



# Universidad Pedagógica Nacional

## Licenciatura en Educación Indígena

### La enseñanza del tseltal como segunda lengua

Tesis que para obtener el grado de Licenciada en Educación Indígena presenta

Blanca Inés Gómez Sántiz

Directora: María Soledad Pérez López

Marzo 2018

## Dedicatoria

Lok'esbilixtel sok tesbilixtel lek sjol, yak'otel snenul sit sok slapotel xwex sok sk'u kaxlan. Melelnixa, jpisiltik te stak' xk'atbujotik, ja'uk meto mame xch'ay ta jkot'antik te jts'umbaltik, te jk'oplaltik sok mame xch'ay ta jkot'antik te jk'inaltik.

Traía el pelo corto y peinado hacía atrás, lentes oscuros, pantalón y camisa de dzul 'ladino'. Es cierto, todos podemos cambiar, pero no debemos olvidar nuestro origen, nuestra historia y nuestra tierra. (Extraído de Sakubel k'inal jachwinik 'La aurora lacandona' de Josías López Gómez, 2005)

A todos los tseltaleros por haberme transmitido la esencia  
del ser tseltal y por compartirme el bats'il k'op 'palabra verdadera'

A mis padres y abuelos por compartirme toda su sabiduría sobre "el costumbre"  
de nuestro pueblo, por encaminarme a ser una mujer de buen corazón  
y por hacer que toda la familia se sienta orgullosa de hablar nuestra lengua.

## **Agradecimiento**

A mis padres Domingo Gómez López *Jchab* ‘abeja’ y María Elena Sántiz, por todo su amor y cobijo en el cumplimiento de mis sueños, por el apoyo económico que me dieron durante la licenciatura y sobre todo por asumir y aguantar el peso de mis decisiones y mi distanciamiento con la comunidad y mi familia.

A mi madre por haber hecho que adquiriera la lengua tseltal a pesar de todos los obstáculos, por haberme enseñado a leer y escribir en bats’il k’op tseltal desde pequeña y por haber hecho que hoy sienta un gran orgullo por ser mujer tseltal.

A mis hermanos Beto *jChab*, Yesi *jChab*, Minguito *jChab* y Mari *jChab* por su amor, por haber hecho que pasará momentos divertidos en nuestra infancia, por estar siempre conmigo y por animarme siempre.

A la Dra. María Soledad Pérez López, por ser mi guía y encaminarme en el trabajo de la enseñanza de las lenguas indígenas y también hacer que descubriera lo maravilloso que es hablar bats’il k’op tseltal, por apoyarme en el proceso de mi formación y en todos los aspectos de mi vida, por brindarme la oportunidad de trabajar junto ella.

Al Instituto Nacional de lenguas indígenas, por permitirme continuar con mi formación con el trabajo del proyecto “Fortalecimiento a las prácticas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como segundas lengua. INALI-UPN”. A mis colegas y amigos la Mtra.

Alejandra Arellano Martínez, el Mtro. Alfredo Jiménez y a la Lic. Lourdes Nava quienes me han apoyado y compartido sus conocimientos y experiencias en todo momento.

A mis grandes amigos y hermanos de la universidad Diana Pacheco y al gran *Xun* 'Juan' Antonio Muñoz Bustamante (†) por su sincera amistad, por haber sido mi familia durante y después de la Licenciatura, por haberme compartido sus conocimientos y por haberme cuidado siempre.

A mi amiga *tseb* María Moshan por su amistad y por ser mi familia en la gran Ciudad de México y en todas partes.

A mis amigos Karina Puk, Laura Ita Andehui Ruiz, Daniel Hernández, Salvador Jaramillo, Arnulfo Embriz por su amistad y porque han aportado mucho a mi vida después de culminar la licenciatura.

## Índice

<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>2</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO</b> .....	<b>20</b>
<b>1.1. MARCO CONCEPTUAL</b> .....	<b>20</b>
1.1.1. ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE .....	24
1.1.2. ENFOQUE COMUNICATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS .....	33
<b>1.2. METODOLOGÍA</b> .....	<b>44</b>
1.2.1. REFERENCIALES, REFERENTES Y DESCRIPTORES: NIVELES Y GRADUACIÓN .....	45
1.2.2. PROCEDIMIENTO .....	56
<b>CAPÍTULO II. LA LENGUA TSELTAL</b> .....	<b>71</b>
<b>2.1. DATOS GENERALES</b> .....	<b>71</b>
2.1.1. UBICACIÓN Y NÚMERO DE HABLANTES .....	71
2.1.2. FAMILIA LINGÜÍSTICA Y VARIANTE .....	73
<b>2.2. FONOLOGÍA, ESCRITURA Y PRONUNCIACIÓN</b> .....	<b>76</b>
2.2.1. FONOLOGÍA. ....	76
2.2.2 ESCRITURA.....	79
<b>CAPÍTULO III. PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE TSELTAL COMO SEGUNDA LENGUA</b> .....	<b>84</b>
<b>3.1. PROGRAMA</b> .....	<b>85</b>
3.1.1. TIPO DE ACTIVIDADES DESARROLLADAS .....	89

3.1.2. EVALUACIÓN .....	93
<b>3.2. UNIDAD I. TE TIJINABALILE “EL CLAN” .....</b>	<b>101</b>
3.2.1. LECCIÓN 1.1. JNA’BEJBATIK TA SNAIL NOPJUN.....	102
3.2.2 LECCIÓN 1.2. TE MACH’ATIK AYIK TA JNA .....	114
<b>3.3. UNIDAD 2. TE K’AALETIK SOK TE U’ILETIK.....</b>	<b>133</b>
3.3.1. LECCIÓN 2.1. YA KUCH’TIK MATS’ TA OLIL K’AAL ‘TOMAMOS POZOL A MEDIODÍA’ .....	137
3.3.2. LECCIÓN 2.2. TA BE ‘EN EL CAMINO’ .....	152
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>170</b>

## **Introducción**

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de la forma en que se integró e implementó el material de enseñanza de la lengua tseltal como segunda lengua, partiendo de conocimientos sobre situaciones comunicativas y usos de la lengua fundamentalmente, para integrarlos a un programa de enseñanza como segunda lengua nivel básico A1.

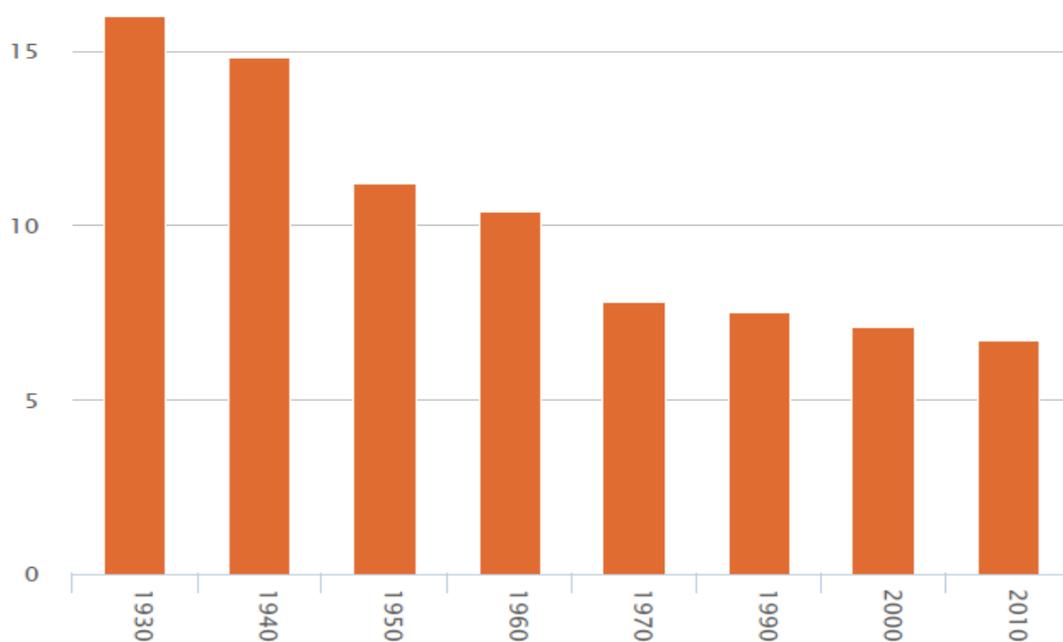
A partir de 1992, México reconoce constitucionalmente a los pueblos indígenas de su territorio, con ello se garantizó su derecho a preservar su lengua, cultura e identidad; así como también el de recibir una educación bilingüe e intercultural. Por ello, en 1995, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) propuso las orientaciones para la enseñanza bilingüe en las escuelas primarias de zonas indígenas con el objetivo de garantizar la educación en español y en las lenguas indígenas de manera igualitaria mediante el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas que son escribir, leer, escuchar y hablar, necesarias para la comunicación. Además de mencionar que el español se enseñará con la modalidad de segunda lengua para lograr así un bilingüismo equilibrado. Otro de los sucesos que impactaron en el ámbito de los derechos indígenas fue la publicación de los derechos lingüísticos, que en el artículo mencionan:

La población indígena tiene derecho a acceder a una educación obligatoria, bilingüe e intercultural, el sistema educativo debe adoptar las medidas necesarias para responder a las necesidades de los pueblos indígenas y debe asegurar el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua (INALI, 2003).

Así mismo, el estado mexicano reconoció que las lenguas indígenas y el español son lenguas nacionales al mismo nivel, y no hay lengua oficial en términos jurídicos, en un país como España, la lengua oficial es el español y se reconocen como lenguas minoritarias al vasco, catalán, etc. En México todas las lenguas están constitucionalmente en un mismo plano, con esto se busca garantizar el derecho de todo hablante de lengua indígena a exigir que se le atienda en la lengua que hable. Sin embargo, por una serie de factores de orden histórico y político, el español es la lengua de comunicación entre las personas de diferentes culturas y también la garantía de acceso a la educación y las oportunidades

laborales, lo que ha llevado a que los hablantes de lenguas indígenas le den mayor importancia, desvalorizando sus lenguas originarias. La situación anterior ha provocado que en las comunidades indígenas haya desplazamiento de la lengua en las últimas generaciones y que sea el español la primera lengua. Podemos observar la dimensión del desplazamiento en la siguiente gráfica tomada del INEGI (2010):

Gráfica 1. Hablantes de lenguas indígenas de 1930 a 2010.



Fuente: INEGI, 2010

Tomando en cuenta que la población ha crecido, esta disminución de hablantes es sintomática del desplazamiento de las lenguas y en estas condiciones la niñez indígena tiene ya al español como lengua primera.

Ahora bien, como dije, el estado reconoce que los pueblos indígenas deben tener una educación intercultural bilingüe, es decir en su lengua indígena y se les debe enseñar el español como segunda lengua, pero ¿qué sucede si el español es la primera lengua de los niños? Silvia Schmelkes (2002) responde diciendo que lo ideal sería que en estas escuelas

se enseñe la lengua indígena como segunda lengua. Para las comunidades indígenas la lengua es factor de identidad, porque en ella se plasma la cosmovisión, es decir, la forma en que cada pueblo ve el mundo. Es por ello que, para Schmelkes (2002), las autoridades educativas, quienes tienen la tarea de garantizar el cumplimiento del derecho a una educación bilingüe, tendrían que tomar en cuenta que si en una comunidad indígena los niños tienen como primera lengua el español, necesitan intervenir para que se les enseñe la lengua indígena como segunda lengua. Pero Schmelkes va más allá, para que haya un pleno ejercicio de lo que se llama interculturalidad toda la población tendría que hacerse consciente de la importancia de las lenguas indígenas de México. Para la autora, una verdadera interculturalidad implica que toda la población aprenda lenguas indígenas como forma de entablar el diálogo, de revalorar las lenguas y de cumplir con las disposiciones de los derechos lingüísticos:

¿Debe la escuela enseñar la lengua indígena de una determinada región a la población mestiza que ahí habita? aún hay menos consenso respecto de esta posibilidad. Parece utópica, irreal, o bien absurda, por lo inútil. Sin embargo, ubicada como lo estoy en el bilingüismo pleno como tipo ideal, yo me atrevo a responder a esta pregunta también en sentido afirmativo.

(Schmelkes, 2002, p. 7)

La autora nos hace reflexionar acerca de la tarea de lograr una educación intercultural para demostrar que la lengua indígena puede ser también la lengua de contacto entre indígenas y mestizos, para ella la población mexicana no ha comprendido que a todos nos toca adentrarnos en la interculturalidad.

Introducir la lengua materna en la escuela mestiza permite revalorarla y dotarla de un status similar al de la lengua oficial, lo que a su vez permite

ir combatiendo la diglosia que caracteriza a las lenguas indígenas en nuestras sociedades. Incorporar la lengua indígena en la escuela mestiza favorecería la política lingüística orientada al fortalecimiento del uso público de las lenguas indígenas. Sería el complemento conveniente de una política lingüística de bilingüismo aditivo, de bilingüismo pleno, en la escuela y en la vida. (Schmelkes, 2002, p. 7)

Entonces, no necesariamente se tendría que plantear la idea de enseñar lenguas indígenas como segundas lenguas cuando éstas presentan altos índices de desplazamiento, sino que también puede ser una estrategia de promoción de la interculturalidad y el bilingüismo en la sociedad en general y colaborar con ello a detener el desplazamiento de las lenguas originarias además de dotar a la población de la herramienta cognitiva que representa el bilingüismo.

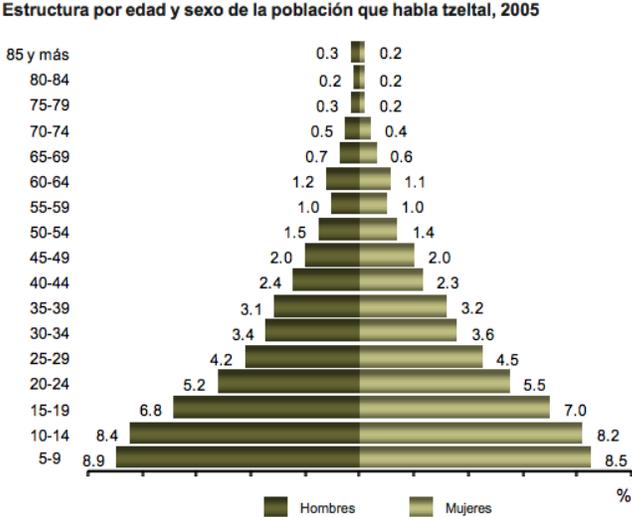
Es el caso de la lengua tseltal. No es una lengua que se encuentre en riesgo inmediato ya que cuenta con 556, 720 mil hablantes según el intercensal INEGI (2015) y su número no sólo no disminuye sino aumenta.

edomun	Entidad federal	Municipio	Pob. Total	HLI 3 años y más	Tseltal
	Nacional			<b>7,382,785</b>	556,720
07004	Chiapas	Altamirano	32,872	<b>20,526</b>	10,298
07031	Chiapas	Chilón	127,914	<b>112,485</b>	112,206
07038	Chiapas	Huixtán	23,625	<b>19,820</b>	8,759
07059	Chiapas	Ocosingo	218,893	<b>156,867</b>	142,994
07064	Chiapas	Oxchuc	48,126	<b>43,174</b>	43,073
07065	Chiapas	Palenque	119,826	<b>50,817</b>	17,071
07066	Chiapas	Pantelhó	22,011	<b>18,532</b>	10,346
07078	Chiapas	San Cristóbal de las Casas	209,591	<b>63,454</b>	16,184
07082	Chiapas	Sitalá	13,844	<b>12,245</b>	12,157
07093	Chiapas	Tenejapa	43,593	<b>39,427</b>	39,243
07109	Chiapas	Yajalón	37,833	<b>23,468</b>	18,566
07112	Chiapas	San Juan Cancuc	34,829	<b>31,471</b>	31,460

Fuente: INEGI, 2015

Pero no sólo el número indica la vitalidad de la lengua sino también el hecho de que sigue siendo transmitida generacionalmente lo que garantiza su permanencia, como lo podemos ver en la gráfica 2:

Cuadro 2. Estructura por edad y sexo de la población que habla tseltal, 2005.



Fuente: INEGI, 2008, pp.

Aunque no tenemos datos actualizados sobre este crecimiento, la gráfica nos muestra cómo las nuevas generaciones, en 2005, seguían siendo hablantes de la lengua. Por lo tanto, difundirla como segunda lengua entre la sociedad en general se justifica como estrategia para promover el diálogo intercultural.

Ahora bien, si es cierto que con base en la situación de las lenguas indígenas, el derecho a una educación bilingüe y el ideal de lograr una interculturalidad hace notoria la necesidad de enseñar lenguas indígenas como segundas lenguas, la pregunta es ¿con qué metodología y materiales se cuenta para llevar a cabo una tarea de este tipo?

Existen ya iniciativas que plantean la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas. Tal es el caso del centro de lenguas de la Universidad Autónoma de México (UNAM) en donde enseñan náhuatl, la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) donde

enseñan wirarika, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) donde enseñan tenek (huasteco), así como las universidades interculturales que se encuentran en Chiapas, Estado de México, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Michoacán, Sinaloa, Puebla, para las cuales el dominio de una lengua indígena es parte del perfil de egreso. En estas últimas, la clase de lengua indígena es considerada curricular, los alumnos tienen que cursar obligatoriamente una lengua de las que se ofrecen en la universidad y acreditarla.

Sin embargo, uno de los problemas que declaran en esta enseñanza, es la falta de programas y materiales en los últimos enfoques de enseñanza de lenguas. Esto ha hecho que muchos hablantes o profesores tomen la iniciativa de elaborarlos y que, para eso, retomen modelos de primera lengua, o modelos desactualizadas como el método gramática traducción, o bien, en muchas ocasiones, lo que se haga sea tomar el método de alguna lengua, frecuentemente el inglés, y adaptarlo a la lengua indígena que se quiere enseñar. No obstante, hay que considerar que las lenguas son distintas en la estructura lingüística y sobre todo son diferentes en cosmovisión, por ello cuando se retoma un material de otra lengua sin tener claras la diferencias, se producen problemas de descontextualización (Cavero Zurita, 2011). Por ello, enseñar una lengua indígena como segunda lengua implica desarrollar programas y materiales específicos para cada una de ellas y en los enfoques innovadores de enseñanza.

Ahora bien, en lo que respecta a la lengua tseltal, ¿con qué materiales se cuenta para enseñar la lengua como segunda lengua?

La lengua tseltal ha sido ampliamente estudiada en el campo lingüístico, podemos encontrar una bibliografía amplia sobre este aspecto en la Gramática de la lengua tseltal publicada por Pollian (2013). También existe una profusión de publicaciones de parte de profesores, hablantes, y gobierno del Estado de Chiapas como: gramáticas, denominadas

populares por el ILV, diccionarios, manuales, cuentos, novelas. Aquí recuperamos sólo aquellos documentos que especifican dirigirse a la enseñanza tanto para primera, como segunda lengua. Podemos observarlos en el siguiente cuadro:

Materiales de primera lengua	Materiales de segunda lengua
<p>1.- Libros de texto gratuito <i>“bats’il k’op- lengua tseltal de Chiapas”</i> de educación básica, cuyo objetivo es que los niños hablantes de tseltal aprendan a leer y escribir en su lengua materna. El material está diseñado bajo el enfoque comunicativo propuesto en el plan y programa de Estudio para la Educación primaria 1993. (Sántiz, Gómez y López, 1999).</p>	<p>1.- Guía de aprendizaje para el alumno <i>“sna’ojibal k’op sok stalel kuxlejajil yu’un tseltal”</i> publicado por la CGEIB/CDI para nivel secundaria. Material de apoyo para conocer la lengua y la cultura indígena de los niños pero también, precisa en los objetivos, que es un material de aprendizaje para quienes no hablan la lengua tseltal (Pérez, 2006).</p>
<p>2.- Libro Diplomado <i>“Nohptesel ta stojol bats’il k’op sok bats’il talelk’ahyinel; sok ta stojol kaxlan stalelsk’ahyinel sok ta stojol castilla k’op”</i> dirigido a hablantes de tseltal. El objetivo del material es que los alumnos de secundaria dominen las dos lenguas (tseltal-español) y a su vez conozcan más a fondo su cultura y la cultura nacional (Maurer, 2006). Y también busca que el aprendiz fortalezca su identidad a través de la historia (Ruiz, 2006 )</p>	<p>2.-Manual <i>“jnoptik bats’il k’op-aprendamos tseltal”</i> publicado por el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena (CELALI). El material se propone para quienes quieran aprender a hablar tseltal de manera autónoma, en ella se le explican los sonidos, se le proporcionan frases, vocabulario o listas de palabras en versión bilingüe para que el alumnos las memorice y puedan entablar comunicación con los hablantes de la comunidad. (Guzmán, 2009).</p>
<p>3.- Gramática didáctica <i>‘scholojibal k’op yu’un nopjun ta bats’il k’op tseltal, schebal scha’pajkalsjunilnojptesel ta primaria’</i> para profesores bilingües que atienden a niños tseltales en las escuelas bilingües de Chiapas .En el material se abordan contenidos gramaticales del tseltal</p>	<p>3.-El material diccionario tseltal-español ilustrado que puede servir como material de consulta para investigaciones, desde la perspectiva de sus</p>

<p>para que los profesores analicen la estructura gramatical de la lengua y así enseñen a los niños a leer y escribir en su primera lengua. (Hernández y Pérez, 2013)</p> <p>4.- Gramática <i>xcholoji'bal k'op yu'un tselal</i> cuyo objetivo es que los profesores bilingües de Chiapas enseñen a leer y a escribir en tselal a los niños hablantes de tselal. (Zapata, Sántiz y Gómez (et al), 1999)</p> <p>5.- Libro de literatura en lengua tselal de Chiapas <i>sjunal yutsilal sk'op ya'yey jlumaltik</i> el cual busca que niños tseltales desarrollen competencia lectora en su propia tselal (Sántiz, 2003)</p> <p>6.- Vocabulario tselal-español dirigido a maestros, alumnos y hablantes del tselal. Este material fortalece el aprendizaje de la lengua castellana como segunda lengua ya que mediante este diccionario conocerán la traducción en español de algunas palabras en tselal que servirán para mejorar el habla en español. (Zapata, 2002)</p>	<p>autores, puede ser un material de aprendizaje para quienes no conozcan la estructura gramatical de la lengua tselal. En dicho diccionario se presenta primero la palabra en tselal y la explicación es en español. (Entzin, 2004)</p> <p>4.-Diccionario <i>tzeltal</i> de Bachajon Chiapas, cuyo planteamiento dice que es una herramienta de consulta y aprendizaje de la lengua tselal para los antropólogos, médicos, maestros, también es para los indígenas alfabetizados y los que están en proceso de integración. (Slocum, Gerdel y Cruz, 1999)</p>
---	--

De estos materiales, como podemos observar en el cuadro, muy pocos están dirigidos específicamente a la enseñanza del tselal como segunda lengua ya que el primero de la lista lo tiene como un objetivo secundario. En cuanto al material del CELALI, tiene un enfoque explícitamente gramatical (Richards y Rodgers, 1986). El enfoque gramatical tiene por objetivo enseñar a leer y traducir de una lengua a otra. Sin embargo, difundir las lenguas para el diálogo y la convivencia entre comunidades significaría poder desarrollar en los aprendices competencias para la comunicación oral y no solo la escrita. Actualmente el

INALI junto con la Universidad Pedagógica Nacional, están trabajando en la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas con el proyecto denominado: “Fortalecimiento a las Prácticas de la Enseñanza-Aprendizaje de lenguas indígenas como Segundas Lenguas”. Dicho proyecto se creó con el propósito de elaborar programas y materiales para apoyar el trabajo de los maestros independientes de lenguas indígenas que imparten clases en centros de cultura e incluso a título individual. Para esto prepara a jóvenes hablantes en el diseño y piloteo de materiales en diversas lenguas indígenas. El enfoque de los programas pretende lograr la comunicación en la lengua meta, por lo que entiende que aprender una lengua indígena significa el intercambio de información en situaciones comunicativas cotidianas en donde los interlocutores comparten cierta información. Ahora bien, elaborar un programa comunicativo para una lengua que, como vimos, no tiene antecedentes de enseñanza oral como segunda lengua, hace necesario producir una serie de informaciones para alimentar el diseño. Por un lado hay que definir los contenidos de forma graduada atendiendo funciones comunicativas y para esto se debe indagar los usos y situaciones de la lengua meta. Por otro lado, la parte del análisis lingüístico tiene que ser profundizada para poder atender la complejidad de las situaciones comunicativas, que no están forzosamente contempladas por los estudios lingüísticos, además de la necesidad de establecer un análisis comparado entre la lengua meta y la lengua de los alumnos. Este es un proceso complejo puesto que:

La construcción de los contenidos escolares de la enseñanza de la lengua no se pueden abordar sin contemplar la complejidad de interacciones entre saberes científicos, prácticas sociales, conceptos sobre qué es saber lengua y sobre la función de la escuela en este saber, sobre la función de la lengua en la construcción de los conocimientos, sobre cuáles son las

formas de apropiación de las lenguas y del saber sobre la lengua y sobre las formas reales de construcción del conocimiento verbal en contextos determinados (Camps, 2000, p. 9)

Para la autora, llevar a cabo una práctica de enseñanza contextualizada implica un proceso investigativo en el cual no sólo se trata de describir para mejorar un proceso sino de generar conocimientos:

La investigación en didáctica de la lengua no tiene únicamente una función praxeológica, sino que aspira también a la creación de un cuerpo teórico de conocimientos. Este saber teórico tiene su origen en el análisis de la práctica, con la intención de darle sentido. Desde este punto de vista, la relación entre teoría y práctica no es una relación externa, sino intrínseca al conocimiento didáctico, y no hay prioridad entre los dos ámbitos, sino que son dos componentes de una misma actividad humana que es la de enseñar y aprender, la cual tiene como objeto otra actividad, la de comunicación verbal, es decir, la actividad discursiva (Camps, 2000, p. 12)

Si esto es cierto para la didáctica de lenguas en general, lo es más para una lengua como el tseltal en la cual las investigaciones sobre ámbitos comunicativos y culturales así como lingüísticos no están dirigidos a la aplicación didáctica por lo cual es necesario, además de retomarlos, generar conocimientos nuevos necesarios para el diseño de un programa.

Es por estas razones que me propuse realizar un trabajo de investigación y diseño de un programa y sus respectivos materiales para la enseñanza del tseltal como segunda lengua en el marco de mi trabajo de tesis para titularme de la Licenciatura de Educación Indígena, la cual forma profesionales que puedan dar respuesta a los problemas de la educación en el medio indígena.

Se busca que puedan producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas pertinentes para la población indígena. Así mismo tendrá sensibilidad y capacidad para analizar, entender, hacer y organizar conocimientos para poder responder a las necesidades de la educación institucionalizada respetando al pueblo indígena y haciendo valer los derechos de las comunidades indígenas. (Plan de estudios de la Lic. de Educación Indígena, 1990)

Esto también con la finalidad de lograr que la lengua tseltal pueda ser una lengua de contacto en nuestro país, así como también fortalecer su uso y crear más hablantes de tseltal.

Así mismo con base a las Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas, en donde se menciona que existe:

Carencia de metodologías pedagógicas específicas para la enseñanza de lenguas originarias (como primeras o segundas lenguas), del español y de los contenidos curriculares de las distintas asignaturas. (INEE, 2017 p. 77)

Para llevar a cabo la indagación de situaciones comunicativas y funciones de la lengua, me basé en primer lugar en mi conocimiento de la cultura puesto que soy nativo hablante de la lengua tseltal, así como en diversas publicaciones sobre todo de corte antropológico, lingüístico y de procedimientos que ha desarrollado la didáctica de la lengua para la elaboración de programas de enseñanza, que me sirvieron de guía.

El presente trabajo está integrado por cuatro capítulos. En el primero se describen los elementos teórico -metodológicos que sustentan el diseño y la integración del material de enseñanza de la lengua tseltal como segunda lengua nivel A1. Y se revisa de manera general qué es el lenguaje, las teorías de adquisición, los métodos de enseñanza, la

competencia comunicativa, el enfoque natural y el enfoque comunicativo accional. Los elementos mencionados anteriormente van a dar soporte al planteamiento de los objetivos de enseñanza-aprendizaje de una lengua y así mismo, serán herramientas de apoyo para el diseño de las actividades y ejercicios del material. En el segundo capítulo se presenta la metodología seguida para la integración y el diseño del material de enseñanza. Es en esta sección donde se muestran los elementos que rigieron en la elaboración del programas graduado de enseñanza de la lengua tseltal. Uno de los aspectos centrales de toda didáctica es la noción de graduación. Los referenciales de lenguas representan la graduación de las competencias que tiene que dominar un aprendiz de lenguas en cada nivel. En ellos se explicitan las competencias comunicativas que los alumnos tienen que alcanzar conforme avanzan en el estudio de la lengua. En esta sección se revisa el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), así como otras propuestas, con el objetivo de reflexionar sobre cómo se gradúa a través de niveles de dominio. Así mismo en este capítulo se da a conocer los cursos-piloto que se implementaron para finalizar la integración del material.

En el tercer capítulo se presenta información general de la lengua tseltal, datos relacionados con el número de hablantes, familia lingüística, variantes lingüísticas y también datos sobre la fonología y la escritura de la lengua que se usada en la integración del material. Y finalmente en el cuarto se presentan la primera y segunda unidad de la guía del facilitador que básicamente son las planeaciones de cada una de las unidades, en dicho material se muestran los objetivos comunicativos de cada unidad, y se presentan los contenidos culturales y lingüísticos que se trabajan. La primera y segunda unidad son las que se integran en este capítulo, ya que en ellas podemos ver la graduación a partir de los primeros contenidos que se abordan con los aprendices.

## **Capítulo I. Marco teórico metodológico**

En este capítulo se presentan los conceptos centrales sobre el lenguaje y sus implicaciones en el proceso de comunicación. Como primer punto se revisa el concepto de lenguaje oral para luego pasar a las teorías de adquisición del lenguaje.

Así mismo, también se revisan las teorías de competencia comunicativa y competencia lingüística que explican y nos hacen comprender el proceso de la comunicación a través del uso del lenguaje oral. Todo lo descrito anteriormente ayuda a entender las distintas formas en las que se han enseñado las lenguas. Finalmente revisamos el enfoque comunicativo accional que es una de estrategias innovadora en el campo de la enseñanza de las lenguas el cual considera que el principal objetivo de aprender una lengua es aprender a comunicarse, lo que hace necesario el desarrollo de la competencia comunicativa en un aprendiz. Se ha visto que en el proceso de comunicación están presentes reglas de interacción culturales que van a estar reguladas de acuerdo al lugar, las personas y las intenciones de comunicación.

### ***1.1. Marco conceptual***

#### **El lenguaje**

Es mediante el lenguaje que podemos comunicar, recibir ideas, expresar pensamientos y sentimientos, pero el lenguaje no solo remite a la comunicación oral ya que existen otros tipos de lenguaje tales como:

- Lenguaje de señas que se manifiesta mediante el movimiento corporal
- Lenguaje de imágenes plasmadas en señaléticas universales como: no estacionarse, peligro, salida de emergencia, las direccionales en las carreteras.
- Lenguaje escrito: que es la representación gráfica del habla

Aunque hablemos de distintos tipos de lenguaje, estos pueden integrarse en la comunicación:

“Los lenguajes son sistemas de signos, recursos expresivos mediante los cuales se comunican ideas, opiniones, emociones y sentimientos. Están presentes en todo acto comunicativo que se realiza entre seres humanos, y generalmente se presentan de manera combinada” (Escudero, 1997, p. 21)

El ser humano tiene la necesidad de estar en sociedad. Cada grupo social ha buscado la forma de abastecer necesidades y por consiguiente la creación de cultura, que es lo que hace posible el establecimiento de reglas de interacción y de organización. Así también ha hecho posible que distintos grupos hayan creado su lengua tomando en cuenta su cosmovisión.

“El habla es una actividad humana que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo, producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo” (Sapir, 1954, p. 10)

Los seres humanos nacemos dentro de un grupo social que nos proporciona identidad, cultura y lengua. Con ello quiero decir que si un niño nace en una comunidad tseltal, tsotsil u otra, irá adquiriendo la lengua que hablan en su entorno e irá adquiriendo las reglas de interacción de la comunidad

“Un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada” (Sapir, 1954, p. 14).

El lenguaje es entonces un tesoro cultural que nos han dejado nuestros abuelos y que se ha transmitido a lo largo de la historia de generación en generación. La cultura hace referencia

a la construcción del pensamiento y a la noción que se tiene del mundo, por ello cuando una persona desarrolla un lenguaje está adquiriendo dos funciones:

El lenguaje incluye dos funciones: la cognoscitiva, que nos permite razonar, adquirir conocimiento y desarrollarlo, y la comunicativa orientada hacia la transmisión de mensajes de toda índole. Estas dos funciones aparecen en el hombre de manera simultánea. La realización del pensamiento sería imposible sin el lenguaje, pues las ideas se estructuran mediante el empleo de un código (León, 2002, p. 13).

Tal como lo afirma la autora, desarrollar el lenguaje oral implica adquirir un pensamiento y es difícil separar el lenguaje del pensamiento por lo que cuando aprendemos una segunda lengua se hace un tanto complejo porque aprender otra lengua significa aprender a pensar en ella.

Es así que, para el acto de comunicación intervienen una serie de elementos que son necesarias para una comunicación efectiva entre los integrantes de cada grupo social:

Para que se llegue a tener un acto de comunicación Tatiana Slama-Cazacu (1973) menciona que son esenciales al menos seis factores: el **emisor**, quien produce el mensaje; un **código**, que es el sistema de referencia con base en el cual se produce el mensaje: el **mensaje**, que es la información transmitida y producida según las reglas del código; el **contexto**, en donde el mensaje se inserta y al que se refiere; un **canal**, es decir, un medio físico ambiental que hace posible la transmisión del mensaje y por ultimo un **receptor** (u oyente), que es quien recibe e interpreta el mensaje. (Jakobson citado en Ceregido, 2005, p. 5)

Quien habla y quien escucha deberán compartir el mismo código para que se entienda el mensaje; el oyente tendrá que comprender lo que le comunican. La lengua es el sistema de reglas o signos lingüísticos.

Las lenguas son estructuras con reglas propias. Cada lengua organiza sus elementos en sus diferentes niveles: fonético, morfológico, sintáctico y semántico. Debido a esto, es que se hace complejo el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, ya que quizás se piense que las lenguas van a tener el mismo sistema de reglas que tiene nuestra lengua materna y no es así, cada lengua estructura su propia lógica de habla.

La lengua es la realización que cada grupo humano hace de la potencia comunicativa del hombre (lenguaje). Cada lengua es un sistema absoluto y abstracto, abarca tanto las posibilidades lingüísticas presentes como las pasadas y las futuras, aunque nunca lleguen a realizarse; así como también todas las realizaciones de las diferentes comunidades que emplean la misma lengua la lengua no es más que una parte determinada del lenguaje.

(León, 2002, p. 14)

La lengua es un constructo social, que se logra a través de acuerdos elegidos por los hablantes para compartir un mismo código. Cada lengua representa la visión de la realidad y el mundo, que serán compartidos por una comunidad de habla.

El lenguaje verbal le permite configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos; le posibilita la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos. Por medio del lenguaje, las personas se apropian de las imágenes del mundo

compartidas, de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados. (López, Miranda y Mattioli, 2008, p. 8)

El lenguaje es comunicación que se da mediante la interacción de individuos, o que permite que se forme un grupo social.

[...] “la palabra hablada proviene del interior humano y hace que los seres humanos se comuniquen entre sí como interiores consientes, como personas, la palabra hablada hace que los seres humanos formen grupos estrechamente unidos”. (Ong, 1987, p. 77).

Una vez revisado los elementos centrales del lenguaje en la comunicación, me interesa analizar el proceso de adquisición del mismo, ya que cuando un niño adquiere su lengua materna se apropia de los significados e interioriza la visión de la realidad que ha construido históricamente su grupo y también comienza a desarrollar la llamada competencia comunicativa que más adelante revisaremos.

### ***1.1.1. Adquisición del lenguaje***

Sapir (1954) dice que la adquisición de una lengua solo puede surgir si estamos inmersos en una sociedad, da el ejemplo de dos niños; uno crece dentro de un grupo de humanos y el otro crece sin contacto humano. El niño 1 interactúa con las personas de su entorno y gracias a ello se apropia de los significados, de los signos lingüísticos de su cultura, el niño entonces adquiere la misma concepción del mundo de su grupo. El segundo niño adquirirá un lenguaje pero posiblemente sea el de una especie animal. “*El proceso de adquisición del habla es, en realidad, algo totalmente distinto del proceso de aprender a caminar*” (Sapir, 1954, p. 9). Los hombres y las mujeres que pertenecen a una sociedad están predispuestos a hablar:

El habla humana es una actividad que varía sin límites precisos en los distintos grupos sociales, porque es una herencia puramente histórica del grupo producto de un hábito social mantenido durante largo tiempo; el caminar es una función orgánica, una función instintiva (aunque no, por supuesto, un instinto por sí mismo); el habla es una función no instintiva, el habla es una función adquirida “cultural” (Sapir, 1954, p. 10)

Tal y como lo menciona Sapir, el habla es una función “cultural” adquirida, el proceso por el que pasa un niño para que pueda convertirse en un hablante es complejo ya que tiene que escuchar lo que dicen los adultos para que pueda desarrollar el lenguaje oral.

Por otro lado, la teoría innatista del desarrollo del lenguaje explica que el niño tiene un “dispositivo para la adquisición del lenguaje” LAD que necesita input (dato) lingüístico para poder adquirir el lenguaje, (Garton y Pratt, 1999). La idea de Noam Chomsky es que todos nacemos con la capacidad innata de adquisición del lenguaje porque todos tenemos la capacidad de adquirir una lengua. Para esta teoría, el niño tiene un papel activo porque hace un proceso de análisis de la información que recibe, lo cual lo lleva a hacer hipótesis y finalmente produce es decir, emite.

El LAD es una entidad hipotética que Chomsky induce mediante el estudio de las producciones de los niños. El niño pasa por un proceso cognitivo y elabora su hipótesis mediante el input, ejemplo:

#### Hipótesis de los niños

- Correr            Corro
- Comer            Como
- Beber            Bebo
- Lavar            Lavo
- Saber            Sabo
- Caber            Cabo
- Morir            Morido

La regla gramatical que el niño elaboró fue inconsciente. La teoría dice que la mente del niño es una caja negra preparada para recibir *input* lingüístico, que al ser recibido pasará al LAD donde se generará la hipótesis para después pasar a la producción. Para Chomsky, el LAD está en la mente en donde se lleva a cabo el análisis de la gramática de la lengua y el *input* es la información que transmiten las personas cercanas al niño y su grupo social.

Chomsky propuso que los individuos estarían genéticamente dotados de una facilidad específica para el lenguaje y que esta capacidad requería tan solo un *input* de información de una comunidad lingüística particular para que el niño generase oraciones gramaticales y apropiadas (Garton y Pratt, 1999, p. 36)

Hay dos cosas que son importantes para esta teoría: la competencia y la actuación. Competencia es cuando se logra tener el conocimiento de las reglas de la lengua y la actuación es la forma en que cada sujeto hace uso de esta competencia para comunicar pero ¿Bastará contar con el conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua para que haya comunicación? Lo que explica Vygotsky (Avendaño y Miretti, 2006), con su enfoque sociocultural es que los procesos mentales del sujeto son de origen sociocultural y que el conocimiento se adquiere mediante el análisis de la información que se recibe.

A partir del lenguaje y de la comunicación la cultura se transmite al niño quien la interioriza y la usa en función de sus necesidades. En este proceso, la interacción social entre el niño y su ambiente contribuye esencialmente al desarrollo cognoscitivo. (Avendaño y Miretti, 2006, p. 23)

La explicación de este autor nos lleva más allá, ya que dice que el lenguaje de los niños se logra gracias a la interacción en sociedad, así mismo toma en cuenta los elementos que

intervienen en el desarrollo del lenguaje, tales como las intenciones comunicativas y las formas de comunicación; un niño no solo adquiere el habla sino también las reglas de interacción que existen entre los hablantes de su comunidad.

### **Competencia lingüística y competencia comunicativa**

Ahora bien, la explicación de la adquisición del lenguaje nos lleva a pensar si cuando hablamos de desarrollo del lenguaje estamos hablando de lo mismo, ya que como lo menciona Chomsky la adquisición se logra con la competencia lingüística, por su parte Vygotsky reconoce la importancia del ambiente en la adquisición del lenguaje ya que él niño tendrá que ir construyendo su conocimiento para que logre entablar comunicación eficaz y que pueda estar en sintonía con su comunidad de habla.

El niño aprende a usar el lenguaje para “comunicarse en el contexto de la solución de problemas”, en lugar de aprender per se; se enfatiza al aspecto comunicativo del desarrollo del lenguaje más que su naturaleza estructural o gramatical. De acuerdo con tales presupuestos, el niño necesita dos fuerzas para lograr el aprendizaje del uso del lenguaje. Una de ellas es equivalente al LAD de Chomsky; la otra sería la presencia de un ambiente de apoyo que facilite el aprendizaje del lenguaje. Bruner denominó a este sistema de apoyo para la adquisición de un lenguaje o LASS. (Avenidaño y Miretti, 2006, p. 23)

Por otra parte la teoría comunicativa dice que no basta tener conocimiento de las reglas gramaticales para poder comunicarnos con las personas de nuestro grupo lo cual haría que no se logre la meta comunicativa.

Una persona dotada de competencia meramente lingüística “sería una especie de monstruo cultural: conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuando debe hablar, cuándo callar, qué opciones

sociolingüísticas emplear en determinadas situaciones etcétera” (Giglioli, 1973, p. 34)

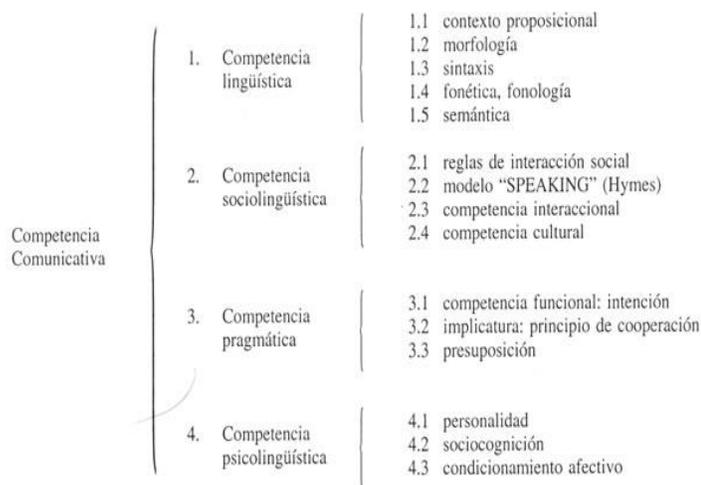
Entonces es necesario contar con conocimientos tales como las reglas de comunicación que hay en la comunidad, las maneras de entablar diálogo con personas mayores o de la misma edad, el uso del lenguaje corporal, o el cómo se hace una compra en el mercado o incluso cómo se pide a la novia, entre otras reglas.

Competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y decodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de interacción con las demás personas de su entorno. (Tinajero, 2010, p. 4)

Cuando un niño comienza a comunicarse solo lo hace con su madre, padre y familiares cercanos quienes lo apoyan tratando de entender qué es lo que quiere y lo vemos cuando los niños solo emiten una palabra como “calle” y con ello tratan de decir que quieren salir a la calle, en esta primera etapa los adultos son comprensivos pero cuando el niño crece comienza a interactuar con más personas y tiene que comenzar a actuar de manera pertinente tanto lingüística como comunicativamente, es decir tiene que saber cuándo debe callar o hablar o cuándo debe hablar con respeto.

Dado que las intenciones de comunicación y las reglas de interacción social, marcan la eficacia de la comunicación, es decir, el logro de la meta comunicativa, un niño no sólo tiene que lograr la competencia lingüística sino que también debe desarrollar competencia comunicativa.

La competencia comunicativa resulta ser una suma de competencias, que incluye la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática y la psicolingüística. A su vez, cada una de estas competencias se compone de "subcompetencias". El siguiente esquema, que resume e incluye elementos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos y psicolingüísticos, quiere ser una puesta al día de lo que en este momento entendemos por competencia comunicativa.



(Pilleux, 2001, pp. 145)

Desde este punto de vista, la competencia comunicativa está compuesta por cuatro sub-competencias. Cada sociedad guía a sus niños para que logre la competencia lingüística y así mismo desarrollen la otras competencias en las cuales están presentes las normas o reglas de socialización y de comunicación determinadas por cada grupo, tales como: guardar silencio y sentarse en la parte de atrás cuando están en un rezo, o no intervenir en las conversaciones de los adultos, la manera de dirigirse a un sabio de la comunidad, cómo comprar en el mercado, cómo pedir permiso o cómo hacer una invitación, etc. Todos los integrantes de una comunidad conocen las reglas y también desarrollan competencia

comunicativa en mayor o menor medida. Las sub-competencias de la competencia comunicativa desde el punto de vista de Pilleux (2001) son las siguientes:

1.- La competencia lingüística son los conocimientos del sistema gramatical de la lengua que es cuando un niño se hace consciente del significado de los signos en su lengua y puede formar mensajes a través de la combinación de signos.

La competencia lingüística es la capacidad, de producir e interpretar signos verbales, puede descomponerse en competencia fonológica (capacidad de producir y reconocer los sonidos), sintáctica (capacidad de formar frases), semántica (capacidad de emitir y reconocer significados), textual (capacidad de unir e integrar frases en el contexto lingüístico).

(Berruto, 1974 citado en Ricci, P. Y B. 1990, p. 22)

Dicha competencia se logra de manera inconsciente porque los hablantes no reflexionan acerca del porqué de las expresiones. Cuando un hablante tiene ya esta competencia logra producir los sonidos distintivos de la lengua que habla y formula expresiones gramaticalmente correctas.

2.- La competencia sociolingüística tiene que ver a grandes rasgos con la sociedad y la cultura, elementos centrales en la adquisición de una lengua ya que como lo menciona Sapir (1954) si no hay sociedad no hay lengua. La competencia sociolingüística entonces refiere a reglas de interacción social en el uso de la lengua y la actuación de un sujeto que se determina por el lugar en el que se encuentre, las personas con las que interactúe y los tipos de discursos que exprese.

El uso y explotación de los recursos en el discurso: situación de habla, evento de habla y acto de habla. Dentro de una comunidad lingüística se pueden detectar muchas situaciones de habla que se asocian con el uso del

lenguaje o que están marcadas por su ausencia, como por ejemplo: fiestas, comidas, clases, ceremonias. (Pilleux, 2001, p. 146)

3.- Competencia pragmática tiene que ver con las finalidades o intenciones que se tienen a la hora de comunicarnos puede que sea para hacer una invitación, comprar, preguntar, saludar, negar o afirmar entre otras. La actuación entra como parte fundamental para lograr los propósitos de la comunicación que van a cambiar de acuerdo a cada grupo social esto por las reglas de interacción establecidas con base a la cultura.

Esta competencia está relacionada con la sociolingüística. En la sociolingüística Pilleux (2001) nos dice que el habla está determinada por la situación, las funciones, la finalidad de manera general, a diferencia de la competencia pragmática en donde se analiza, la situación, el evento, las metas de la comunicación de manera detallada.

Estos elementos se pueden analizar con el modelo SPEAKING de Hymes citado por Pilleux, 2001. En el Modelo SPEAKING, cada letra representa un concepto de análisis:

- S = (setting) situación
- P = (participants) participantes
- E = (ends) finalidades
- A = (acts) actos
- K = (key) tono
- I = (instrumentalities) instrumentos
- N = (norms) normas
- G = (genre) género

Estos ocho elementos corresponden a las reglas de interacción social, las que deben responder a las siguientes preguntas: ¿dónde y cuándo?, ¿quién y a quién?, ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿de qué manera?, ¿creencias?, ¿qué tipo de discurso? (Pilleux, 2001)

4.- La competencia psicolingüística que tiene que ver con la formación del pensamiento de cada individuo con base a su cultura, la identidad que se establece por el género, sexo, edad y que se reflejan cuando nos comunicarnos y cuando expresamos nuestros sentimientos,

estados de ánimo o de salud entre otras cosas. La identidad es colectiva y equivale a que todo el grupo comparta valores, maneras de ser y a que comparta la misma cosmovisión.

Esto es, el hecho de que los esquemas mentales, las actitudes y los valores no son sólo fenómenos individuales sino que están presentes en las mentes de los integrantes de una comunidad, se puede señalar que las representaciones mentales, junto a las actitudes con que los hablantes entran en una interacción y visualizan al otro, afectan la estrategia discursiva por usar y la evaluación de cómo (se) desarrollará dicho intercambio. Al compartir ciertos modelos de representación mental, los miembros de una comunidad cuentan con una base común para conceptuar situaciones, eventos y actos de habla y también interpretar la ausencia de los mismos. (Van Dijk, 1995 citado en Pilleux, 2001, p. 150),

Queda claro así, que la competencia comunicativa se integra por estas cuatro competencias enunciadas anteriormente y que la integración de ellas hace que se logre una comunicación efectiva, así mismo queda claro que todos los seres humanos contamos con competencia comunicativa en nuestra primera lengua. La competencia comunicativa se relaciona con los elementos de la comunicación como emisor, el código, el mensaje, el contexto, un canal, y un receptor, porque como bien se analizó, la cosmovisión del grupo, el lugar en donde estemos, las personas con las que estemos determina la eficiencia de la comunicación (Tinajero, 2010, p. 4.).

Por otro lado, una vez más vemos que hablar una lengua parece fácil y no ponemos atención a las implicaciones de nuestra actuación como hablantes, se nos hace normal poseer la competencia lingüística y comunicativa, sin pararnos a reflexionar sobre ella.

“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas

lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”.

(Girón y Vallejo, 1992: 14)

Pero, ¿cómo lograr transmitir estos conocimientos a otras personas que quieran aprender la lengua que hablamos? En el apartado siguiente revisamos cómo los principios expuestos se convierten en líneas metodológicas para enseñar lenguas.

### ***1.1.2. Enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas***

#### **Antecedentes**

La enseñanza de lenguas no es un tema novedoso ya que como sabemos a lo largo de la historia ha estado presente. Sin embargo, los procedimientos para enseñar han ido cambiando a través del tiempo. Los principales métodos que se han usado en la enseñanza de lenguas extranjeras, antes del enfoque comunicativo, son el método gramática traducción y el audio-lingual. Aunque hubo otros registrados por Richards y Rodgers (1998) en su revisión histórica, estos son los que han durado más en el tiempo.

El método gramática-traducción concibe a la lengua como una serie de reglas gramaticales, prescriptivas, que se tenían que enseñar a través de la explicación gramatical para que los aprendices construyeran sus frases y pudieran hablar. Para el método audio-lingual, la lengua es conducta verbal que, para Skinner se aprende por memorización y repetición condicionadas por una serie de estímulos positivos y negativos Garton y Pratt (1999). Es por esto que el método enfatiza en el reconocimiento de estructuras que tienen que ser memorizadas. Para Rodgers (1998) el concepto de lengua y la concepción del aprendizaje determinan el tipo de procedimientos, de actividades y ejercicios que se establecen en cada método de enseñanza. En el siguiente cuadro podemos observar las características de cómo

se enseñaba una lengua partiendo de las distintas formas de concebir la lengua y la forma en que se adquiere:

Cuadro 3. Métodos de enseñanza de segundas lenguas

Método	Gramática-Traducción	Método Audio lingual	Enfoque natural
Objetivo	aprender una lengua con el fin de leer su literatura o con el fin de beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual que resultan de su estudio	Aprender una lengua significa aprender sus estructuras, sonidos y palabras.	Adquirir una segunda lengua
Concepción del aprendizaje	memorización de reglas y datos para entender y manipular su morfología y su sintaxis	Es fundamentalmente un proceso de formación mecánica de hábitos mediante la memorización y repetición	Aprender una lengua es aprender a comunicarse
primera lengua del aprendiz	Se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza	Se prohíbe el uso de la lengua materna del aprendiz	<p>Todo el tiempo se le provee de input en la lengua meta al alumno. Y cuando ellos se sientan listos emitirán.</p> <p>El proceso de adquisición tomara su lugar</p>
gramática	La gramática se enseña de manera deductiva, es decir, a través de la presentación y el estudio de las reglas gramaticales, que son más tarde practicadas con ejercicios de traducción	Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua oral	
Habilidades a desarrollar (expresión oral y/o expresión escrita)	Expresión escrita	Expresión escrita y escrita	
Forma de introducción del vocabulario	La selección de vocabulario, se basa solamente en los textos de lectura utilizados y las palabras se enseñan a través de listas bilingües, el estudio del diccionario y la memorización	No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto.	
Actitud hacia la pronunciación	Se da poca o ninguna atención sistemática a hablar y escuchar.	Se busca una pronunciación parecida a la del hablante nativo	

Fuente: Richards, Jack y Rodgers Theodore (1998). pp. 11 al 18.

El abandono del método gramática traducción o del método audio-lingual, se debió a que aparecieron nuevos planteamientos de enseñanza de lenguas que tenían como objetivo el desarrollo de la lengua oral, apareciendo el audio-lingual el cual tenía por objetivo que los sujetos aprendieran a hablar con las competencias de un hablante nativo y para esto proponía el camino de la enseñanza de estructuras a partir de un modelo memorizable, inspirado por las teorías conductistas. Sin embargo, tiempo después las teorías innatista y sociocultural, llevaron a cuestionar si se hablaba de adquisición o de aprendizaje en una primera lengua y a preguntarse qué pasaba con una segunda lengua, entendiendo la

adquisición como proceso natural inconsciente y cotidiano y el aprendizaje como resultado de la instrucción formal, la enseñanza.

Krashen (1981) utiliza estos dos términos con diferentes significados. La “**adquisición**” para Krashen consiste en el proceso espontáneo de la interiorización de reglas que resulta del uso natural de este lenguaje; mientras que “aprendizaje” consiste en el desarrollo del conocimiento consciente de la L2 a través de un estudio formal. (Hurtado y Hurtado, 1992, pp. 183-184)

Esto planteó la necesidad de analizar nuevamente las teorías del desarrollo del lenguaje para determinar si una persona adulta podía aprender otro idioma de la misma manera en la que un niño adquiere su primera lengua.

### **El enfoque natural**

“El Enfoque Natural, propuesto por Krashen y Terrell (1983), en términos generales puede describirse como un método que ve el aprendizaje de un primer y segundo idioma como similares y que retoma la teoría de la adquisición” (Ascencio, 2010, p. 26).

Para esta corriente, el adulto adquiere un segundo idioma de la misma manera en la que un niño adquiere su primera lengua, esto se debe a que ambos cuentan con el dispositivo de adquisición de lenguaje LAD y afirma que solo necesitan *input* lingüístico para la decodificación y entendimiento de las reglas de la lengua que está interiorizando. Para esta teoría, quien aprende una segunda lengua solo necesita estar recibiendo *input* en la lengua meta como los niños cuando están adquiriendo su primera lengua y se espera que emitan cuando hayan procesado el *input* recibido. Sin embargo, algunos autores van a cuestionar este planteamiento:

Asumiendo que los adultos pueden adquirir una lengua de la misma forma que un niño, la tarea del maestro en el salón de clases será de proveer input comprensibles, no enseñar. Pareciera que si un niño adquiere su lengua nativa por oír mucho esa lengua, y sin pensar en eso, el niño gradualmente lo “recogería” hasta que lo usara eficientemente. De la misma manera, Krashen implica que un adulto que se traslada a otro país sigue el mismo proceso. Si ese es el caso, entonces todo lo que los maestros tienen que hacer es exponer a sus alumnos al lenguaje, y la adquisición tomará lugar. Esto significa que los maestros ni tienen que enseñar, ni que los alumnos tienen que aprender. Esto significa que los maestros ni tienen que enseñar, ni que los alumnos tienen que aprender. Es mucho más apropiado el punto de vista de Harmer (1987, p. 6) quien afirma que "...los estudiantes que vienen a clases están en una situación diferente de los niños que adquieren su primera lengua, o de adultos que adquieren la lengua mientras realmente están viviendo en una comunidad en la cual se habla la lengua". (Ascencio, 2010, p. 29)

Es interesante lo que Krashen plantea acerca de la adquisición de un segundo idioma, primero porque se ha visto que los migrantes que van a otros países en los que se habla una lengua distinta a la suya, desarrollan la competencia comunicativa sin necesidad de enseñanza, la inmersión entonces es clave para la adquisición de la lengua en estos casos. Sin embargo, la situación de la enseñanza de una L2 de forma sistemática es diferente porque los estudiantes de una clase de segunda lengua no están en inmersión como los niños que adquieren su primera lengua, o de adultos que adquieren la lengua en la comunidad de habla. Eso quiere decir que estar en contacto con los hablantes de una lengua es muy importante para el aprendizaje de ésta. Sumado a esto, los niños no tienen ningún

conocimiento previo cuando comienzan a adquirir su lengua a diferencia de los adultos que ya tiene una primera lengua, pero se consideró que contar con conocimientos previos ayudaría en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo:

Esto lleva a preguntarse por qué, si tanto niños como adultos tienen acceso al mismo Dispositivo de Adquisición de la Lengua, los adultos no aprenden una lengua con la misma facilidad, y en la misma cantidad de tiempo, tal como lo hace un niño. (Ascencio, 2010, p. 28)

El supuesto de que contar con conocimientos previos apoyaría este proceso no fue tan certero ya que los aprendices, como lo documenta el autor, no lograron hablar a pesar del input proporcionado.

Esto debido a que las lenguas son distintas en los sonidos, en su estructura gramatical y en las reglas de interacción que lleva de trasfondo la cosmovisión de cada grupo social y

Los adultos no aprenden una lengua con la misma facilidad, y en la misma cantidad de tiempo, tal como lo hace un niño. Tal como fue señalado por McLaughlin (1987) y Gregg (1984) el Dispositivo de Adquisición de la Lengua fue pensado para describir la etapa inicial de un niño mientras que un adulto no está en una etapa inicial con respecto a la lengua. (Ascencio, 2010, p. 28)

Más adelante se harán estudios sobre cuál es el lugar de la L1 en la L2, pero por el momento nos ocupamos de la forma en que el enfoque natural dará paso al enfoque comunicativo.

El enfoque natural es interesante ya que observamos cómo a partir una teoría de desarrollo del lenguaje, se desarrollan principios de enseñanza. El concepto de adquisición por inmersión es el principal aporte que hace el enfoque natural al campo de la enseñanza de

lenguas. Pero, si bien el ejemplo de inmersión total en la comunidad nos muestra cómo el estar en contacto con los hablantes de una lengua nos ayuda a adquirir una segunda lengua, también nos dice que esto se debe a la necesidad que surge de comunicarse y tienen de trasfondo las necesidades básicas como: comprar comida, buscar trabajo, preguntar por alguna dirección, entre otras cosas más. Las aportaciones de este enfoque se verán reflejadas en el enfoque comunicativo-accional, dicho enfoque es la corriente más actual en la enseñanza de segundas lenguas.

### **Enfoque comunicativo- accional.**

Como hemos visto anteriormente, existen métodos y enfoques mediante los cuales se han enseñado segundas lenguas, pero cuál es la diferencia entre un método y un enfoque. Richards y Rodgers (1987) dicen que método es un conjunto de indicaciones que nos llevan a alcanzar un objetivo o bien puede entenderse como las técnicas y orientaciones para trabajar en el salón de clases, también puede ser un manual, un instructivo o una receta. Un método nos proporciona los pasos a seguir para lograr una meta.

A diferencia del método, el enfoque proporciona elementos teórico-metodológicos que pueden ayudar a lograr el aprendizaje, sin embargo no dice cuáles son los pasos a seguir. Por ejemplo, el enfoque natural planteó que aprender una segunda lengua seguía el mismo camino que adquirir la primera, y mencionó que solo era necesario dotar de input a los aprendices, esto lo llevó a diseñar procedimientos como los del modelo monitor, en el cual el papel de profesor de lenguas ya no era el de enseñar, sino el de facilitar situaciones de adquisición de la lengua. El enfoque comunicativo plantea que aprender una lengua significa aprender a comunicarse, lo cual hace que el desarrollo de la competencia comunicativa sea esencial para lograr la comunicación y recupera el planteamiento del

enfoque natural de la necesidad del input al promover las clases en lengua meta, pero también añade la necesidad de emitir.

Como vimos anteriormente, la competencia comunicativa se refiere a las reglas de uso de la lengua en contextos culturales determinados. Según Richards y Rodgers (1986), el enfoque comunicativo parte de una teoría del lenguaje como comunicación, y el objetivo de la enseñanza de lenguas es desarrollar competencia comunicativa.

La habilidad lingüística o comunicativa puede ser descrita como compuesta del conocimiento, o competencia, y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado (Bachman, 1995, citado en Gabbiani, 2007, p. 53).

El enfoque se fundamenta además en la teoría innatista en lo que concierne a considerar que los sujetos procesan la información y elaboran hipótesis a partir de lo que escuchan y que es necesario proporcionarles input pero, como lo precisa la teoría sociocultural, esto se desarrolla con la interacción en ambientes específicos, en contextos comunicativos por lo cual se menciona la importancia de contar con competencia comunicativa para que la comunicación se dé manera eficaz cumpliendo con las reglas de interacción de cada grupo. Así, se plantea que la enseñanza deberá partir de funciones comunicativas que regulan el uso de las formas lingüísticas (Littlewood, 1998) en una comunidad dada. Es decir que al enseñar una segunda lengua se tienen que integrar las cuatro competencias: competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística.

A partir de esto, el enfoque comunicativo aporta una serie de principios teóricos metodológicos que guían la enseñanza de una segunda lengua que Richards y Rodgers (1986) resumen de la siguiente manera:

- Aprender una lengua significa aprender a comunicarse, por lo cual se busca la comunicación efectiva y se estimulan los intentos de comunicación desde el principio. Se busca la competencia comunicativa (la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).
- Se prioriza el significado antes que la forma, se busca una pronunciación comprensiva. El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua pero la corrección se hace en contexto y no mediante repetición
- Los elementos de la lengua se presentan en contextos reales y se centran en funciones comunicativas por lo cual no se memorizan.
- La lengua del aprendiz es una herramienta de apoyo para su aprendizaje, y se acepta el uso moderado de su lengua materna cuando sea necesario.
- Es importante la consideración de la variación lingüística, la secuenciación de los contenidos y las funciones comunicativas.
- La gramática se induce del ambiente de uso de la lengua.

El enfoque asume que la enseñanza de una lengua debe reflejar las necesidades particulares del alumno, a partir del desarrollo de destrezas como la comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, pensadas desde situaciones comunicativas reales de uso, las funciones lingüísticas como describir algo, pedir información, expresar acuerdos o desacuerdos y la determinación del tiempo, frecuencia o duración, pero también la forma en que la comunicación se encuentra regulada culturalmente.

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo las teorías fundamentan los enfoques y los procedimientos con los que se enseña una segunda lengua. Así también es importante tener presente las diferencias entre enfoque y método lo cual hace posible el análisis de los procedimientos integrados dentro de un programa y de un material. El enfoque comunicativo nos aporta un compendio de principios pero no dice cuáles son los procedimientos a seguir, es por ello que se pueden encontrar diferentes versiones del mismo ya que como precisan Richards y Rodgers:

Actualmente hay bastantes propuestas y modelos de lo que podría considerarse un programa de enseñanza comunicativa de la Lengua. Yalden (1983) describe los tipos de programas comunicativos más importantes del momento. A continuación resumimos una versión modificada de los tipos de programas comunicativos según la clasificación de Yalden, con referencia a la fuente de cada modelo (Richards y Rodgers, 1986, p. 77)

La clasificación propuesta por estos autores es la siguiente:

Tipo	referencia
1. estructuras y funciones	Wilkins (1976)
2. espiral funcional alrededor de un eje estructural	Brumfit (1980)
3. estructural, funcional, instrumental	Allen (1980)
4. funcional	Jupp y Hodlin (1975)
5. nocional	Wilkins (1976)
6. interactivo	Widdowson (1979)
7. centrado en tareas	Prabhu (1983)
8. generado por el alumno	Candlin (1975), Henner Stanchina y Riley (1978)

El enfoque no es una receta con la que se enseña una lengua, se pueden encontrar diversos procedimientos bajo el enfoque comunicativo. Uno de los problemas en la enseñanza de lenguas indígenas, como ya lo habíamos mencionado, es la falta de programas y materiales que ha hecho que muchos hablantes o profesores tomen la iniciativa de elaborarlos y muchas veces, retomen el método de alguna lengua, frecuentemente el inglés, y adaptarlo a la lengua indígena que enseñan. Sin embargo debido a que las lenguas son distintas tanto en su estructura lingüística como en la cosmovisión que transmiten se producen los problema

de descontextualización que menciona Zurita Cavero (2011) ya que existen diferencias contextuales importantes que implican consideraciones en el diseño del proceso de enseñanza, según se trate del castellano o de una lengua indígena (López, 2002). Debido a la no existencia de metodologías de enseñanza para lenguas indígenas, es necesario llevar a cabo esta tarea tomando en cuenta las características lingüísticas y culturales de la lengua a enseñar. Para ello se tendrá que analizar cuál es la meta que se persigue, es decir, si se busca que los aprendices se desenvuelvan en la comunidad de habla tendremos que planear cómo lograremos que desarrollen las competencias y las habilidades que se necesitan para comunicarse en distintos ámbitos.

Como conclusión de este capítulo, pongo sobre la mesa las necesidades en el campo de la enseñanza de una lengua indígena como segunda lengua. La primera es la búsqueda de procedimientos que apoyen para que los aprendices se comuniquen en la lengua que estén aprendiendo. Esto incluye el diseño de actividades mediante las cuales se aprecie la implementación de los principios del enfoque comunicativo. La segunda, es la de investigar y analizar cómo se comunican los hablantes de una comunidad o grupo en los diferentes contextos de uso de la lengua, por ejemplo, en una compra en el mercado donde hay reglas establecidas como en el tianguis de los nahuas de Chicontepepec, Veracruz, en el que los vendedores no ofrecen su mercancía a diferencia de los mercados de la ciudad de México en el que los comerciantes ofrecen con voz alta. Así también, en los mercados tseltales es muy importante usar los clasificadores numéricos para pedir los productos. Incluso entra también el conocimiento de si se puede o no regatear un producto, o si hay que saludar primero antes de comprar. Con base a lo anterior, se podrán analizar y plantear las funciones comunicativas que ayudarán a determinar el nivel de dificultad de las formas de expresión y las reglas de uso establecidos por el tipo de discurso. En el siguiente capítulo

revisaremos qué se necesita para desarrollar procedimientos que apoyen al desarrollo de un programa y a la integración de un material de enseñanza.

En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y de contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar; leer y escribir) en la vida de las personas. En consecuencia, si estamos de acuerdo en estas intenciones, los contenidos, los métodos, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación del área deberían subordinarse a las finalidades comunicativas que el sistema educativo -y el conjunto de la sociedad- encomienda a quienes enseñamos lengua y literatura. (Lomas, 2012, p. 3)

Por lo cual, es vital contar con metodologías y programas de enseñanza en lenguas, dada la escasa existencia de éstos para impartir una clase en lengua originaria. Así se fortalecerían las prácticas de enseñanza de lenguas indígenas para las cuales en tiempos recientes se están incorporando tratamientos innovadores, particularmente en las universidades y en las normales bilingües. La enseñanza de una lengua debe ser un proceso planificado de manera consciente y sistemática. Para que esto suceda es necesaria la elaboración de programas que gradúen los contenidos a enseñar y la formación de los docentes que los implementen, lo que implica también hacer investigación aplicada por parte de quienes elaboran los materiales ya que tienen que estar conscientes de cómo se comunican en la comunidad de habla.

Impulsar la enseñanza de las lenguas indígenas requiere de amplias investigaciones tanto en las características estructurales como en las características comunicativas, igualmente es necesario en el desarrollo de didácticas específicas para cada lengua, así como de

programas de formación universitaria para los hablantes que se estén especializando en el campo de la enseñanza de lenguas.

## ***1.2. Metodología***

En este apartado revisamos los principios y los procedimientos seguidos en la integración e implementación del programa y el material de enseñanza de la lengua tseltal de nivel A1.

Richards y Rodgers (1986) dicen que para el diseño de programas y materiales se necesitan tres cosas: Adoptar un enfoque, planear y programar. Para estos autores, en la primera etapa se consideran los principios teóricos metodológicos sobre la lengua y la concepción de procesos de adquisición con los que se fundamentará el diseño. En la segunda, se plantea un objetivo general basado en una meta comunicativa, se plantean también los objetivos particulares que serán los medios a través de los cuales los aprendices alcanzarán la meta, también es aquí donde se analiza el tipo de actividades que se implementan en los materiales de enseñanza y finalmente se define el papel del maestro y del alumno. La tercera etapa tiene que ver con las técnicas, el cual incluye, los tiempos y las estrategias que se usarán en la aplicación de dichos materiales y programas.

El enfoque, como ya se había visto, refiere a las teorías acerca de la naturaleza del lenguaje y del aprendizaje, que sirven como base para las prácticas y principios de la enseñanza de lenguas. Para que el enfoque lleve al método es necesario desarrollar un diseño. (Richards y Rodgers, 1986, p.p. 16-29 citado en Gabbiani, 2007, p. 51). Ya hemos abordado el enfoque en la fundamentación y hemos visto que el enfoque comunicativo es una perspectiva teórica-metodológica respecto a la adquisición de la lengua que, entre otros principios, afirma que el lenguaje se adquiere a partir del intercambio de información en situaciones comunicativas cotidianas donde los interlocutores comparten los mismos referentes. Dicho enfoque aporta una serie de consideraciones teórico-metodológicas que pueden orientar las

actividades en el salón de clases para la enseñanza de segundas lenguas, también revisadas en el apartado anterior. En este capítulo, lo que nos proponemos es dar cuenta de las implicaciones en el procedimiento seguido para el diseño de un programa de enseñanza de la lengua tseltal como segunda lengua.

Es importante mencionar que el enfoque comunicativo se ha ido enriqueciendo en el transcurso de su aplicación. Las últimas actualizaciones son las presentadas por el MCERL que hablan del enfoque comunicativo accional en el que se diseñan programas por competencias. En el siguiente apartado revisamos esta reformulación y las implicaciones que tienen para el diseño.

### ***1.2.1. Referenciales, referentes y descriptores: Niveles y graduación***

El enfoque comunicativo, como vimos tiene diferentes formulaciones, la más reciente es la que hace el Marco Común de Referencia para las Lengua (MCERL) el cual introduce la definición de enfoque comunicativo accional:

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

es un tipo de competencia que entra en la realización de ciertas tareas.

(EDUSCOL, 2010).

La definición hace mención a los usos que hacemos de la lengua, tanto práctica como conceptualmente en la vida cotidiana. El enfoque introduce lo accional en el sentido de la competencia para actuar con la lengua. Sin embargo, enseñar una lengua en un salón de clases hace necesario graduar las actividades de lengua, hay que jerarquizar los niveles de dificultad para que el aprendizaje se dé a través de una serie de tareas graduadas implementadas a través de situaciones comunicativas preparadas previamente considerando las características comunicativas de cada lengua y el nivel de dificultad.

Uno de los conceptos centrales en toda didáctica es la de graduación. Vygotsky (citado en Carrera, B. & Mazarella, 2001) denomina a esto, la zona de desarrollo próximo (**ZDP**) la cual se refiere a que el sujeto cuando se enfrente a un problema que está más allá de su alcance resolver, necesita el apoyo de un experto para lograr un conocimiento nuevo y resolver. En este mismo sentido, Krashen habla del **Input (i+1)**, que es definido por el Diccionario de términos clave de ELE de la siguiente forma:

Es la hipótesis según la cual el aprendiente sólo puede adquirir una lengua segunda o lengua extranjera cuando es capaz de comprender un caudal lingüístico o aducto (input) que contenga elementos o estructuras lingüísticas ligeramente superiores a su nivel de competencia actual.[...].

La hipótesis del input comprensible constituye, junto con la hipótesis del filtro afectivo, la hipótesis del monitor y la hipótesis del orden natural, la teoría general de la adquisición de segundas lenguas formulada en 1983 por S. D. Krashen. [...] Este autor elaboró la fórmula «I + 1» para referirse al input comprensible («I») que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores («+1») al nivel actual del aprendiente, y lo definió

como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas»

(Diccionario de términos clave de ELE).

Esta hipótesis de Krashen, que se refiere al avance del alumno, aplicaba para los procesos de adquisición y no para los de aprendizaje. Sin embargo, las reformulaciones posteriores del enfoque y en particular el comunicativo, introdujeron la idea de que el alumno tenía no sólo que escuchar sino también producir y actuar con la lengua y para que esto se diera había que graduar las actividades. El planteamiento de niveles de enseñanza es muy importante en la enseñanza de lenguas ya que estos guían la graduación. Una de estas propuestas es la que hace Loeza (2009) quien explica que el proceso de fosilización son formas de interlengua que se hacen hábitos y que se pueden presentar en cualquier nivel. En dicho proceso los aprendices se estancan en un nivel, lo cual refleja que en las prácticas dentro de clases y el tipo de actividades y ejercicios no ayudan a que logren rebasarlas. Loeza propone que la definición de estándares de nivel puede ayudar a graduar y a llevar al alumno a rebasar estos problemas. Los cinco niveles que propone el autor son los siguientes:

<b>Nivel</b>	<b>Logros</b>
Principiante	El entendimiento es limitado, imita verbalizaciones, empieza a usar la lengua de manera espontánea y constituye el significado textual a base de imágenes.
Intermedio inicial	Entiende pequeñas frases, pueden hablar de manera memorizada y limitada.
Intermedio	Entiende expresiones más complejas, puede producir oraciones simples y pueden leer textos.
Avanzado inicial	Cuenta con destrezas para la comunicación, lee con cierta fluidez
Avanzado	Fluidez y espontaneidad, puede comunicarse en distintos contextos, buen control del vocabulario técnico y académico produce expresiones gramaticales bien estructuradas, tienen fluidez y complejidad lingüística.

Otra propuesta es la del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), que precisa que los referenciales de lenguas representan la graduación de las competencias

que tiene que dominar un aprendizaje en cada nivel. En ellos se explicitan las competencias comunicativas que los alumnos tienen que alcanzar conforme avanzan en el estudio de la lengua. Estas competencias se describen por lo cual se enuncian a través de lo que el Marco denomina descriptores. Los niveles y descriptores del Marco Común Europeo son:

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

Fuente: EDUSCOL, 2010:

En cada uno de los niveles, hay puntos de referencia que van graduando las competencias. Es importante reconocer que el proceso de aprendizaje es un proceso que se va construyendo a través del tiempo, es decir, un aprendiz no puede convertirse en un hablante experto en un lapso de seis meses. Los niveles de referencia que ofrece el MCER son una herramienta que nos pueden ayudar a determinar los contenidos que abordaremos dentro de un nivel. Como podemos observar, los niveles se van complejizando, en el nivel A1 el aprendiz puede comunicarse de manera simple y en el nivel C2 el aprendiz puede expresarse espontánea y fluidamente.

Los niveles que aporta el MCERL pueden ser retomados para cualquier nivel de enseñanza de lengua. En cada nivel se puede observar claramente la graduación de los logros ya que en los descriptores están marcadas las competencias que el aprendiz tendrá al finalizar un nivel. También es importante mencionar que en cada nivel se hace notar el papel del aprendiz como agente activo en su aprendizaje. El nivel A1 es un nivel básico, de primer contacto con la lengua que se quiere aprender, ello significa que es fundamental la presencia de un facilitador o profesor que apoye a los aprendices. Se le llama facilitador y no maestro porque su papel es facilitar situaciones de adquisición de la lengua, ya que su trabajo será apoyar al alumno para que logre comunicarse en la lengua que está aprendiendo, por lo cual el facilitador no enseña sino propicia la comunicación entre los aprendices. En los niveles B y C el aprendiz ya es capaz de trabajar de manera autónoma y los logros en estos niveles son mucho más complejos a diferencia del nivel elemental. En el nivel A1 el aprendiz podrá entender y utilizar expresiones familiares y cotidianas así como enunciados simples dirigidos a necesidades inmediatas y concretas. Podrá presentarse o presentar a alguien y preguntar a otras personas informaciones sobre su persona y podrá responder al mismo tipo de preguntas. Podrá comunicarse de manera simple si el

interlocutor habla lentamente y se muestra cooperativo (MCERL, 2002). Los niveles están constituidos por referentes con sus respectivos descriptores de competencias.

Los referentes se plantean como una serie de descriptores de tareas que el aprendiz será capaz de hacer, por ejemplo, desenvolverse en una compra simple o un intercambio de productos o podrá hablar de su parentela en donde entran en juego las formas de pedir, de preguntar, saludar, etc. Y no solo me refiero a ese tipo de tareas ya que también puede ser que arme un mueble o preparar un guisado dándole un texto totalmente en la lengua que esté aprendiendo. Todo ello dirigido a que el aprendiz desarrolle competencia comunicativa que es la suma de habilidades y conocimientos que permiten la realización de las tareas.

En síntesis, el Marco Común europeo de Referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje, igualmente a lo largo de su vida y guía la evaluación por competencias

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz.

La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCERL, 2002, p.1).

Con base en el Marco común se elaboró, una lista de referentes para conformar un nivel A1, considerando varias lenguas indígenas para determinar su pertinencia.

<b>Nivel A. 1</b>	
Referente 1	Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales
Referente 2	Puede describir a las personas de su entorno
Referente 3	Puede hablar de su parentela
Referente 4	Puede hablar de lo que está haciendo
Referente 5	Puede expresar sus hábitos
Referente 6	Puede expresar sus gustos y preferencias
Referente 7	Puede desenvolverse en una compra simple o en un intercambio de productos y/o servicios
Referente 8	Puede expresar su estado de ánimo
Referente 9	Puede hablar de su estado de salud

En los referentes podemos apreciar que el propósito es lograr competencia comunicativa en la lengua meta porque se quiere lograr que los aprendices obtengan todas las competencias de comunicación que se requieren para entablar una charla con los hablantes de la lengua que estén aprendiendo. En total se determinaron 9 referentes con su respectivo descriptor en el que se especifican las habilidades que conforman las competencias de lo que el aprendiz podrá realizar cuando termine cada referente. En los descriptores se encuentran de manera implícita los conocimientos socioculturales, las normas de uso y los recursos lingüísticos necesarios para tener competencia comunicativa.

### **Competencias lingüísticas y competencias culturales**

Plantear los objetivos culturales y retomar situaciones comunicativas pertinentes y acordes a la cultura es importante al integrar un programa de enseñanza de lengua para que este sea

verdaderamente comunicativo puesto que la comunicación se encuentra normada culturalmente.

Uno de los criterios en la elaboración de materiales y programas didácticos es la pertinencia de los contenidos, ya que las lenguas transmiten cultura. Por ejemplo, la lengua ombeayüts que se habla en la costa del Istmo de Tehuantepec organiza sus actividades en relación a la pesca y cuenta con un sinfín de vocabulario para nombrar a la flora y la fauna como mar, palmera, pescado, camarón, delfín, tiburón, entre otras cosas (Montero y Pérez, 2015); mientras que los tseltales de Oxchuc Chiapas se dedican al cultivo y están en la región de los altos, dicha región es bosque mixto y nombran los árboles según su especie, nombran a las montañas, los animales como la tuza, el ratón de campo, las víboras, las aves, y a todos los mamíferos que se encuentren en la región.

La comparación que hago nos sirve para analizar que la situación comunicativa “en la pesca” puede funcionar muy bien para el ombeayüts mientras que el tseltal no podría retomarla, ya que no es algo que se practique. Sin embargo, un enfoque comunicativo también recoge las necesidades de los sujetos de expresar su realidad, partir de estas necesidades es indispensable pero también es necesario llevarlos hacia contextos reales de uso de la lengua lo que posibilita que el aprendiz de ella pueda desenvolverse comunicativamente respetando las reglas de interacción en la comunidad. A su vez los objetivos culturales hacen que el alumno vaya adquiriendo competencia sociolingüística como saber que la conversación se determina por: la edad, el rango o estatus social, las formas de saludar, los lugares, las ceremonias, las asambleas, entre otros más.

Por otro lado para muchas culturas el silencio es un valor social muypreciado pues ello significa que se debe escuchar en otras, el derecho a hablar se asigna con base al grado de sabiduría que tiene cada persona. Cada lengua tiene su forma, estructura y usos, por ello el

aprendizaje de una lengua conlleva el aprendizaje de la cultura, sus manifestaciones sociales y sus normas comunitarias. Las lenguas son prácticas sociales:

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)

Esto impacta en el diseño de programas y materiales de enseñanza, ya que “la selección de situaciones comunicativas implica también la selección de la imagen o representación que se tiene y que se ofrece de la cultura que acompaña a esa lengua” (Pérez y Arellano, 2013, p. 7). Uno de los primeros que reconoció el carácter cultural de la comunicación, como ya lo mencionamos fue Hymes, quien propuso el modelo SPEAKING anteriormente revisado. En este modelo se reconoce que los componentes de la comunicación son:

Situación  
Participantes  
Finalidades  
Actos  
Tonos  
Instrumentos  
Normas  
Géneros

Dichos componentes proporcionan información del lugar, tiempo, con quiénes, para qué es, de qué forma se da, y las formas de conversación en determinadas prácticas.

Como ya hemos dicho, la situación comunicativa refiere al lugar y tiempo en el que se desarrolla la comunicación, lo cual determina las acciones y las formas de habla que se usarán. Las situaciones comunicativas se enmarcan en contextos culturales definidos por los hablantes. En los programas y materiales de enseñanza de inglés, español, francés, u otras lenguas, algunas situaciones comunicativas que retoman en los programas y materiales se realizan en el centro comercial, en el café, en la estación del tren, en el restaurante entre otros.

En cuanto a las lenguas indígenas, mucho se ha dicho que su espacio de uso es la comunidad, pero no por ello se deben descuidar los nuevos espacios de uso para nuestras lenguas indígenas. El centro comercial, por ejemplo, puede ser una situación comunicativa en la que se puede retomar el tseltal porque dentro de ese lugar la gente pregunta por productos, precios, tallas, colores; comen, compran, entre otras cosas y con esto demostrar que se pueden usar en estos lugares.

Es posible llevar a las lenguas indígenas a nuevos espacios, sin embargo habría que analizar cuidadosamente qué situaciones comunicativas se pueden retomar. Esto debido a la descontextualización que puede surgir, Zurita (2011), describe cómo los materiales de inglés para enseñar quechua como L2, en un apartado revisan cómo se hacen los muñecos de nieve y el problema surge porque el hábitat de los quechuas no posibilita esos usos, no cuentan con el vocabulario que se necesita como muñeco de nieve, hielo, nieve, esquiar. Así, el diseño puede plantear nuevos espacios de uso, y es muy importante ya que los aprendices deben entender que no solo se habla la lengua en la comunidad sino también en contextos más urbanos, pero también es necesario cuidar la pertinencia de esto.

Además, como ya se ha referido, es importante también que el aprendiz se acerque a las cosmovisiones de los pueblos.

Paoli (2006) da el ejemplo de una conversación entre dos comadres originarias de Taniperla, Chiapas y analiza las formas usadas en relación al contexto.

— Chican te binti ay ta **k'altik** o tey ta **jamaltik**, ya **jMejTatik** xtal we'etik sok kal **nich'antik**. Jich me butsan k'inal ya ya'iy te **ku'untikiltik** teme ay stut we'el. Aunque ja u nax itaj o ja u nax muhyem o ja u nax chapay. Ay ixim, ay chenk', ay mats. Ya kux sok te matse. Te alaletik wen butsan k'inal ya ya'iy. (— A ver qué hay en **nuestra milpa** o allí en **nuestro campo**. **Nuestros Madres-Padres** papás vendrán y comeremos junto con ellos y **nuestros hijos**. Será muy hermoso pasarla con **nuestra familia** si hay un poquito de comer, aunque sea sólo verdura o yerba mora o chapay. Hay maíz, hay frijol, hay pozol. Los niños se sentirán muy bien.

El autor analiza cómo en la conversación de las señoras se puede ver que hay palabras que no pueden ser usadas en singular como:

<i>k'altik</i> 'nuestra milpa'	<i>jamaltik</i> 'nuestra vegetación o nuestro campo'
<i>jMejTatik</i> 'nuestros Madres-Padre'	<i>kalnich'antik</i> 'nuestros hijos'
<i>ku'untikiltik</i> 'nuestra familia'	<i>jnatik</i> 'nuestra casa'

Resalta el hecho de que para los tseltales hay entidades colectivas, cuando se habla de la milpa con otra persona normalmente se dice *k'altik* (nuestra milpa), esta palabra refiere implícitamente a que se comparte con quien escucha los bienes de su trabajo.

Así también, la palabra *jMejTatik* 'nuestros padres y madres' que refiere a los ancestros tseltales.

Con todo esto se sobrentiende que las formas de nuestra unidad respetuosa son el motivo real de nuestro gozo. En este lenguaje ritualizado se rompe constantemente con las reglas de la gramática para subrayar la unidad y la identidad. (Paoli, 2006, p. 61)

En cuanto al uso, está regido por los años de vivencias y de sabiduría de las personas, por ello los niños no pueden intervenir en las pláticas de los mayores. Esto se ve muy claro en los rituales de sanación que realizan los *ch'uy k'aaletik* 'adoradores del sol' en donde solo ellos hablan y los demás escuchan.

En este apartado llego a la conclusión de que las situaciones comunicativas son las que van a determinar las formas usadas y las normas de comunicación que acompañan a las acciones de los hablantes, y que los recursos lingüísticos para llevar a cabo la comunicación en los contextos definidos están supeditados a éstos.

### ***1.2.2. Procedimiento***

Bajo estas consideraciones de cómo integrar un programa y un material de enseñanza se llevó a cabo el siguiente procedimiento.

1.- Se partió de un referente general para lenguas originarias. Pero en el diseño que hicimos, éstos además fueron desglosados en objetivos particulares, en los que se distinguen objetivos comunicativos, lingüísticos y culturales, que conforman un “referencial” de enseñanza en los que se establecen los logros que el estudiante desarrollará en la lengua meta.

En el siguiente esquema podemos ver cómo se elaboraron cada uno de los referentes que integraron el programa de tseltal como segunda lengua:

Nivel: A.1	Referente 1: Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales.	
Descriptor	-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 en la lengua	
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)	
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	Pronombres y posesivos de 1º y 2º persona sg. Reverenciales, si existen en la lengua
	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)

La propuesta de los referenciales puede ser modificada de acuerdo a las particularidades de la lengua y la cultura que se busca enseñar. La lengua mixteca por ejemplo, es una lengua que no marca el aspecto progresivo, es decir que el referente 4 “puede hablar de lo que está haciendo” no será abordado como una forma distinta porque la lengua no lo permite. Para la concreción de los referentes hubo que identificar los contextos en los que los hablantes de la lengua meta usan tales funciones comunicativas porque, como ya lo habíamos dicho, las lenguas son prácticas sociales que llevan consigo un propósito con determinadas motivaciones.

2.- Después siguió el trabajo de análisis a profundidad de las situaciones y la consideración de cuáles podrían ser los nuevos espacios de uso de la lengua. En todo acto comunicativo hay intenciones, transmitir nuestro estado de ánimos, hacer una compra, pedir un favor o invitar a alguien. Podemos encontrar también expresiones que no explicitan las intenciones tales como, ‘hace mucho calor aquí’ y con ello tal vez estemos diciendo ‘abre la ventana’, o ‘tengo mucha sed’ (dame agua), ‘me duele la cabeza’ (no me molestes) Martínez (1990)

también con la gestualidad podemos lograr nuestras intenciones como cuando manoteamos al saludar desde lejos a una persona. El lenguaje kinésico es un lenguaje que también expresa la cultura de cada grupo social, en muchas culturas el saludo se hace dando la mano a la otra persona pero podemos encontrar diferencias en cómo lo realizan, algunos se aprietan la mano otros no, aunque no hay muchas investigaciones sobre el uso de la gestualidad en las comunidades indígenas, algo que abordaremos más adelante. Las finalidades o intenciones comunicativas se relacionan con la competencia pragmática.

El contexto discursivo es el conjunto de factores extralingüísticos que condicionan tanto la producción de un enunciado como su significado. Comprende un conjunto amplio y complejo de elementos, desde las circunstancias de espacio y tiempo en las que tiene lugar el evento comunicativo hasta las características, expectativas, intenciones y conocimientos de los participantes de dicho evento. (Diccionario de términos clave de ELE)

En una situación comunicativa hay varios eventos y actos de habla. El evento comunicativo tiene un propósito o una meta, básicamente se refiere a una serie de actividades que suceden en una misma situación. El final de un evento se da cuando los personajes cambian o cuando se logra la intención comunicativa. Una situación comunicativa se comprende 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). Un evento en el mercado puede ser en el puesto de carne “los participantes serían un comprador y el carnicero” la meta es comprar la carne en ese lapso ocurrirá un dialogo que lleve a lograr obtener lo que busca, pero en esa misma situación pueden darse otros eventos

con finalidades diferentes. Y los actos de habla son las expresiones que usan los hablantes en el evento.

Para la determinación de las situaciones comunicativas con las que se trabajaron los contenidos de la lengua tseltal se pensó primeramente en las funciones comunicativas de cada referente definidas en el referente general (Tabla 1). Lo que llevó a un trabajo de análisis y ubicación de posibles contextos en los que se presentaran tales intenciones comunicativas. Retomaré como ejemplo la situación comunicativa *Jna'bejbatik ta snail nopjun* 'conozcámonos en el salón de clases' que es el primer referente:

- Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales.
- Puede describir a las personas de su entorno

Según el referente, el estudiante aprendería a proporcionar y pedir a sus compañeros sus datos personales. Pero, presentarse es una práctica comunicativa que sólo se da en la escuela, en las comunidades tseltales a las personas desconocidas se le pregunta quiénes son sus familiares y dónde viven, para lo cual primero se pregunta por el nombre del padre, así mismo debido a que los tseltales están organizados por clanes (parentela) y linajes se les pregunta también por estos datos; pero si se trata de alguien que es de otro lugar, en general no le preguntan directamente a la persona, sino a un tercero. La presentación de manera individual no es pertinente en la comunidad tseltal, es decir, no puede llegar un sujeto a presentarse solo. Por ello los referentes 1 y 2 se trabajaron en una situación comunicativa nueva que se presenta en las escuelas en donde los niños y jóvenes se presentan el primer día de clases cuando los profesores no son de la comunidad o cuando los alumnos vienen de todo el municipio como en la secundaria. Así, la primera situación comunicativa viene dada por el contexto mismo del salón de clases, en el que los alumnos deben conocerse a partir de sus datos personales básicos, pero más adelante se trabaja con las formas tradicionales

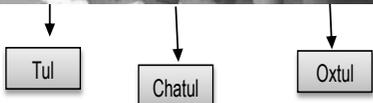
ya que es importante que el estudiante maneje estas formas para prepararlo a la interacción con los hablantes en sus ámbitos comunitarios n. Con esto ejemplificamos el trabajo de conciliación entre ámbitos tradicionales y nuevos contextos de uso.

En la siguiente imagen podemos ver la situación comunicativa, el evento y los actos de habla como se trabajaron en una situación denominada “en el comedor de la escuela” y se sitúa en la universidad.



Yo'ebal at'elil 5. ¡A'ayame te sk'opike!

Ta syamak'ul snail nopjun



Rosa: bayat  
 Julio: lame'  
 Rosa: Jo'on jbiil Rosa ¿Bi abiiil?  
 Julio: Jo'on jbiil Julio  
 Rosa: Jach'emon ta Veracruz, Ja'at ¿Banti jach'emat?  
 Julio: Jach'emon ta Nayarit  
 Rosa: ¿Banti ay ana?  
 Julio: ay jna ta Distrito Federal  
 Rosa: Jo'on ya jnop sociología ¿Beluk junil ya anop?  
 Julio: Ya jnop pedagogia  
 Rosa: Te kerem ¿Bi sbiiil?  
 Julio: Ja' sbiiil Gustavo  
 Rosa: ¿Banti jach'em? sok ¿Banti ay sna?  
 Julio: Jach'em ta Colima, ay sna ta Distrito Federal  
 Rosa: ¿Beluk junil ya snop?  
 Julio: Ya snop agronomia  
 Rosa: Lek ay, kilbatik

3.- Una vez determinados estos elementos se procedió al análisis lingüístico para determinar los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo las metas comunicativas.

En él se definen las particularidades de cada lengua, el análisis lingüístico hace que

reflexionemos sobre nuestra lengua, que descubramos como se conforma fonológica, morfológica y sintácticamente, esto nos permitirá encontrar rasgos que caracterizan a cada lengua. Sin embargo, como ya lo habíamos mencionado, el tseltal es una lengua que cuenta con una vasta producción de estudios lingüísticos descriptivos con los cuales se confrontaba y, en su caso, se corregían los análisis elaborados. Toda esta información se concentró en cuadros como el siguiente con los cuales se conformó el programa completo de A1.

Nivel	A.1.	Unidad I	Lección 1.1.														
Descriptores	Puede pedir y proporcionar sus datos personales: nombre, origen y ocupación Puede llenar una cédula con sus datos personales Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales Puede describir a otros proporcionando sus datos personales Puede contar del 1 al cinco con clasificador de personas																
Situación comunicativa	k'oponbatik ta snail nop jun 'Hablemos en el salón de clases'																
Objetivo comunicativo	Aprenderá a proporcionar y solicitar información personal de él y de terceros																
Objetivos culturales	El alumno reflexionará sobre la forma de presentarse en un salón de clase en la lengua tseltal El alumno adquirirá la noción de clasificadores numerales																
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	-Pronombre libres de 1ª, 2ª y 3ª : <i>jo'on</i> 'yo', <i>ja'at</i> 'tú' <i>ja'</i> 'él' -Clasificadores numéricos, <i>tul</i> personas, <i>kojt'</i> animales y cuadrúpedos, <i>bij</i> objetos esféricos.															
	Frases	<table border="0"> <tr> <td>Bayat</td> <td>-Lamé</td> </tr> <tr> <td>¿Bi <b>a</b>biil?</td> <td>-jo'on jbiil</td> </tr> <tr> <td>¿Bi <b>s</b>biil?</td> <td>-ja' sbiil</td> </tr> <tr> <td>¿Banti jach'em<b>a</b>t?</td> <td>-Jo'on jach'em<b>o</b>n ta</td> </tr> <tr> <td>¿Banti jach'em<b>Ø</b>?</td> <td>-jach'em<b>Ø</b> ta...</td> </tr> <tr> <td>¿beluk junil ya <b>a</b>nop?</td> <td>-ya j<b>n</b>op...</td> </tr> <tr> <td>¿Beluk junil ya <b>s</b>nop?</td> <td>-ya s<b>n</b>op...</td> </tr> </table>		Bayat	-Lamé	¿Bi <b>a</b> biil?	-jo'on jbiil	¿Bi <b>s</b> biil?	-ja' sbiil	¿Banti jach'em <b>a</b> t?	-Jo'on jach'em <b>o</b> n ta	¿Banti jach'em <b>Ø</b> ?	-jach'em <b>Ø</b> ta...	¿beluk junil ya <b>a</b> nop?	-ya j <b>n</b> op...	¿Beluk junil ya <b>s</b> nop?	-ya s <b>n</b> op...
	Bayat	-Lamé															
¿Bi <b>a</b> biil?	-jo'on jbiil																
¿Bi <b>s</b> biil?	-ja' sbiil																
¿Banti jach'em <b>a</b> t?	-Jo'on jach'em <b>o</b> n ta																
¿Banti jach'em <b>Ø</b> ?	-jach'em <b>Ø</b> ta...																
¿beluk junil ya <b>a</b> nop?	-ya j <b>n</b> op...																
¿Beluk junil ya <b>s</b> nop?	-ya s <b>n</b> op...																
Léxico	Nombres: biilil, nail, yamak'ul Verbos: jach'el, ay, nopel Interrogativos: bi, banti, beluk, mach'a Preposiciones: ta                      Determinantes: te Clasificadores numerales: tul                      kojt'                      bij Numerales: jun, cheb, oxeb, chanep, jo'eb Saludos: bayat, lame																
Materiales	Grabación de audio Proyector Libro de alumno: A1																
Evaluación	El facilitador pedirá a los estudiantes que presenten a su parentela al grupo. Se toma en cuenta que apliquen los conocimientos adquiridos como son los datos personales.																

4.- Se tomaron decisiones sobre la escritura y la variación dialectal.

En el material de enseñanza se usó la norma de escritura de la lengua tseltal “*stojobtesibal ts'ibajel ta bats'il k'op*” publicada por el INALI en el 2011. En el siguiente capítulo abordamos la parte de la escritura de manera más detallada.

5- se implementaron cursos-piloto con la finalidad de revisar los contenidos que se diseñaron en el lapso

6.- Y, finalmente, se re-trabajaron los materiales a partir de los resultados de los cursos-piloto.

### Datos generales de los cursos piloto.

Con el objetivo de valorar la pertinencia del material de enseñanza de la lengua tseltal se implementaron 4 cursos-piloto entre los años 2013 y 2015.

Las convocatorias fueron elaboradas y difundidas por el INALI y eran de entrada libre, no tenían costo, por lo que el público que se inscribió fue voluntario.

Datos generales del curso:

- Duración: 35 horas
- Horario: dos sesiones de una hora y media semanales
- Número de cupo: 20 personas
- Tipo de público: jóvenes y adultos interesados en aprender tseltal

SEP SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

INALI INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS

UNIVERSIDAD NACIONAL MEXICO NAÇON MULTICULTURAL PROGRAMA UNIVERSITARIO

**INVITAN**  
Al público interesado en conocer y aprender otras lenguas indígenas nacionales, al

**Curso-piloto de chinanteco, tseltal y otomí**

**Horarios:**  
**CHINANTECO:** martes y jueves de 3:00 a 4:30 p.m.  
**Imparte:** ALICIA GREGORIO VELASCO  
**inicio de curso 14 de noviembre**  
**TSELTAL:** lunes de 3:00 a 4:30 p.m.  
**jueves de 4:30 a 6:00 p.m.**  
**Imparte:** INÉS GÓMEZ SANTÍZ  
**inicio de curso 14 de noviembre**  
**OTOMÍ:** martes de 4:30 a 6:00 p.m.  
**viernes de 3:00 a 4:30 p.m.**  
**Imparte:** MNERIVA GÓMEZ LÓPEZ  
**inicio de curso 15 de noviembre**  
Cupo máximo 15 participantes por grupo.

**¡Los cursos no tienen costo!**

Inscripciones por correo electrónico hasta el 12 de noviembre de 2013  
Correo: lourdes.nava@inali.gob.mx  
Mayores informes: 50-04-21-00, ext. 205  
Dirección de Políticas Lingüísticas

Lugar: INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS  
Privada de Relox No. 16-A, Col. Chimalistac,  
Delegación Álvaro Obregón, México, D. F.

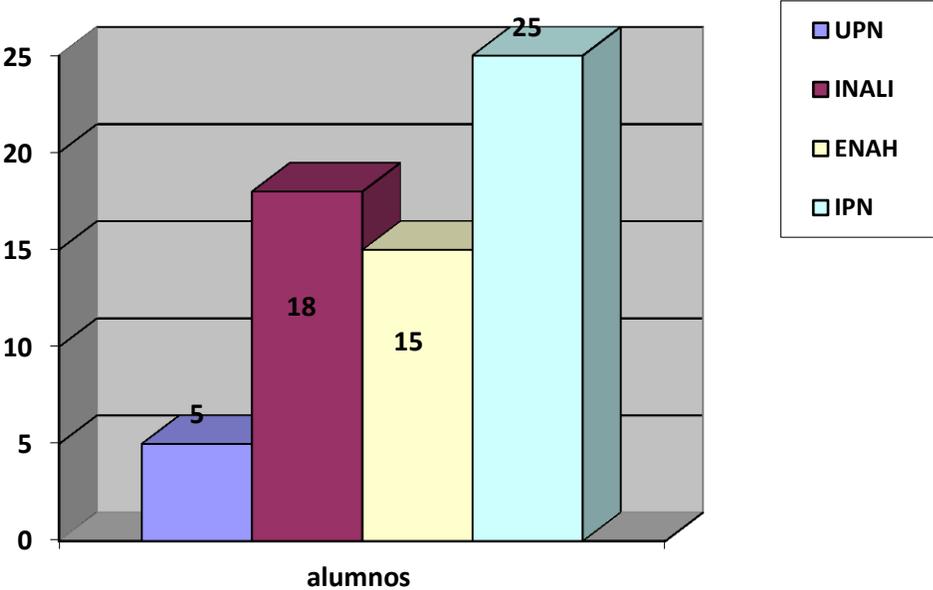
Al finalizar el curso a los alumnos se les otorgó una constancia de nivel A1 en la lengua expedida por el INALI y la UPN.

La determinación del número de alumnos se decidió porque durante las sesiones se trabajaba solo en lengua meta y la dinámica consistía en que el facilitador propiciará la comunicación entre todos los que se encontraban dentro del salón y hubiese sido más complicado con un número mayor de alumnos.

Las sedes de los cursos fueron los siguientes la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, el Instituto Nacional de lenguas Indígenas, la Escuela Nacional de Antropología e Historia y el Instituto Politécnico Nacional.

En la siguiente gráfica podemos apreciar el número de alumnos que se inscribieron en cada una de las sedes:

Gráfica 1.- Alumnos inscritos en los cursos piloto de tseltal



Fuente: Bases de datos conforme a los cuestionarios de inicio del proyecto “Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como L2”. UPN-INALI

## Características y problemáticas de los cursos

Por primera vez se convocó al curso-piloto en la UPN. En esta sede se impartieron 8 sesiones, haciendo un total de 12 horas. Por ello solo se revisó la primera unidad del material. La problemática que llevó al cierre del curso antes de terminar de revisar las unidades fue la falta de público voluntario que quisiera asistir al curso. La decisión de abrir el curso en la UPN se determinó bajo el criterio de que sería una buena sede por la existencia de alumnos tseltales en la Licenciatura de Educación Indígena que no dominaban la lengua, pero finalmente éstos no se interesaron por la propuesta.

Para la segunda convocatoria se tuvo un mayor número de alumnos y la sede fue el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, iniciando en noviembre de 2013 y concluyendo en junio de 2014. En este curso se inscribieron 18 alumnos y para este segundo curso se pilotearon todas las actividades y ejercicios que integran el nivel A1 cumpliendo así las 45 horas para este nivel.

Perfil de los alumnos. En la siguiente tabla se encuentran los nombres, ocupación y la institución de procedencia de los que se inscribieron en el curso.

N°	Lugar: instituto Nacional de Lenguas Indígenas		
	Nombre	Ocupación	Institución
1	Rodrigo Padilla López	Profesionista independiente	UAM Azcapotzalco
2	Xóchitl Méndez Ortiz	Estudiante	UNAM
3	Brenda Cantú	Funcionaria publica	INALI
4	Viridiana López Espino	Estudiante	UNAM
5	Ma. Cristina Soriano Valdez	Profesionista independiente	
6	Juan Manuel Arancibia García	Estudiante	UNAM
7	Alejandra Guerrero Otáñez	Profesionista independiente	
8	María del Rocío murillo López	Estudiante	CC- sur UNAM
9	Lourdes Hernández Torres	Estudiante	
10	Carla Itzel Landaverde	Estudiante	AUM Iztapalapa
11	Vanessa Medina Martínez	Funcionaria publica	INALI
12	Lariza Mireya López Sántiz	Estudiante	UPN
13	Jorge Fonseca Gurrola	Estudiante	UPN
14	Lorena Rodas Pineda	Estudiante	UNAM
15	Tonatiuh Reséndiz	Estudiante	UNAM
16	Ricardo Carrera	Estudiante	UACM

17	Jimena Curiel García	Estudiante	UACM
18	Armando Loreto Otáñez	Estudiante	UNAM

Fuente: listas de asistencia del curso piloto 2013-2014 "Fortalecimiento a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas como L2". UPN-INALI

Entre los principales intereses de los alumnos que se inscribieron estaba:

- El hacer trabajo de campo en los caracoles de los zapatista o con las señoras artesanas tseltales que se dedicaban a la elaboración de textiles o alfarería.
- Hacer su investigación de tesis sobre los tseltales o en su caso sobre los zapatistas
- Aprender a hablar tseltal porque en el caso de una alumna ella ya entendía tseltal nada más le falta desarrollar competencia en el habla
- Conocer la cosmovisión de los tseltales a través de la lengua.

Del número de alumnos inscritos, al principio del curso solo tres alumnos terminaron el curso, esto debido a la agenda de actividades que tenían cada uno de ellos o al tiempo que tenían que ocupar para trasladarse al INALI. Por otra parte, debido a que las clases iban complejizándose en cada sesión los alumnos tendían a desertar.

Al terminar el curso-piloto como producto final se obtuvo la integración de un borrador preliminar del material de enseñanza de la lengua tseltal.

Y es a partir de la experiencia y los resultados obtenidos en el curso-piloto del INALI que se propone implementar otro curso-piloto con la finalidad de revisar y reajustar los contenidos que no fueron pertinentes y que no nos ayudaron a cumplir con el objetivo. Es así que se convocó a otro curso pero esta vez en las instalaciones de la ENAH en el 2015.

Lugar: Escuela Nacional de Antropología e Historia			
N°	Nombre	Ocupación	Institución
1	Ragueb Chain	Estudiante	Unam
2	Nayeli Hernández	Estudiante	CCG-sur
3	Luis Alberto Aguilar José	Estudiante	ENAH
4	Arturo García García	Estudiante	ENAH
5	Verónica Álvarez Rodríguez	Estudiante	ENAH
6	Lizbeth Sánchez	Estudiante	ENAH
7	Aurora Chino Vargas	Estudiante	ENAH
8	Yolanda Juárez	Estudiante	ENAH
9	Josué Rangel	Estudiante	UNAM
10	Verónica Itzel Morales	Estudiante	ENAH
11	Nadia Ocampo	Estudiante	ENAH
12	Diana Lares	Maestra	Primaria
13	Jasón Acosta	Estudiante	Primaria

14	Marcela Santos Crispín	Comerciante	
15	Omar Valencia Arcos	Estudiante	ENAH

Los alumnos de este curso eran alumnos de la carrera en etnología de la ENAH por lo que muchos de ellos estaban interesados en hacer estudios de la diversidad cultural a través de la lengua tseltal. Por otra parte, un alumno de la maestría en arquitectura de la UNAM, pretendía hacer su trabajo de campo y su tesis con los zapatistas. Y otros más dijeron tener gusto por estudiar las lenguas indígenas.

Para este segundo curso-piloto los alumnos desertaron porque los horarios de clase de la licenciatura no hacían posible que los alumnos pudieran asistir. y a la mitad del curso algunos tuvieron que irse de trabajo de campo y no concluyeron. Es por ello que solo tres de los jóvenes hicieron la evaluación del nivel A1.

Del borrador preliminar se hicieron revisiones y reajustes a algunas actividades y ejercicios que no ayudaron a lograr los objetivos de aprendizaje, quedando así el borrador final del material para su publicación.

Una vez terminado el proceso de integración del material se realizó, ya de manera formal, el primer curso *jk'opojotikme ta bats'il k'op* 'hablemos en tseltal nivel A1' en la unidad Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional del 2015 al 2016. El curso se abrió a través del departamento de servicio social, cuyo objetivo era capacitar a los jóvenes de distintas licenciaturas o ingenierías para el trabajo de campo, que consistía en atender o proporcionar prácticas de desarrollo sustentable a la población indígena y así ayudar a las comunidades más vulnerables. Es así que el IPN buscó que los estudiantes analizaran las implicaciones de la atención con pertinencia lingüística y cultural de cada uno de los grupos originarios. En este curso se inscribieron 30 alumnos de diferentes carreras y concluyeron 10.

Perfil de los alumnos.

En la siguiente tabla podemos ver el nombre, la ocupación y la licenciatura en la que estudiaba cada uno de ellos.

<b>Lugar: Escuela Nacional de Antropología e Historia</b>			
<b>N°</b>	<b>Nombre</b>	<b>Ocupación</b>	<b>Institución</b>
1	Elsa Escalante Pimentel	Trovadora	Independiente
2	Muñoz González Alexis Rodrigo	Estudiante de turismo	IPN
3	Aragón Bermejo Toñita	Estudiante de turismo	IPN
4	García Mata Uriel	Estudiante de turismo	IPN
5	De la Peña Hernández Carlos	Estudiante de turismo	IPN
6	Aguilar Camacho Ernesto Isaías	Estudiante de turismo	IPN
7	Gudiño Trujillo Nestor Edwin	Estudiante de turismo	IPN
8	Vega Mayagoitia Arturo	Administrativo	IPN
9	García Ortiz Alejandra Maribel	Estudiante de arquitectura	IPN
10	Ortega De La Parra Vania	Administrativo	IPN
11	Ramírez Ortena Jimena	Estudiante de arquitectura	IPN
12	Juvera Benítez Sandra Gabriela	Maestra	IPN
13	Tavera Serán Mercedes	Estudiante de arquitectura	IPN
14	García Hernández Ana Laura	Estudiante de turismo	IPN
15	Escobar Hernández Ana Helen	Estudiante de turismo	IPN
16	Jiménez Quintero Sarahi	Estudiante de nutriología	IPN
17	Campos Quezada Ariadna Raquel	Estudiante de nutriología	IPN
18	Hernández Ronderos Perla	Bioquímica	IPN
19	Hernández Palacios Víctor	Estudiante de nutriología	IPN
20	Salazar Alanis Edith Berenice	Estudiante de turismo	IPN
21	Rodríguez Orduña Ariel Iván	Estudiante de turismo	IPN
22	Eladio Pérez Arturo	Estudiante de turismo	IPN
23	Lara Tenorio Mariana	Estudiante de turismo	IPN
24	Aguilar Jaramillo Claudia	Estudiante de turismo	IPN
25	Montalvo Delia	Estudiante de turismo	IPN

A diferencia de los otros cursos, en este se contó con público cautivo, a quienes se les consideraba las horas de clase como servicio social y además este curso permitiría poder ir a las brigadas de servicio social en comunidades o municipios tseltales del estado de Chiapas, por lo que dicho curso no tuvo desertores. Se logró revisar más del 50% de los contenidos del material, no se terminó ya que los alumnos se fueron a las brigadas y no se pudo reabrir dado que la docente ya no tenía tiempo. Sin embargo, permitió ver la pertinencia de las modificaciones hechas durante el segundo piloteo.

De los datos recopilados en los cuestionarios de inicio y las listas de asistencia, analizamos lo siguiente:

- Los inscritos en los cursos en su mayoría fueron estudiantes universitarios provenientes de la UNAM, IPN, COLMEX, UAM, ENAH, UPN, UACM y personas que trabajaban en asociaciones civiles.
- De las licenciaturas en : economía, diseño gráfico, filosofía y letras, etnología, antropología, arquitectura, turismo, bioquímica entre otras, y había otros que estaban en la maestría en género, arquitectura y lingüística.
- La mayoría de los jóvenes que querían aprender tseltal ya habían tenido contacto con hablantes de esta lengua y había un enorme interés en relación al Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).
- Las intenciones giraban en torno a realizar su servicio social en comunidades indígenas tseltales o querían hacer su investigación de tesis con los tseltales, tal es el caso de los estudiantes de las maestrías. El principal interés era poder llegar a la comunidad y poder comunicarse con los tseltales para afianzar las relaciones de confianza entre investigador y comunidad.
- Los estudiantes del IPN no tenían conocimiento sobre la diversidad lingüística y cultural de México. No sabían dónde y quienes hablaban tseltal, otros no sabían que en México, aparte del náhuatl se hablaban otras lenguas indígenas. Lo cual nos hace reflexionar y que hay que darle mayor difusión a las lenguas indígenas para que la población sepa de la importancia de aprender de lenguas indígenas nacionales.

Durante el transcurso y la culminación de cada curso piloto se evaluaron los alumnos con un instrumento de evaluación sobre comprensión oral y escrita, así como expresión oral y escrita. Dicha evaluación se realizó tomando en cuenta las competencias que el alumno posee cuando termina el curso de la lengua tseltal nivel A1. (Anexo 1, evaluación). Cabe aclarar que dicha evaluación no se media con una calificación con base a números sino de acuerdo a las habilidades y a la capacidad de poder comunicarse en la lengua meta.

Lo que podemos concluir de estos cursos piloto es que hubo una alta deserción, como lo vimos, sólo 6 de todos los inscritos lograron obtener su constancia del nivel. Sin embargo el desarrollo de competencias comunicativas fue alta, con constancia o sin ella, dependiendo del tiempo que se mantuvieron en el curso. Pero de estas seis la mayoría logró el objetivo para el cual se había propuesto el aprendizaje de la lengua. Todos ellos se encuentran

involucrados en actividades con hablantes de la lengua y este curso les permitió integrarse en esos grupos y seguir desarrollando el tselal. La deserción se explica más por la cuestión del tiempo, las distancias y las actividades académicas prioritarias a un curso voluntario. Pero en los casos en que se mantuvieron se logró el desarrollo de la competencia comunicativa del nivel.

Como vimos a lo largo del capítulo, el diseño y la integración de un material parte de principios teórico metodológicos. El desarrollo de las actividades se realizan a través de la concepción de aprendizaje de lengua que se tenga, en este caso se consideró que aprender una lengua es aprender a comunicarse. Lo cual nos hace pensar que no basta con una lista de vocabulario bilingüe para que el alumno aprenda a hablar.

De la misma forma no solo es necesario desarrollar competencia lingüística en tselal, sino que también hay que considerar que el alumno debe tener conocimiento sobre las reglas del uso del lenguaje oral, es decir que si se encuentra en una fiesta o en alguna situación el deberá saber cómo actuar, qué decir y cómo decirlo, por ello el enfoque comunicativo se entiende como actos de comunicación culturales. Por ello fue importante partir de una situación comunicativa específica para el desarrollo de la planeación de las actividades y ejercicios para así revisar los objetivos de aprendizaje en cada una de las unidades. Como vimos a lo largo del capítulo, en el acto comunicativo se reflejan las reglas de convivencia de un grupo social. No obstante también se retomaron o adaptaron situaciones comunicativas de nuevos ámbitos, esto con la finalidad de llevar a la lengua a otros espacios de uso y no solo considerar que las lenguas solo se pueden hablar dentro de sus contextos comunitarios. Aunque hay que tener cuidado en analizar si las situaciones comunicativas que retomamos son funcionales en la lengua.

Ahora bien, en el diseño del material de enseñanza del tseltal se diseñaron actividades de lengua que permitían no solo aprender la lengua en el plano de la oralidad sino también permitían que los alumnos pudieran hacer uso de la escritura de la lengua, así como el de leer en ella. Esto también cumple otra funcionalidad que es el que los hablantes de una lengua puedan tener acceso a literatura o a otro tipo de información escrita.

Otra de las cosas importantes fue el establecimiento de un nivel de aprendizaje, porque como bien lo vimos en este capítulo el habla es un proceso complejo en el que vamos desarrollando competencias que nos ayudan a ser personas comunicativas. Y también pensando en que debemos comenzar de lo más fácil a lo más complejo.

Como parte fundamental de revisión de la pertinencia lingüística y cultural del material fue la implementación de los cursos-piloto, cuyo objetivo fue el de reajustar y readaptar los contenidos que no ayudaron en el primer curso y que era necesario madurar para que se lograra el objetivo de aprendizaje. La graduación es muy significativa, parto de la idea de que poco a poco tenemos que ir introduciendo contenidos nuevos pero siempre retomando los conocimientos previos de los alumnos.

Quiero terminar este capítulo diciendo que el diseño de materiales en lenguas indígena es un trabajo especializado que hace necesario contar con conocimientos sobre las teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas, así como de las nuevas metodologías de enseñanza pero también de las características estructurales y comunicativas de cada lengua.

## Capítulo II. La lengua tseltal

En este capítulo se presentan algunos datos generales acerca de la lengua tseltal: demografía, geografía, familia lingüística y variantes reconocidas y sus implicaciones en el diseño del material. También se presenta la fonología de la lengua en donde podemos apreciar las distintas propuestas de escritura realizadas así como la norma que publicó el INALI y con la cual se escribieron las actividades y los ejercicios del material de enseñanza del tseltal.

### 2.1. Datos generales

#### 2.1.1. Ubicación y Número de hablantes

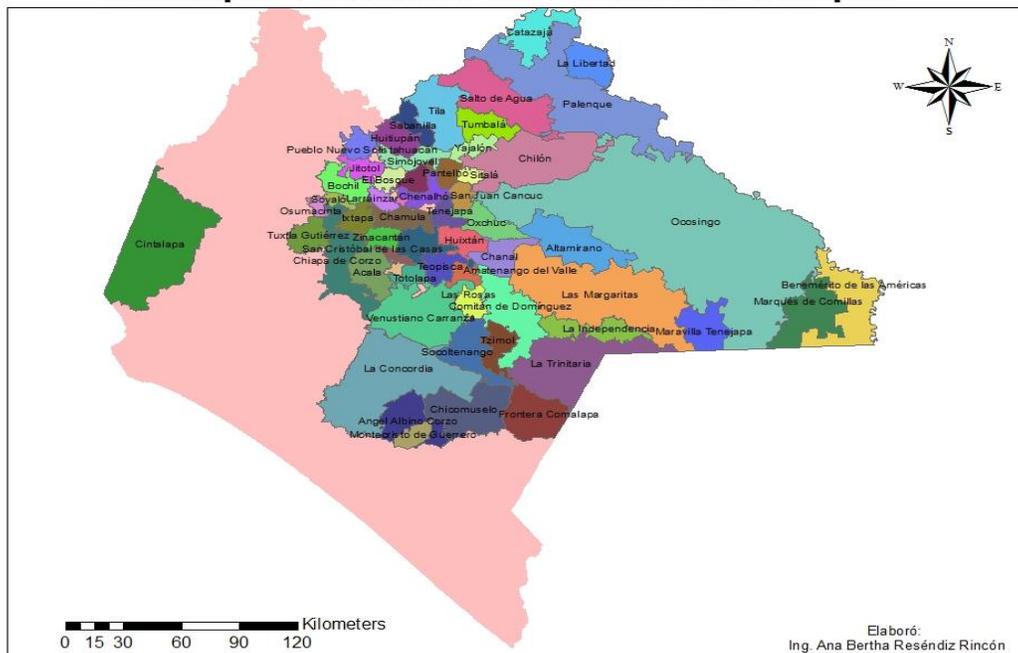
La lengua tseltal es conocida por su auto-denominación como *bats'il k'op* 'palabra/lengua verdadera' y los tseltales se auto-nombran como *at'el winik* 'hombre que trabaja'. Y aunque la palabra tseltal carece de significado, los hablantes se identifican como tseltaleros. Los tseltales denominan al español como *kaxlan k'op* 'lengua castellana'.

Específicamente los tseltales se encuentran en el estado de Chiapas el territorio histórico, y también tienen presencia en los estados de Campeche, Tabasco y Yucatán.

Los municipios chiapanecos reconocidos como tseltales son Oxchuc, Bachajon, Chilon, Yajalón, Tenejapa, San Juan Cancuc, Amatenango del Valle, Chanal y Tenango, INEGI (2015). Los municipios con población tseltal y tsotsil son Huixtán, Chenalhó, Pantelho y Aldama. Y de los territorios multilingües están Ocosingo en donde hay hablantes de lenguas ch'ol, tojolabal, tseltal, lacandon y tsotsil o en las Margaritas donde también se pueden encontrar estas lenguas.

En el siguiente mapa se ilustran los municipios tseltales del estado de Chiapas.

### Municipios Tseltales del Estado de Chiapas



Fuente: Elaboración de Ing. Ana Reséndiz 2015.

El tseltal es la segunda lengua más hablada en el estado y es la tercera lengua indígena más hablada en México, INEGI (2015). Según los datos arrojados por el intercensal 2015 hay 7382, 785 hablantes de lengua indígena de 3 años y más en México y de ellos, 1725, 620 hablan náhuatl, 859, 607 hablan lengua maya, 556, 720 son hablantes de lengua tseltal, 517, 665 son mixtecos y 487, 898 son tsotsiles. Lo que indica que de las lenguas más habladas de México tres son lenguas mayencas.

Con base en los datos del censo de población INEGI 2010 que registró 445, 856 hablantes de lengua tseltal y con los resultado del intercensal 2015 que registro 556, 720 podemos decir que la lengua tseltal es una lengua que se sigue transmitiendo y tiene asegurada su supervivencia.

### 2.1.2. Familia lingüística y variante

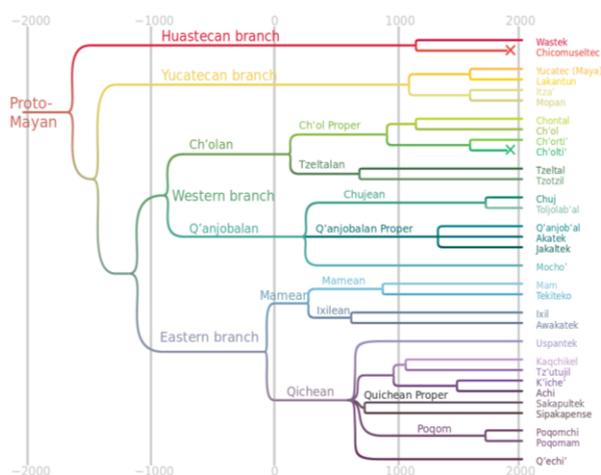
Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas hay presencia de 11 familias lingüísticas en el territorio mexicano. Para el INALI, “Esta categoría da cuenta de las relaciones de parentesco remoto según corresponda a cada familia lingüística- entre las lenguas de determinados pueblos indígenas existentes en la actualidad” (INALI, 2009, p. 10).

Una de las familias lingüísticas que el INALI reconoce es la maya, en la que se agrupan las lenguas que comparten similitudes no solo a nivel lingüístico sino de cultura, de historia y de territorio. Dentro de la familia lingüística maya se encuentran las lenguas provenientes de México y de Guatemala:

Guatemala		México	
Akateko	Awakateko	chontal de Tabasco	ch’ol
Chuj	Ixil	huasteco	lacandón
Jakalteko	K’iche’	maya	tojolabal
Kaqchikel	Mam	tseltal	tsotsil
Q’anjob’al	Q’eqchi’		
Qato’k	Teko		

Fuente: catálogo de lenguas indígenas nacionales, 2009, p. 221

En la siguiente imagen se muestra las lenguas de la familia maya, que en hipótesis toda derivaron de un proto-maya. En particular la lengua tseltal es una lengua que derivó de la lengua tzeltalan y dado su parentesco con la lengua tsotsil se consideran lenguas hermanas



Algo característico de las lenguas mayences es que no existen tantas variantes lingüísticas como en las lenguas otomangues o las yuto-nahuas. En el siguiente cuadro se pueden observar las variantes dialectales de algunas lenguas mayences registradas por el INALI.

Lengua	Autodenominación	Numero de variantes	Variantes	Estado en el que se habla
lacandon	jach-tʼaan	0		Chiapas
chʼol	laktyʼañ	2	Sureste-Noreste	Chiapas y Tabasco
tojolabal	tojol-abʼal	0		Chiapas
tseltal	batsʼil kʼop	4	Occidente -Norte - Oriente -Sur	Chiapas, Tabasco y Campeche
Tsotsil	batsʼi kʼop	7	Este alto -Noreste - Norte bajo -Centro- Este bajo - Norte alto - Altos	Chiapas y Quintana Roo
maya	maaya tʼaan	0		Campeche, Quintana Roo y Yucatán
Chontal	yoko tʼan	4	Central -Este -Sureste - Norte	Tabasco

Fuente: Catalogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2010)

De las 4 variantes reconocidas del tseltal se puede decir que hay inteligibilidad entre los hablantes de cada región, comunidad o variante.

Como hablante puedo mencionar algunos ejemplos de la variación en las regiones.

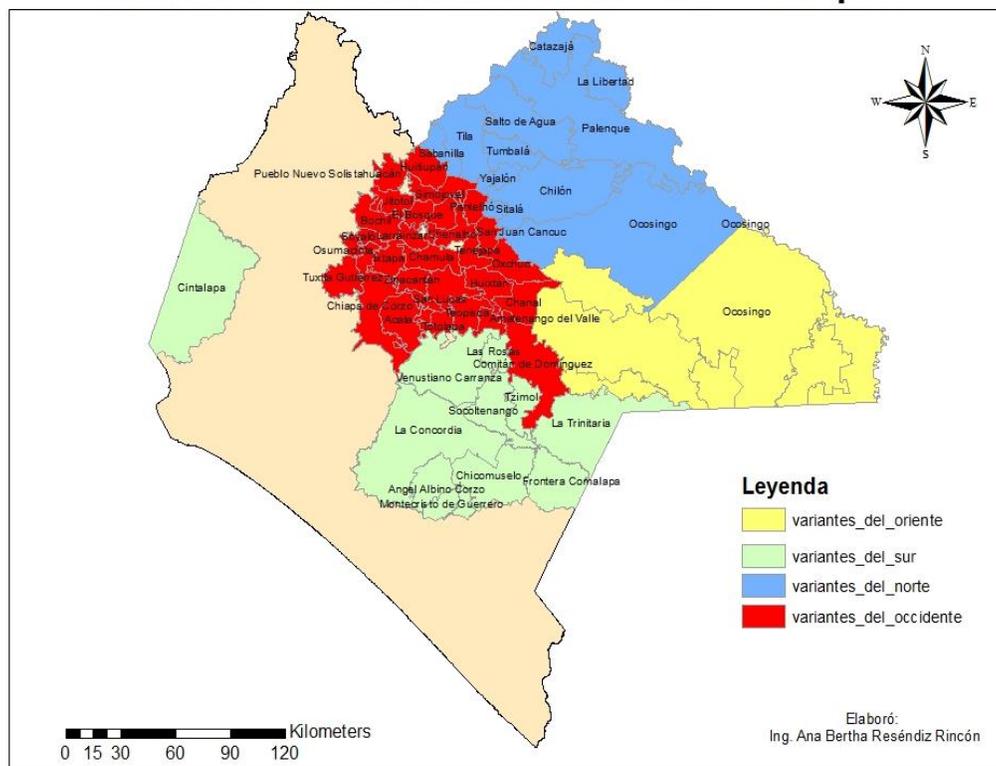
Municipio	variante	saludo	glosa
Oxchuc	occidente	<i>bame ayat mamtik</i>	‘hola, señor’
		<i>bame ayat yametik</i>	‘hola señora’
Tenejapa	occidente	<i>bame ayat tatik</i>	‘hola, señor padre’
		<i>bame ayat metik</i>	‘hola señora madre’
S.J Cancuc	occidente	<i>bame ayat mamal</i>	‘hola, viejo (sabio)’
		<i>bame ayat meʼel</i>	‘hola, vieja (sabia)’
Ocosingo	norte	<i>bame ayat tatil</i>	‘hola, señor padre’
		<i>bame ayat nanil</i>	‘hola señora, madre’

Fuente: Ejemplos propios

Como vemos, la distinción de las variantes se puede notar porque intercalan la a por la u o la u por la e, así mismo el término para nombrar a los señores cambia, sin embargo existe un alto nivel de inteligibilidad, incluso un tseltal que visita otro pueblo sabe cómo se tiene que dirigir a la gente de esa variante.

En el siguiente mapa se muestran los municipios agrupados por variantes dialectales según el INALI (2010)

### Variantes del Tseltal en el Estado de Chiapas



Fuente: elaboró Ing. Ana Reséndiz, 2015

En este trabajo se maneja la variante de Oxchuc, o variante del occidente, aunque en algunas situaciones se hará mención a las otras variantes. Como ya lo habíamos mencionado, dado que existe un alto nivel de inteligibilidad, consideramos que reflexionar sobre la variación dialectal de la lengua en los cursos, le permitirá al aprendiente entender las otras variantes.

## 2.2. Fonología, escritura y pronunciación

En este apartado revisamos la fonología de la lengua con base en la variante de Oxchuc y el estado de la norma de escritura para precisar la convención ortográfica utilizada en los materiales.

La lengua tseltal ha sido estudiada desde el componente fonológico, las dos referencias consultadas para este trabajo son Gerdel, (1974) y Pollian (2013). Pero el análisis para el comenzar el diseño del material de enseñanza de tseltal fue realizado en los talleres que impartió el proyecto a los participantes en él. Se llevaron a cabo análisis fonológicos, pero también morfológicos y sintácticos con la finalidad de prepararnos para la elaboración de materiales. En el siguiente apartado se presenta el análisis fonológico y los alfabetos que se han utilizado para la escritura de tseltal, así como la norma de escritura del INALI.

### 2.2.1. Fonología.

La lengua tseltal tiene 21 fonemas consonantes y cinco fonemas vocales. Comparte los mismos fonemas vocálicos con el español y comparte también 12 fonemas consonantes. Los ocho fonemas consonánticos restantes son fonemas exclusivos de la lengua tseltal. En el cuadro se presentan los fonemas escritos en Alfabeto Fonético Internacional (AFI, 2006), así como la escritura ortográfica adoptada y ejemplos en lengua tseltal.

Cuadro 1. Consonantes compartidas tseltal español

Fonema	Grafema	Ejemplos		
		Fonético	Ortográfico	glosa
/p/	“p”	Pokok	<i>Pokok</i>	Rana
/t/	“t”	Tul	<i>Tul</i>	Una persona
/k/	“k”	Kukaj	<i>Kukay</i>	Cucaracha
/b/	“b”	Balam	<i>Balam</i>	Jaguar
/s/	“s”	Sik	<i>Sik</i>	Frío
/x/ [h]	“j”	Xolol	<i>Jolol</i>	Cabeza
/m/	“m”	Mis	<i>Mis</i>	Gato
/n/	“n”	nopel	<i>Nopel</i>	Aprender
/l/	“l”	Lapel	<i>Lapel</i>	Poner
/tʃ/	“ch”	tʃitam	<i>Chitam</i>	Cerdo

*/r/	“r”	rawel	<i>Rawel</i>	Violín
/j/	“y”	jaɸ	<i>Yax</i>	Verde

\*Este fonema es de poco uso, en general en préstamos

Cuadro 2. Consonantes exclusivas del tseltal

Fonema	Grafema	Ejemplos		
		fonético	ortográfico	Glosa
/ʃ/	“x”	oʃeb	<i>Oxeb</i>	Tres
/β/	“w”	Bax	<i>Waj</i>	Tortilla
/ʔ/	“ ’ ”	siʔ	<i>si’</i>	Leña
/ts/	“ts”	Tsax	<i>Tsaj</i>	Rojo
/kʰ/	“k”	kʰal	<i>kʰal</i>	Milpa
/tʰ/	“t”	tʰul	<i>tʰul</i>	Conejo
/tsʰ/	“ts”	tsʰex	<i>tsʰej</i>	Ratón de campo
/tʃʰ/	“ch”	tʃʰa	<i>ch`a</i>	Amargo
*/pʰ/	pʰ	pʰal	<i>pʰal</i>	una palabra

\*Este fonema no está registrado por los trabajos lingüístico, Polian (2013, p. 88, p. 79) dice que se perdió en la variante de Oxchuc pero lo incluimos porque aun hay muchos ejemplos que utilizan los hablantes de esta variante como: pʰajel ‘despreciar’, pʰisel ‘medir’, pejpʰen ‘mariposa’, pʰij ‘inteligente’, pʰin ‘olla’ y que presentan pares mínimos, es decir que sin marcar la pʰ se pueden confundir con otra palabra.

Los fonemas consonánticos del cuadro 3, no existen en español aunque dos de ellos se conocen en las palabras préstamos del náhuatl como los fonemas /ts/ y la /ʃ/. La primera se encuentra en palabras como “**T**sinacampan” y la segunda en palabras como “**x**ola”, se pronuncia como la ch pero con la lengua más atrás, hacia el paladar. Es importante diferenciarla de la “ch” ya que puede crear confusiones como en:

- /tʃan/ “chan” ‘serpiente’
- /ʃan/ “xan” ‘más’

El fonema /β/ se pronuncia como la “b” en medio de vocales como en **b**aba, **s**oba, con los labios un poco abiertos y se escribe “w”. Es importante distinguirla de la /b/ ya que puede crear confusión con otra palabra como en:

- /aβal/ “awal” ‘tu hijo’
- /abal/ “abal” ‘tu cuñado
- /βeʰel/ “weʰel” ‘comer’
- /beʰel/ “beʰel” ‘caminar’

El fonema /ʔ/ que se escribe con el grafema llamado saltillo “ ’ ”, no existe en español, se pronuncia cerrando la glotis como cuando en español a veces negamos con un sonido que

viene de la garganta y sin abrir la boca, algo así como: ‘m’<sup>h</sup>m, pero con la boca abierta. Siempre está presente a principio de la palabra cuando empiezan con vocal pero como no puede haber confusiones, la norma dice que no se escribe. Pero cuando le sigue a una vocal es importante distinguirla porque puede cambiar el significado de la palabra:

- /xi/ “ji” ‘jilote’
- /xiʔ/ “ji” ‘arena’

Igualmente los fonemas /k<sup>h</sup>/ “k”, /t<sup>h</sup>/ “t”, /ts<sup>h</sup>/ “ts” y /tʃ<sup>h</sup>/ “ch”, que no existen en español y se pronuncian cerrando la glotis rápidamente, es importante tratar de articularlos ya que pueden llevar a confusiones como se puede observar en los siguientes ejemplos:

- /tul/ “tul” ‘uno’                      - /kuʃ/ “kux”      ‘vive’                      - /paxel/ “pajel” ‘mañana’
- /t<sup>h</sup>ul/ “t<sup>h</sup>ul” ‘conejo’              - /k<sup>h</sup>uʃ/ “k<sup>h</sup>ux”      ‘dolor’                      -/p<sup>h</sup>axel/ “p<sup>h</sup>ajel” ‘despreciar’

En cuanto a las vocales, la lengua tseltal comparte las mismas vocales con el español. Sin embargo se distingue por tener vocales glotalizadas, re articuladas y alargadas.

Cuadro 3. Vocales

Fonema	Grafema	Ejemplos		
		Fonético	ortográfico	glosa
/a/	“a”	tʃ <sup>h</sup> a	ch <sup>h</sup> a	Amargo
/e/	“e”	eʃ <sup>h</sup> ex	Echej	Acha
/i/	“i”	ilel	ilel	Mirar
/o/	“o”	oʃom	oxom	Olla
/u/	“u”	u	U	Mes

- Vocales alargadas  
tuuntesel ‘usar’                      xeenel ‘vomitar’                      biil ‘nombre’
- Vocales glotalizadas  
ja<sup>h</sup> ‘agua’                      ts<sup>h</sup>i<sup>h</sup> ‘perro’                      o<sup>h</sup>k<sup>h</sup>el ‘llorar’
- vocales rearticuladas  
we<sup>h</sup>el ‘comer’                      ja<sup>h</sup>al ‘agua’                      be<sup>h</sup>el ‘caminar’

En el siguiente apartado revisamos los acuerdos tomados para la norma y la ortografía adoptada en este trabajo.

## 2.2.2 Escritura

La lengua tseltal tiene una norma para la escritura publicada por el INALI (2012). Pero antes de esto existían propuestas diferentes de escritura que podemos observar en el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Alfabetos basado en Isabel Sántiz (2010) y modificado por la autora

	Fonemas	INEA 1995	SECH 1998	Bachajon ILV, 1999	SEC H 2001	Tenejapa 2002	López et.al, Oxchuc	k'ana, 2005.	INALI 2011
1.	/p/	"p"	"p"	"p"	"p"	"p"	"p"	"p"	"p"
2.	/p'/	"p'"	"p'"	"p'"	"p'"		"p'"		"p'"
3.	/t/	"t"	"t"	"t"	"t"	"t"	"t"	"t"	"t"
4.	/t'/	"t'"	"t'"	"t'"	"t'"	"t'"	"t'"		"t'"
5.	/k/	"k"	"k"	"c", "q"	"k"	"k"	"k"		"k"
6.	/k'/	"k'"	"k'"	"c", "q'"	"k'"	"k'"	"k'"		"k'"
7.	/ʔ/	'	'	'	'	'	'		'
8.	/b/	"b"	"b"	"b"	"b"	"b"	"b"		"b"
9.	/tʃ/	"ch"	"ch"	"ch"	"ch"	"ch"	"ch"		"ch"
10.	/tʃ'/	"ch'"	"ch'"	"ch'"	"ch'"	"ch"	"ch'"		"ch'"
11.	/ts/	"tz"	"tz"	"tz"	"ts"	"ts"	"ts"		"ts"
12.	/ts'/	"tz'"	"tz'"	"tz'"	"ts'"	"ts'"	"ts'"		"ts'"
13.	/x/	"j"	"j"	"j"	"j"	"j"	"j"		"j"
14.	/s/	"s"	"s"	"s"	"s"	"s"	"s"		"s"
15.	/ʃ/	"x"	"x"	"x"	"x"	"x"	"x"		"x"
16.	/l/	"l"	"l"	"l"	"l"	"l"	"l"		"l"
17.	/m/	"m"	"m"	"m"	"m"	"m"	"m"		"m"
18.	/n/	"n"	"n"	"n"	"n"	"n"	"n"		"n"
19.	/j/	"y"	"y"	"y"	"y"	"y"	"y"		"y"
20.	/h/	"h"	"h"	"h"	"h"				"h"
21.	/w/	"w"	"w"	"w"	"w"	"w"	/β/ "w"		"w"
22.	/r/	"r"	"r"	"r"	"r"	"r"	"r"		"r"
23.	/a/	"a"	"a"	"a"	"a"	"a"	"a"		"a"
24.	/e/	"e"	"e"	"e"	"e"	"e"	"e"		"e"
25.	/i/	"i"	"i"	"i"	"i"	"i"	"i"		"i"
26.	/u/	"u"	"u"	"u"	"u"	"u"	"u"		"u"
27.	/o/	"o"	"o"	"o"	"o"	"o"	"o"		"o"

Como podemos ver, en las propuestas de escritura de la lengua tseltal no hay mucha distinción entre las formas de escribir, se determinó que las grafías /tz/ y /tz'/ se cambiarían por la /ts/, /ts'/. Sin embargo, debido a que por muchos años se escribió con /tz/ y /tz'/ podemos encontrar muchos materiales con dicha forma de escritura.

La norma de escritura de la lengua tseltal se realizó tomando en cuenta todas las variantes. Para la elaboración de dicha norma se retomaron las experiencias de los maestros bilingües, de los hablantes, los investigadores y lingüistas que ya desde años atrás trabajaban con el tseltal. Es importante mencionar que antes de la normalización de la escritura del tseltal ya existían materiales, sin embargo, como vimos en el cuadro 1, no había una escritura sistemática de los materiales y lo podíamos apreciar en los textos publicados por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV), la Dirección General de Educación Indígena de Chiapas (DEICH), entre otros. Finalmente, en el siguiente cuadro podemos observar las convenciones adoptadas para el material elaborado conforme a la norma de escritura publicada por el INALI.

<b>Grafía minúscula</b>	<b>Grafía mayúscula</b>	<b>Nombre de la grafía</b>	<b>Ejemplo de uso</b>	<b>Traducción en español</b>
A	A	A	Axux	‘ajo’
B	B	Be	Bat	‘granizo o hielo’
ch	CH	Che	chenek'	‘frijol’
ch'	CH'	Ch'e	ch'um	‘calabaza’
E	E	E	ek'	‘estrella’
H	H	He	Hun	‘papel’
I	I	I	ich	‘chile’
j	J	Je	Ji	‘jilote’
K	K	Ke	kuxlejalil	‘cultura’
k'	K'	K'e	k'ib	‘cántaro’
L	L	Le	lo'bal	‘plátano’
M	M	Me	May	‘cigarro’
n	N	Ne	Na	‘casa’
O	O	O	ok'el	‘llorar’
P	P	Pe	pajch'	‘piña’
p'	P'	p'e	p'isel	‘medir’
R	R	Re	roxox	‘rosa’
S	S	Se	sets'	‘plato’
T	T	Te	ti'bal	‘carne’
t'	T'	T'e	t'ul	‘conejo’
Ts	TS	Tse	tsekil	‘enagua’
ts'	TS'	Ts'e	ts'unun	‘colibrí’
U	U	U	uch	‘tlacuache’
W	W	We	we'elil	‘alimento’
X	X	Xe	xux	‘avispa’
Y	Y	Ye	yoket	‘tenamaztle’
'	'	Uk'	ja' al	‘lluvia’

En cuanto al uso de las grafías del alfabeto Tseltal existen algunas excepciones, por ejemplo, la grafía **h** solamente la utilizan en Bachajón y Petalcingo, entre otros; la grafía **p'** no la utilizan en el pueblo de Oxchuc, Chanal, Altamirano, entre otros. Sin embargo, se reconoce la existencia de 27 grafías que forman parte del alfabeto Tseltal. (Pérez López, Gómez Pérez, Méndez Guzmán, Gómez Sánchez, Santiz Gómez, Jiménez Sánchez [et al], 2011, p. 90)

Sin embargo, una norma de escritura no es sólo el acuerdo sobre las grafías que conformarán el alfabeto, sino también las reglas de escritura y el reconocimiento de las excepciones. Por ejemplo. La asimilación de sonidos cuando los fonemas /s/ /ts/ /ts'/ /x/ /ch/ /ch'/ se juntan en la marcación de los posesivos (Cruz Gómez, 2009), ejemplos:

Así escribe	Así suena	Glosa
<i>schu</i>	[ʃtʃu]	su pecho
<i>ya skuch</i>	[ja ʃkutʃ]	lo carga
<i>swakax</i>	[ʃβakax]	su vaca
<i>jun schawinik</i>	[xun ʃtʃaβinik]	21
<i>sxanab</i>	[ʃanab]	su zapato
<i>ya sch'ay</i>	[ja ʃtʃʔaj]	lo pierde
<i>Ya xtsajubon</i>	[ja stʃaxubon]	Me enrojezco
<i>Ya xch'ajubon</i>	[ja stʃʔaxubon]	Me da flojera
<i>Xchiknajel</i>	[stʃiknaxel]	Su aparición

O en la marcación de las personas en los verbos transitivos y en específico la marca de los verbos intransitivos

Así escribe	Así suena	Glosa
<i>ya kil</i>	[jax kil]	veo
<i>ya jlo</i>	[jax lo]	Como
<i>kal</i>	[xkal]	mi hijo
<i>ya skol</i>	[jas kol]	lo libera
<i>ya x-ok'on</i>	[jaʃ ʔoʔkʔon]	lloro
<i>ya xwayon</i>	[jaʃ βajon]	duermo
<i>ya xbaat</i>	[jaʃ baat]	tú vas
<i>ya xwe'</i>	[jaʃ βeʔ]	come

En cuanto a la escritura de los alumnos se pudieron observar varios fenómenos

1.- Durante las primeras sesiones había ciertas palabras sobre las cuales hacían hipótesis de escritura con recursos que traían de otros cursos, otras lenguas o del español. Por ejemplo:

*hol* en lugar de *jol*

*esbiil* por *sbiil*

*esme'* por *sme'*

*yax we'* por *xwe'*

2.- Conforme fueron acercándose a la ortografía del tseltal, el tipo de problema cambió. Los alumnos empezaron a preguntarse por las reglas de asimilación que revisamos, y que son excepciones cuya escritura responde a reglas gramaticales, el posesivo y la marca de incompletivo transitivo. Pedían explicación de por qué sonaba de una forma y se escribía de otra. En este contexto la reflexión sobre la lengua ayudó a entender la norma.

En este capítulo se mostraron los datos generales de la lengua tseltal, ubicación, número de hablantes, familia lingüística, número de variantes. Los datos de las variantes lingüísticas del tseltal indican que en esta lengua existe inteligibilidad entre los hablantes.

Concluyo, por un lado, que un alumno de tseltal una vez apropiándose de una variante puede interactuar con el resto e ir las adquiriendo y por otro, que las variantes tienen que ser validadas de igual forma y es necesario generar entre quienes aprendan actitudes positivas hacia las distintas formas de habla, ir creando consciencia en los alumnos de que hay variación y proponer recursos para que ellos puedan entablar comunicación con hablantes de distintas comunidades o regiones.

De igual manera, se presentaron los sonidos distintivos de las lenguas y la forma de escritura ya que es una de las cosas importantes en el proceso de diseño e integración de un material. La norma de escritura es una herramienta de apoyo para el profesor, que le permitirá tener consistencia, es decir no escribirá de varias formas la misma palabra lo cual

le dará seguridad en la escritura al trabajar con los alumnos. Pero el contar con una norma también implica que los profesores tendrán que aprender a diferenciar entre grafemas y fonemas, lo cual no es un proceso sencillo, por lo mismo es necesario la formación y la capacitación sobre el uso y la aplicación de la norma.

Término diciendo que una de las ventajas de la existencia de la norma de escritura de las lenguas es que los hablantes pueden crear y tener acceso a materiales escritos en su lengua, tales como: materiales didácticos, novelas, carteles o cuentos. Así también es posible que puedan leer y comprender textos aunque el escritor sea de otra variante.

### **Capítulo III. Programa de enseñanza de tseltal como segunda lengua**

En este apartado se presentan el programa de enseñanza de tseltal, el tipo de actividades que se realizaron y se dan a conocer dos unidades de la guía del facilitador con los contenidos y lecciones que se trabajaron. En estos se incluyen cuadros que desglosan los referentes que representan las habilidades que los estudiantes tienen que dominar al final de la lección y sirven para evaluar el avance de los mismos. En la guía se presenta el programa elaborado, conteniendo las funciones comunicativas de un Nivel A1 definidas con base en las situaciones de comunicación propias de la lengua, pero también ampliándolas hacia nuevos usos. El desglose comprende las situaciones comunicativas que se han planteado para lograr el dominio de las funciones y el objetivo de las sesiones, así como los objetivos lingüísticos, los cuales contienen: las frases que se trabajan, el léxico que se adquiere y las nociones gramaticales sobre las que se tiene que reflexionar.

Es a través del proyecto interinstitucional “Fortalecimiento a las Prácticas de la Enseñanza-Aprendizaje de las Lenguas Indígenas como Segundas Lenguas”, realizado en colaboración entre la Universidad Pedagógica Nacional con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas que se logró integrar el material de enseñanza de la lengua tseltal como segunda lengua. Su elaboración partió tomando como referencia el MCERL (2001), el cual es un documento de investigaciones y evaluaciones de la enseñanza de lenguas. Uno de los resultados de haberme basado en él, es la de haber definido el número de horas aproximadas que se necesitan para que un alumno aprenda una segunda lengua, así como también obtener recomendaciones de cómo se pueden ir graduando los contenidos para llegar al dominio del nivel en el que nos encontremos.

### 3.1. Programa

Los contenidos que se trabajaron dentro del programa refieren a funciones comunicativas que se emplean para hablar una lengua. Es así que se propuso un número de niveles y de funciones comunicativas por nivel para lograr dicho objetivo. En el siguiente cuadro se puede observar los niveles propuestos:

A Usuario básico (elemental)		B Usuario independiente (Autónomo)		C Usuario competente (experimentado)	
A1 acceso introdutorio	A2 plataforma intermediario	B1 Umbral	B2 avanzado independiente	C1 Dominio operativo eficaz autónomo	C2 maestría

Fuente: Eduscol, 2011

El libro se sitúa en el nivel A1 por lo tanto se elaboró con el objetivo de introducir a los estudiantes a la lengua tseltal para un manejo oral y escrito básico de la lengua.

En este contexto, se integró el material para la enseñanza de un nivel inicial de la lengua bats'íl k'op (tseltal) que consta de:

- La guía del facilitador, que contiene las planeaciones didácticas y orientaciones para el facilitador y;
- El material para el alumno, que comprende el conjunto de ejercicios a desarrollar en las sesiones presenciales, un anexo sobre gramática y vocabulario que se aborda en este nivel.

Los materiales se elaboraron para un público alfabetizado, adultos y adolescentes, interesados en aprender tseltal y que están dispuestos a hacerlo de forma programada y sistemática, ya que una lengua también puede aprenderse en situación, es decir en el lugar en el que se habla en la interacción con los hablantes de la misma. Sin embargo, hay público interesado en aprender una lengua originaria que no puede desplazarse por grandes temporadas a los lugares en que se habla, para ellos se han pensado estos materiales.

Pero aunque los materiales estén dirigidos a un público específico, el programa puede ser el retomado para otro tipo de público, sólo hay que adaptarlo y elaborar materiales específicos para ellos, sería el caso por ejemplo de un público infantil.

En el siguiente cuadro se presentan las unidades, lecciones y objetivos de este nivel.

Unidades	Lecciones	Objetivos comunicativos	Lingüísticos (gramaticales)	Culturales
I. <i>Te tijinabalile</i> 'El clan'	1.1. <i>jna'bejbatik ta snail nopjun</i> 'conozcámonos en el salón de clases'	Aprenderá a proporcionar y preguntar información personal	Pronombres libres de 1ª, 2ª y 3ª: <b>jo'on</b> 'yo', <b>ja'at</b> 'tú' <b>ja'</b> 'él' Clasificadores numéricos, <b>tul</b> personas, <b>kojt'</b> animales y cuadrúpedos, <b>bij</b> objetos esféricos.	El alumno reflexionará sobre la forma de presentarse en un salón de clase en la lengua tseltal El alumno adquirirá la noción de clasificadores numerales
	1.2. <i>Te mach'a ayik ta jna</i> 'los que estan en mi casa'	El alumno aprenderá a pedir y proporcionar información personal sobre su parentela	Marcación de los posesivos con terminación en consonante: <b>j-</b> , <b>a-</b> , <b>s-</b> y con terminación en vocal: <b>k-</b> , <b>w-</b> , <b>y-</b> Plurales de la terminología de parentesco= <b>-tak</b> y la excepción <b>-nab</b>	El alumno conocerá e identificará los rasgos culturales de la parentela tseltal, su organización en clanes y linajes.
II. <i>Te k'aaletik sok te u'iletik</i> 'Los días y los meses'	2.1. <i>Ya kuch'tik mats' ta olil k'aal</i> 'tomamos pozol a medio día'	Que el alumno aprenda a hablar de sus actividades cotidianas y la de otros.	Forma no personal de los verbos: <b>-el</b> Aspecto completivo habitual: <b>ya</b> y marcador de verbo intransitivo <b>x-</b> Pronombres ligados de 1ª, 2ª y 3ª persona del singular en verbos intransitivos: <b>-on</b> , <b>-at</b> , <b>-Ø</b> Pronombres ligados de 1ª, 2ª y 3ª persona de verbos transitivos: <b>j-</b> , <b>a-</b> , <b>s-</b> y sus mutaciones: <b>k-</b> , <b>aw-</b> , <b>y-</b> Pronombres libres de 1ª, 2ª y 3ª del plural <b>jo'otik</b> , <b>ja'atik</b> , <b>ja'ik</b> sufijos de 1ª, 2ª y 3ª del plural en los	El alumno conocerá como está estructurado el día para los tseltales así como algunas actividades cotidianas de la comunidad.

			verbos transitivos: - <b>tik, -ik, -ik</b> y de verbos intransitivos: <b>otik, atik, ik</b>	
	2.2. <i>Ta be</i> ‘en el camino’	Aprenderá a preguntar y decir lo que se encuentra haciendo	-Aspecto de progresivo: Verbo auxiliar <b>yak</b> en las tres persona de singular y de plural - Marcador de persona no finita <b>-el</b> - Uso de los pronombres como marcadores de objeto - Uso del incompleto habitual con valor de futuro	Reconocerá las prácticas comunicativas de las personas que se encuentran en el camino
III.- <i>Te we’elile</i> La comida	3.1. <i>Ta luchibal</i> ‘en donde se sirve comida’	El alumno aprenderá a solicitar lo que quiere, objetos y acciones	La formación de grupos verbales con el verbo <b>k’anel</b> La concordancia de persona en los grupos verbales con el verbo <b>k’anel</b> Los usos de la forma <b>yu’un</b> Usos del condicional <b>teme</b> Las formas de respuesta a preguntas de polaridad	El alumno conocerá algunas comidas tradicionales y los verbos para comer
	3.2. <i>Te ula</i> ‘La visita’	El alumno aprenderá a expresar sus gustos	Marcación del objeto en grupos verbales con el verbo <b>mulanel</b> Usos del aplicativo <b>-b-</b> Usos de los pronombres objeto Uso de los enfáticos <b>ba- nix- nax</b>	El alumno aprenderá a desenvolverse en una visita respetando las reglas de cortesía.
IV. <i>Te mambajele</i> La compra	4.1. <i>Ta banti ya xchonik pak’</i> (en donde venden ropa)	El alumno aprenderá a desenvolverse en una operación de compra venta	- El aplicativo en los verbos de la compra-venta - El clasificador de ropa- <b>jil</b> - El lugar de los adjetivos en la frase nominal - El aspecto completivo de transitivos e intransitivos	El alumno reconocerá la región tseltal y la forma en que los trajes tradicionales identifican a los pueblos tseltales

			- Usos de los pronombres relativos: <b>mach'a, banti y te</b> - El plural de los nombres	
	4.2. <i>Ta ch'iwich</i> 'en el mercado'	El alumno aprenderá a desenvolverse en una negociación del precio en una operación de compra venta	- El causativo – <b>(t)es</b> - Los direccionales <b>-tel</b> y <b>beel</b> - Los clasificadores de medidas: <b>bis, bus, tom, k'as, ch'ix</b> y <b>bij</b>	El alumno reconocerá las normas del regateo
V.- <i>Te bak'talil sok te sch'u'elele</i> el cuerpo y su alma	5.1. <i>ta sna jyame'</i> 'en la casa de mi abuela'	El alumno aprenderá a expresar su estado de salud	Usos del adjetivo <b>k'ux</b> - Usos del conector lógico <b>jich yu'un</b>	El alumno reconocerá algunas de las prácticas curativas familiares, así como la fiesta lo'el k'in
	5.2. <i>Sok te ch'uy k'aal</i> 'Con el curandero'	El alumno aprenderá a hablar de sus estados de ánimo	La marcación de la persona en las expresiones que indican estados ánimo. La formación del participio pasado en verbos transitivos e intransitivos: <b>- em/en</b> y <b>bil</b> El uso del enfático <b>- nax</b> en los estado de animo	El alumno reconocerá la relación entre los estados de ánimo en las personas y la enfermedad del alma en la concepción de la comunidad tselal.

El enfoque adoptado para el diseño del manual es un enfoque comunicativo accional. Esto significa para nosotros que se tiene que partir de la práctica oral para llegar a la escrita y que la reflexión sobre la lengua debe encontrarse inserta en un contexto comunicativo. Los contextos comunicativos propuestos aquí, 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 todas las unidades se trabajaron secuencias didácticas; en el siguiente apartado lo expongo más a detalle.

### ***3.1.1. Tipo de actividades desarrolladas***

La dinámica de las clases se realizó con base en los siguientes aspectos:

1. Las instrucciones -habla, pregunta, escucha, escribe, dialoga- se enuncian a través de movimientos gestuales y de forma clara para que el estudiante les vaya dando sentido. Como están 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 aumentaron a lo largo de los cursos, en las primeras sesiones son sólo las básicas.
2. La gestualidad es un componente importante en las estrategias del facilitador, dado que las clases son siempre en la lengua tselal 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.
3. 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.
4. La escritura tiene su lugar en el proceso, pero el momento de hablar es sólo para la oralidad. El facilitador debe estar atento a que los estudiantes no tomen notas cuando se trata de hablar, ya que necesitan poner toda su atención en 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.

Como ya se mencionó, la práctica oral es primordial para llegar a la escritura y la reflexión metalingüística. Todas las secuencias didácticas se integraron con las siguientes actividades de lengua:

- Expresión oral y escrita
- Comprensión oral y escrita
- Reflexión sobre la lengua

Los tipos de actividades no siempre van en el orden en que las presentamos aquí, a veces una misma actividad puede responder a varias habilidades. Lo importante es que siempre se

promuevan los cinco tipos de habilidades. En las siguientes líneas se describen las formas de trabajo en cada tipo de actividad:

### **Expresión oral.**

Las actividades de expresión oral facilitaron la comunicación entre el facilitador y los aprendices. Generalmente a estas actividades son nombradas como actividades pre-comunicativas ya que son los que hacen que la comunicación inicie.

En este tipo de actividades el facilitador habla de forma clara y en voz alta para que los estudiantes escuchen bien lo que dice. En cuanto a la pronunciación, no se insiste demasiado en que los estudiantes pronuncien bien desde la primera sesión, ya que esto hace que los alumnos se estresen y se desanimen, 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. Pero si el estudiante pronuncia de forma muy alejada, el facilitador vuelve a repetir la frase para que el estudiante vaya reflexionando sobre este aspecto.

### **2.- Expresión escrita**

En dichas actividades se diseñaron entrevistas, cuestionarios o actividades en donde los alumnos tenían que elaborar una conversación de acuerdo a la situación comunicativa que se les presenta o incluso tenían que escribir una carta o narrar alguna historia. Así mismo se diseñaron ejercicios de las actividades de comprensión escrita en donde se les preguntaba sobre la información asignada en los textos. Estos ejercicios eran una guía para la discusión en grupo. Las actividades de expresión escrita se desarrollan sobre la temática revisada y en ellas los estudiantes tienen que expresar tanto la síntesis elaborada sobre los temas abordados como la práctica de las estructuras revisadas en la reflexión sobre la lengua. Son en este sentido frecuentemente actividades de evaluación

### **3.- Comprensión oral**

Para las actividades de comprensión oral se trabajaron grabaciones que se elaboraron con los contenidos revisados en la interacción oral facilitador-estudiantes y de la misma forma tratan de que se escuchen las mismas frases pero en otros contextos con las modificaciones que les impone la nueva situación comunicativa. En esta actividad no se introduce vocabulario desconocido, por ello casi siempre se trabajan después de la comprensión lectora.

La lógica de trabajo para esta actividad es que a los alumnos se les deja escuchar la grabación tres veces y el facilitador empieza a hacer preguntas sobre el contenido dirigiéndose a un estudiante en particular, o pregunta quién quiere responder. Les pregunta si quieren volver a escuchar y tantas veces como sea necesario. La idea es que los estudiantes reconstruyan el contenido de forma colectiva, entre todos, y que las preguntas les sirvan para ir entendiendo lo que se dice. Al final siempre hay algún cuestionario o alguna estrategia para restituir la información de forma escrita.

### **4.- Comprensión escrita**

De las actividades que se realizaron para la comprensión oral, se diseñaron lecturas retomando lo visto en las unidades anteriores lo cual permitía elaborar textos cada vez más grandes. En estas actividades se podía introducir vocabulario nuevo en los textos y el significado se ilustraba mediante imágenes. Los textos se elaboraron con base en lo que se ha practicado oralmente. Es decir que retoman las frases que se trabajaron oralmente pero reformuladas para que los estudiantes puedan observar cómo se puede decir lo mismo de forma diferente y que no se limiten a una repetición memorística y mecánica. Los textos fueron también la ocasión de abordar algunos aspectos culturales de la comunidad de habla de la lengua y de ir abordando nuevo léxico con base en los dibujos que los acompañan.

La dinámica de trabajo de las lecturas de los textos es la siguiente: primero los estudiantes leen en silencio, después leen en voz alta por turnos para practicar la pronunciación e ir mecanizando la asociación de lo que se habla con la forma en que se representa ortográficamente. El facilitador va preguntando párrafo por párrafo si se entiende y si los estudiantes tienen dudas las va aclarando apoyándose en la mímica y en los dibujos que acompañan al texto. Al finalizar los alumnos responden las preguntas del ejercicio correspondiente.

### **5.- Reflexión sobre la lengua**

La reflexión sobre la lengua básicamente es la presentación de la forma en que está estructurada la lengua. En ella se proponen los ejercicios dirigidos a alcanzar los objetivos lingüísticos. Los ejemplos y secuencias textuales sobre las que se trabajan provienen de lo que los estudiantes ya conocen y sólo raramente, por cuestiones de claridad, se trabaja con secuencias elaboradas para las estructuras sobre las que se reflexiona. La idea es que sólo se puede reflexionar sobre lo que se conoce para elaborar nuevos conocimientos, así ésta sólo se propone después de haber trabajado la expresión oral. Durante la expresión oral o cuando leen, los estudiantes van elaborando hipótesis sobre la forma en que se estructuran las frases y enunciados, las actividades de reflexión están dirigidas a que se logre una comprensión más fina de cómo funcionan y que afirmen o corrijan sus hipótesis.

Es importante que se den cuenta de las diferencias entre su lengua materna y la lengua que están aprendiendo. De estas actividades unas eran de reflexión de la gramática o bien de reflexión del léxico.

### ***3.1.2. Evaluación***

La evaluación en enseñanza de lenguas, bajo un enfoque comunicativo como el que se propone, es una tarea compleja ya que no evaluamos el desempeño lingüístico: el conocimiento gramatical, sino el desempeño comunicativo: la posibilidad que tiene el alumno de usar los recursos de la lengua que se trabajaron a lo largo del curso de enseñanza, para lograr una meta (dar o pedir información, realizar una compra, expresar su estado de salud, por ejemplo), de acuerdo al nivel cursado.

No obstante dicha complejidad, la evaluación es necesaria, tanto para el alumno como para el facilitador, ya que nos habla también de las herramientas que logramos o no proporcionarle al alumno. La evaluación del desempeño se realiza también gradualmente, es decir de acuerdo a los avances que se van logrando en cada unidad, ya que algunos de los problemas que presente el alumno en su desempeño nos indican aquello a lo cual tenemos que prestar especial atención y nos ayuda a mejorar nuestro desempeño como facilitadores en el aprendizaje de una lengua.

Desde estas consideraciones, el que muchas de nuestras lenguas aún no cuenten con una norma de escritura no representa un grave problema, ya que la evaluación es del desempeño comunicativo, y los conocimientos lingüísticos y gramaticales, se valoran en la medida que el alumno los pone en práctica para el logro de sus metas de interacción.

En este apartado, se describen algunas sugerencias y orientaciones sobre como valorar el logro de las competencias adquiridas por los estudiantes tanto en su avance gradual, como en las competencias al finalizar el curso.

#### **1. Evaluación continua**

La evaluación continua nos permite dar seguimiento a los avances a través del desempeño en cada lección. Para esto se sugiere crear un registro sistemático de los avances en el aprendizaje de la lengua, el cual puede conformar un expediente que incluya:

- a) Los trabajos desarrollados por el alumno al final de cada lección. Estos le permiten observar su evolución conforme avanza en las lecciones. También nos permite a los facilitadores analizarlos y ver cuáles de los problemas se está presentando en varios alumnos y revisar nuestros materiales para ver si no nos falta introducir alguna actividad especial para abordar dicho problemas.
- b) Una autoevaluación por parte del alumno con base en los descriptores de cada referente. En estos descriptores se indica que es lo que tienen que poder hacer al final de cada lección y los alumnos pueden auto-evaluarse. Esta autoevaluación es por supuesto subjetiva, pero nos indica cómo se siente el alumno con respecto a su aprendizaje y debe ser tomada en cuenta por el evaluador.
- c) La evaluación del facilitador del desempeño del alumno, en las cinco habilidades trabajadas y a partir de los criterios que se establecen en la introducción de este material. Estos se refieren a que no se evalúa la pronunciación ni la corrección gramatical como si fuera hablante nativo, o un alumno de un nivel avanzado, sino la eficacia en transmitir lo que quiere decir con la cooperación del facilitador para entender.

Los formatos para la autoevaluación del alumno y la evaluación que realice el facilitador se elaboran con los descriptores de competencias de cada lección como en el siguiente ejemplo de la primera unidad:

## 1.1.

Formato del facilitador (para evaluación)			Formato del alumno (para autoevaluación)		
Nombre del facilitador:		Fecha:	Te jbiil ja':		k'aalil:
Las notas se dan en A (muy bien), B (bien), C (suficiente), D (insuficiente)			Las notas se dan en A (muy bien), B (bien), C (suficiente), D (insuficiente)		
	Nota	Observaciones		Nota	Comentarios
Puede pedir y proporcionar sus datos personales: nombre, origen, ocupación Puede preguntar y decir lo que está haciendo y lo que están haciendo los otros			Puedo pedir y proporcionar datos personales: nombre, origen, ocupación Puedo preguntar y decir lo que estoy haciendo y lo que están haciendo los otros		
Puede llenar una cédula con sus datos personales			Puedo llenar una cédula con sus datos personales		
Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales			Entiendo conversaciones sencillas sobre datos personales		
Puede presentar a otros con sus datos personales			Puedo presentar a otros con sus datos personales		
Documento para el portafolio	Presentación	de un compañero			

### Evaluación final

La evaluación al final del curso, le permite al alumno saber que ha adquirido un cierto nivel de competencia en la lengua meta, en este caso un nivel A1. Para esto se sugiere elaborar un instrumento de evaluación (examen) en el que se evalúen las cuatro habilidades: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

A continuación y a manera de guía, un ejemplo de instrumento de evaluación, que debe ser adaptado a lo realizado en el curso y al perfil de los estudiantes.

### Instrumento de Evaluación (Nivel A1).

La evaluación del nivel A1 incluye las 4 actividades de lengua y los contenidos de los 8 referenciales trabajados.

En el cuadro 1 se presentan las escalas de evaluación. Para acreditar el nivel necesita una nota aprobatoria en las cuatro habilidades.

Cuadro 1.

Centro:				
Nombre y apellido del estudiante:				
Notas obtenidas				
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
Comprensión oral				
Comprensión escrita				
Expresión oral				
Expresión escrita				
a) Excelente b) Bien c) Satisfactorio d) No acreditado				

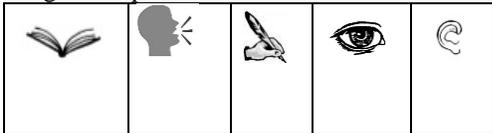
En los siguientes cuadros se abordan algunos posibles ejercicios de evaluación organizados por actividades de lengua. En cada uno se anotan los criterios para evaluar el ejercicio y las instrucciones sobre lo que hay que hacer en cada ejercicio, para este Nivel A1, se sugiere que se describan las instrucciones en español. Es importante considerar que estos ejercicios se presentan a nivel de sugerencia, cada facilitador tiene que adaptarlo o construir su instrumento de evaluación, de acuerdo a los contenidos que se trabajaron durante el curso.

### I. Comprensión oral (Audios)

#### Escala de evaluación:

- 17-15 aciertos =A
- 14- 10 aciertos =B
- 9 - 6 aciertos = C
- 6 - 0 aciertos =D

#### Ejercicio 1.1.

Material para el examen	Material e Instrucciones para el alumno	criterios
Audio A'yame away stojol Ilawilme K'opojanme Ts'ibuyanme K'oponame te june	Escucha dos veces las frases y coloca el número en la imagen correspondiente Imágenes representando las instrucciones  Escucha por tercera vez y verifica	Se califica con el número de aciertos

### Ejercicio 1.2.

Material para el examen	Material e Instrucciones para el alumno	critérios
<p>Audio</p> <p>Imágenes representando las frases</p> <p>1. ya smes sna te kereme</p> <p>3. ya smulan sk'opanel jun te J-xantone</p> <p>4. k'ux te sjol te ach'ixe</p> <p>2. ya slo bayal bok te ch'in kereme</p>	<p>Escucha dos veces las frases y coloca el número en la imagen correspondiente</p>  <p>Escucha por tercera vez y verifica</p>	<p>Se califica con el número de aciertos</p>

### Ejercicio 1.3.

Material para el examen	Instrucciones para el alumno	critérios
<p>X-marquit: jo'on ach'ixon, ay jun scha'winik kawilal. Yakon ta snopel jun ta Jobel melel ya jk'an x-at'ejon ta snail ajwailil. Ya jmulan xboon yilel junaletik ta snail junil le ta banti ya jka'ay nopjun. Ya xjach'on ta sab ta jujun k'aal.</p>	<p>Escucha el diálogo y responde las preguntas</p> <p>1.-Bistuuk ya xjach' ta sab te ach'ixe: a) ya xbajt' ta nopjun b) bixka c) ya xwe'</p> <p>2. Jayeb yawilal te X-marquite: Jun scha'wini jun schanwinik jolajuneb</p> <p>3. Banti yak ta nopjun: a) Jobel b) Jowel c) Yaxal Lum</p> <p>4. bistuuk yak ta nopjun: a) yu'un ya smulan b) yu'un ya sk'an xat'ej c) mayuk swenta</p>	<p>Se califica con el número de aciertos</p>

### Ejercicio 1.4.

Material para el examen	Material e Instrucciones para el alumno	Criterios
<p>Audio</p> <p>1.- ya jk'an xboon ta Jobel yu'un ya xchonik lekil we'el le'a</p> <p>2.- Bi abiil-jo'on jbiil Xmaruch, jo'on jbiil Jxun. Banti yakat ta nopjun- yakon ta nopjun ta Oxchujk'.</p> <p>3.- bina ya apas ta sab. Te jo'one ya xboon ta siwej sok ya xboon ta siwej. Te jo'one ya xboon ta snail ajwalil melel le x-at'ejonaa</p> <p>4. - Bayat, lame'. Lek ba ayat- lek ayon.</p>	<p>Escucha dos veces el diálogo y di de qué estaás hablando en los diálogos</p> <p>1.- Dos personas hablan de lo que hacen</p> <p>2.- Dos personas hablan de lo que quieren hacer</p> <p>3.- Dos personas jóvenes se encuentran y se saludan</p> <p>4.- Dos personas hablan de sus datos personales</p> <p>Escucha por tercera vez y verifica</p>	<p>Se califica con el número de aciertos</p>

### II.- Comprensión escrita

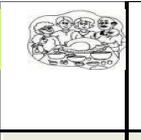
Escala de evaluación: 16-13 =A

12 - 9 aciertos = B

8 - 5 aciertos = C

4 - 0 aciertos = D

## Ejercicio 2.1.

Material para el examen e Instrucciones para el alumno						critérios
Lee las siguientes frases y asocia con las imágenes poniendo el número correspondiente						Se califica con el número de aciertos
						
<p>1. yakalik ta ak'ojt te antsetike</p> <p>2.. bayal te chayetike</p> <p>3. ya sts'un chenek' te mantike</p> <p>4. mel ot'anil</p> <p>5. ay swinal te kereme</p> <p>6. binax yit'an yak ta sk'opanel te jun te kereme</p>						

## Ejercicio 2.2.

Material para el examen e Instrucciones para el alumno		critérios
<p>Lee la siguiente carta y después las preguntas. Escoge la respuesta correcta marcando la letra correspondiente en la columna de la derecha</p> <p>Slumalil Jobel, Chiapas. Jun schawinik k'aalil yu'ilal mayo ta jawil 2012.</p> <p>Wix</p> <p>¿Bin awilel?</p> <p>Bayat, ich'a spatibal awot'an.</p> <p>Ya jk'an jkalbat te yakon ta snopel jun leto.</p> <p>Ma mero xboon ta jna meyel ya x-ochon ta snopel jun ta jukeb hora ta sab, ya xlok'on ta la oxeb hora, ts'iin ya xboon ta at'el sok te jmejún te mach'a ya xchon we'elile.</p> <p>Ta ajk'ubal ya xboon ta jna sok ya jpas kat'el teme ya xwinajone ya jkuch' mats'.</p> <p>Jich ayon ta jujun k'aal</p> <p>Jk'anlame te xtaluk awilone meyel ya jna'atix.</p> <p>Teme ju' awu'une la ilawon, bina xkot'an yu'un teme talate meyel ya stak' xk'opojotik ta bats'il k'op.</p> <p>Kanantayameba sok ak'beyame yipal ta awat'el.</p> <p>x-Maruchon.</p>	<p>¿mach'a swentaino te june?</p> <p>a) sme' b) stajun c) syame' d) swix</p> <p>¿Banti la yich' ts'ibuyel te junale?</p> <p>a) ta sna x-Marquit b) bixka c) ta Jobel d) ta luchibal</p> <p>¿Bina yak ta snopel te ach'ixe?</p> <p>a) ma ya'alik b) jun c) poxtewanel d) bijteswanel</p> <p>¿Jayeb hora ya x-ain ta snail nopjun te x-Marquite?</p> <p>a) wakeb b) chaneb c) waxlajuneb d) chanwinik</p> <p>¿Mach'a sok ya x-at'ej?</p> <p>a) stajunab b) yichantak c) smejunab d) yaltak</p> <p>¿Bina ya xchonik?</p> <p>a) mats' b) chi'il ja' c) we'eliletik d) waj</p> <p>¿Bistuuk ya sk'an te aka xba yil swix te ach'ixe?</p> <p>a) mayuk swenta b) ya sna'ix c) smejunab d) bixka</p> <p>¿Banti ay te swixe?</p> <p>a) ta yan lumalil b) ta Yaxalum c) jna'atik d) bixka</p>	<p>Se califica con el número de aciertos</p>

### Ejercicio 2.3.

Material para el examen. Instrucciones para el alumno		critérios
<p>Lee las preguntas y escoge la respuesta correcta</p> <p>11. ¿Banti xbaat?</p> <p>2. ¿Bina ya amulan?</p> <p>3. ¿Bit'il yilel te ak'ue?</p> <p>4. ¿jaytul sbankiltak?</p> <p>5 ¿bina awilel?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tsaj, kom ak'ab, t'ujbil sok la jtoj bayal ( )</li> <li>• ya xboon ta yilel jme' ta jlumal ( )</li> <li>• lajuntul sbankil te kereme ( )</li> <li>• ya jmel kot'an yu'un mayuk tak'in ( )</li> <li>• Ya jmulan jlo' ch'ilbil lobal ( )</li> </ul>	<p>Se califica con el número de aciertos</p>

### III. Expresión escrita

Escala de evaluación: 8-7 = A

6-5 = B

4-3 =C

2-0=D

### Ejercicio 3.1.

Material para el examen. Criterios de evaluación	critérios
<p>Construye tres frases con las siguientes palabras.</p> <p>Nichim/ Xun/ nopel/ waj/ kikwa, /we'el /uch'el /mambey /mutetik/ ixim/ lajuneb/ pajel/ mulanel/ wayel/mats'/mal k'aal/ ta spisil k'aal.</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p>	<p>Se califica con el número de aciertos</p>

### Ejercicio 3.2

Material para el examen. Instrucciones para el alumno	Criterios
<p><b>Una estudiante que quiere conocerte te escribió un mail, contesta su correo, cambia por lo menos seis elementos.</b></p> <p>bayat,</p> <p>Ja' jbiil Emma. Ya jnop Pedagogía ta UPN sok ya x-at'ejon ta INALI. Yakon ta kuxinel ta México. Yakon ta snopel bats'il k'op, te mach'a ya sbijtesone jach'em ta Oxchujk'. Te jo'one ya jmulan xboon ta we'el ta luchibal ta banti ya xchonik we'el te ya spasik ta Lumalil Chiapas jich bit'il petul, nikbil ich, ul sok ya spasik waj. ¿Bina ya amulan te ja'ate? La leto ya xbootik ta paxal. ¿Bina ya ak'an apas, banti ya ak'an apas?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>No se califica la ortografía, siempre y cuando sea entendible.</p> <p>Sobre 5</p> <p>5. aciertos. Escribió un texto original</p> <p>4. Aciertos. Se apegó al modelo pero cambió los seis elementos</p> <p>3.- Aciertos. Se apegó al modelo pero cambio entre 4 y 5 elementos</p> <p>2.- Aciertos. Se apegó al modelo pero cambio entre 3 y 2 elementos</p> <p>1.- Acierto. Se apegó al modelo pero sólo cambió un elementos</p> <p>0.- Aciertos. El texto es incomprensible</p>

#### IV.- Expresión oral

Evaluación: 4 aciertos = A

3 aciertos = B

2 – aciertos = C

1 a 0 = D.

#### Ejercicio 4.1

material para el examen	critérios de evaluación	evaluación
1.- Escribe un diálogo de al menos 8 preguntas y respuestas, que comprende saludo y despedida con un compañero y preséntelo al grupo.	Los alumnos intercambian los roles para que pregunten y contesten El facilitador 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 3 respuestas correctas = 3/4 4 preguntas y 2 respuestas correctas = 2/4 4 preguntas y 1 respuestas correctas = 1/4 menos de 1 = 0/4

### 3.2. Unidad I. Te tijinabalile “El clan”



Te beluk ya stak' yal te mach'a ya snop bats'il k'op (objetivos)

<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.1. Jna'bejbatik ta snail nopjun 'Conozcámonos en el salón de clases'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya stak' spatbey yot'anik te yantike sok ya stak' yal te mach'ae.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1.2. Te mach'a ayik ta jna 'los que están en mi casa'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ya stak' yal te mach'atik ayik ta sna.</li> </ul>

#### Presentación

Esta es la primera unidad del curso. Representa el primer contacto que los estudiantes tendrán con la lengua. Es importante que se expresen desde el primer día en la lengua meta. La situación comunicativa viene dada, en primer lugar, por el contexto mismo del salón de clases. En esta los alumnos que conforman el grupo deben conocerse a partir de sus datos personales básicos para ir estableciendo, desde esta primera sesión, relaciones de confianza que deben ir afianzándose a lo largo del curso. Las relaciones de confianza son muy importantes puesto que determinan la posibilidad de que los estudiantes se atrevan a

expresarse en la lengua meta frente a sus compañeros. Sin embargo, presentarse con sus datos personales es una práctica comunicativa que sólo se da en la escuela, lo más común en las comunidades tseltales es que se le pregunte a la gente, para conocerla, de dónde es y quiénes son sus parientes, primero el nombre de su papá, su linaje y su clan (parentela), ya que entre los tseltales cada persona pertenece a un clan y un linaje; pero si se trata de alguien que es de otro lugar, en general no le preguntan directamente a la persona, sino a un tercero, quién es. Es importante entonces que el estudiante maneje estas formas, para prepararlo a la interacción con los hablantes en sus ámbitos tradicionales.

Así, la unidad se trabaja en dos contextos comunicativos distintos y que corresponden a dos lecciones: *jna'bejbatik ta snail nopjun* 'conozcámonos en el salón de clases' en la cual el estudiante aprende a proporcionar y pedir a sus compañeros sus datos personales y *te mach'a ayik ta jna* 'los que están en mi casa' en la cual aprende a proporcionar los datos de su parentela.

### 3.2.1. Lección 1.1. *Jna'bejbatik ta snail nopjun*

La primera lección es de presentación de los alumnos que conforman el salón de clases. El diálogo básico con el que trabajan los alumnos es el siguiente:

<i>Bayat</i>	<i>-Lame</i>
¿ <i>Bi abiil?</i>	<i>-Jo'on jbiil</i>
¿ <i>Bi sbiil?</i>	<i>- Ja' sbiil</i>
¿ <i>Banti jach'emat?</i>	<i>- Jo'on jach'emon ta....</i>
¿ <i>Banti jach'emØ?</i>	<i>- Ja' jach'emØ ta...</i>
¿ <i>Beluk junil ya anop?</i>	<i>-ya jnop...</i>
¿ <i>Beluk junil ya snop?</i>	<i>-ya snop...</i>

Se utiliza el saludo genérico, -bayat –lame- y se trabajan los pronombres libres, que aunque no son obligatorios ya que la persona -el que habla (1ª persona: *jo'on*), al que se le habla (2º persona: *ja'at*) o del que se habla (3ª persona: *ja'*)- se marca en el verbo con pronombres ligados, es útil que los alumnos los manejen desde un inicio.

jo'on *jbiil*+...  
 jo'on *jach'emona* ta  
 jo'on ay *jna* ta  
 jo'on ya *jnop*

ja'at *abiil*+...  
 ja'at *jach'emata* ta  
 ja'at ay *ana* ta  
 ja'at ya *anop*

ja' *sbiil*+...  
 ja' *jach'emø* ta  
 ja' ay *sna* ta  
 ja' ya *snop*

La dificultad en este diálogo básico es que presenta complicaciones para que el alumno haga sus primeras hipótesis sobre pronombres y posesivos, dado que se trata de verbos que pertenecen a distintas categorías. Para la lengua bats'il k'op la diferencia entre verbos transitivos (V.Tr) e intransitivos (V.Int) es muy importante. Decimos que un verbo es transitivo cuando puede ir acompañado de un objeto (O) sobre el cual se realiza la acción, como en la frase del español:

Come carne  
 V. O

Para identificar el objeto respondemos a la pregunta ¿qué?. Así en los siguientes enunciados del bats'il k'op preguntamos ¿qué estudia? O ¿qué piensa?:

ya *jnop* bats'il k'op  
 asp. 1p.tr-rv o  
 asp. yo-estudiar tseltal

ya *anop* bats'il k'op  
 asp. 2p.tr-rv o  
 asp. tú-estudiar tseltal

ya *snop* bats'il k'op  
 asp. 3p.tr-rv o  
 asp. Él/ella-estudiar tseltal

\*El verbo *nopel* significa en sí 'pensar' pero se usa también como 'estudiar'

Si observamos el enunciado, veremos que el verbo lleva la marca de la persona (1P, 2P, 3P) al principio, ligado a la raíz del verbo (RV), decimos que son pronombres sufijados (que van antes de la RV): j-, a-, s y que cambian a: k-, aw-, y-, si la raíz del verbo empieza con vocal

Por su parte, los verbos intransitivos no pueden tomar objetos, sólo nos pueden decir ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con quién? se realiza la acción, decimos que se trata de un complemento circunstancial (C.C.) como en la siguiente frase del español:

Trabaja en la mañana  
 V. C.C.

Podemos observar los siguientes verbos en bats'il k'op:

*Øjach'em<sup>on</sup> ta Oxchuc*  
 Asp RV-1P.Int CC  
 levanté-yo en Oxchuc

*Øjach'em<sup>at</sup> ta Oxchuc*  
 Asp RV-2P.Int CC  
 levantaste-tú en Oxchuc

*Øjach'em<sup>Ø</sup> ta Oxchuc*  
 Asp RV-3P.Int CC  
 levantó-él en Oxchuc

El verbo *jach'el* es intransitivo marca la persona con los pronombres ligados o sufijos (que van después de la RV): -on, -at y lo que llamamos marca cero Ø, es decir que no lleva marca. El verbo se encuentra en aspecto completivo por eso no lleva marca y lo registramos aquí con marca cero Ø. En la siguiente unidad abordamos el aspecto, aquí sólo nos interesa revisar los pronombres y anotar que hay pronombres ligados propios de los verbos intransitivos y pronombres ligados propios de los verbos transitivos:

	Pronombres libres	Pronombre ligados		
		Transitivos		intransitivos
		antes de vocal	antes de consonante	
1ª persona singular (1Psg)	jo'on	k-	j-	-on
2ª persona singular (2Psg)	ja'at	aw-	a-	-at
3ª persona singular (3Psg)	ja'	y-	s-	-Ø
1ª persona plural (1Ppl)	jo'otik			
2ª persona plural (2Ppl)	ja'atik			
3ª persona plural (3Ppl)	ja'ik			

En el mismo diálogo, también tenemos lo que Polian denomina un predicado existencial (PE): *ay* (2013, p. 623). Este no es verdaderamente un verbo ya que no lleva marca de aspecto ni de persona se puede referir a 'haber', 'estar' o 'tener'. En este último caso indica la persona con el posesivo (prefijo) en el nombre (N) que lo acompaña, llamamos nombre a lo que tradicionalmente se refiere como sustantivo:

Ay *jna* ta Jobel  
 PE 1P-N prep N  
 Tengo mi-casa en

Ay *ana* ta Jobel  
 PE 1P-N prep N  
 Tienes tu-casa en

Ay *sna* ta Jobel  
 PE 1P-N prep N  
 Tiene su-casa en

Los prefijos que marcan la posesión en los nombres, son los mismos que marcan la persona de los verbos transitivos: j-, a-, s-:

*jbiiil*  
1P-N  
Mi-nombre

*abiil*  
2P-N  
tu-nombre

*sbiil*  
3P-N  
su-nombre...

Es por esta complejidad que en esta lección no se profundiza en los pronombres. Estos se trabajan en la unidad siguiente y ahí explicamos más ampliamente los tipos de verbos, de pronombres ligados y el aspecto. Su uso como posesivo se trabaja en la lección siguiente. En esta lección, sólo se insiste en el manejo de los pronombres libres.

Desde un principio se revisa la forma impersonal (también denominada no finita: n.f.) de nombres y verbos. Decimos que están en forma impersonal cuando no marcan persona, como es el caso de los posesivos para los nombres o los pronombres para los verbos en los que decimos 1ª persona singular, 2ª persona plural, etc.

Cuando los verbos no marcan persona necesitan un sufijo adicional pero también algunos nombres como podemos observarlo en el cuadro siguiente:

Nombres		Verbos
Inalienables	Alienables: Partes del cuerpo, parentela, ropa	
<i>jun(il)</i>	<i>Chenek'</i>	<i>Jolil</i>
<i>na(il)</i>	<i>Oxom</i>	<i>Chinamil</i>
<i>u'(il)</i>	<i>Mut</i>	<i>Ot'anil</i>
<i>naktib(al)</i>	<i>ts'i</i>	<i>akanil</i>
<i>waeb(il)</i>	<i>te'</i>	<i>Tatil</i>
<i>lum(il)</i>	<i>ts'ej</i>	<i>Wixil</i>
<i>k'aal(il)</i>	<i>Kerem</i>	<i>Ichanil</i>
<i>jawil(al)</i>	<i>Wits</i>	<i>Wexil</i>

No es muy claro qué tipo de nombres necesitan o no el sufijo adicional cuando no están poseídos. Pero podemos decir que los nombres denominados alienables, es decir cuya posesión es inherente a las personas y de la que no nos podemos deshacer, como las partes del cuerpo, la parentela o nuestra ropa, van siempre poseídos y si no, entonces necesitan ese sufijo adicional que denota su forma impersonal. Los denominados inalienables, es decir que podemos o no poseerlos, encontramos dos categorías, los que nunca llevan ese sufijo adicional y los que pueden o no llevarlos como los de la primera columna. Como

también se puede observar en el cuadro, el sufijo de forma impersonal es siempre *-el* en la mayoría de los verbos y en los nombres es *-il*, pero también podemos encontrar *-al*.

Así, en los ejercicios donde se trabajan verbos y nombres que llevan el sufijo de forma impersonal, siempre se registran.

Así mismo, se introducen los primeros números del uno al cinco y la noción de clasificador. Paoli (2013) precisa como en el conteo tseltal y maya en general, existen denominaciones para las unidades numerales pero cuando se cuentan entidades se precisa: *cha pam k'altik* 'dos plana milpas', *chabis elemux* 'dos redondos limones' estos son ejemplos de la variante de Taniperia del Municipio de Ocosingo. En la variante de Oxchuc los limones son esféricos ya que los objetos redondos y planos tienen otro clasificador *wel*. La lógica de los clasificadores es compleja ya que algunos son muy definidos como *tul* para personas o *bij* para objetos esféricos, pero *kojt'* se refiere a todos los animales, a los objetos de cuatro patas como mesas o cama, pero también a objetos que se mueven por sí mismos pero también entran hongos y chiles.

Los clasificadores son numerosos, 29 identificados en esta variante, y pueden saturar al estudiante, así que se introducen poco a poco. En esta lección se trabajan los cuatro siguientes para ir introduciendo la noción de clasificador y que sepan que se los irán encontrando poco a poco en las siguientes lecciones.

Números	1	2	3	4	5
	<b>Jun</b>	<b>Cheb</b>	<b>Oxeb</b>	<b>Chaneb</b>	<b>Jo'eb</b>
Personas	<b>Tul</b>	<b>Chatul</b>	<b>Oxtul</b>	<b>Chantul</b>	<b>Jo'tul</b>
Aves, reptiles, cuadrúpedos, objetos y animales que se deslizan en el agua y objetos de cuatro patas	<b>Kojt'</b>	<b>Chakojt'</b>	<b>Oxkojt'</b>	<b>Chankojt'</b>	<b>Jo'kojt'</b>
Esféricos	<b>Bij</b>	<b>Chabij</b>	<b>Oxbij</b>	<b>Chanbij</b>	<b>Jo'bij</b>

Se revisa primero el clasificador de numerales, *-eb* el cual se irá cambiando para incluir otros clasificadores, como se puede observar en la tabla.

En el siguiente cuadro, denominado referencial, podemos ver las funciones comunicativas que se trabajan, los objetivos y los contenidos de la lección:

### Referencial

Nivel	A.1.	Unidad I	Lección 1.1.
Descriptores	Puede pedir y proporcionar sus datos personales: nombre, origen y ocupación Puede llenar una cédula con sus datos personales Entiende conversaciones sencillas sobre datos personales Puede describir a otros proporcionando sus datos personales Puede contar hasta el cinco		
Situación comunicativa	<i>jna'bejbatik ta snail nopjun</i> 'conozcámonos en el salón de clases'		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a proporcionar y preguntar información personal		
Objetivos culturales	El alumno adquirirá la noción de clasificadores numerales		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Pronombres libres de 1ª, 2ª y 3ª : <i>jo'on</i> 'yo', <i>ja'at</i> 'tú' <i>ja'</i> 'él' Clasificadores numéricos, <i>eb</i> para números, <i>tul</i> personas, <i>kojt'</i> animales y cuadrúpedos, <i>bij</i> objetos esféricos. las formas impersonales de los verbos y nombres.	
	Frases	<i>Bayat</i> <i>-lamé</i> ¿ <i>Bi abiil?</i> <i>-jo'on jbiil</i> ¿ <i>Bi sbiil?</i> <i>-ja' sbiil</i> ¿ <i>Banti jach'emət?</i> <i>-jo'on jach'em on ta</i> ¿ <i>Banti jach'em∅?</i> <i>-jach'em∅ ta...</i> ¿ <i>beluk junil ya anop?</i> <i>-ya jnop.....</i> ¿ <i>Beluk junil ya snop?</i> <i>-ya snop.....</i>	
	Léxico	Nombres : <i>biilil, nail, yamak'ul</i> Verbos : <i>jach'el, ay, nopel</i> Interrogativos: <i>bi, banti, beluk, mach'a</i> Preposiciones: <i>ta</i> determinantes: <i>te</i> Clasificadores Numerales: <i>tul koj't bij</i> Numerales: <i>jun, cheb, oxeb, chaneb, jo'eb</i> saludos: <i>bayat, lame</i>	
Materiales	Grabación de audio Proyector Libro de alumno: A1		
Evaluación	El facilitador pedirá a los estudiantes que presenten su parentela al grupo. Se toma en cuenta que apliquen los conocimientos adquiridos como son los datos personales.		

### Actividades

#### Primera sesión.

1.- El facilitador saludará uno por uno a sus alumnos y les dirá: *bayat* consecuentemente proporcionara la respuesta *lame*. Para una mejor comprensión, el facilitador recurrirá a un alumno para que exprese *bayat* y el facilitador responderá *lame*, después cada alumno pasará a saludar a cada uno de sus compañeros, cuando los alumnos comprendan el saludo y respondan seguirá la siguiente actividad.

2.- El facilitador se presentará diciendo *Jo'on jbiil...* y le preguntará a un alumno *¿Bi abiil?* cómo te llamas. El alumno tiene que poder contestar *jo'on jbiil... mi nombre es...*. Si se presentan dificultades, el facilitador tendrá que darle la respuesta hasta que algún alumno pueda hacerlo, tendrá que usar mucho la mímica para que sus alumnos puedan comprender lo que le están preguntando y lo que está respondiendo. El facilitador practicará la misma pregunta-respuesta con todos los alumnos. Luego pedirá a un alumno que le pregunte al de al lado *jok'ebeya* y así se seguirá hasta que todos los alumnos hayan practicado la pregunta y la respuesta. Hará lo mismo con las otras frases del diálogo básico. El facilitador dirá: *Jo'on jach'emon ta...*, luego preguntará a un alumno: *¿Banti jach'emat?* y le ayudará a elaborar su respuesta, le preguntará a todos los alumnos uno por uno y después pedirá a los alumnos que se vayan preguntando y respondiendo entre ellos. El facilitador pasará a la siguiente pregunta. Empezará diciendo a los alumnos *jo'on ay jna ta...* 'yo tengo mi casa en...' y le preguntará a un alumno *¿Banti ay ana? ¿Dónde está tu casa?* les ayudará a proporcionar la respuesta *jo'on ay jna ta...*, después entre los alumnos se preguntarán. Por último, el facilitador expresará qué estudia: *jo'on ya jnop...* 'yo estudio...' y luego le preguntará a cada uno de sus alumnos: *¿Beluk junil ya anop? ¿Qué estudias?* proporcionándoles ayuda para dar la respuesta. De igual manera hará que los alumnos se vayan preguntando y respondiendo entre ellos. Para terminar la actividad, el facilitador

pedirá a cada alumno que se presente frente a los otros proporcionando la información revisada.

3.- Para terminar la sesión, los alumnos llenarán la cédula de datos personales de su libro, actividad 2.

1.1. Jna'bejbatik ta snail nopjun



Sbabial at'eilil 1. ¡K'opojanne!



- Ja'at ¿Bi abiiil? ..... Jo'on jbiil
- Ja'at ¿Banti jach'emat? ..... Jo'on jach'emon ta
- Ja'at ¿Banti ay ana? ..... Jo'on ay jna ta
- Ja'at ¿Beluk junil ya anop?..... Jo'on ya jnop



Schebal at'eilil 2. ¡Ts'ibuyame!

¿Bi abiiil?	
¿Banti jach'emat?	
¿Banti ay ana?	
yaitaul ach'ajan tak'in	
¿Banti ya stak' k'asesbat awat'el?	
¿Beluk junil ya anop?	

Oxeb

## Segunda sesión

1.- El facilitador comenzará la sesión haciendo un repaso de lo visto la clase pasada. Primero saludará a cada uno de los alumnos, luego les preguntará por su nombre: *¿bi abiiil?*, de dónde son: *¿Banti jach'emat?*, dónde viven *¿Banti ay ana?* y qué estudian *¿Beluk junil ya anop?* Después el facilitador introduce la 3ª persona. Para eso le pregunta a un alumno cómo se llama su compañero *¿Bi sbiil te kerem?* ¿Cómo se llama él jovén? *¿Bi sbiil te ach'ix?* ¿Cómo se llama la jovén? Le ayuda a dar la respuesta: ja' *sbiil...* 'se llama... la jovén', el facilitador tiene que explicar rápidamente qué significa kerem y

ach'ix. Señala a un jovén y dice kerem, señala a una jovén y dice ach'ix. En caso de que no sepa el nombre de su compañero el facilitador le dirá: *jok'ebeya ¿Bi abiil? 'pregúntale ¿Cómo te llamas?'*. Después pasa con otro alumno y hace lo mismo. Se hará lo mismo con las cuatro preguntas básicas que se revisaron la sesión pasada: *¿Banti jach'em te kerem? ¿De dónde es el jovén?, ja' jach'em ta... 'él es de', ¿Banti jach'em te ach'ix? ¿De dónde es la jovén?, ja' jach'em ta... 'ella es de', ja' ¿Banti ay sna te ach'ix (kerem)? ¿Dónde está su casa? ja' ay sna ta... 'su casa está en...', ¿Beluk junil ya snop te kerem (ach'ix)? '¿Qué estudia él o ella?' ya snop... 'estudia...'*

2.- Sigue un ejercicio de reflexión sobre la lengua, ejercicio 3, en donde observarán los pronombres libres y ligados de 1ª, 2ª y 3ª persona. Como se mencionó en la introducción de la lección, no se profundiza, sólo confirman hipótesis de pronunciación y escritura. El facilitador les dice *ilame awil* haciendo el gesto de ver. Va leyendo con los alumnos y preguntando *¿lek ay? 'está bien'*. También observan como se dice saludo *pat ot'anil*.



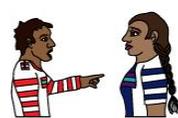
Yoxebal at'elil 3. ¡Ilame awil!



Jo'on

Biilil  
Nail  
Nopel  
Jach'el

Jbiil  
Ay jna ta  
Ya jnop  
Jach'em on



Ja'at

Abiil  
Ay ana ta  
Ya anop  
Jach'em at



Ja'

Sbiil  
Ay sna ta  
ya snop  
Jach'em

Te pat ot'anil



-Bayat

-Lame'

Chaneb

3.- Para finalizar la sesión y después de haber trabajado oralmente la tercera persona, realizan el ejercicio 4 en el que por escrito presentan a los personajes.

El facilitador introduce el interrogativo ¿*Ma'chatikaa?* 'quiénes son' Para esto lee la pregunta y hace el gesto de ¿quiénes son? Y lee las preguntas *ja' ¿bi sbiil?*, ¿*Banti jach'em? sok ¿Beluk junil ya snop?* Para que los alumnos entiendan qué se está preguntando por los datos de los personajes.



Schanebal at'elil 4. ¿Ts'ibuyame!

¿Mach'atikaa?

¿Bi sbiil? ¿banti jach'em? ¿banti ay sna? sok ¿beluk junil ya snop? (at'elil) de seguro es por las imágenes

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esteban</li> <li>➤ Oaxaca</li> <li>➤ Arquitectura</li> <li>➤ Col. los pinos</li> </ul>	<p style="text-align: center;">-</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yolanda</li> <li>➤ Tabasco</li> <li>➤ Medicina</li> <li>➤ Coyoacán</li> </ul>	<p style="text-align: center;">-</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Manuel</li> <li>➤ Nayarit</li> <li>➤ Música</li> <li>➤ Iztapalapa</li> </ul>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

jo'eb

### Tercera Sesión

1.-El facilitador hará un repaso breve sobre lo que se ha trabajado, haciendo énfasis en lo que se introdujo la clase pasada. Preguntará por el nombre, la ocupación, la procedencia y el lugar donde vive de algún compañero o compañera para que usen la 3ª persona.

2.- Después pasará a la actividad de comprensión oral. El facilitador pondrá la grabación del ejercicio 5 con el libro cerrado, proyectará sólo la imagen de la conversación y

explicará quiénes son y dónde están, contará a los participantes, apoyándose en la imagen: *ayik ta syamak'ul snail nopjun Chatul kerem sok tul ach'ix* 'están dos jóvenes y una joven en el patio de la escuela', *yakik ta k'op* 'están hablando' (el facilitador hará el gesto de hablar) y hará las preguntas: ¿*Bi sbiil te ach'ix?* ¿Cómo se llama ella?, ¿*Bi sbiil te kereme?* ¿Cómo se llama él?, ¿*Banti jach'em te ach'ixe?* 'de dónde es ella', ¿*Banti jach'em te kereme?* 'de dónde es él' ¿*Banti ay sna te ach'ixe?* ¿Dónde está la casa de ella?, ¿*Banti ay sna te kereme?* ¿Dónde está la casa de él? y ¿*Beluk junil ya snop te kereme?* 'qué estudia él', ¿*Beluk junil ya snop te ach'ixe?* 'qué estudia ella.

Dirá la consigna: ¡*A'yameik te sk'opike!* 'Escucha su hablar' (haciendo el gesto de escuchar). Después pondrá la grabación dos o tres veces para una mejor comprensión y volverá a hacer las preguntas. El facilitador les va preguntando a varios y deja que entre todos reconstruyan el diálogo, cada quien aportando algo de información. Cuando los alumnos hayan restituido oralmente el contenido de la grabación, leerán el texto oyendo el audio y responderán las preguntas que acompañan al texto. Se revisan las respuestas con sus demás compañeros y se corrigen si es necesario.



Yo'ebal at'eilil 5. ¡A'yameik te sk'opike!

**Ta syamak'ul snail nopjun**




**Rosa:** bayat  
**Julio:** lame?  
**Rosa:** Jo'on jbiil Rosa ¿Bi abiiil?  
**Julio:** Jo'on jbiil Julio  
**Rosa:** Jach'emom ta Veracruz, Ja'at ¿Banti jach'emat?  
**Julio:** Jach'emom ta Nayarit  
**Rosa:** ¿Banti ay ana?  
**Julio:** ay jna ta Distrito Federal  
**Rosa:** Jo'on ya jnop sociologia ¿Beluk junil ya anop?  
**Julio:** Ya jnop pedagogia  
**Rosa:** Te kerem ¿Bi sbiil?  
**Julio:** Ja' sbiil Gustavo  
**Rosa:** ¿Banti jach'em? sok ¿Banti ay sna?  
**Julio:** Jach'em ta Colima, ay sna ta Distrito Federal  
**Rosa:** ¿Beluk junil ya snop?  
**Julio:** Ya snop agronomia  
**Rosa:** Lek ay, kilbatik

Tul

Chatul

Oxtul



**Q'elil. ¿Tañibuyame!**

**¿Mach'ik'at?**

1. - ¿Bi sbiil te kereme? \_\_\_\_\_
2. - ¿Banti jach'em te kereme? \_\_\_\_\_
3. - ¿Banti ay sna te kereme? \_\_\_\_\_
4. - ¿Beluk junil ya snop te kereme? \_\_\_\_\_



1. - ¿Bi sbiil te ach'ixe? \_\_\_\_\_
2. - ¿Banti jach'em te ach'ixe? \_\_\_\_\_
3. - ¿Banti ay sna te ach'ixe? \_\_\_\_\_
4. - ¿Beluk junil ya snop te ach'ixe? \_\_\_\_\_



1. - ¿Bi sbiil kereme? \_\_\_\_\_
2. - ¿Banti jach'em kereme? \_\_\_\_\_
3. - ¿Banti ay sna kereme? \_\_\_\_\_
4. - ¿Beluk junil ya snop kereme? \_\_\_\_\_



3.- Para concluir la sesión, el facilitador dará a conocer los números del uno al cinco. Comenzará a contar a sus alumnos, *tul* ‘uno’, *chatul* ‘dos’, *oxtul* ‘tres’, *chantul* ‘cuatro’, *jo’tul* ‘cinco’, después les pedirá a sus alumnos que ellos también cuenten. Cuando ya puedan contar, proyectará la imagen del ejercicio 6, en donde los alumnos podrán observar que en la lengua tseltal hay clasificadores numéricos que se usan según los objetos que se estén contando. Aunque hay imágenes el facilitador se apoya en la mímica para dar a entender, redondos, que se deslizan, personas, etc.



Swakebal at'eilil 6. ¡llame awil!

**Yajtajul biluk**

<b>Jun</b> 1	<b>Cheb</b> 2	<b>Oxeb</b> 3	<b>Chaneb</b> 4	<b>Jo'eb</b> 5
<b>Tul</b> 	<b>Chatul</b> 	<b>Oxtul</b> 	<b>Chantul</b> 	<b>Jo'tul</b> 
<b>Kojt'</b> 	<b>Chakojt'</b> 	<b>Oxkojt'</b> 	<b>Chanchojt'</b> 	<b>Jo'kojt'</b> 
				
				
<b>Bij</b> 	<b>Chabij</b> 	<b>Oxbij</b> 	<b>Chanbij</b> 	<b>Jo'bij</b> 

Waxukeb

### Cuarta Sesión

1.- La cuarta sesión es de evaluación de los conocimientos adquiridos en esta primera lección. Los alumnos en binas, entrevistan a uno de sus compañeros sobre sus datos

personales con ayuda del ejercicio 7. Se trata de reforzar los conocimientos adquiridos ya que ellos preguntarán en segunda persona y escribirán y presentarán en grupo en tercera persona. El grupo va haciendo las observaciones y las correcciones pertinentes. Este ejercicio se recoge y va en la carpeta de evaluación.



Sjukebal at'eilil 7. ¡Ts'ibuyame!

Jok'ebeya tul ajoy

¿Bi sbiil?
_____
¿Banti jach'em?
_____
¿Beluk nop junil ya snop? (beluk at'eilil ya spas)
_____
¿Banti ay sna?
_____

baluneb

### 3.2.2 Lección 1.2. *Te mach'atik ayik ta jna*

En la lengua bats'il k'op no existe una palabra para denominar al núcleo básico familiar, lo que caracteriza a la cultura tseltal es la existencia del *jol bats'il biilil* 'linaje' y el *tjinabal* 'los clanes' que en conjunto constituyen la base de la organización social. La cuestión de los clanes y linajes en una familia tseltal es muy significativa ya que así se han organizado desde hace tiempo y es algo heredado de sus antepasados que se ha conservado.

Los tseltales tienen tres nombres, el nombre de pila (ladino), un apellido hispano y el tercero un *jol bats'il biili* 'linaje' que en si significa "cabeza del verdadero nombre". El linaje que posee cada uno de los tseltales puede ser un animal, un fenómeno natural o algún

elemento de la tierra. En cuanto al apellido hispano es el que nos coloca dentro de un clan, en Oxchuc los apellidos que predominan son: Sántiz, Gómez, López, Méndez, Sánchez, Pérez, Morales, quienes tienen el mismo apellido paterno no pueden contraer matrimonio ya que todos los del mismo apellido se consideran como si fueran familia. (Gómez, 2001)

Los hombres son quienes heredan a sus hijos su clan y su linaje, ello interviene en que haya distinción en la terminología, por ejemplo; existe una palabra para tío paterno y otro para tío materno.

Dada la complejidad de la organización familiar, es necesario graduar la información para no saturar y confundir al estudiante por lo cual se empieza por reconocer a *te mach'atik ayik ta jna* 'los que viven en mi casa' y por último pasar a los clanes (parentela) y a los linajes.

Los posesivos se trabajan a profundidad en esta lección:

<b>a, e, i, o, u</b>			
<i>inamil</i>	<i>kinam</i>	<i>awinam</i>	<i>yinam</i>
<i>alal</i>	<i>kal</i>	<i>awal</i>	<i>yal</i>
<i>its'inil</i>	<i>kits'in</i>	<i>awits'in</i>	<i>yits'in</i>
<b>m, t, n, b, w,...</b>			
<i>mamblalil</i>	<i>jmamblal</i>	<i>amamblal</i>	<i>smamblal</i>
<i>nich'anil</i>	<i>jnich'an</i>	<i>anich'an</i>	<i>snich'an</i>
<i>me'il</i>	<i>jme'</i>	<i>ame'</i>	<i>sme'</i>
<i>tatil</i>	<i>jtat</i>	<i>atat</i>	<i>stat</i>
<i>bankilal</i>	<i>jbankil</i>	<i>abankil</i>	<i>sbankil</i>
<i>wixil</i>	<i>jwix</i>	<i>awix</i>	<i>swix</i>

Estos términos si no llevan posesivo, en algunos casos cambian de significado, por ejemplo si yo digo *ya jkil jmam*, estoy diciendo 'veo a mi abuelo' pero si digo *ya jkil tul mam* entonces digo 'veo un anciano'. Es importante que los alumnos noten que los posesivos son diferentes cuando el término comienza con consonante o comienza con vocal.

Los aspectos de la terminología del parentesco que puede presentar dificultades son:

- Los términos para decir hijo(a) dependen del género del que habla, si es hombre o mujer:

<i>nich'anil</i> (hijo/a)	de padre a hijo (a)
<i>alal</i> (hijo/a)	de madre a hijo (a)

- La terminología para hermanos distingue el hermano mayor, la hermana mayor o los hermanos menores:

<i>bankilal</i> (hermano mayor)	de hermanos (as) menor (es) a hermano(s) mayor (es)
<i>wixil</i> (hermana mayor)	de hermano (as) menor (es) a hermana(s) mayor (es)
<i>its'inil</i> (hermano/a menor)	de hermanos (as) mayores (es) a hermano(s) menores

- El término para designar a los tíos hombres depende de si son del lado materno o paterno:

<i>tajunil</i>	tío paterno
<i>ichanil</i>	tío materno

Al mismo tiempo se revisa el singular y el plural de la terminología del parentesco poseída. Se hace notar que se mantiene el prefijo posesivo y se añade el sufijo plural, así como las excepciones: la terminación **nab** en lugar de **tak** para hijos nombrados por el padre y hermanitos.

Singular	plural
<i>sbankil</i>	<i>sbankiltak</i>
<i>swix</i>	<i>swixtak</i>
<i>smam</i>	<i>smamtak</i>
<i>smejun</i>	<i>smejunnab</i>
<i>stajun</i>	<i>stajunnab</i>
<i>yichan</i>	<i>yichannab</i>
<i>yal</i>	<i>yaltak</i>
<i>snich'an</i>	<i>snich'nab</i>
<i>yits'in</i>	<i>yits'nab</i>

El facilitador tendrá cuidado con que no haya una mala interpretación de los términos del parentesco ya que la lógica de las frases es diferente al español como podemos observar en los siguientes ejemplos:

- “*Te Juan----ja'----- yinam---- te Lucia*” (Lucia es la esposa de Juan)  
El Juan-----de él----su-mujer--la Lucia

- “ *Te Lucia--ja’----- smamlal-- te Juan*” (Juan es el esposo de Lucia)  
La Lucia--de ella-- su-marido----el Juan
- “ *Te Eva---ja’--- sme’ -----te Lucia*” (Lucia es la mamá de Eva)  
La Eva--de ella--su-mamá--la Lucia
- *Te Lucia---ja’-----yal .....te Diana* (Diana es la hija de Lucia)  
La Lucia---de ella---su hijo -----la Diana
- *Te Carlos -----ja’----sbankil-----te Luis* (Luis es el hermano mayor de Carlos)  
El Carlos---- de él-----su-hermano mayor--el Carlos.

El estudiante podría interpretar erróneamente que la palabra *yinam* corresponde a esposo o *smamblal* a esposa. Se introducen los números del 5 al 10 sólo con las entidades numerales y el clasificador de personas ya que tienen que contar parentela.

### Referentes

Nivel	A.1.	Unidad I	Lección 1.2.
Descriptores	Puede pedir y proporcionar información personal sobre su parentela Entiende diálogos sencillos sobre datos personales de la parentela Puede leer frases cortos sobre la parentela Puede contar hasta el 10		
Situación comunicativa	<i>Te mach’a ayik ta jna</i> ‘los que estan en mi casa’		
Objetivo comunicativo	El alumno aprenderá a pedir y proporcionar información personal sobre él y su parentela		
Objetivos culturales	El alumno conocerá e identificará los rasgos culturales de la parentela tseltal, su organización en clanes y linajes.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Marcación de los posesivos con terminación en consonante: <b>j-</b> , <b>a-</b> , <b>s-</b> y con terminación en vocal: <b>k-</b> , <b>w-</b> , <b>y-</b> Plurales de la terminología de parentesco= <b>-tak</b> y la <b>-nab</b>	
	Frases	-Ay a bankil ... Ay..... mayuk - ¿Jaytul....? -Ay...	
	Léxico	nombres : <i>me’il, tatil, inamil, mamblalil, alil, nich’anil, bankilal, wixil, its’inil, tajunil, ichanil, mejunil, balil, jawanil, yame’il, mamil, jol bats’il biilil, tijinabalil.</i> numerales: <i>wakeb, jukeb. waxukeb, baluneb, lajuneb (waktul, juktul, waxuktul, baluntul, lajuntul,</i> negación: <i>ma’yuk ‘no hay’</i> Interrogativo: <i>¿Jaytul?</i>	
Materiales	Grabación de audio Proyector Libro de alumno: A1		
Evaluación	El instructor pedirá a los estudiantes se presenten y que presenten a un compañero frente al grupo. Se toma en cuenta que apliquen los conocimientos adquiridos como son los datos personales.		

## Actividades

### Primera sesión

1.- En esta actividad se aborda la expresión de las relaciones familiares que conciernen a los que viven en la casa. Se proyectará la imagen del ejercicio 1 de esta lección y el facilitador presentará a los personajes que habitan en la casa.



Lajuneb

Primero se referirá a los esposos señalándolos dirá: *te Juan ja' yinam te Lucia* 'Lucia es la esposa de Juan'. Después *Lucia ja' smamblal te Juan* 'Juan es el esposo de Lucia', el facilitador tendrá que cerciorarse de que los alumnos comprendan lo que se trata de decir, después seguirá con los hijos: *te Lucia ja' yal te Luis* 'Luis es el hijo de Lucia', *te Lucia ja' yal te Diana* 'Diana es la hija de Lucia', *te Lucia ja' yal te Carlos* 'Carlos es el hijo de

Lucia' tendrá que enfatizar mucho en la imagen de Lucia con sus hijos. Una vez que hayan entendido, el facilitador dirá a sus alumnos *te Juan ja' snich'an te Luis* 'Luis es el hijo de Juan', *te Juan ja' snich'an te Eva* 'Eva es la hija de Juan', *te Juan ja' snich'an te Juan* 'Juan es el hijo de Juan', el facilitador tiene que ir constatando que los alumnos no se confundan con la terminología como se explicó en la introducción.

Después hará referencia a padre y madre, diciendo: *te Luis ja' sme' te Lucia* 'Lucia es la mamá de Luis', *te Diana ja' sme' te Lucia* 'Lucia es la mamá de Diana', y así dirá hasta nombrar a todos ; *te Carlos ja' stat te Juan* 'Juan es el papá de Carlos', *te Eva ja' stat te Juan* 'Juan es el papá de Eva', *te Carlos ja' stat te Juan* 'Juan es el papá de Carlos'. Debe insistir señalando a cada personaje y su función, *me'il* 'madre' y señalar, *tatil* 'padre' y así con todos.

2.- Una vez que los alumnos hayan entendido la explicación de la imagen proyectada, el facilitador preguntará a los alumnos por los nombres de su madre y su padre, esposo(a), hijo(a): *¿Bi sbiil atat?* '¿Cómo se llama tu papá?', *¿Bi sbiil ame'?* '¿Cómo se llama tu mamá?' Después el facilitador le preguntará a las mujeres *¿Bi sbiil amablal?* '¿Cómo se llama tu esposo?', y a sus alumnos hombres les preguntará *¿Bi sbiil awinam?* '¿Cómo se llama tu esposa?', Los alumnos, quienes tienen esa relación familiar responderán *te jmablal ja' sbiil* 'mi esposo se llama', *te kinam ja' sbiil* 'mi esposa se llama', pero a los que no tienen esa relación familiar se les proporciona la forma para decir *mayuk kinam/jmablal* 'no tengo esposa/esposo'. Después el facilitador continuará con la pregunta *¿Bi sbiil ame'?* '¿Cómo se llama tu mamá?', los alumnos tendrán que responder *te jme' ja' sbiil...* 'mi mamá se llama', *¿Bi sbiil atat?* '¿Cómo se llama tu papá?' *te jtat ja' sbiil...* 'mi papá se llama'.

Por último le preguntará a sus alumnos hombres por el nombre de su hijo *¿Bi sbiil anich'an?* 'cómo se llama tu hijo' (término utilizado solamente por los hombres) y a sus

alumnas mujeres les dirá *¿Bi sbiil awal?* ‘cómo se llama tu hijo’ (término usado solo por mujeres para referirse a su hijo). Los alumnos tendrán que responder de acuerdo a la terminología para cada género, *te jnich’an ja’ sbiil...* o *te kal ja’ sbiil...* Que significan lo mismo ‘mi hijo se llama’, en caso de que no tengan dirán, con apoyo del facilitador, *mayuk jnich’an* o *mayuk kal*.

## **Segunda sesión**

1.- La segunda sesión empieza por un repaso de lo visto en la sesión pasada. El facilitador le pregunta a los alumnos por los nombres de sus familiares y escoge a algun alumno para preguntarle cómo se llama su familiar: *¿Bi sbiil atat?* ¿Cómo se llama tu papá?, *¿Bi sbiil ame’?* ¿Cómo se llama tu mamá?, *¿Bi sbiil anich’an?* *¿Bi Sbiil awal?* ¿Cómo se llama tu hijo?, *¿Bi sbiil awinam?* ¿Cómo se llama tu esposa? *¿Bi sbiil amablal?* ¿Cómo se llama tu esposo? Después hará preguntas sobre otro compañero *¿Bi sbiil stat?* ¿Cómo se llama su papá?, *¿Bi sbiil sme’?* ¿Cómo se llama su mamá?, *¿Bi sbiil yinam?* ¿Cómo se llama su esposa? *¿Bi sbiil smablal?* ¿Cómo se llama su esposo? en caso de que no sepan el nombre, el facilitador le dirá *jok’ebeya* ‘pregúntale’ para que entre todos se vayan preguntando y respondiendo.

2.- Una vez concluido el repaso, el facilitador proyectará de nuevo la imagen del ejercicio 1. Antes de introducir la terminología para los hermanos, se usará la numeración del 1 al cinco antes vista y se introducirá los números hasta el siete contando a los personajes. La terminología de los hermanos puede ser muy complicada para los alumnos, es por eso que hay que hacerlo metódicamente.

Se trabajará primero con la terminología para hermano mayor. El facilitador mostrará en la imagen a los hermanos y dirá: *te Juan ja’ sbankil te Luis* ‘Luis es el hermano mayor de Juan’, *te Eva ja’ sbankil te Luis* y así con Carlos y Diana, Al terminar el facilitador dice

señalando a Luis *bankilal* ‘hermano mayor y pregunta ¿lek ay?, después *te Eva ja’ sbankiltak te Carlos sok te Luis* ‘Carlos y Luis son los hermanos de Eva’, hasta que les quede claro el término ‘hermano mayor’.

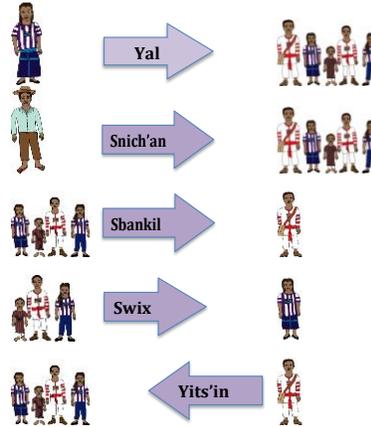
Después sigue con la hermana mayor, dice: *te Juan ja’ swix te Diana* ‘Diana es la hermana mayor de Juan’, *te Eva ja’ swix te Diana* ‘Diana es la hermana mayor de Eva, *te Carlos ja’ swix te Diana* ‘Diana es la hermana mayor de Carlos’. Al terminar el facilitador dice señalando a Diana *wixil* ‘hermana mayor y pregunta ¿lek ay? Para terminar esta parte dice: *te Juan ja’ swixtak te Eva sok te Diana* ‘Diana y Eva son las hermanas mayores de Juan’.

Después, de la misma manera, introduce el término hermano menor. Empieza diciendo *te Luis ja’ yits’in te Diana* ‘Diana es la hermana menor de Luis’, ‘te Luis ja’ yits’in te Carlos’ ‘Carlos es el hermano menor de Luis’, *te Diana ja’ yits’in te Eva* ‘Eva es la hermana menor de Diana’, *te Diana ja’ yits’in te Juan* ‘Juan es el hermano menor de Diana’. Al finalizar dice señalando a Juan *its’inil* ‘hermano (a) menor’ Después para afirmar, *te Luis Ja’ yits’nab te Diana, te Carlos, te Eva sok te Juan* ‘Diana, Carlos, Eva y Juan son los hermanos menores de Luis’. Para dejar más clara la terminología de los hermanos, el facilitador se apoyará en las imágenes de la actividad 2, de reflexión sobre la lengua en las cuales no sólo se ve el cambio de término según la posición del que habla, si es menor o mayor, sino el uso del plural en los términos poseídos.

Cuando la terminología esté clara se introduce la noción de cantidad. El facilitador dice: *te Diana ay tul sbankil, te Luis ay chantul yits’nab, te Juan ay chatul swixtak, te Juan ay chatul sbankiltak*, una vez que se entendió, pregunta por el número de hermanos de los personajes. ¿*Jaytul sbankiltak te Eva?* Y así con el resto.



Schebal at'elil 2. ¡llame awil!



	Tul		Bayal
	Sbankil	Sbankiltak	
	Swix	Swixtak	
	Yits'in	Yits'nab	

Rulurcheh

3.- Para comprobar que se entendió, los alumnos contestarán en binas el cuestionario del ejercicio 3 y lo revisarán en grupo. Con esto termina la sesión.



Yoxebal at'elil 3. ¡Ts'ibuyame te beluk ya sjok'ebatik!

1. - ¿Bi sbiil te smamlal te Luciae?  
\_\_\_\_\_
2. - ¿Bi sbiil te yinam te Juane?  
\_\_\_\_\_
3. - ¿Bi sbiil te snich'an te Juane?  
\_\_\_\_\_
4. - ¿Bi sbiil te yal te Luciae?  
\_\_\_\_\_
5. - ¿Bi sbiil te sme' te Dianae?  
\_\_\_\_\_-
6. - ¿Bi sbiil te stat te Juane?  
\_\_\_\_\_
7. - ¿Bi sbiil te sbankil te Dianae?  
\_\_\_\_\_
8. - ¿Bi sbiil te swix te Carlose?  
\_\_\_\_\_
9. - ¿Bi sbiil te yits'in te Evae?  
\_\_\_\_\_

## Tercera sesión

1.- Se hará un breve repaso de la sesión pasada, preguntando a los alumnos, por sus hermanos, ¿*Ay abankil?* ¿Tienes hermanos mayores?, ¿*jaytul abankiltak?* ¿Cuántos hermanos mayores tienes?, ¿*bi sbiilik?* ‘¿Cómo se llaman?’. El facilitador les ayudará a dar sus respuestas *ay* ‘tengo’ o *mayuk* ‘no tengo’, *ay oxtul* ‘tengo tres’ u otro número, *ja* ‘*sbiil* ‘se llama’ o *ja* ‘*sbiilik* ‘se llaman’. De la misma manera preguntará por *wixil* ‘hermana mayor’ y por *its'inil* ‘hermano menor’.

2.- Revisarán los posesivos de la parentela, con apoyo del ejercicio 4.



Schanebal at'elil 4. jilame awil



Inam*il* kinam  
Ala*l* kal  
Its'*inil* kits'in

a,e,i,o,u  
awinam  
awa*l*  
awits'in

yinam  
ya*l*  
yits'in

Mamlal*il* jmamlal  
Nich'*anil* jnich'an  
Me'*il* jme'  
Tat*il* jtat  
Bankil*al* jbankil  
Wix*il* jwix

m,n,t,b,w,  
amamlal  
anich'an  
ame'  
atat  
abankil  
awix

smamlal  
snich'an  
sme'  
stat  
sbankil  
swix

¿**Mach'a** sbankil te Diana?  
¿**Mach'a** yits'in te Carlos?  
¿**Mach'a** swixtak te Juane?

- Ja' sbankil te Luise  
- Ja' yits'in te Juan  
- Ja' swixtak Te Diana sok te Eva?

El facilitador va leyendo y preguntando si está claro. Tendrá que hacer que los alumnos entiendan que los posesivos cambian si el inicio de palabra es con consonante o con vocal, para eso hará que los alumnos observen y analicen la información en rojo que se presenta en los ejemplos. Aquí también se introduce el adverbio *mach'a*, 'quién', como otra forma de preguntar por las personas. Leen las preguntas y el facilitador hace la mímica de quién cuando lee *mach'a* para que los alumnos entiendan el sentido de la palabra.

3.- Después llevan a cabo el ejercicio 5 del libro. Se trata de un cuestionario que tienen que aplicar a un compañero. Primero el facilitador lee las preguntas al grupo para asegurarse de que las entiendan, después pasan a entrevistar. Presentan sus resultados al grupo en tercera persona.



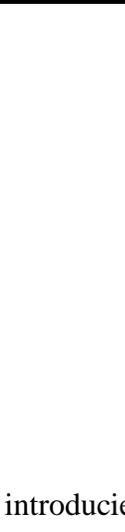
Yo'ebal at'eilil 5. ¡Ts'ibuyame!  
Jok'ebeya tul ajoy

				<b>Te mach'a ya sjok'ey k'op-aiyej</b>
1	¿Bi Sbiil?			
2	¿Banti ay sna?			
	¿Beluk junil ya snop?			
	¿Banti jach'em?			
	¿Jaytulik ayik ta sna?			
3	Sbiil te state			
4	Sbiil te sme'e			
5	¿banti jach'em te sme'e?			
	¿banti jach'em te state?			
	¿Ay yinam (smamlal)?	<b>Ay</b>	<b>Mayuk</b>	¿bi sbiil?
6	¿Ay sbankiltak?	<b>Ay</b>	<b>Mayuk</b>	¿Jaytul sbankiltak?
	¿Bi sbiilik?			
7	¿Ay swixtak?	<b>Ay</b>	<b>Mayuk</b>	¿Jaytul swixtak?
	¿Bi sbiilik?			
8	¿Ay yits'inab?	<b>Ay</b>	<b>Mayuk</b>	¿Jaytul yist'nab?
	¿bi sbiilik?			

4.- La sesión termina con la revisión de los números del uno al diez, con clasificador de números y de personas, ejercicio 6.



Swakebal at'elil 6. jilame awil!

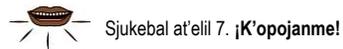
6	wakeb		Waktul
7	jukeb		Juktul
8	waxukeb		Waxuktul
9	Baluneb		Baluntul
10	lajuneb		Lajuntul

jo'lajuneb

### Cuarta sesión

1.- La cuarta sesión inicia introduciendo el resto de la parentela. El facilitador, con apoyo de la imagen del ejercicio 7, hace un repaso de las relaciones de parentesco ya conocidas e introduce las nuevas, como son cuñados, cuñadas, tío, tía, abuelo, abuela. Inicia con la terminología de los tíos *te Roberto ja' stajun te Rogelio* 'Carlos es el tío paterno de Roberto' *te Luis ja' yichan te Mariano* 'Marianoes el tío materno de Luis', *te Luis ja' stajun te Gustavo* 'Gustavo es el tío paterno de Luis', *te Eva ja' yichan te Mariano* 'Marianoes el tío materno de Eva', *te Eva ja' stajun te Gustavo* 'Gustavo es el tío paterno

de Eva'. El facilitador tendrá que apoyarse mucho con las imágenes para que sus alumnos se den cuenta de por qué son distintos, puede precisar las relaciones diciendo: *Te Lucia ja' sbankil te Mariano y te Gustavo ja' yits'in te Juan*. Cuando los alumnos hayan comprendido bien, pasará a revisar las tías, *te Diana ja' smejun te Elena* 'Elena es la tía de Diana', *te Diana ja' smejun te Natalia* 'Natalia es la tía de Diana', *te Carlos ja' smejun te Rosa* 'Rosa es la tía de Carlos'.



U1/L1.2



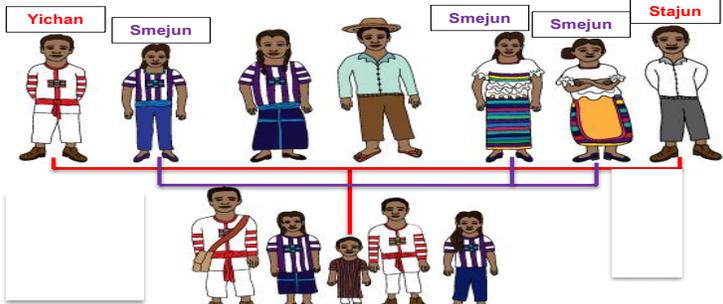
Waklajuneb

Continuará con los abuelos diciendo: *te Eva ja' smam te Martín* 'Martín es el abuelo de Eva', *te Martín ja' smam te Eva* 'Eva es la nieta de Martín', *te Luis ja' smamtak te*

Martin sok te Domingo ‘Martín y Domingo son los abuelos de Luis’, *te Juan ja’ syame’ te Margarita* ‘Margarita es la abuela de Juan’, *te Juan ja syame’tak te Margarita sok te María* ‘Margarita y María son las abuelas de Juan’. Después sigue con los cuñados y cuñadas: *Te Juan ja’ sbal te Mariano* ‘Mariano es el cuñado de Juan’, *te Luciaja’ sbal te Gustavo* ‘Gustavo es el cuñado de Lucia’, *te Juan ja’ sjawan te Rosa* ‘Rosa es la cuñada de Juan’, *te Lucia ja’ sjawan te Natalia* ‘Natalia es la cuñada de Lucia’, *te Luciaja’ sjawantak te Natalia sok te Eva* ‘Natalia y Eva son las cuñadas de Lucia’. Va preguntando a los alumnos si entendieron ¿le kay?.

2.-Cuando hayan comprendido esto, pasarán a revisar los plurales de la parentela y la reflexión de las palabras para nombrar a los tíos paternos y maternos, con apoyo del ejercicio 8.

 Swaxukebal at'eilil 8. jilame awil!



 Luis	 Smam	 Smamtak
 Juan	 Smejún	 Smejúnab
 Eva	 Stajún	 Stajúnab
 Lucia	 Yal	 Yaltak
 Juan	 Snich'an	 Snich'nab

Waklajuneb

3.- Los alumnos realizarán la ejercicio 9 que es un cuestionario en el que entrevistarán a uno de sus compañeros sobre sus tíos, tías, abuelos, cuñados. Los alumnos tendrán que utilizar números y plurales ya que pueden tener más de un tío, así mismo la negación ya que algunos pueden no tener alguna de esas relaciones familiares. Cuando terminen presentan sus resultados al grupo.



Sbalunebal at'eilil 9. ¡Ts'ibuyame!  
Jok'ebeya tul ajoy.




Sbiil te mach'a ya ajok'ebey: \_\_\_\_\_

1. ¿Ay stajunab)                      Ay                       Mayuk
2. ¿Jaytul stajunab?-----  
¿Bi sbiilik? -----
3. ¿Ay yichantak?                      Ay                        Mayuk
4. ¿Jaytul awichantak?-----  
¿Bi sbiilik? -----
5. ¿Ay smejunab?                      Ay                       Mayuk
6. ¿Jaytul smejunab? -----  
¿Bi sbiilik? -----
7. ¿Ay sbaltak?                                      Ay                       Mayuk
8. ¿Jaytul sbaltak? -----  
¿Bi sbiilik? -----
9. ¿Ay sjawantak                                      Ay                       Mayuk
10. ¿Jaytul sjawantak? -----
11. ¿Bi sbiilik? -----
12. ¿Bi sbiil te syame'? -----
13. ¿Bi sbiilik te smantak? -----

Waxuklajuneb

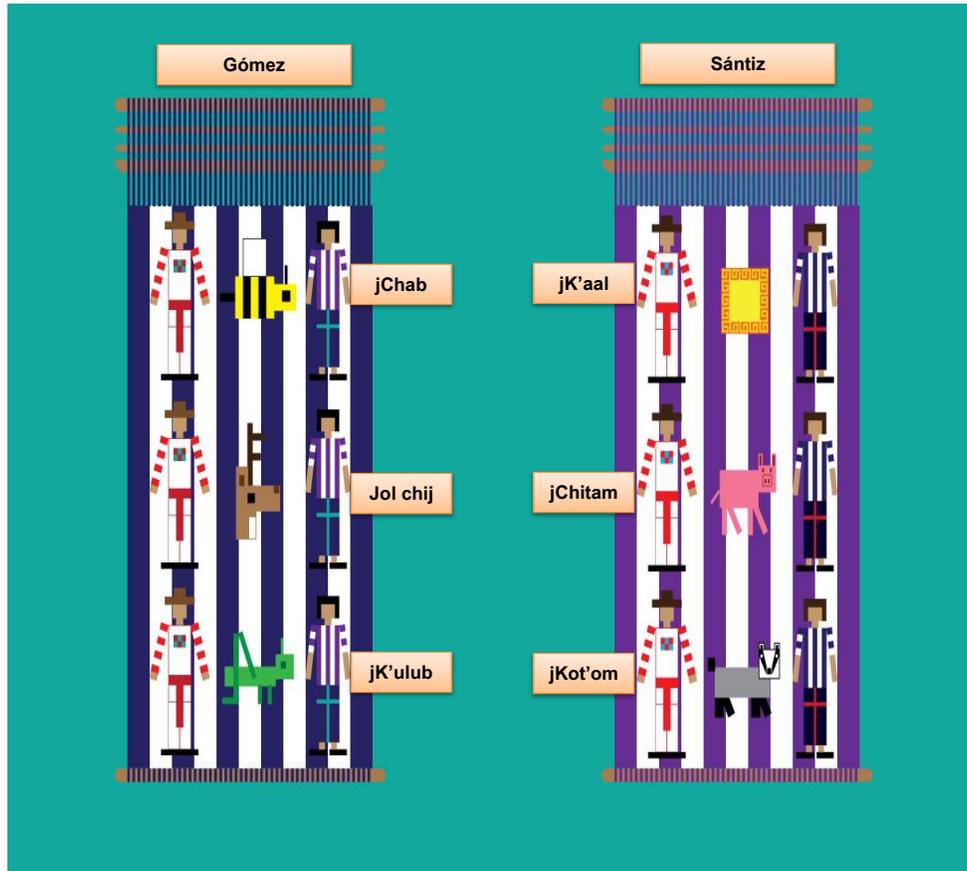
### Quinta sesión

1.- La sesión inicia con la presentación de las entrevistas de los alumnos a sus compañeros, que básicamente será un repaso sobre lo visto antes de entrar al tema siguiente.

2.- Se introducen las nociones de *Tijnabalil el clan* y *Jol bats'il biilil* el linaje (ejercicio 10).



Slajunebal at'eilil 10. jilame awil!  
Te tijnabalil sok Jol bats'il biilil



Balunlajuneb

Primero explicará el significado de los clanes mostrando en la imagen y diciendo sus nombres: *Tijnabal Gómez*, *Tijnabal Sántiz*. Después pasará a mencionar los linajes de cada clan. Diciendo primero *jol bats'il biilil* y señalando los linajes que están en cada uno de los clanes. Después, cuando los alumnos hayan entendido mencionará algunos linajes de diferentes clanes: *Martin Gómez chab* 'Martin es Gómez abeja', *Juan Gómez jol Chij* 'Juan es Gómez cabeza de venado', *Ángel Gómez k'ulub* 'Ángel es Gómez grillo', *Juan Sántiz K'aal* 'Juan Sántiz sol', etc. Cuando haya terminado de presentarlos, el facilitador les

preguntará, para saber si han comprendido: *¿Beluk sjol bats'il biilil yich'o te Juan Gómez?*  
*¿De qué linaje es Juan Gómez?* *¿Beluk jol bats'il biilil yich'o te Daniel Sántiz?* Y así con  
varios linajes. Después cambia de pregunta *¿Jaytul Winiketik yich'ojik te sjol bats'il biilil  
chab'?* *¿Cuántos hombres tiene el linaje abeja'?*, *¿Jaytul winiketik yich'oik te sjol bats'il  
biilil k'aal?* 'Cuántos hombres tiene el linaje k'aal', *¿Jaytul antsetik yich'ojik te sjol bats'il  
biilil Bak?* 'Cuántas mujeres tiene el linaje hueso' *¿Jaytul antsetik yich'ojik te jol bats'il  
biilil kot'om?* *¿Cuántas mujeres tienen en el linaje tejón?* Por último se le preguntará a los  
alumnos *¿Ay ajol bats'il biilil?* 'tienes linaje' y se les ayudará a que respondan –*Mayuk jool  
bats'il biil* sino tienen.

## Sexta sesión

1.- La sexta sesión inicia con un ejercicio de comprensión oral. El facilitador proyecta la  
imagen que acompaña al ejercicio 11



Sbuluchebal at'eilil 11. ¡A'ayaway te sk'opike!



**Ta syamak'ul sna te yametik Maria**

**Elena:** Bayat yametik  
**Maria:** lame ach'ix ¿Bi'abiil?  
**Elena:** Jo'on jbiil Elena  
**Maria:** ¿Bi' sbiil atat?  
**Elena:** Ja' sbiil Juan Gómez Jol chij  
**Maria:** ¿Ay amamlal?  
**Elena:** ay, ja' sbiil Marcos Sántiz jK'aal  
**Maria:** ¿ay awal?  
**Elena:** tul kal, ja' sbiil Sandra  
**Maria:** ¿ay smamlal te awal?  
**Elena:** jo'o mayuk smamlal, ya snop pedagogía ta  
Tuxtla Gutiérrez  
**Maria:** ¿banti ay ana?  
**Elena:** ay jna ta barrio yaxnichil, ja'at yame'tik ¿bi' sbiil  
amamlal?  
**Maria:** ja' sbiil Manuel Gómez jK'ulub, ay waktul kaltak, oxtul  
ach'ix sok oxtul kerem.

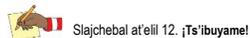


**At'eilil. Kits'a ta banti lek**

- 1.- ¿Bi' sbiil stat te Elena?
  - a) Ja' sbiil Manuel Sántiz jK'ulub
  - b) Ja' sbiil Juan Gómez jol chij,
  - c) Ja' abiil Antonio Gómez jChab'
- 2.- ¿Bi' sbiil smamlal te Maria?
  - a) Mayuk smamlal
  - b) Ja' sbiil Manuel Sántiz jK'ulub
  - c) Ja' sbiil Marcos Sántiz jK'aal
- 3.- ¿Bi' sbiil smamlal te Sandra?
  - a) Ja' sbiil Gustavo
  - b) Ja' sbiil Antonio Gómez jChab'
  - c) Mayuk smamlal, ya snop pedagogía ta Tuxtla Gutiérrez
- 4.- ¿Jaytul yaltak te Maria?
  - a) Ay waktul kaltak, oxtul ach'ix sok oxtul kerem
  - b) Ay jo'tul yaitak, chantul ach'ix sok tul kerem
  - c) Ay oxtul, tul ach'ix sok cha'tul kerem

Explica dónde están y qué hacen: *Chatul yametik yakik ta k'op ta syamak'ul snaik.*  
*¡A'yawayik te sk'opikej!* Luego, con el libro cerrado pondrá dos o tres veces la grabación y les pregunta si entendieron o quieren escucharla otra vez, empieza a hacerles preguntas y si es necesario vuelve a pasar la grabación hasta que entre todos los alumnos puedan contestar las preguntas de forma oral. Una vez terminado abren el libro y escuchan la grabación leyendo, después resuelven las preguntas que acompañan al ejercicio por escrito. Les explica en qué consiste la actividad usando la mímica: *Kits'a ta banti lek te beluk ya yal* 'subraya en donde sea correcto' cuando terminen leerán sus respuestas al grupo.

2.- Para cerrar la sesión el facilitador explica a los alumnos que tienen que elaborar una presentación de su familia. Lo hace usando la imagen del ejercicio 12 y la mímica. Puede incluso preguntar a algunos alumnos por su parentela, ayudándose de la imagen, ¿cómo se llama?, ¿qué estudia?, ¿de dónde es?

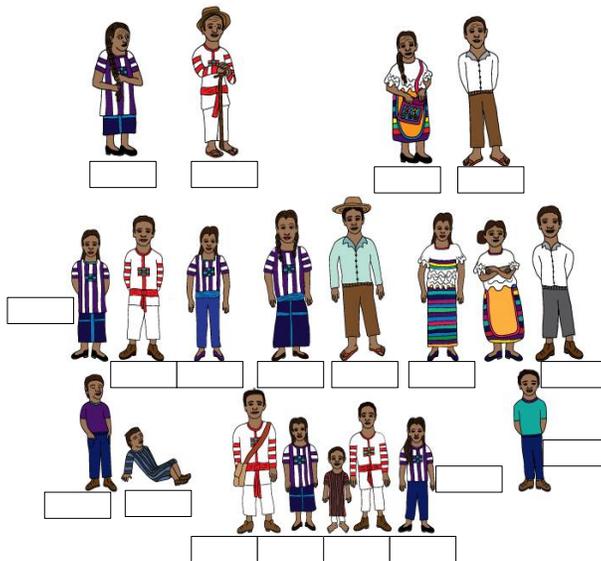


Slajchebal a't'elil 12. ¡Ts'ibuyame!

Ts'ibuya sbiilik

- Te atate, te ame'e, te abankitake, te awixtake, te awits'inabe.
- Te amantake, te ayame'take, te atajunab, te amejunab sok te awichantak

U1/L1.2



Jun scha'winik

## **Séptima sesión**

1.-La séptima sesión es de evaluación. Los alumnos presentarán a su parentela con el material que prepararon. Se motiva a que cuando termine el resto del grupo le haga preguntas, como ¿dónde viven sus papás? ¿Qué estudian sus hermanos? ¿De dónde es su esposa? Etc.

Se evalúa según la cantidad de información que proporcionen sobre su parentela. Se les pide su presentación impresa para incluirla en la carpeta de evaluación y si el facilitador puede, graban las presentaciones.

### 3.3. Unidad 2. Te k'aaletik sok te u'iletik



Te beluk ya stak' yal te mach'a ya snop bats'il k'op (objetivos)

<p><i>Ya kuch'tik mats' ta olil k'aal''</i>          'Tomamos pozol a mediodía'</p>	<p>Ya stak' yal te beluk ya spas ta spasil k'aal</p> <p>El alumno aprenderá a hablar de sus actividades cotidianas y la de otros.</p>
<p>2.2. <i>Ta be</i> 'en el camino'</p>	<p>Ya stak' yal te beluk yak ta spasel sok ya stak' sjok'ey te beluk yakik ta spasel te yantike</p> <p>El alumno aprenderá a preguntar y decir lo que se encuentra haciendo</p>

## ***Presentación***

La segunda unidad está dedicada a la expresión de las actividades, habituales y durativas. El alumno tiene que poder, al final de la unidad, hablar de lo que hace y de lo que está haciendo en el momento.

Para trabajar estas funciones comunicativas se escogieron dos contextos o situaciones que representan la oportunidad de introducir las actividades tradicionales de la comunidad. La primera denominada ya *kuch'tik mats' ta olil k'aal* 'Tomamos pozol a mediodía', hace referencia a la tradicional bebida de los pueblos mayas, el *mats* 'pozol' en tseltal. Es una bebida hecha de maíz cocido con cal, que se bate con agua a mano. Esta bebida representa el almuerzo, ya que los tseltales desayunan a las 6 de la mañana y comen hasta la 3 de la tarde. Aunque el pozol es una bebida cotidiana y habitual también se toma en las fiestas para esperar la comida, pero cada quien lleva su pozol. Cuando vas a ir a la escuela, al trabajo o a la fiesta te dicen *ich'a beel amats' jich ma xlajat ta winal* 'lleva tu pozol para que no te mueras de hambre'. También se toma en la noche cuando salen del temazcal.

La segunda situación denominada "*ta be*" 'en el camino', permite introducir las actividades durativas. El camino es un lugar en el que las personas se encuentran y se preguntan por lo que están haciendo.

Para las actividades habituales, es necesario aportarle nociones sobre la temporalidad: la segmentación del tiempo en el día y los adverbios de expresión de hábito.

El día en la lengua tseltal se encuentra segmentado en 14 momentos que, siguiendo el análisis morfológico, pueden reagruparse en cuatro momentos, aunque uno de ellos, que corresponde al momento entre la tarde y la noche o al crepúsculo del atardecer, no tiene nombre o no lo hemos identificado.

	Momento del día	Glosa	Hora aproximada
sab temprano	<b><i>Toy k'inal</i></b>	levantar tierra	12.20-3
	<b><i>Sakubel k'inal</i></b>	blanco-volver-tierra	3
	<b><i>Sakubixtel k'inal</i></b>	blanco-volver-ya tierra	4
	<b><i>Sakubix k'inal</i></b>	blanco volvió ya tierra	5
k'aal día	<b><i>Lok`ixtel k'aal</i></b>	sale-ya sol (día)	6-10
	<b><i>Toy k'aal</i></b>	levantar sol (día)	10-11
	<b><i>Olil k'aal</i></b>	medio sol (día)	12 am
	<b><i>Mal k'aal</i></b>	tarde sol (día)	13-16
	<b><i>Malix k'aal</i></b>	tarde-ya sol (día)	16-18
¿	<b><i>Yamet k'inal</i></b>	encendido tierra	18.30
	<b><i>Ijk`kubix k'inal</i></b>	negro volvió ya tierra	19
ajk`ubal noche	<b><i>Ajk`ubal tikix</i></b>	oscureciendo es-ya	20-22
	<b><i>Toy Ajk`ubal</i></b>	levantar noche	22-23
	<b><i>Olil ajk`ubal</i></b>	media noche	12 pm

Estas fragmentaciones del día se aprenden por experiencia, observando el cielo y la luz, para poder enseñarlas en un salón de clases se hace un aproximado en horas y se le da sentido a las expresiones de cada momento observando lo que quieren decir. En cuanto a la expresión de días, semanas y meses, el bats'il *k'op* conserva los términos para decir 'sol' *k'aal* que puede corresponder a la noción de 'día', luna *u'* que puede corresponder a la noción de 'mes' y *jawil* 'año, pero el sistema de conteo del tiempo ha caído en desuso frente al calendario romano. Aunque en la agricultura se conserva el uso de los nombres de los meses, dado que la noción de semana no existía y que el mes maya tiene 20 días, se ha impuesto la forma del calendario romano de siete días que son nombrados con préstamos: ta lunex, ta martex, etc. La elección hecha en este material es la de utilizar esos préstamos que se encuentran ya integrados en el uso cotidiano. En el nivel 2 se podrá hacer una reflexión sobre el conteo del tiempo maya-tseltal que corresponde a los meses del ciclo agrícola. Expresar las actividades hace necesario trabajar con los verbos. Una complejidad para los aprendices es la gran diferencia del sistema verbal con el español. Los verbos en

tseltal, como en casi todas las lenguas indígenas, no marcan tiempo sino aspecto. Esto quiere decir que no nos dicen cuándo sucede la acción sino si ya está terminada (completivo), si no está terminada (incompletivo), si dura, sigue en curso o es simultánea (progresivo o durativo) y si ya pasó pero recientemente (perfecto). Sabemos que es aspecto y no tiempo porque cada aspecto puede usarse para expresar tiempo presente, pasado o futuro. El tiempo de la acción se deduce por el contexto o con los adverbios de tiempo. Los estudiosos de la lengua proponen que hay cuatro aspectos básicos que presentan algunas diferencias según si los verbos son transitivos e intransitivos (Polian, 2013, p. 153). Como se vio en la unidad uno, esto se refiere a si los verbos pueden recibir un objeto o no. En el siguiente cuadro presentamos algunos ejemplos.

Aspecto	Transitivos		Intransitivos	
	ejemplo en tseltal	equivale en español	ejemplo en tseltal	equivale en español
<b>completivo</b>	la kil	ví + obj	Ø we'on	comí
<b>incompletivo</b>	Ya kil jme' ta sab	veo a mi mamá en la mañana	ya xwe'on ta sab	como en la mañana
	Ya kil jme' pajel	veo a mi mamá mañana	ya xwe'on pajel	como mañana
	ya kil jme' ta mal k'aal wochej	veía a mi mamá en la tarde antes	ya xwe'on ta mal k'aal wochej	antes comía en la tarde
<b>Perfecto</b>	pasoj k'atel ta sab	he hecho mi tarea esta mañana	we'emón	he comido
	pasojix k'atel te mejulate	habré hecho mi tarea cuando llegues	we'emónix te mejulate	habré comido cuando llegues
	Pasojixtel k'atel ta sna	había hecho mi tarea en su casa	we'emónixtel ta sna	había comido en su casa
<b>progresivo</b>	Yakon ta spasel kat'el	estoy haciendo mi tarea	yakon ta we'el	estoy comiendo
	Yakon ta spasel kat'el teme julat pajele	estaré haciendo mi tarea cuando llegues	yakon ta we'el teme julat pajele	estaré comiendo cuando llegues
	Yakon ta spasel kat'el ta sna	estaba haciendo mi tarea en su casa	yakon ta we'el ta sna	estaba comiendo en su casa wochej

En el cuadro podemos observar en azul la marca de la persona, la 1ª de transitivos e intransitivos en todos los ejemplos, en rojo la marca de aspecto, y en naranja los elementos que acompañan la formación del progresivo. Estos son el determinante *ta* ‘en’ y la marca no finita del verbo *-el* que se sufixa a la raíz del verbo (RV), como ya se vio, esta marca indica una forma no personal o no finita equivalente al infinitivo del español, como en *pasel* ‘hacer’.

De estos cuatro aspectos, en esta unidad sólo se retoman el incompletivo habitual (inc) y el progresivo. Ambos usados en el contexto presente. Iremos precisando los recursos lingüísticos en la descripción de cada lección.

### 3.3.1. Lección 2.1. *Ya kuch'tik mats' ta olil k'aal 'Tomamos pozol a mediodía'*

Como ya habíamos precisado, tiene por objetivo que el alumno adquiera los recursos necesarios para expresar y preguntar por las actividades habituales. Para esto, los recursos lingüísticos son sobre todo verbales. Se trabaja el incompletivo habitual (inc) con los verbos de los ejemplos siguientes los cuales se encuentran clasificados en transitivos (tr) e intransitivos (int):

#### Transitivos +*biluk*

<i>Nopel</i> rv.pensar-nf. inc.	ya <i>jnop</i> + <i>bats'il k'op</i> yo -estudio tseltal	ya <i>anop</i> + <i>bats'il k'op</i> inc. tú-estudias tseltal	ya <i>snop</i> + <i>bats'il k'op</i> inc. Él/ella.-estudia tseltal
<i>uch'el</i> rv.beber-nf.	ya <i>kuch'</i> + <i>mats'</i> inc. 1p.tr.-bebe pozol	ya <i>awuch'</i> + <i>mats'</i> inc. 2ptr.-bebe pozol	ya <i>yuch'</i> + <i>mats'</i> inc. 3ºp tr.-bebepozol
<i>ilel</i> rv.ver-nf.	ya <i>kil</i> + <i>jfacebook</i> inc. 1P.tr.-veo mi facebook	ya <i>awil</i> + <i>afacebook</i> inc. 2Ptr -ves tu facebook	ya <i>yil</i> + <i>sfacebook</i> inc. 3ºp tr.-ve su facebook

#### Intransitivos +*Ta (sok)*

<i>we'el</i> rv-comer-nf.	ya <i>xwe'on</i> + <i>sok jme'</i> Inc. int-como con mi mamá	ya <i>xwe'at</i> + <i>sok ame'</i> inc. int-come con su mamá.	ya <i>xwe'</i> + <i>sok sme'</i> Inc. int-como con su mamá
<i>uchel</i> rv-beber-nf. inc.	ya <i>x-uch'ajon</i> + <i>ta sab</i> Int-desayuno -yo en la mañ lamañ	ya <i>x-uch'ajat</i> + <i>ta sab</i> inc. int-desayunas -tú en la mañ	ya <i>x-uch'aj</i> + <i>ta sab</i> inc. int-desayuna -él en

<i>beel</i>	<i>ya xboon + ta at'el</i>	<i>ya xbaat + ta at'el</i>	<i>ya xbajt' + ta at'el</i>
rv-ir -nf.	inc. int-voy – yo a trabajar	inc. int-vas – tú a trabajar inc.	inc. int-va – él a trabajar

Como se observa, la marca del incompletivo es “ya” para ambas clases de verbos, pero los intransitivos tienen además el prefijo *x-*. Para que los alumnos los distingan, dado que no hay término para nombrarlos en la lengua, se les muestra que los transitivos llevan un objeto +*biluk* mientras que los intransitivos van acompañados de la preposición +*ta* y/o de un complemento circunstancial de lugar o de tiempo + (*sok*). De la misma manera, en este ejercicio se muestra como la forma no personal del verbo se marca con el sufijo –*él* y el cual este se pierde cuando toma la marca de persona.

Dado que los posesivos se trabajaron en la unidad 1, se observa ahora como los mismos funcionan como pronombres ligados con los verbos transitivos y como igualmente van a mutar según si el verbo comienza en vocal *k-, aw-, y-* o en consonante *-j, a-, s-*. Los verbos intransitivos, por su parte, marcan la persona con los sufijos *-on, -at* y la marca cero  $\emptyset$ , esto es, que no llevan ningún sufijo.

En esta lección se introducen también los pronombres plurales y la marca de plural para los verbos

*jo'otik*

*ja'atik*

*ja'ik*

Transitivos

*ya kilitik*  
*ya kuch'tik*  
*ya jsaptik*

*ya awilik*  
*ya awuch'ik*  
*ya asapik*

*ya yilik*  
*ya yuch'ik*  
*ya sapik*

Intransitivos

*ya xwe'otik*  
*ya xwayotik*  
*ya xbootik*

*ya xwe'atik*  
*ya xwayatik*  
*ya xbaatik*

*ya xwe'ik*  
*ya xwayik*  
*ya xbajt'ik*

Es necesario que los alumnos observen la diferencia en la marca del plural de los verbos transitivos e intransitivos en la 1ª y 2ª persona del plural. Los verbos intransitivos guardan la primera vocal de la persona en singular, que en la tercera es cero.

Un verbo que se introduce en esta lección por su productividad es el verbo *bael* ‘ir’ necesario para indicar la dirección del movimiento como ‘va a trabajar’ y se muestra con el verbo que marca la dirección contraria *tael* ‘venir’.

### Referentes

Nivel	A.1.	Unidad II	Lección 2.1
Descriptores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Puede hablar sobre lo que hace cotidianamente y lo que hacen otros</li> <li>- Entiende e identifica en diálogos cortos las actividades de los otros</li> <li>- Entiende y produce textos cortos sobre actividades rutinarias</li> <li>- Puede contar hasta el 20 usando el clasificador de números</li> <li>-Conoce el clasificador de palabras</li> </ul>		
Situación comunicativa	<i>Ya kuch'tik mats' ta olil k'aal</i> ‘tomamos pozol a medio día’		
Objetivo comunicativo	Que el alumno aprenda a hablar de sus actividades cotidianas y la de otros.		
Objetivos culturales	El alumno conocerá como está estructurado el día para los tseltales así como algunas actividades cotidianas de la comunidad.		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	Forma no personal de los verbos: <i>-el</i> Aspecto completivo habitual: <i>ya</i> y marcador de verbo intransitivo <i>x-</i> Pronombres ligados de 1,2,3 persona del singular en verbos intransitivos: <i>-on, -at, - Ø</i> Pronombres ligados de 1,2 y 3 persona de verbos transitivos: <i>j-, a-, s-</i> y sus mutaciones: <i>k-, aw-, y-</i> . Pronombres libres de 1,2,3 del plural <i>jo'otik, ja'atik, ja'ik</i> sufijos de 1, 2,3 del plural en los verbos transitivos: <i>-tik, -ik, -ik</i> y de verbos intransitivos: <i>otik, atik, ik</i> Clasificador de palabras	
	Frases	<i>¿Beluk ya apas ta (sab, olil k'aal, etc.) - ya (xjach'on) ta ...</i>	
	Léxico	Nombres: <i>sab: toy k'inal, sakubel k'inal, sakubixtel k'inal, sakubix k'inal. k'aal: toy k'aal, olil k'aal, mal k'aal, malix k'aal, K'inal: yamet k'nal, ijk'kubix k'nal. Ajk'ubal: ajk'ubaltikix, toy ajk'ubal, olil ajk'ubal.</i> <i>ijk', sak, pus, sit, ixim, pak'</i> Adverbios: <i>spisilik</i> Numerales: <i>bulucheb '11', lajcheb '12', oxlajuneb '13', chanlajuneb '14', jo'lajuneb '15'</i> y números con clasificador de personas <i>bulutul '11', lajtul '12', oxlajuntul '13', chanlajuntul '14', jo'lajuntul '15'</i> . Verbos: <i>jach'el, we'el, uch'ajel, at'el, uch'el, ilel, wayel, atinel,</i>	

		<i>pasel, k'opanel., bael, tael, sapel, suk'el, sak'el, pokel, xa'el, beel</i>
Materiales	Libro del alumno	
Evaluación	El instructor pedirá a los alumnos que aplique los conocimientos adquiridos mediante un ejercicio en el que se le presentan imágenes seriadas, ellos tendrán que escribir sobre las acciones del personaje, al finalizar pasarán a presentarlo frente al grupo. Esto nos ayudará a evaluar las habilidades de expresión y comprensión oral. deberán escribir mínimo de 20 palabras.	

**Actividades**

**Primera sesión**

1.-El facilitador proyecta la imagen del ejercicio 1 y presenta los elementos que la componen.

2.1. Ya kuch'tik mats' ta oilil k'aal

Sbabil at'elil 1. ¡K'opojanme!  
¿Beluk ya spas ta spasil k'aal te Diana-e?

The sequence of activities and their labels is as follows:

- Oilil k'aal**: Waking up (sun rising).
- Ya x-ach' ta wa'el**: Getting out of bed.
- sab**: Opening the window (sun and rooster).
- Ya x-at'ej**: Going to the market (woman carrying a basket).
- Ya x-uch'aj**: Eating breakfast (woman at a table).
- Ya yak'bey swe'el te mute**: Walking with a dog.
- Ya yuch' mats'**: Brushing teeth.
- Ya xwe'**: Washing face.
- Mal k'aal**: Morning view (sun over mountains).
- Ajk'ubal**: Watching TV (woman sitting on the floor).
- Ya sk'opan jun**: Reading a book.
- Ya yil tv.**: Watching TV (TV screen).
- Ya x-atin**: Taking a shower.
- Oilil ajk'ibal**: Night view (moon and owl).
- Ya xway**: Going to bed.

Oxeb scha'winik

Comienza explicando los momentos del día apoyándose de las imágenes: *sab* ‘temprano’, *olil k’aal* ‘medio día’, *mal k’aal* ‘tarde’, *ajk’ubal* ‘noche’ y *olil k’aal* ‘media noche’. Sólo se introducen estos momentos en la primera sesión. Después el facilitador preguntará: *¿beluk ya spas ta spasil k’aal te Petule?* ‘¿qué hace todos los días Pedro?’ y dará el modelo de respuesta organizado según los momentos del día que se presentan empezando por *sab*: *ya xjach’ ta wayel, ya x-uch’aj ‘sok ya xbajit’ ta at’el ta sab te Petule* ‘Pedro en la mañana se levanta, desayuna’ y se va a trabajar’. Después seguirá con el medio día, *ya yuch’ mats’ ‘sok ya x-at’ej* ‘a medio día toma pozol y trabaja’. Después con la tarde. *ya xwe’ sok ya yil sfacebook ta mal k’aal* ‘Pedro come en la tarde y revisa el Facebook’, sigue con la noche, *ya sk’opan sjun sok ya x-atin ta ajk’ubal* ‘lee su libro y se baña en la noche’ y finalmente, *ya xway ta olil ajk’ubal* ‘se duerme a media noche’.

Cuando los alumnos hayan entendido el sentido de la imagen, les preguntará por las actividades de Pedro durante el día escogiendo alternativamente a algunos de ellos: *¿Beluk ya spas ta olil k’aal te Petule?* ¿Qué hace Pedro a medio día?, *¿Beluk ya spas ta sab te Petule?* ¿Qué hace Pedro temprano?, *¿Beluk ya spas ta mal k’aal te Petule?* ¿Qué hace Pedro en la tarde?, *¿Beluk ya spas ta ajk’ubal te Petule?* ¿Qué hace Pedro en la noche? y *¿Beluk ya spas ta olil ajk’ubal te Petule?* ¿Qué hace Pedro a media noche?.

2.- Cuando los alumnos puedan contestar las preguntas sobre el personaje, pasará a preguntar por las actividades de los alumnos: *Ja’at ¿Beluk ya apas ta sab?* ‘tú ¿qué haces en la mañana?’ el facilitador tendrá que apoyarlos para que puedan responder, *ya xjach’on ta wayel*, ‘me levanto de dormir’, *ya x-uch’ajon* ‘desayuno’, *ya x-at’ejon* ‘trabajo’. Tendrá que preguntar por los cinco momentos del día.

3.- Una vez que los alumnos puedan responder, se revisará el ejercicio 2 de reflexión sobre la lengua en el que se reflexiona sobre la formación del incompletivo habitual en las tres

personas del singular. Para esto el facilitador muestra primero como los verbos están divididos en dos partes. Primero señala *biluk* y muestra algún objeto y los objetos que acompañan a los enunciados: *nop, jun, mats', facebook*. Después pasa a los *+ ta (sok)* y revisa *sok jme', sok, k'itsin, ta sab, ta oficina, ta wayel*. Los alumnos ya entienden estos términos así que se trata de que vean en qué consiste la clasificación. Una vez que han entendido, empieza a revisar por filas mostrando primero las formas que no tienen persona y después la 1ª persona, la segunda y la tercera tanto de transitivos como de intransitivos haciendo énfasis en los pronombres ligados. Por último les hace observar el verbo ir y el verbo venir poniendo ejemplos: *Ya xboon ta at'el ta universidad (o cualquier lugar conocido)* y *ya xtalon ta snopel bats'il k'op ta ENAH* (o un el lugar en el que se encuentran).



Schebal at'elil 2. ¡llame awill!



**+biluk**

Nopel	Ya jnop + sociologia	ya anop + sociologia	ya snop + historia
K'opanel	Ya jk'opan + jun	ya ak'opan + ajun	ya
sk'opan + sjun			
Uch'el	Ya kuch' + mats'	ya awuch' + mats'	ya yuch' + mats'
l'el	Ya kil + ffacebook	ya awil + afacebook	ya yil + sfacebook

**+Ta (sok)**

We'el	Ya xwe'on + sok jme'	ya xwe'at + sok ame'	ya xwe' + sok sme'
Wayel	Ya xwayon + sok kits'in	ya xwayat + sok awits'in	ya xway + sok yits'in
Uch'ajel	ya x-uch'ajon + ta_sab	ya x-uch'ajat + ta_sab	ya x-uch'aj + ta
sab			
At'el	Ya x-at'ejon + ta oficina	ya x-at'ejat + ta oficina	ya x-at'ej + ta oficina
Atinel	Ya x-atinon + ta jna	ya x-atinat + ta ana	ya x-atin + ta sna
Jach'el	Ya xjach'on + ta wayel	ya xjach'at + ta wayel	ya x-jach' + ta
wayel			
Bael	Ya xboon + ta at'el	ya xbaat + ta at'el	ya xbejt' + ta at'el



Bael



Talel

Ya x-uch'ajon  
Ya x-at'ejon  
Ya x-atinon

Chaneb scha'winik

3.- Para finalizar la sesión, realizarán la actividad 3. El facilitador les dirá a sus alumnos *Ts'ibuyame* 'escribe'. Se trata de que pregunten a otro compañero sobre lo que hace en la mañana, en la tarde y en la noche. Una vez que concluyan pasarán a presentar sus respuestas a sus compañeros.



Yoxebal at'elil 3. ¿Ts'ibuya!

- ¿Bi abiiil? \_\_\_\_\_
- ¿Bi sbiiil ajoy? \_\_\_\_\_

¿Beluk ya spas?

1.- Ta sab:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



2.- Ta mal k'aal:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_



3.- Ta ajk'ubal:

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

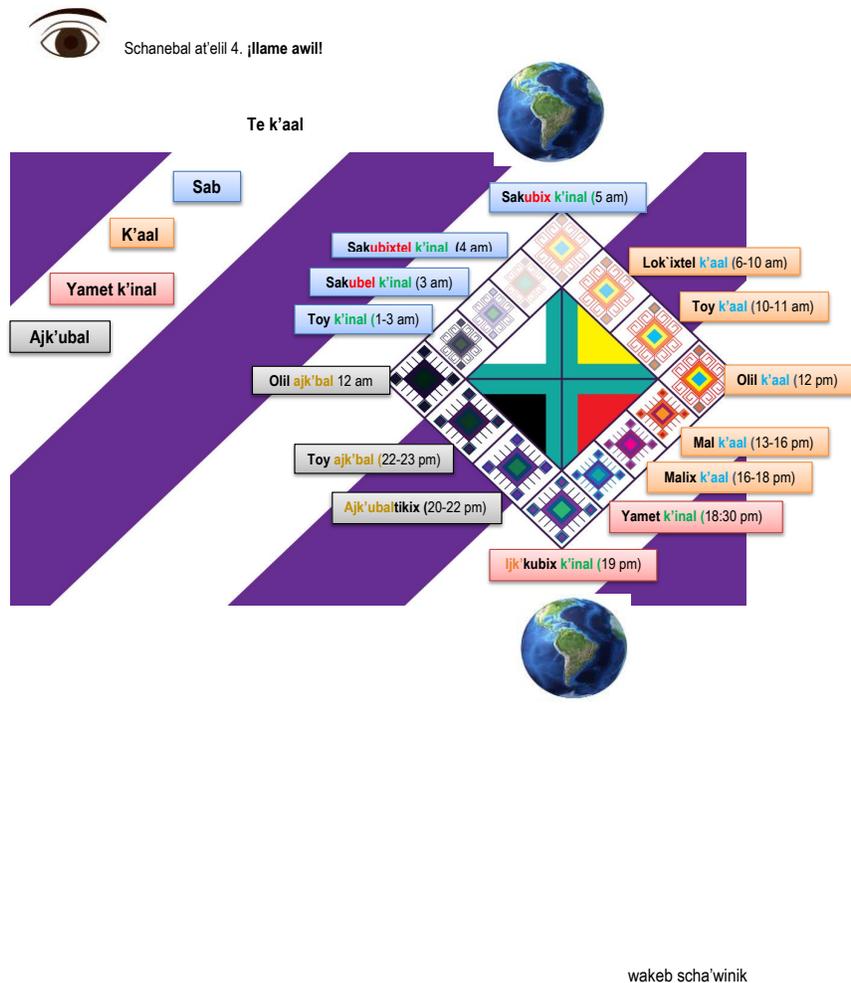


Joeb schá winik

## Segunda sesión

1.- El facilitador hará un repaso breve de la clase anterior y les preguntará por lo que hacen en la mañana, en la tarde, en la noche. Si no dio tiempo en la sesión anterior, puede hacer el repaso con la revisión del ejercicio 2. También se les preguntará por lo que hacen sus familiares *¿Beluk ya spas ta mal k'aal te ame?* 'qué hace tu mamá en la tarde', *¿Beluk ya spas ta sab te atat?* 'qué hace tu papá en la mañana', *¿Beluk ya spas ta ajk'ubal te abankil?* 'qué hace tu hermano mayor en la tarde', *¿Beluk ya spas ta olil ajk'ubal te awix?* 'qué hace tu hermana mayor en la tarde'.

2.- Se introduce el resto de los términos para nombrar los diferentes momentos del día con el ejercicio 4.



Se trata de que los alumnos, además de reconocerlos, les den sentido revisando su significado aproximado a partir de los elementos que los componen. Se explica cada uno con apoyo de las imágenes y de la mímica. Primero señalará las imágenes que entran en *Sab* ‘temprano’ y que llevan la palabra *k'inal* ‘tierra’, se apoya en la imagen de la tierra para el significado, son cuatro; *Toy k'inal* ‘levantar sl’, hace el gesto de levantar, después les dirá *sak* ‘blanco para que de ahí pueda continuar con lo siguiente, ‘*sakubel k'inal* ‘emblanquece tierra’, *Sakubixtel k'inal* ‘ya emblanqueciendo tierra’, *Sakubix k'inal* ‘ya emblanqueció tierra’, va mostrando los grados de blanco de las imágenes. Después pasa a

las imágenes de los momentos que llevan *k'aal* 'día' o 'sol' y que son cinco: *Lok'ixtel k'aal* 'ya saliendo sol', hace el gesto de salir, *Toy k'aal* 'levantar sol', *olil k'aal* 'medio día', hace el gesto de mitad, consecuentemente seguirá con la tarde *mal k'aal* 'tarde', *malix k'aal* 'ya atardece'. Después pasará a los dos momentos que corresponden al crepúsculo de la tarde: *Yamet k'inal* 'puesta sol', después hará referencia a *ijk'* 'negro' para ilustrar *ijk'ubix k'inal* 'obscurió tierra'. Por último revisan los momentos que componen *ajk'abal*: *ajk'ubaltikix* 'ya es noche', *toy ajk'ubal* 'levantar noche' y *olil ajk'uba* 'media noche'.

3.-Cuando hayan comprendido el facilitador les dirá *Ts'ibuyame* 'escribe' y realizarán el ejercicio 5, en el que se le pide al alumno que haga su agenda con todas sus actividades de la semana y todos los momentos del día que antes se explicaron. Después presentarán a sus compañeros lo que anotaron en su agenda.



Yo'ebal at'elil 5. ¡Ts'ibuyame!

Te beluk ya apas ta spisil k'aal

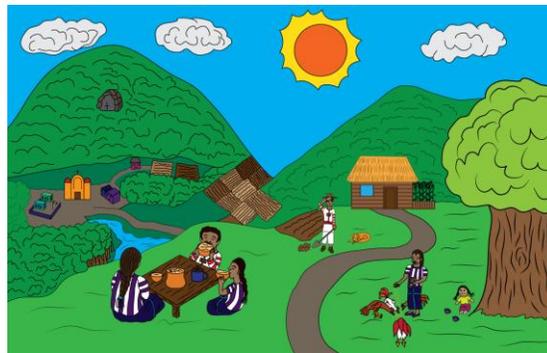
<i>K'aal</i>	Ta sab	Ta olil k'aal	Ta mal k'aal	Ta ajku'bal
<i>Ta lunex</i>				
<i>Ta miércolex</i>				
<i>Ta wernex</i>				
<i>Ta sawaro</i>				
<i>Ta rominko</i>				

### Tercera sesión

1.- La sesión inicia con un ejercicio de comprensión lectora, ejercicio 6. El facilitador dirá *¡k'opaname te june!* 'lee el texto'. Los alumnos leerán el texto en silencio para darles tiempo de revisar el contenido. Después, el facilitador empieza a leer con ellos enunciado por enunciado empezando por el título y va preguntando al final de cada enunciado si entendieron *¿lek ay?* *¿Está bien?* o *jo'o* 'no' y explica con mímica e imágenes lo que no queda claro. El contenido comprende léxico revisado en las sesiones anteriores, sin embargo hay palabras nuevas por tanto el facilitador se apoyará en el apartado de imágenes que hacen referencia a las palabras nuevas de la lectura. Cuando los alumnos hayan entendido el texto, el facilitador les dirá a su alumnos *¡kits'a ta banti lek!* 'subraya la respuesta correcta'. Cuando hayan terminado revisan sus respuestas en grupo.



Swakebal at'elil 6. *¡K'opaname te june!*



Ya kuch'tik mats' ta oilil k'aal

Ya snop secundaria te kerem Roberto Sántiz k'aal.  
 Ja' sbiil xMal Gómez te sme'e, ja' sbiil Rominko Sántiz te state.  
 Ay oxtul sbankiltak, cha'tul swixtak, sok tul yits'in ach'ix, ja'ik ay snaik ta Oxchujk'.  
 Te beluk ya spas ta lunex te Robertoe.

Ta sab:

- Ya xjach' ta wael, ya **spok sit**, ya x-uch'aj sok te sbankiltake **ts'iin** ya xbajj' ta secundaria.

Ta oilil k'aal:

- Ya yuch' smats' sok te sjotak tseltaletik (ya spasiik sok **ixim** te mats'e)

Ta mal k'aal:

- Ya x-at'ej sok te state ts'iin ya xwe'ik **spisiliik**

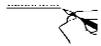
Ta ajk'ubal

- Ya spas yat'el sok ya sk'opan sjun. Ya x-atinik ta **pus** spisiliik te mach'a ayik ta snae ts'iin ya xwayik **spisiliik**









At'elil. ¡Kits'a ta banti meleiil!

1. - ¿Banti ay sna te Domingo?
  - a) Ta Ocosingo
  - b) Ta Oxchujk'
  - c) Ta Chanal
2. - ¿Bi sbiilik te stat sok te sme' te Robertoe?
  - a) Ja' sbiilik Antonia sok Julio
  - b) Ja' sbiilik Pedro sok Lucia
  - c) Ja' sbiilik Maria sok martin
3. - ¿Jaytul swixtak te Robertoe?
  - a) Tul swix, ja' sbiil Lorena
  - b) Cha'tul
  - c) Oxtul sbankil
4. - ¿Beluk ya spas ta sab te Robertoe?
  - a) Ya yuch' kajpel sok ya x-uch'aj
  - b) Ya yil tele sok ya xwe'
  - c) Ya spok sit sok ya xbajt' ta secundaria
- 5.-Ya yuch' mats' ta:
  - a) Ta oilil ajk'ubal
  - b) Ta oilil k'aal
  - c) Ta mal k'al
6. - ¿Beluk ya spas ta mal k'aal?
  - a) ya yil swakax sok ya xwe'
  - b) ya spas yat'el
  - c) ya x-at'ej
7. - ¿Beluk ya spasik ta sna ta ajk'ubal?
  - a) Ya xway
  - b) Ya sk'opan sjun sok ya xwe'
  - c) Ya x-atinik ta pus spisilik

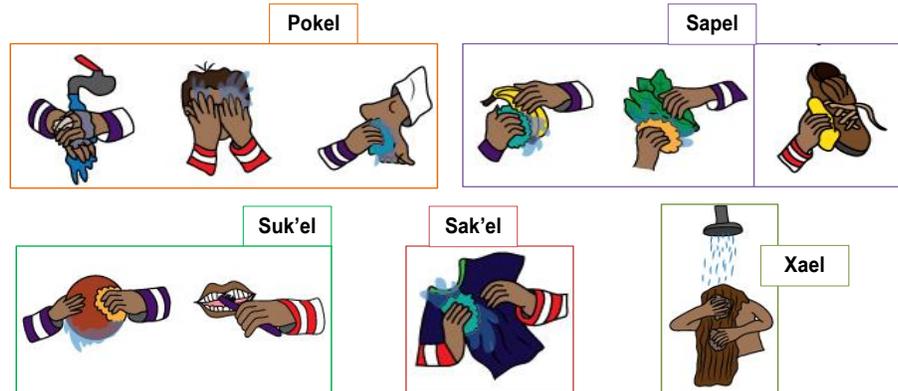
waxukeb sch'awinik

2.- Cuando hayan terminado se revisará el ejercicio 7 de reflexión sobre la lengua. Dado que en la lectura se usó el verbo *pokel sit* 'lavar ojo', se revisan los cinco verbos clasificadores para lavar que se usan dependiendo de lo que se lave, el facilitador se apoyará en las imágenes para que los alumnos puedan comprender como se usan los verbos de lavar *pokel*, *suk'el*, *sak'el*, *sapel*, *xa'el*. En el mismo ejercicio, cuando se haya terminado de revisar lo anterior se pasará a revisar los plurales. El facilitador dirá; *jo'on* 'yo', *jo'otik* 'nosotros', *ja'at* 'tu', *ja'atik* 'ustedes' y *ja'* 'él o ella', *ja'ik* 'ellos o ellas' apoyándose de las imágenes y de la mímica. Después continuará diciendo *biluk* 'cosas' y *ta*, que ya han visto como identificadores de verbos transitivos e intransitivos. Lo importante del ejercicio es que observen y comparen la forma del plural de los verbos según si son transitivos o intransitivos. Para eso el facilitador lee el primer verbo *ya kil* 'yo veo' y después el plural *ya kiltik* 'nosotros vemos'. Los colores van haciendo que el alumno

observe que toma el sufijo *-tik* y lee todos los verbos de este grupo. Después va con los de segunda persona, *ya awil* ‘tú ves’ y señala el plural *ya awilik* ‘ustedes ven’, igualmente revisa todos los verbos de este grupo y pasa a los de tercera persona. Después revisa con el mismo procedimiento los verbos intransitivos, es decir lee *ya xwe'on* ‘yo como’ y después *ya xwe'otik* ‘nosotros comemos’, *ya xwe'at* ‘tu comes’ y *ya xwe'atik* ‘ustedes comen’, *ya xwe* ‘él come’ y *ya xweik* ‘ellos o ellas comen’. Tiene que hacer observar la diferencia con los verbos transitivos.



Sjuebal at'eilil 7. ¡llame awil!



Jo'on	Ja'at	Ja'	Jo'otik	Ja'atik	Ja'ik
					
+ biluk					
 ya kil ya kuch' ya jsap ya jnop	ya awil ya awuch' ya asap ya anop	ya yil ya yuch' ya sap ya snop	ya kiltik ya kuch'tik ya jsaptik ya jnop tik	ya awilik tele ya awuch'ik ya asapik ya anopik	ya yilik ya yuch'ik ya sapik ya snopik
+ ta (sok)					
ya xwe'on ya x-atinon ya xwayon ya xboon	ya xwe'at ya x-atinat ya xwayat ya xbaat	ya xwe' ya x-atin ya xway ya xbajt'	ya xwe'otik ya x-atinotik ya xwayotik ya xbootik	ya xwe'atik ya x-atinatik ya xwayatik ya xbaatik	ya xwe'ik ya x-atinik ya xwayik ya xbajt'ik

baluneb scha'winik

## Cuarta sesión

1.-El facilitador hará un breve repaso de lo que se vio en las sesiones anteriores. Preguntará por sus actividades en diferentes momentos del día e introducirá la parentela, preguntará por las actividades de los padres o los hermanos, el tío paterno o materno. Después del repaso los alumnos realizarán el ejercicio 8 *¡Ts'ibuyame!* 'escribe'. En esta actividad los alumnos tienen que preguntar a algún compañero o compañera por las actividades de sus parientes en diferentes momentos del día. Se trata de que vuelvan a usar la terminología de parentela así como los diferentes momentos del día. Tendrán que usar el plural para poder formular sus frases cuando tengan varios hermanos o hermanas, cuando hayan terminado leerán sus respuestas frente al grupo.



Swaxukebal at'elil 8. ¡Ts'ibuyame!

Jok'ebeya tul ajoy ¿beluk ya spasik ta sna ta spisil k'aal?

	Ta sab	Ta oliil k'aal	Ta mal k'aal	Ta Ajk'ubal	Ta oliil ajk'ubal
Te state					
Te sme'e					
Te yits'ine					
Te smamblale (yiname) o te sjoye					

Lajuneb scha'winik

2.-Para terminar la sesión revisarán la actividad 9. Primero numerales para que se den cuenta de la lógica aditiva de los números del 11 al 19 revisando las partículas que los componen. Los alumnos tienen que observar que el número 11 está formado por la raíz de nueve *baluneb* más el número 2 *cheb* y el 12 por la raíz de 10, *laj* y 2 *cheb*. El resto de los números adicionarán 10 hasta el 19. Se introduce el 20, en donde tienen que observar que *jun winik* significa un hombre con sus cuatro extremidades.



Sbanulebal at'eilil 9. lilame awilj

9+2	10+2	3+10	4+10	5+10
Bulucheb	Lajcheb	Oxlajuneb	Chanlajuneb	Jo'lajuneb
6 + 10	7+10	8+10	9+10	20
waklajuneb	juklajuneb	waxuklajuneb	balunlajuneb	 Jun winik

	Bulutul	Lajtul	Oxlajuntul	Chanlajuntul	Jo'lajuntul
	waklajuntul	Juklajuntul	waxuklajuntul	balunlajuntul	Tabtul

	P'al k'op	Chap'al k'op	Oxp'al k'op	Chanp'al k'op	Jo'p'al k'op
	Bayat	Jo'on jbiil ...	Jach'emon ta Yucatán	Ya xwe'on sok jme'	Ya xwayon ta oilil ajk'ubal

bulucheb scha'winik

Después revisan los mismos numerales con el clasificador de personas, en donde lo más importante es que observen que el nombre del número 20 cambia por *tab* cuando incluye un clasificador. Para finalizar esta reflexión se introduce el clasificador de palabras, *p'al* con

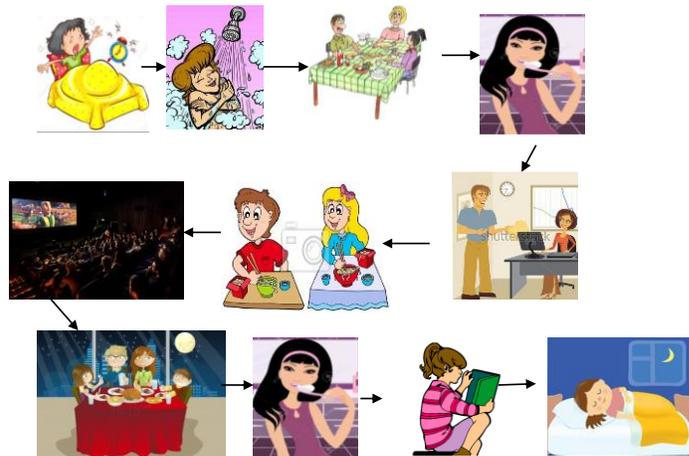
los números del 1 al 5 ya que a partir de esta unidad empezarán a contar el número de palabras que escriben en los ejercicios.

### Quinta sesión

1.- Esta sesión es de evaluación. Como actividad final los alumnos realizarán el ejercicio 10, en el que se le presentan unas imágenes seriadas. Los alumnos tienen que escribir (20 palabras) sobre las acciones cotidianas a lo largo del día de una persona llamada Margarita. El ejercicio se corrige y se integra a la carpeta de autoevaluación.



Slajunebal at'eill 10. ¡Ts'ibuyame te beluk ya spas ta Lunex te xMarkite!  
(Ya ats'ibuy tabp'al k'op)



Blank writing area with horizontal lines for the student's response.

### 3.3.2. Lección 2.2. *Ta be ‘en el camino’*

En esta lección se aborda la expresión de las actividades durativas o progresivas. Estas se refieren a una acción que está desarrollándose por un tiempo determinado sin indicar principio o fin, frecuentemente indican simultaneidad de la acción, esto es que sucede al mismo tiempo que se está llevando a cabo otra, por ejemplo alguien llega a una casa y pregunta ¿qué haces? Y el otro contesta “estoy comiendo”, el progresivo de la segunda frase indica que la acción se está realizando al mismo tiempo que la persona llega. Para introducirlas hemos escogido una conversación en el camino. Esto nos permite observar la simultaneidad de la acción y dar cuenta de los usos de esta forma en la comunidad tselal, en la que a diferencia de las ciudades las personas se preguntan por sus actividades y las de los otros cuando se encuentran en los caminos.

Se introduce la forma del progresivo en su uso del contexto presente. La forma está construida con el verbo auxiliar (aux) *yak* + el sufijo pronombre de los verbos intransitivos en los que la tercera persona no lleva marca o lleva marca cero, la preposición (prep) *ta* que puede tener muchos significados pero en esta caso parece funcionar como “en”. Para los verbos transitivos la Raíz verbal (RV) + la marca no finita (NF) *-el*, que puede equipararse al infinitivo, mientras que para los verbos transitivos, además de la marca no finita, la marca de tercera persona que refiere al objeto por lo cual siempre va en tercera persona y que puede interpretarse como “lo”. Polian (2013, p. 652) precisa como esta marca de tercera persona no corresponde ni a un posesivo, ni a un pronombre, sino que muestra cómo responde al objeto.

Intransitivo			Transitivo		
<i>yakon</i>	<i>ta at'el</i>		<i>yakon</i>	<i>ta</i>	<i>yuch'el ja'</i>
aux-1ªP.sg.intr	prep.	RV.Trabajar-NF.	aux-1ªP.sg.intr	prep. 3ªP-obj.sg.tr	RV.Tomar-NF. O
Estoy	en	trabajar	Estoy	en lo-tomar	agua

‘estoy trabajando’

<i>yakat</i>	<i>ta</i>	<i>at'el</i>
aux-2ªP.sg.intr	prep.	RV.Trabajar-NF.
Estás	en	trabajar
‘estás trabajando’		

‘estoy tomando agua’

<i>yakat</i>	<i>ta</i>	<i>yuch'el ja'</i>
aux-2ªP.sg.intr	prep.	3ªP-obj.sg.tr RV.Tomar-NF. O
Estás	en	lo-tomar agua
‘estás tomando agua’		

<i>yak</i>	<i>ta</i>	<i>at'el</i>
aux-3ªP. Sg, intr	prep.	RV.Trabajar-NF.
Está	en	trabajar
‘está trabajando’		

<i>yak</i>	<i>ta</i>	<i>yuch'el ja'</i>
aux-3ªP. Sg, intr	prep.	3ªP-obj.sg.tr RV.Tomar-NF. O
está	en	lo-tomar agua
‘está tomando agua’		

<i>yakotik ta</i>	<i>at'el</i>
aux-1ªp. pl.intr	prep. rv.trabajar-nf.
estamos	en trabajar
‘estamos trabajando’	

<i>yakotik ta</i>	<i>yuch'el ja'</i>
aux-1ªp.pl.intr	prep. 3ªp-obj.sg.tr rv.tomar-nf. o
estámos	en lo-tomar agua
‘estamos tomando agua’	

<i>yakatik ta</i>	<i>at'el</i>
aux-2ªP.pl.intr	prep. RV.Trabajar-NF.
Están	en trabajar
‘ustedes están trabajando’	

<i>yakatik ta</i>	<i>yuch'el ja'</i>
aux-2ªP.pl.intr	prep. 3ªP-obj.sg.tr RV.Tomar-NF. O
están	en lo-tomar agua
‘ustedes están tomando agua’	

<i>yakik ta</i>	<i>at'el</i>
aux-3ªP. Pl. Sg, intr	prep. RV.Trabajar-NF.
Están	en trabajar
‘ellos(as) están trabajando’	

<i>yakik ta</i>	<i>yuch'el ja'</i>
aux-3ªP.pl.intr	prep. 3ªP-obj.sg.tr RV.Tomar-NF.
Están	en lo-tomar agua O
‘ellos están tomando agua’	

Es necesario insistir en el uso del pronombre que refiere al objeto y que siempre va en tercera persona.

<i>yak</i> <b>on</b> <i>ta</i> <i>spasel</i> <i>we'el</i>	<i>yak</i> <b>at</b> <i>ta</i> <i>spasel</i> <i>we'el</i>	<i>yak</i> <i>ta</i> <i>spasel</i> <i>we'el</i>
<i>yak</i> <b>on</b> <i>ta</i> <i>sts'ibuyel</i> <i>carta</i>	<i>yak</i> <b>at</b> <i>ta</i> <i>sts'ibuyel</i> <i>carta</i>	<i>yak</i> <i>ta</i> <i>sts'ibuyel</i> <i>carta</i>
<i>yak</i> <b>on</b> <i>ta</i> <i>yuch'el</i> <i>ja'</i>	<i>yak</i> <b>at</b> <i>ta</i> <i>yuch'el</i> <i>ja'</i>	<i>yak</i> <i>ta</i> <i>yuch'el</i> <i>ja'</i>

Por requerirlo el contexto comunicativo trabajado aquí, se introduce el uso del incompletivo con valor de presente y de futuro con los adverbios hoy y mañana, pero se revisa también ayer para situarlos en el tiempo. Eso los va preparando para reconocer el uso

de los valores aspectuales frente a los temporales, explicados en la introducción. Se hace una revisión de conjunto de los interrogativos vistos hasta ahora.

### Referentes

Nivel	A.1.	Unidad II	Lección 2.2
Descriptor	Puede hablar y preguntar sobre lo que está haciendo Puede leer textos cortos sobre o que se encuentran realizando las personas Entiende conversaciones cortas sobre actividades durativas o progresivas Puede escribir textos cortos sobre lo que se encuentra haciendo Puede contar hasta el 40		
Situación comunicativa	Ta be ‘en el camino’		
Objetivo comunicativo	Aprenderá a preguntar y decir lo que se encuentra haciendo		
Objetivos culturales	Reconocerá las prácticas comunicativas de las personas que se encuentran en el camino		
Objetivos lingüísticos	Gramaticales	-Aspecto progresivo: Verbo auxiliar <i>yakal</i> en las tres persona de singular y de plural - Marcador de persona no finita <i>-el</i> - Uso de los pronombres como marcadores de objeto - Uso del incompletivo habitual con valor de futuro	
	Frases	¿Beluk yakat ta spasel? – Yakon ta...	
	Léxico	Verbos: yakal, ts’unel, jalel, Nombres: sjalbil, k’u, waj, pox, k’ayoj Números; waklajuneb, Juklajuneb, Waxuklajuneb, Balunlajuneb Tab, jun winik Adverbios: pajel, yotik, namey	
Evaluación	El alumno escribirá una carta a su mamá, suponiendo que vive en otro estado, para decirle qué está haciendo en la ciudad y qué hace ahí todos los días. Se evalúa que use todos los recursos con los que cuenta hasta ahora para desarrollar la tarea. El texto debe contener un mínimo de 25 palabras.		

### Actividades

#### Primera sesión

1.- La sesión inicia con una actividad de expresión oral para introducir el progresivo. El facilitador llega y les pregunta *¿beluk yakat ta spasel?* Y empieza a trabajar la respuesta con la mímica. Por ejemplo, puede tomar una botella de agua y decir: *yakon ta yuch’el ja’* ‘estoy tomando agua’ o un cuaderno, hacer como que escribe y decir *yakon ta ts’ibuyel jun* ‘estoy escribiendo’, ver el pizarrón y decir *yakon ta yilel te pizarrón* ‘estoy viendo el

pizarrón'. Cuando los alumnos hayan entendido les vuelve a preguntar *¿beluk yakat ta spasel?* Y le ayuda a dar la respuesta.

2.- Una vez que entiendan qué se está preguntando, pasan al ejercicio 1 de comprensión lectora. Dado que el progresivo es un aspecto que se usa para expresar simultaneidad de la acción, hemos escogido usar viñetas o pequeñas escenas de conversaciones entre personajes. Para trabajarlo el facilitador tiene que hacer una presentacion en power point con cada viñeta o cada escena del ejercicio 1. Irá proyectando y leyendo en colectivo con los alumnos. Explica a los alumnos cada viñeta. Para la primera dice; *tul kerem ya xk'opo sok yinam, ya sjok'ebey: ¿Beluk yakat ta spasel? Te yinam ya jkalbeiy: yakon ta spasel we'el.* Después proyecta la siguiente imagen, igualmente el facilitador explica qué pasa en la imagen y leen en conjunto, el facilitador pregunta *¿lek ay? ¿Está bien?* o *jo'o* 'no', si entendieron o no y en caso de ser necesario vuelve a explicar. Así hará con cada viñeta.

**2.2. Ta be**  
Sbabil at'eilil 1. ¡K'opojanme!

¿Beluk yakik ta spasel te mach'atik ayik ta lok'ombaeletike?

<p>¿Beluk <b>yakat</b> ta spasel?</p> 	<p><b>Yakon</b> ta spasel jwe'eilil</p> 	<p>¿Beluk <b>yakat</b> ta spasel?</p> 	<p><b>Yakon</b> ta yuch'el pox</p> 	<p>¿Beluk <b>yak</b> ta spasel te abankil?</p> 	<p><b>Yak</b> ta wayer ta jna,</p> 
<p>Jo'on <b>yakon</b> sk'opanel jun te ja' sbilil popol vuh</p> 	<p>Jo'on <b>yakon</b> sk'opanel novela</p> 	<p>¿Beluk <b>yak</b> ta spasel te ame'e?</p> 	<p><b>Yak</b> ta suk'el pulato ta jnatik</p> 	<p>¿Beluk <b>yak</b> ta te amambial?</p> 	<p><b>Yak</b> ta afe' ta jna</p> 
<p>¿Beluk <b>yak</b> ta spasel te kereme?</p> 	<p><b>Yak</b> ta <b>ya'ayel</b> k'ayoj</p> 	<p><b>Yakotik</b> ta we'el</p> 	<p><b>Yakatik</b> ta snopel Derecho</p> 		

3.- La sesión se cierra con un ejercicio de reflexión sobre la lengua (ejercicio 2) sobre la formación del progresivo. El facilitador dice *¡ilame awil!* 'observa'. Después lee la frase

*yakon ta spasel we'el* y el resto de los verbos del grupo para que observen *yakon+ta+verbo+el+ objeto*. Es importante que observen bien la marca del objeto en el verbo principal, aunque más adelante se vuelve a trabajar sobre el tema. Pasa a los intransitivos, para que vean que se forma *yakon+verbo+el*. Revisan todas las personas y va preguntando *¿lek ay? o jo'o*. Hace que los alumnos observen la excepción para decir están platicando o hablando, la cual se forma con el término *k'op* 'palabra', sin marca de verbo ya que equivale a algo así como 'están haciendo palabra'.



Schebal at'elil 2. ¡llame awil!

<p><b>Jo'on</b></p>  <p><b>yakon</b></p>	<p>+ biluk  <b>Yakon ta spasel we'elil</b>  <b>Yakon ta sts'ibuyel carta</b>  <b>Yakon ta yuch'el ja'</b>  <b>yakon ta yilel televisión</b>  + ta + sok  <b>Yakon ta we'el</b>  <b>Yakon ta at'el</b>  <b>Yakon ta wael</b></p>	<p><b>Jo'otik</b></p>  <p><b>yakotik</b></p>	<p>+ biluk  <b>Yakotik ta spasel we'elil</b>  <b>Yakotik ta sts'ibuyel carta</b>  <b>Yakotik ta yuch'el ja'</b>  <b>Yakotik ta yilel televisión</b>  + ta + sok  <b>Yakotik ta we'el</b>  <b>Yakotik ta at'el</b>  <b>Yakotik ta wael</b></p>
<p><b>Jaat</b></p>  <p><b>yakat</b></p>	<p>+ biluk  <b>Yakat ta spasel we'elil</b>  <b>Yakat ta sts'ibuyel carta</b>  <b>Yakat ta yuch'el ja'</b>  <b>yakat ta yilel televisión</b>  + ta + sok  <b>Yakat ta we'el</b>  <b>Yakat ta at'el</b>  <b>Yakat ta wael</b></p>	<p><b>Ja'atik</b></p>  <p><b>yakatik</b></p>	<p>+ biluk  <b>Yakatik ta spasel we'elil</b>  <b>Yakatik ta sts'ibuyel carta</b>  <b>Yakatik ta yuch'el ja'</b>  <b>Yakatik ta yilel televisión</b>  + ta + sok  <b>Yakatik ta we'el</b>  <b>yakatik ta at'el</b>  <b>yakatik ta wael</b></p>
<p><b>Ja'</b></p>  <p><b>yak</b></p>	<p>+ biluk  <b>Yak ta spasel we'elil</b>  <b>Yak ta sts'ibuyel carta</b>  <b>Yak ta yuch'el ja'</b>  <b>yak ta yilel televisión</b>  + ta + sok  <b>yak ta we'el</b>  <b>yak ta at'el</b>  <b>yak ta wael</b></p>	<p><b>ja'ik</b></p>  <p><b>yakik</b></p>	<p>+ biluk  <b>Yakik ta spasel we'elil</b>  <b>Yakik ta sts'ibuyel carta</b>  <b>Yakik ta yuch'el ja'</b>  <b>yakik ta yilel televisión</b>  + ta + sok  <b>yakik ta we'el</b>  <b>yakik ta at'el</b>  <b>yakik ta wael</b></p>

chanlajuneb scha' winik

## Segunda sesión

1.- La sesión inicia con un repaso de lo visto anteriormente. El facilitador les pregunta por lo que están haciendo ellos, pero también sus familiares, *¿Beluk yak ta spasel te ame'e?* *¿Qué está haciendo tu mamá?*, *¿Beluk yak ta spasel te atajune?* *¿Qué está haciendo tu tío paterno?*, después le dirá a uno de sus alumno *jok'ebeya away te ajoy ¿Beluk yak ta spasel te sme', te stat, te sbankil, te swix, te yits'in?* pregúntale a tu compañero *¿Qué está haciendo su mamá, su papá, su hermano, su hermana, su hermanito?* y así se irán preguntando entre ellos.

2.- Después llevarán a cabo el ejercicio 3 en donde tendrán que escribir lo que están haciendo los personajes de las imágenes, cuando hayan terminado leerán su respuesta frente al grupo.



Yoxebal at'eilil 3. ¡Ts'ibuyame!

¿Beluk yakik ta spasel te mach'atik ayik ta lok'ombaeletike?



Jo'lajuneb scha'winik

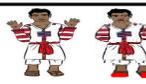
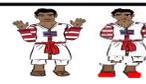
3.- Para cerrar la sesión, tienen un ejercicio de reflexión sobre la lengua (ejercicio 4). Primero revisarán la forma en que se marca el objeto de tercera persona en el progresivo para que reafirmen este uso. Se revisan los números del 20 al 40. Los alumnos tienen que observar la lógica sustractiva de la numeración, uno del segundo hombre, dos del segundo hombre, hasta *baluneb xcha' winik*, diez y nueve del segundo hombre.

 Schanebal at'elil 4. ¡llame awil!

**Biluk**

 Yak <b>kon</b> ta spasel we'elil	 Yak <b>kat</b> ta spasel we'elil	 Yak ta spasel we'elil
 Yak <b>kon</b> ta sts'ibuyel <b>carta</b>	 Yak <b>kat</b> ta sts'ibuyel <b>carta</b>	 Yak ta sts'ibuyel <b>carta</b>
 Yak <b>kon</b> ta yuch'el <b>ja'</b>	 Yak <b>kat</b> ta yuch'el <b>ja'</b>	 Yak ta yuch'el <b>ja'</b>

---

 Jun winik	 Jun <b>xcha'</b> winik	 cheb <b>xcha'</b> winik	 oxeb <b>xcha'</b> winik
 Chaneb <b>xcha'</b> winik	 Jo'eb <b>xcha'</b> winik	 Wakeb <b>xcha'</b> winik	 Jukeb <b>xcha'</b> winik
 Waxukeb <b>xcha'</b> winik	 Baluneb <b>xcha'</b> winik	 Lajuneb <b>xcha'</b> winik	 Buluheb <b>xcha'</b> winik
 Lajcheb <b>xcha'</b> winik	 oxlajuneb <b>xcha'</b> winik	 chanlajuneb <b>xcha'</b> winik	 jo lajuneb <b>xcha'</b> winik
 Waklajuneb <b>xcha'</b> winik	 Juklajuneb <b>xcha'</b> winik	 Waxuklajuneb <b>xcha'</b> winik	 Balunlajuneb <b>xcha'</b> winik
 <b>cha'</b> winik			
waklajuneb scha'winik			

### Tercera sesión

1.- se iniciará con un repaso de la clase anterior preguntándoles por los que están haciendo y así mismo entre ellos se preguntarán.

2.- Después pasarán a una actividad de comprensión lectora (ejercicio 5). El facilitador va leyendo con los alumnos la historieta de la conversación entre un abuelo y un niño en el camino. Hay pocos términos nuevos y los que no se conocen están ilustrados con una imagen para facilitar la fluidez en la lectura. Una vez terminado de leer el texto y que los alumnos hayan entendido, resolverán el ejercicio de falso y verdadero que lo acompaña.

**2.2. Ta be**  
Yo'ebal at'elil 5. ¡K'opaname te june!

**Yakik ta k'op ta be te mantik Petul sok te kerem Luise.**

Bayat kerem

Lame' mantik

¿Banti xbaat mantik?

Ya xboon ta Jobel

¿Beluk yakik ta spasel ta ana?

Yakik ta at'el, te jo'one ya xboon ta sna jyame'.

Te jtat yak ta at'el sok te tajunabe

yak ta sjalel sjalbil k'u te jme'e

Yak ta spasel waj te jwixe

Yakik ta sts'unel ixim te jbankitak

Beluk yak ta spasel te awiname?

¿Beluk ya spas pajel te atate?

ijaja! mayuk kinam mantik

Jayeb ora, ta sab, ta oliil k'al, ta mal k'aal o ta ajk'ubal

Ta xmal k'al

mayuk bi spas,

Lek ay, ya xboon ta ana pajel. Kilbatik

Kilbatik mantik

juklajuneb scha'winik

3.- Para cerrar la sesión se revisa el ejercicio 6 de reflexión sobre la lengua. Se trata de que observen como se utiliza la forma tanto para el habitual en contexto presente como para expresar acciones futuras. Para esto el facilitador explica con ayuda de la flecha y la

mímica, *namey* ‘antes’, *yotik* ‘ahora’ y *pajel* ‘mañana’, después lee los ejemplos y les solicita otros ejemplos para confirmar que entendieron. Los alumnos pueden preguntar por ayer, el facilitador les da la forma con los mismos enunciados de forma oral ya que la reflexión se hará más adelante.

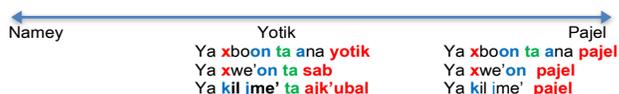


At'eilil. ¿Ts'ibuyame te beluk ya sjok'ebatik!

	Melelil	Lotil
Yak ta we'el sok te yits'nab te stat te Luise		
Yak ta spasel mats' te sme' te Luise		
Yak ta k'op sok te mantik Petul te Luise		
Yak ta spasel waj te yinam te Luise		
Te swix te Luise ja' sbiil xMaruch		



Swakebal at'eilil 6. ¡llame awil!



#### Te jok'eyele

- ¿**Bi** abiiil? -Jo'on jbiil...
- ¿**Banti** xbaat? -Ya xboon ta oxchujk'
- ¿**Beluk** ya apas ta mal k'al? -Ya xwe'on sok jme'
- ¿**Jaytul** abankiltak? -oxtul jbankiltak

waxuklajuneb scha'winik

En este mismo ejercicio harán un recuento de las formas interrogativas que han usado hasta ahora: ¿*Bi*? ‘cómo’, ¿*Banti*? ‘dónde’, ¿*Beluk*? ‘qué’, ¿*Jaytul*? ‘cuántas personas’.

### Cuarta sesión.

1.- La sesión inicia con un ejercicio de comprensión oral, ejercicio 7. Se trata de una conversación en el camino, de los personajes de la foto, sobre sus familiares y sus actividades. El facilitador explica primero el título *ta be* ‘en el camino’ con la imagen y después dice: *chatul yametiketik yakik ta k'op ta be* ‘dos señoras están hablando en el

camino' ¡A'ayameik te sk'opike! 'escucha lo que dicen' y pondrá la grabación. La hace escuchar tres veces para que los alumnos puedan comprender mejor, cuando terminen de escuchar la grabación les preguntará por los personajes. ¿Banti ya xbajt' te yametik x-Mal? ¿A dónde va la señora María Elena? ¿Bi sbiil te stat te yametik xEle? 'cómo se llama el papa de la señora Elena', ¿Mach'a sme' te yametik xMale? 'quién es la mamá de la señora María Elena' ¿Beluk yakik ta spasel te swixtak te yametik xMale? 'qué están haciendo las hermanas de la señora María Elena', ¿Jaytul swixtak te yametik xEle? 'cuántas hermanas tiene la señora Elena', ¿Beluk yakik ta spasel te yits'nabe? 'qué hacen los hermanas menores de Elena'. Cuando hayan reconstruido el diálogo entre todos, tendrán que resolver el ejercicio que acompaña a la lectura.



Sjukebal at'elil 7. ¡A'ayame te sk'opike!

**Ta be**



xEI: ¿Banti xbaat yame'tik?  
xMal: Ya xboon ta sna jkits'in. ¿Mach'a atat yame'tik?  
xEI: te jtate ja' te mantik Alonso Sántiz jKot'om  
xMal: ¿Banti ay sna?  
xEI: Ay sna ta paraje Cruston  
xMal: ja' ame' te yame'tik xMaruch  
xMal: jich yame'  
xEI: awixtak te xMarkit, te xAn sok te xKatale  
xMal: jich yame' ja' jwixtak  
xEI: ¿Beluk yakik ta spasel?  
xMal: yak ta at'el ta México te xMarkit  
xEI: yak ta snopel agronomía ta Chapingo te xAne  
xMal: ay ta sna sok te yaltak te xKatale, te ja'ate ¿Jaytul awixtak?  
xEI: cha'tul jwixtak sok oxtul kits'nab  
xMal: ¿Beluk yakik ta spasel?  
xEI: te jkits'nabe yakik ta snopel bachillerato, te jwixtake ay snaik ta oxchujk'  
xMal: lek ay yame'tik



At'elil. ¡Kits'a ta banti lek te beluk ya yal!

Te yame'tik xMal ja' snich'an te mantik Alonsoe	Melelil	Lotil
Ay sna ta paraje Cruston te xEle	Melelil	Lotil
Te sjol bats'il sbiil te xMale ja' k'aal	Melelil	Lotil
Ay Oxtul swixtak te xEle	Melelil	Lotil
Yak ta snopel agronomía te xAne	Melelil	Lotil
Yak ta at'el ta México te xMarquite	Melelil	Lotil

balunlajuneb scha'winik

2.- La lección 2.2 concluye con la actividad de evaluación (ejercicio 8) en la que los alumnos tienen que escribir una carta uniendo los conocimientos de las dos lecciones. Se trata de que escriban una carta (escribirán 25 palabras) a sus papás suponiendo que viven en otro lugar y los alumnos en el D.F. Tienen que escribir sobre sus actividades cotidianas y sobre lo que están haciendo actualmente. El facilitador les solicita una copia del ejercicio en una hoja aparte, lo revisa y lo incluye en el portafolio de los alumnos.



Sbanulebal at'elil 9. ¡Ts'ibuyame!

Ay ana ta Tuxtla Gutiérrez, te ame'e ay sna ta Tenejapa.



Ts'ibubeya jun:  
Ts'ibuya te ¿Beluk yakat ta spasel ta Tuxtlae sok ts'ibuya te beluk ya apas ta spisil k'aale? (Ts'ibuyame jo'pal schawinik k'op)

A large rounded rectangular box containing 15 horizontal lines for writing.

Chawinik

## **Conclusiones**

A manera de conclusión retomare los siguientes puntos: la reflexión sobre la lengua, la formación de profesores en la enseñanza de lenguas indígenas, el diseño de materiales para la enseñanza- aprendizaje, la importancia de retomar la lengua y cultura como base de la enseñanza y los resultados de los cursos-piloto.

### **Reflexión sobre la lengua**

A través de esta experiencia puedo decir que no basta con que seamos hablantes de una lengua para que podamos ser profesores de la misma, tenemos que formarnos y reconocer que las lenguas son distintas. Una de las primeras tareas de los profesores-diseñadores de lenguas indígenas es aprender a leer y a escribir en la lengua que hablamos porque la escritura es una herramienta fundamental en el proceso. El hecho de no contar con las habilidades de expresión y comprensión escrita retrasa nuestro trabajo, tenemos que iniciar con la reflexión lingüística -de la fonología, morfología y sintaxis de nuestras propias lenguas- ya que como hablantes de una lengua indígena poseemos una gramática implícita en nuestra cabeza que, como diría Chomsky () corresponde a nuestra competencia de hablantes pero que tenemos que reflexionar para hacerla consciente. De igual forma la reflexión de la cultura es esencial para abordar temas de enseñanza a partir de las situaciones comunicativas reales de la lengua que vayamos a enseñar.

Particularmente de la reflexión de lengua y las situaciones comunicativas se puede percibir las posibles dificultades con los que se encontrarían los alumnos en los aspectos de la fonología, morfología, sintaxis, así como en el uso de la lengua tomando considerando la competencia comunicativa. Particularmente de los fonemas compartidos entre la lengua tseltal y español no se presentaron dificultades pero en las consonantes particulares del

tseltal, como la globalización se generaron dificultades de pronunciación y esto es debido a que el aparato fonador de los hispano hablantes no está familiarizado con dichas consonantes, sin embargo, al paso del tiempo lograron expresar este sonido. De la misma forma se presentaron dificultades en la parte del uso de los posesivos ya que estos se marcaban de distinta manera si los nombres de los sujetos iniciaban en vocal o consonante. La marcación de los verbos transitivos e intransitivos también representó dificultades por la marcación de las personas. El sistema de numeración vigesimal y el uso de los clasificadores numéricos para contar distintas cosas.

### **La formación de profesores en la enseñanza de lenguas indígenas.**

Ahora sé que es posible que los aprendices de una lengua puedan desarrollar competencia comunicativa por medio de la enseñanza pero que para que un docente logre esto necesita desarrollar ciertas competencias.

Es importante que el profesor de lengua conozca las distintas teorías de adquisición y aprendizaje de lenguas así como de las metodologías que fundamentan: los métodos de enseñanza de lenguas adicionales, la graduación de contenidos, las actividades comunicativas y la evaluación en la enseñanza de una lengua. Con base a que hoy en día podemos ver las iniciativas de enseñanza no solo a nivel nacional sino internacional, ya que se está enseñando maya o náhuatl en Estados Unidos, Canadá, Francia y otros países, considero que la enseñanza de lenguas como segundas lenguas puede llegar a ser una línea de formación especializada y que así como las lenguas inglés, francés, español pueden tener licenciaturas y posgrados en la enseñanza de lenguas indígenas.

El poder analizar las distintas teorías ayuda a poder entender los procesos metodológicos de la enseñanza de lenguas, a través del cual el profesor se formará como un didacta de lengua quién será un experto en la graduación de contenidos, así como en el análisis de qué es lo

más productivo en la lengua que se enseñe. De igual forma el profesor reconocerá la enseñanza de lenguas a partir del concepto teórico de adquisición de una primera- segunda lengua y la relación que tiene con las distintas propuestas de enseñanza con objetivos distintos.

El panorama en torno a la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas, nos sugiere que es necesario la definición de criterios de referencia así como la urgencia de un trabajo de formación en las metodologías actuales de enseñanza de las lenguas para diseñar programas y materiales de las lenguas originarias, acordes a estos enfoques, así como para su aplicación. Y la escasa existencia de materiales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua ha hecho que el profesor de lengua indígena también sea diseñador de materiales.

### **La importancia de retomar la lengua y cultura como base de la enseñanza**

Uno de los aspectos más importantes que se consideran en la enseñanza de las lenguas indígenas es la relación de la lengua con la cultura.

A través del proceso de diseño de los cursos obtuve conocimientos nuevos, producto de la reflexión, sobre los usos de la lengua tseltal en las situaciones comunicativas, tales como:

La organización social de Oxchuc por clanes y linajes, que repercuten en el matrimonio de los integrantes de la comunidad, también van a hacer que se distinga la familia paterna con la materna y finalmente repercutirán en la identificación de las personas de la población. El uso que hacen de clasificadores numerales en las distintas operaciones de compra venta en el mercado. La concepción de la tristeza y la enfermedad relacionados con el ch'ulel 'alma o espíritu', entre otros. La importancia del descanso a medio día para beber el mats' 'pozol', alimento importante para los tseltales

La investigación y reflexión que hice de mi cultura me ayudo a plantear las actividades que me apoyaron en lograr que los alumnos obtuvieran aprendizajes significativos. A través de la comparación pude identificar las diferencias entre la lengua tseltal y español, por ejemplo.

- Para referirse a la acción de comer alimentos en español solo se usa un verbo pero para la lengua tseltal existen 5 verbos determinadas por el tipo de alimentos que se consuman y tendremos que hacer que los alumnos comprendan que no se usan los mismo verbos para referirse a comer.

El hablar una lengua es arte, porque necesitamos una serie de competencias para ser personas comunicativas. Hablar es poder lograr una meta comunicativa, por lo que no nada más es expresar frases sino es poder actuar y saber qué es lo que debemos hacer o no cuando nos estamos comunicando.

### **Cursos-piloto**

Uno de los aprendizajes que más me impactó en el transcurso de la realización de los cursos de mi lengua, la lengua tseltal, fue el que los alumnos que concluyeron los cursos piloto lograran comunicarse en ella. Mis primeras expectativas fueron que no lo lograrían dado que se encontraban en un salón de clases y no estaban en contacto con el contexto comunitario en donde se habla lengua y que en mi experiencia, yo no había logrado aprender el inglés en un salón de clases a pesar de tomar clases tres años en la secundaria y tres en la preparatoria. Fui bilingüe por inmersión, ya que la lengua castellana la aprendí en un municipio donde todos hablaban español. Sin embargo, aquellos que terminaron el curso piloto adquirieron un nivel básico de conversación que les ha permitido ahora seguir desarrollando la lengua en el contexto. Dentro de las funciones comunicativas que adquieran están las siguientes:

- Puede saludar, proporcionar y solicitar a otros sus datos personales

- Puede describir a las personas de su entorno
- Puede hablar de su parentela
- Puede hablar de lo que está haciendo
- Puede expresar sus hábitos
- Puede expresar sus gustos y preferencias
- Puede desenvolverse en una compra simple o en un intercambio de productos y/o servicios
- Puede expresar su estado de ánimo
- Puede hablar de su estado de salud

Un alumno trabaja ahora con los zapatistas y por lo que el dominio de tseltal que llevaba permitió que se pudiera integrar más fácilmente. Esta situación cumplió la función de estrategia de promoción de la interculturalidad en la sociedad en ya que la lengua de comunicación entre los tseltales zapatistas y el joven se realizó en la lengua de la comunidad a donde llegó. Es importante mencionar que no para la convivencia con tseltales fui importante habituarse y respetar las actividades que la comunidad realiza tales como: tomar pozol a medio día, participar en las fiestas, tomar pox en los rezos tradicionales, ir a trabajar al campo con los señores, comer lo que la comunidad ofrece.

Otro, trabaja la investigación sobre colores y textiles y en la actualidad puede hacer uso de esas competencias para su investigación, además de usar la lengua cuando se encuentra con algún tseltal que este radicando en la Ciudad de México o con señoras tseltales que vienen a exposiciones de telar o de cerámica.

Algunos obtuvieron elementos que apoyaron su trabajo de investigación a partir de documentos históricos en la lengua y otros, de los cuales no he seguido el recorrido pero que me envían mensajes o me hablan en tseltal algunas veces.

En este sentido el curso-piloto fue de mucha importancia para poder integrar el material de manera completa y que este pudiera ser funcional y pertinente. Mediante las hipótesis que

los alumnos hicieron en las actividades dentro de las sesiones, me pude dar cuenta de que en algunos casos eran necesarios replantear cosas que no quedaban claras.

Como profesora de lengua puedo decir que una parte importante de la formación es la práctica y la importancia de que el maestro reflexione sus prácticas en el transcurso de su enseñanza. En este proceso adquiere experiencia y desarrolla habilidades tales como el manejo del lenguaje corporal que muchas veces no es una práctica dentro de las diferentes culturas indígenas, o a reconocer prácticas de enseñanza que ayudan a lograr los objetivos planteados.

Finalmente quiero mencionar que hace falta mucho trabajo en el campo de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas, actualmente podemos encontrar muchos trabajos de análisis lingüístico descriptivo, sin embargo se necesitan también trabajos que hablen de las reglas de interacción en determinados contextos de habla, así como también estudios que hablen sobre las concepciones culturales. Esto porque cuando estamos aprendiendo una segunda lengua también estamos aprendiendo cultura.

Existen muchas necesidades en el campo de la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas. Sin embargo, a pesar de que hoy en día cada vez más hay interés por aprender una lengua indígena mexicana no existen campos de formación para profesores que enseñen lenguas indígenas a diferencia de las grandes lenguas nacionales para las cuales existen licenciaturas o maestrías especializadas en formar docentes de esas lenguas. Esto es todavía más importante ya que parte de las necesidades que se tienen como profesores de lengua es que no solamente necesitamos formarnos como profesores sino también implica el que nosotros adoptemos la tarea de diseñador de materiales ante la falta de éstos en lenguas indígenas. Por último, aunque mis alumnos tuvieron logros comunicativos importantes, uno de los retos que tiene que enfrentar este trabajo es ver cuál

es la funcionalidad del material cuando lo usen otros profesores que quieran enseñar la lengua tseltal, así como seguir trabajando los siguientes niveles de enseñanza.

La competencia comunicativa siempre será necesaria para la convivencia con personas Y no hay un periodo en la que la competencia comunicativa termine porque estas se van adquiriendo con base a nuestro rol dentro de la sociedad.

## Referencias

- Ascencio, M. (2010). Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o consiente? Revista Diálogos n° 5. PP. 26-38. Disponible en: <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2031/1/2.%20Adquisicion%20de%20una%20segunda%20lengua%20en%20el%20salon%20de%20clases.pdf>
- Avendaño, F. y Mirete, M.L. (2006) “¿Qué es el lenguaje? características funcionales y estructurales” en: El desarrollo de la lengua oral en el aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Argentina, Homosapiens ediciones, pp. 15-57.
- Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Infancia y Aprendizaje, 62/63, 209-217. Disponible en: <file:///C:/Users/Ines/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaLengua-48438.pdf>
- Carrera, B. & Mazzarella C. (2001). “Vygotsky: Enfoque Sociocultural”. EDUCERE, ARTÍCULOS, AÑO 5, N° 13, Abril-Mayo-Junio, pp. 41- 44. Disponible en: <file:///C:/Users/Ines/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaLengua-48438.pdf>
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas. Enseñanza aprendizaje y evaluación. Madrid: Ministerio de educación, cultura y Deportes (para la edición en español), disponible en: <file:///C:/Users/Ines/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaLengua-48438.pdf>
- Cruz Gómez, S. (2009). Programa de revitalización lingüística: caso Chiapas. Ponencia. Congreso de Idiomas indígenas de Latinoamérica IV. Octubre 2009. <file:///C:/Users/Ines/Downloads/Dialnet-DidacticaDeLaLengua-48438.pdf>
- Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/hipotesisinput.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/hipotesisinput.htm)
- EDUSCOL. “CECRL: le Cadre européen commun de référence pour les langues”. 2009. Ministère Education Nationale, 10/10/2012. Disponible en: <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-communde-reference.html>
- Entzin López, M. (2004). Diccionario Tzeltal-Español ilustrado. Centro de Investigaciones de Culturas y Artes: Chanal, Chiapas, pp. 96.
- Escudero, M.T. (1997). “Los lenguajes de la comunicación”, en: lenguajes. México: UPN, pp. 21-39.
- Gabbiani, B. (2007). Enseñar lengua: Reflexiones en torno al enfoque comunicativo. Que hacer educativo n° 50. Disponible en: [http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8bb7a0ef\\_86-009.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8bb7a0ef_86-009.pdf)
- Garton A. Y Chris, Pratt. (1999). Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Temas de educación, Barcelona: Paidós.
- Gerdel F. (1974). “Tzeltal (mayan) phonemes” Work papers, vol.1. Summer Institute of Linguistics. SIL, México.
- Girón, M.S. y Vallejo, M.A. (1992). Producción e interpretación textual. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Gómez Muñoz, M. (2001). Tzeltales. Colec. Pueblos indígenas del México Contemporáneo. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible en [http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia\\_nacional\\_pueblos\\_indigenas\\_mexico.pdf](http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/monografia_nacional_pueblos_indigenas_mexico.pdf)

- Guzmán Velasco, A. (2009). jnoptik bats'il k'op = aprendamos tseltal. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas: Tuxtla Gutierrez Chiapas. pp. 135.
- Hernández Mendoza, A. y Pérez López, F. (2013). Scholobjibal k'op yu'un nopjun ta bats'il k'op tzeltal. Schebal scha'pajkal sjunil noptesel ta primaria. INALI-SEP: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, pp. 273. Disponible en: [https://site.inali.gob.mx/pdf/gramatica\\_tseltal.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/gramatica_tseltal.pdf)
- Hurtado, P. y Hurtado, M.T. (1992). Teorías sobre el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, influencia del español en el aprendizaje del inglés. Ensayos UCLM, pp. 183-193.
- INALI (2003). Ley General de Derechos Linguisticos de los Pueblos Indígenas. (2003) Ciudad de México, pp. 31.
- INALI (2009). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. México, pp. 371. Disponible en: [https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)
- INEE (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/directrices/Directrices4.pdf>
- INEGI. (2011). Censo de Población y vivienda 2010. Principales resultados. Presentación power point. Disponible en: [http://buscador.inegi.org.mx/search?q=lengua+tseltal&site=sitioINEGI\\_collection&tx=tseltal&client=INEGI\\_Default&proxystylesheet=INEGI\\_Default&getfields=\\*&entsp=a\\_inegi\\_politica&lr=lang\\_es%7Clang\\_en&filter=1&sort=date%3AD%3A%3Ad1&ie=UTF-8&oe=UTF-8&tlen=260](http://buscador.inegi.org.mx/search?q=lengua+tseltal&site=sitioINEGI_collection&tx=tseltal&client=INEGI_Default&proxystylesheet=INEGI_Default&getfields=*&entsp=a_inegi_politica&lr=lang_es%7Clang_en&filter=1&sort=date%3AD%3A%3Ad1&ie=UTF-8&oe=UTF-8&tlen=260)
- López F.; Gómez Pérez A.; Méndez Guzmán D.; Gómez Sánchez M.J.; Santiz Gómez R.; Jiménez Sánchez J.L [et al] (2011).Stojobtesibal ts'ibajel ta bats'il k'op tseltal= Norma de escritura de la lengua tseltal. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; Gobierno del Estado de Chiapas. Secretaría de Educación: Universidad Intercultural de Chiapas. México, 149 pp. Disponible en: [https://site.inali.gob.mx/pdf/norma\\_tseltal.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/norma_tseltal.pdf)
- León Mejía, A.B. (2002). “Teoría de la comunicación” en: Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional. México: limusa. Noriega Ediciones, pp 11-41..
- Litlewoods W. (1998). La enseñanza comunicativa de idiomas, Madrid: Cambridge University Press.
- Loeza, P. (2009). El uso de estándares para promover niveles avanzados de competencia lingüística. Diálogos, Revista Semestral de Educación, año 3, núm. 4. Disponible en: Recuperado de <http://redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2030/1/1.%20E1%20uso%20de%20estandares%20para%20promover%20niveles%20avanzados%20de%20competencia%20linguistica.pdf>
- Lomas, C. (2012). La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación. Disponible en: [https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-enseñanza-de-la-lengua-carlos\\_lomaas.pdf](https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-enseñanza-de-la-lengua-carlos_lomaas.pdf)
- López M.I, Miranda I.G. Y Mattioli P.G. (2008). “Unidad 1” en: Didactica de la Lengua, disponible en: [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/lengua/did\\_lengua/anteriores/Unidad\\_1\\_para\\_EG\\_B.pddf](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/lengua/did_lengua/anteriores/Unidad_1_para_EG_B.pddf)

- Martínez Gonzales A. (1990). Funciones del lenguaje y funciones comunicativa en la enseñanza del español como lengua extranjera. ASELE.Actas II.
- Maurer Ávalos, E. (2006). Nohptesel ta stojol bats'il k'op sok bats'il talel k'ahyinel; sok ta stojol kaxlan k'op stalel sk'ahyinel sok ta stojol castilla k'op=diplomado en lengua y cultura tseltal, y lengua y cultura nacional. CGEIB: México, pp.89.
- Montero Gutenberg, G. y Pérez López, M.S. (2014). Mandeakar Ombeayiüts minawiig nekiajchay. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 122. Disponible en: [https://site.inali.gob.mx/publicaciones/libro\\_huave\\_alumno/index.html](https://site.inali.gob.mx/publicaciones/libro_huave_alumno/index.html)
- Ong, W.J. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra, México, Fondo de Cultura Económica.
- Paoli, A. (2006). Aprender la lengua y la cultura tseltal, Reencuentro, diciembre, N° 047. UAM-Xochimilco, D.F. México, pp. 55-63. Disponible en: <http://www.redaalyc.org/pdf/340/34004708.pdf>
- Pérez López F. [et al] (2011). Stojobtesibal ts'ibajel ta bats'il k'op tseltal= Norma de escritura de la lengua tseltal. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; Gobierno del Estado de Chiapas. Secretaría de Educación: Universidad Intercultural de Chiapas, pp. 149.
- Pérez López, F. (2006). Sna'ojibal k'op sok stalel kuxlejilil yu'un tseltal: sjunil stojobtesel snojpilal yu'un nopjun. Coordinado por López Mar A. y Gallardo Gutiérrez A.L. México D.F. pp. 147.
- Pérez López, M.S. (2009). Las lenguas indígenas como segundas lenguas. Revista Signos Lingüísticos n°6. UAM-Iztapalapa. Disponible en: [http://www.academia.edu/6150736/LAS\\_Lenguas\\_IND%C3%8DGENAS\\_COM\\_O\\_SEGUNDAS\\_Lenguas](http://www.academia.edu/6150736/LAS_Lenguas_IND%C3%8DGENAS_COM_O_SEGUNDAS_Lenguas)
- Pérez López, M.S. Y Arellano Martínez, A. (2013) "Lengua y cultura. Reflexiones desde la elaboración de materiales para la enseñanza de las lenguas indígenas de México como L2" Ponencia presentada en Primer Congreso Internacional de Pueblos Indígenas, Oaxaca, 2013.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. En Estudios Filológicos No. 36. España, Competencia lingüística y competencia comunicativa. Temas para la educación, n° 6. Enero 2010. Disponible en: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-17132001003600010](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010)
- Plan curricular, 1990. Licenciatura en Educación indígena plan 90. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad el Ajusco.
- Polian, G. (2013). Gramática tseltal de Oxchuc.Tomos I y II. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ediciones de la Casa Chata. Disponible en: [http://www.academia.edu/10877699/Gram%C3%A1tica\\_del\\_tseltal\\_de\\_Oxchuc\\_-\\_Tomo\\_1](http://www.academia.edu/10877699/Gram%C3%A1tica_del_tseltal_de_Oxchuc_-_Tomo_1)
- Quinteros Sicurano, G. y Corona Caraveo Y. (2012) 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](http://www.uam.mx/cdi/pdf/p_investigacion/practicas_sociales.pdf)
- Ricci, B.P Y Zani B. (1990). La comunicación como proceso social. Ediciones Grijalbo, México.

- Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas: Cap. El enfoque comunicativo. Madrid, Ed Cambridge University Press.
- Ruiz Galindo Terrazas D.M. (2006). Diplomado en lengua y cultura tseltal, y lengua y cultura nacional=Nohptesel ta stojol bats'il k'op sok bats'il talel k'ahyinel; sok ta stojol kaxlan stalel sk'ahyinel sok ta stojol castilla k'op. CGEIB, México D.F. pp. 43.
- Ruíz Velasco, M.E. y Alvarado Tejeda V. (2010). La pérdida del alma. Subjetividad y orden social. Anuario de investigación 2010. UAM-Xochimilco. Mexico. Pp. 545-569. Disponible en: [http://148.206.107.15/biblioteca\\_digital/capitulos/356-4953nym.pdf](http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/356-4953nym.pdf)
- S. Slocum M.; L. y Gerdel L.F.; y Cruz Aguilar M. . (1965). Vocabulario diccionario tzsteltal de Bachajón, Chiapas. . Instituto Lingüístico de verano. México. Disponible en: [https://www.sil.org/system/files/reapdata/31/90/88/31908839544714719186616235778164154155/tzh\\_diccionario.pdf](https://www.sil.org/system/files/reapdata/31/90/88/31908839544714719186616235778164154155/tzh_diccionario.pdf)
- Sántiz Gómez, R.I. (2010). Análisis didáctico de la gramática español-tseltal. Teisis. Licenciatura en Educación Indígena. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sántiz J. , Gómez J. (Et al) (1999). Bats'il k'op. Lengua tseltal Chiapas, primer y segundo grado. Direccion General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Basica de la Secretaria de Educación Pública: México, pp. 152.
- Sapir, E. (1954). El lenguaje: introducción al estudio dl habla: trad. de Margit Alatorre, Antonio Alatorre, -Méxic: FCE, pp. 279.
- Schmelkes, S. (2002). “La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales”, Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México. Disponible en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081212.pddf>
- Tinajero Martínez, L. (2010). Competencia lingüística vs. Competencia comunicativa. Temas para la educación N°6. Disponible en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3939&s=5&ind=180>
- Zapata Guzman A. (2002). Vocabulario tseltal- español: proyecto diseño y elaboración de gramáticas para el fortalecimiento de las lenguas indígenas. DGEI. Tuxtla Gutierrez Chiapas, pp. 142.
- Zapata Guzmán A., Sántiz Gómez R., Gómez Jimenez J. (et al) (1999). Xcholojibal k'op yu'un tseltal. Proyecto: Diseño y elaboración de gramaticas y diccionatios en lenguas indígenas. DGEI, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. pp. 212.
- Zurita Cavero, J. (2011). El enfoque comunicativo y textual en la enseñanza del quechua como segunda lengua. Stilla. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/295939920/El-enfoque-cultural-comunicativo-y-textual-en-la-ensenanza-del-quechua-como-segunda-lengua>