel A1	Referente 6	Unidad IV
Descriptores	Puede expresar y preguntar de lo que quiere comprar Puede entender una conversación sencilla sobre compra-venta Puede hacer cuentas de lo que compra o vende Puede leer y contestar un texto sencillo de compra-venta Puede describir su propio dialogo y expresarlo ante los demás	
Situación comunicativa	7. Compra- venta	
Objetivo comunicativo	El alumno sabrá distinguir y participar en conversaciones de compra venta.	
Objetivos culturales	Dentro del territorio donde se ubican los hablantes tlahuicas, no existe el mercado como tal, solo pequeños negocios que hay dentro y fuera de la comunidad donde sí se practica el acto de compra-venta	
Objetivo lingüístico	Gramaticales	Aunque aquí va el funcionamiento o comportamiento de la lengua, que cambia.
	Frases	-Buenos días -¿Qué vende? Vendo... habas, maíz, guayabas -¿Tiene gachupines? Sí, si tengo, ¿Qué le doy? -Deme un kilo de gachupines, ¿Cuanto es?...son 30 pesos -¡Gracias! ▪ ¿Qué más tiene? Tengo... habas, maíz, guayabas, chilacayotes y naranjas ▪ ¿Cuánto cuesta la sardina de habas? Cuesta a 15 la sardina ▪ 15, ¡están muy caros! Llévelos están baratos ▪ Gracias, -Y ¿Cuánto cuesta el cuartillo de maíz? El cuartillo cuesta 18 pesos -Deme 4 cuartillos -¿Cuánto cuesta el montón de guayabas? A 8 el montón -Deme 2 montones ▪ ¿Cuánto cuesta el montón de chilacayotes / guayabas? Cuesta a 15 el montón ▪ Déjemelos en 8 pesos! No me sale señora ▪ ¿Cuánto es lo menos? Se los dejo en 10 pesos ▪ Démelos, me los llevo. Aquí tiene... ▪ Mire, aquí tiene! ¡También Lleve las naranjas! ▪ Hoy no quiero, ¡gracias! ▪ Y ¿Cuánto el manojo de epazote? Cuesta... a 5 el manojo ▪ Deme un manojo de epazote y uno de pápalo, ¡tenga, mire! ¡Gracias! -¿Tiene quelites?, Si ¿De cuál quiere? -Quiero los cenizos. Cenizos... ya no hay, solo tengo quintoniles y nabos -Deme esos manojos... ¿Los quintoniles? -Sí, ¿Qué más le doy? -Nada más. ¿Cuánto es de todo? Son... (20) -Aquí tiene/ tenga ▪ Cuánto cuesta el kilo de carne? Cuesta a 80 ▪ ¿Me cambia mi leña? Sí, pero por ocho brazadas ▪ Uh no, es mucha leña. Mmm pues ¿cuántas brazadas me das? ▪ Le doy cinco o hasta seis. Bueno, si te lo cambio ▪ Entonces espéreme, ahorita le traigo, me lo aparta eh Traducir en tlahuica
	Léxico	Interrogativos: qué, cuánto, cuál Colores: rojo, amarillo, morado, café, negro, azul...

Nivel A 1	Referente 6	Unidad V
Descriptores	Aprenderá a expresar su estado de salud y preguntar por lo que puede hacer para curarse (curandero/hierbero)	
Situación Comunicativa	Estoy enfermo (Malestares/me duele el cuerpo)	
Objetivo Comunicativo	Sabrá expresar lo que le duele y logrará identificar el nombre de cada parte de su cuerpo	
Objetivos Culturales	La gente tlahuica aun recurre a la medicina tradicional	
Objetivos Lingüísticos	Gramática	Posesivos + verbo en presente, nombres, si y no
	Frases	a) ¿Cómo estás?...Bien gracias / muy mal b) Me duele... ¿Qué te duele? a) ¿Te duele tu... cabeza, ojos, muela, oído, brazo, manos, hombros, estomago, cintura, trasero, rodillas, pie?... b) sí, me duele.../ no, me duele... mi frente, mi ombligo, mi dedo etc.

		Negación: no Afirmación: si imperativos ó mandatos: dame, deme Medidas: kilo, cuartillo, sardina, montón, manojo, brazada, pesos Nombres: habas, maíz, guayabas, gachupines, chilacayotes, durazno, hongo, jícama, calabaza, papa, jitomate, tomate, quintonil, nabo Verbos: tener, dar, vender, costar \$, estar, dejar, ser, llevar, querer, prefiero, gustar Numerales: (10-50)
Materiales	Grabaciones, equipo de audio, presentaciones en power point, ejercicios 5.1 y 5.3	

	Léxico	Estoy... Tatyebby Tengo... Mu be i Me duele... Partes del cuerpo ñiwi, ñipi, ñiji, nambo, naye, nata, nachee, nchii, Plantas medicinales. Nluta Xishnundye Xinkily Xindaka Ximatoty
Materiales	Presentación Gises, hojas	
Evaluación	Mediante un ejercicio los niños deben entablar un dialogo expresando lo que le duele.	

6.- Matlazinca

Nivel A.1	Referente 2	Unidad 2
Descriptor	- Puede presentar a los miembros de su familia - 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	Integrantes de mi casa <i>Pitjemani ronchjori,</i>	
Objetivo comunicativo	Aprenderá a hablar y a hacer y contestar preguntas sobre sus familiares	
Objetivos culturales	Conoce la forma en que la lengua matlazinca se refiere a la parentela. Puede diferenciar cuando uno se refiere a un hermano: hombre con hombre, mujer con mujer, mujer con hombre u hombre con mujer.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Uso de posesivos Tje Ni Ní Pronombres Kaki Kachi Ret'ewi género kan- kama-
	Frases	- chji want'ewi kuchjori pimaani? - pitjemani kuchjorij tje____ - chji pi'maani mjexi ron chojori? - pitj'emani kjue____ - mukjatsoópi ni____ - nixu tje____ - kan/kama ____ - mukjatsópi niwentani? - mukjatsopi ni wenkiwi?

	Léxico	Nombres: watani waniwi tjetitoni tjewenkiwi tjerutoni tjentijwewi matata manana kuwi Verbos tener? posesivos tje- ni- ní Interrogativos Chji
Materiales	lamina de la parentela, cartulinas, marcadores, cinta adhesiva, memorama con los integrantes de la familia	
Evaluación	Oral: Presentación de su familia Escrita: las entrevistas y se corregirán con el grupo	

Nivel A.1	Referente 3	Unidad 3	
Descriptores	Puede dar información sobre lo que hace cotidianamente. Puede expresar y preguntar qué está haciendo él y otros Puede distinguir horarios del día y asociarlos con actividades Entiende textos cortos sobre actividades cotidianas		
Situación comunicativa	T'ani mutujewi		
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a expresar y preguntar por las actividades cotidianas		
Objetivos culturales	La distinción de los horarios del día en base al sol y las campanas. Las diferentes actividades que se realizan en la comunidad. La distinción del horario de entrada a las actividades del comunidad.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	presente habitual 1 ^{era} ps tu-, 2 ^{da} ps i-, 3 ^o pers ku- Presente progresivo 1 ^{era} ps tuj-, 2 ^{da} ps ij-, 3 ^o pers kuj	
	Frases	t'ani itujewiteso ne jeabi? - teso ne jeabi... t'ani itujewi? - pojt'i man tejuti? todos los días..... "teso ne jeabi tuj" printa njeabi tuj.....(a medio día.....) nxeni tuj..... (en la noche me.....)	
	Léxico	verbos xowi, texuti, kutemepi, kutenechi, kunpa betejiti, kajp'awi, kuntru, kuteyoxi, kueni, pejue, t'entani, tenechi, teyoxi, tenixi, iwi Nombres: tienda, comida, dientes, animales, cena horario en que tocan las campanas 4 am= ron tu k'asi nprima	

		5 am= ronyenchowi 12 pm= rontu k'asi pi atsi njeabi 4 pm= ronyerunta 5 pm= ronyerunta 7 pm= rontu k'ats'i nitjemuni
Materiales	hojas blancas, colores, crayolas, lotería, ejercicios. Grabación de las campanas del día Ejercicio de lectura Juego de la lluvia	
Evaluación	La unidad se evalúa con el portafolio de trabajos del alumno	

Esta sección se puede dividir en dos referencias ya que es muy extensa

Nivel A.1	Referente 4	Unidad 4
Descriptor	-Puede decir que le gusta y la negación de lo que no le gusta. -Puede hablar en segunda y tercera persona. -Puede hablar de forma plural. -escucha y comprende conversaciones de los demás.	
Situación comunicativa	T'ani mutubajyaki	
Objetivo comunicativo	lo que me gusta	
Objetivos culturales	La negación tiene que ir al inicio de cada oración.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	poder identificar la negación además de primera segunda y tercera persona, poder identificar tiempo presente y pasado
	Frases	t'ani mutubajyaki? t'ani xamutubajyaki? t'ani mutubajyak'i? t'ani xamutubajyak'i?
	Léxico	verbos bajyaki/ ba'ati, sisi, tani, si, texuti, tejiti negación xa- tiempo ku- ka- grande maa- pequeño ch'a-
Materiales	imágenes, plastilina, hojas blancas	
Evaluación		

Nivel A.1	Referente 5	Unidad 6
Descriptor	• comprar productos en base a las artesanías de la comunidad • sabrá dar y pedir información de un producto • podrá describir un objeto • podrá contar dinero	
Situación comunicativa	Be tenta (en la tienda)	
Objetivo	La compra venta	

comunicativo		
Objetivos culturales	El estudiante podrá conocer las artesanías de la comunidad aunque algunas de ellas ya no se utilizan. Podrá contar dinero para pagar.	
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Uso de Posesivos Tje Ni Nì Uso de Duales Tenowewi Uso de Plurales Roxuje
	Frases	Mjexi ku kostaru ? Paki nan..... ? Tamjexi ? Ta mjexi ?
	Léxico	Verbos Tani Paki Awi Poki Jena Números (pesos) Nan- Ne- Xu- Rokunjowi Rokut'a Nattowi Netowi Nenkunjowi Murat'anrat'a Rat'a
Materiales	Fotocopiados de material, pintarrón, marcador,	
Evaluación		

Nivel A.1	Referente 6	Unidad 7	
Descriptores	Puede decir los estados de ánimo Puede decir como esta Puede dar información de terceras personas de acuerdo a su estado de ánimo		
Situación comunicativa	Puakja (como estas)		
Objetivo comunicativo	Estados de ánimo		
Objetivos culturales	Sabrá diferenciar los estados de ánimo a diferencia del español, cuando uno está triste se da referencia a una hoja marchita(tukjəmji), cuando uno está contento se da referencia a mi corazón está contento(tutebajya), poder saber que el estar bien se relaciona con el verbo estar bien-bueno “tjowi”		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Posesivo Tiempo-aspecto, Taj, tuj, ruj Ta, tu, ru	

		Aj, ij, rij A, i, ri Kaj, kuj, taj Ka, ku, ta Pronombres Kaki Kachi Ret'ewi
	Frases	Puakja ?.....tuj tjowi Tàni ituteti ?....xateta Tàni mututeti ret'ewi ? Pumakja ni waniwi ? Puakja ni watani ? Ret'ewi kujtjowi Ret'ewi xamujtjowi
	Léxico	Tjowi Kəmji Bajya
Materiales	Imágenes, material impreso,	
Evaluación	Dialogo	