



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

**Propuesta metodológica para la formación docente en la
enseñanza del español como segunda lengua**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

P R E S E N T A :

FANNY CRUZ GARCÍA

Directora de tesis: DOCTORA MARÍA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE DE 2008

Agradecimientos

Al Ser Supremo por darme la oportunidad de conocer una de mis misiones en esta vida, deseo servir a mi gente con un gran corazón.

A mis Grandes Maestros que me han salvaguardado, espero no defraudarlos.

A mi maestra Soledad por darme seguridad en cada uno de mis pasos en el terreno de la lingüística y por darme su confianza y el honor de colaborar a su lado.

A todos mis compañeros de mi generación y a mis amigos Chayo, Mari, Willy, Iván y Rafa porque a su lado aprendí y me divertí mucho.

A mis amigos de Mahikaritai, por compartir conmigo grandes ideales que son parte de mi vida.

A la Universidad Pedagógica Nacional por albergarme en sus instalaciones y a mis maestros por ser parte de mi formación profesional.

Al CONACyT por proporcionarme los medios para la realización de este trabajo.

A la UPN-201 por promover y proporcionar los medios para la realización del Taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua.

En especial a mi amiga Mari porque juntas vencimos uno de los primeros retos profesionales, impartir el taller que fue una gran experiencia.

Dedicatorias

A mi padre, Fausto Cruz Martínez:

Para mi fuiste un ejemplo de grandes ideales y perseverancia para ver realizados tus sueños. Desde el cielo deseo percibas la esencia de este trabajo como un fruto de la primera fase de mi carrera profesional, espero brindarte muchos logros más. Muchas gracias por todo tu gran amor que siempre vi materializado.

Nana, Virginia García de Cruz:

Deki nikaki miun kunuyu, ion ximi tevichin nixinu ñanidakuai.

Vichin kuundo nakindo ñani chindo miun ximi.

Ansiveun ñani chindeuyu.

Kuniñai miun.

Tata Dios kooxun.

A mi hermana, Grimi:

Gracias por creer siempre en mí y por todo tu apoyo. Admiro tu gran fortaleza y gran corazón, te quiero mucho.

A mi hermano, Fausto:

Toda tu visión para hacer las cosas en grande y bien hechas me han servido de modelo para seguir siempre adelante.

A mi hermano, Isidoro:

He vivido a tu lado la dedicación, disciplina y seriedad que impregnas en lo que haces, este ejemplo me ha levantado en momentos difíciles.

A mi hermano, Juárez

La gran fuerza que tienes para hacer que las cosas sucedan la llevo siempre conmigo y cada vez me sirve de aliento.

Indíce

Indíce	2
Agradecimientos	4
Dedicatorias	5
Introducción	6
Capítulo I. Contextualización de las lenguas objeto.....	10
1.1 Las lenguas originarias de Mesoamérica.....	10
1.2 El español de México.....	14
Capítulo II. Fundamentación teórico-metodológica.....	24
2.1 La enseñanza de una segunda lengua	25
2.2 Los métodos de enseñanza de segunda lengua	33
2.3 El español como segunda lengua	50
Capítulo III. Las políticas y métodos para la enseñanza del español	65
3.1 La política de la castellanización en el periodo colonial	65
3.2 El español para la unificación nacional.....	67
3.3 La política de incorporación para enseñar el español como idioma nacional	70
3.4 La política integracionista a favor del bilingüismo	73
3.5 La política bilingüe-bicultural	76
3.6 La política intercultural-bilingüe	79
3.7 Los métodos utilizados en el contexto indígena mexicano para la enseñanza del español.	81
Capítulo IV. Propuesta para la formación de docentes en el manejo de la metodología del enfoque comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua	90

4.1 Justificación del taller	90
4.2 Objetivos del taller	95
4.3 Diseño del taller.....	97
Capítulo V. Evaluación del taller.....	110
5.1 Composición del grupo y sus expectativas	110
5.2 Aplicación del taller	112
5.3 Evaluación de las propuestas diseñadas.....	121
Conclusiones.....	127
Índice de tablas.....	130
Índice de ilustraciones	131
Bibliografía	132
Anexos	136
Anexo 1. Fonología del náhuatl.....	136
Anexo 2. Instrumentos para la elaboración de un diagnóstico	138
Anexo 3. Relación de asistentes al taller.....	143
Anexo 4. Diseños de clase de segunda lengua	145
Anexo 5. Dibujo para la clase de náhuatl	169
Anexo 6. Diseño de la clase de español avanzado	170
Anexo 7. Programación del taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua.....	173

Introducción

En 1492 empezó la interrelación de las lenguas originarias con la lengua española. Desde esa época hasta nuestros días la política oficial sobre el lenguaje ha oscilado entre desaparecer las lenguas originarias o apenas dejarlas sobrevivir.

Los maestros de educación indígena, por su parte, en su afán de que los niños aprendan el español, han dirigido la enseñanza de esta lengua de manera directa a la lectura y escritura sin generar el aprendizaje primeramente oral.

De esta manera se ha llevado a cabo la enseñanza del español, dentro del aula escolar, por medio de una sumersión en algunos casos violenta y en otros suave y esto ha contribuido a la negación de las lenguas originarias, privilegiando la castellanización.

Aunque se han elaborado propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua, por ejemplo el método audiolingual de Bravo Ahuja y recientemente el planteamiento del enfoque comunicativo, no se percibe en las aulas de educación indígena la formación de los docentes en el manejo de metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua.

En este sentido, el objetivo del presente trabajo es plantear una propuesta de formación docente sobre el trabajo especializado de enseñar lenguas, diseñando sus propios métodos de enseñanza de segunda lengua, que aunque son aplicables también a las lenguas originarias, en este trabajo se especifica para la enseñanza del español como segunda lengua.

Este trabajo se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación Aplicada <<Didáctica de las Lenguas Indígenas>> que tiene por objetivo

desarrollar propuestas y materiales para la enseñanza de las lenguas en el modelo bilingüe español-lenguas indígenas.

Para su elaboración, primeramente retomé la información generada en dicho proyecto sobre el análisis contrastivo de algunas lenguas originarias con el español a nivel fonológico y comunicativo, y realicé hipótesis sobre las posibles interferencias lingüísticas de la primera lengua sobre la segunda a nivel fonológico, que tendrían los hablantes de las lenguas originarias a la hora de expresarse en español.

Posteriormente revisé algunos reportes microetnográficos sobre la práctica docente del ámbito indígena con respecto a la enseñanza de la lengua para contrastarla con los principios teórico-metodológicos de enseñanza de segunda lengua. También revise los métodos usados en México para la enseñanza del español. Esto me permitió elaborar un diagnóstico sobre la necesidad de formación docente en este campo.

Con esta información diseñé el <<Taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua>> que impartí en Oaxaca en septiembre de 2007. Uno de los objetivos de la aplicación de este taller fue constatar la situación sobre la falta de formación de los docentes en este campo y por otro lado enriquecer el diseño de mi propuesta para realizar posteriormente un mejor taller y trabajo de enseñanza de segunda lengua con los docentes que se encuentran enfrentando directamente la tarea de enseñar una segunda lengua.

Todo esto dio lugar a la presente tesis que se muestra en cinco capítulos:

En el primero, se presenta la contextualización de las lenguas objeto, lenguas originarias y lengua española, haciendo una retrospectiva histórica desde su origen, su tránsito étnico en diferentes épocas y cómo han logrado poco a poco su consolidación tanto en su estructura lingüística como en su reconocimiento social.

En el segundo, se fundamenta teóricamente los conceptos subyacentes al tema de la tesis. Se define el bilingüismo y/o multilingüismo como procesos individuales a nivel cognitivo. También se revisan las nociones de lengua materna y primera lengua; segunda lengua y lengua extranjera para establecer las ventajas metodológicas que tienen estos conceptos en el diseño de la enseñanza de lenguas. Posteriormente se mencionan las teorías sobre la adquisición de la primera y de la segunda lengua que han fundamentado los diversos enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas.

Seguido a lo anterior, se describen los enfoques y métodos que han tenido lugar desde el siglo XIX y XX. Finalmente, se enuncia la necesidad de una formación docente llevada a cabo desde la reflexión de la propia práctica, así como la elaboración de un diagnóstico en el que se propone considerar la interferencia lingüística y el análisis contrastivo tanto lingüístico como comunicativo para diseñar un método de enseñanza del español como segunda lengua dirigido a hablantes de las lenguas originarias, después se explica sobre la transferencia lingüística como una alternativa para la enseñanza de la lecto-escritura de una segunda lengua.

En el tercero, se analiza cuales han sido las políticas para la enseñanza del español dirigida a contextos indígenas desde la época de la corona hasta la

actualidad y también se revisan las propuestas que se han llevado a cabo para la enseñanza del español.

En el cuarto, describo cómo diseñé el <<Taller de metodología de enseñanza de segunda lengua>> como una propuesta para la formación de docentes en el manejo de la metodología del enfoque comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua.

Finalmente, en el quinto llevé a cabo la sistematización de los resultados del taller que impartí en la UPN de Oaxaca. Realicé una evaluación reflexiva sobre mi propia práctica y una evaluación de análisis en cuanto a los objetivos alcanzados, con el propósito de detectar los problemas y obtener información para llevar a cabo una reformulación en la aplicación del taller que posteriormente me permita mejorar esta propuesta.

Capítulo I. Contextualización de las lenguas objeto

En este capítulo se realizará una breve reseña histórica del origen de las lenguas originarias de México y de la lengua española, como lenguas objeto, planteando primordialmente que las lenguas no son estáticas y sufren ciertas transformaciones a través del tiempo y al contacto con otras lenguas.

Este proceso también nos da cuenta de cómo se ha establecido una relación de desigualdad entre las llamadas lenguas de prestigio y las lenguas minoritarias. Ocasionando en algunos casos la desaparición de nuestras lenguas nativas.

El intercambio lingüístico, por la fusión cultural entre distintos pueblos, se puede considerar <<natural>>, sin embargo lo que parece ser <<antinatural>> es la relación de desigualdad social entre los hablantes de las lenguas originarias y de las lenguas de prestigio.

Para finalizar el capítulo, se retoma la concepción inicial de que a través del proceso de intercambio lingüístico, algunas lenguas originarias han influido en el español dando origen al español mexicano, así como el español también ha influido en nuestras lenguas originarias a través de los préstamos lingüísticos.

1.1 Las lenguas originarias de Mesoamérica

A continuación se mencionarán las civilizaciones más sobresalientes que tuvieron lugar, en lo que en su mayor parte ocupa actualmente el territorio mexicano para tener un panorama de la diversidad lingüística de esta región.

Mesoamérica, término acuñado por Paul Kirchhoff, fue una región delimitada al norte por el río Panuco y hacia el sur con las tierras de Guatemala

y Honduras (Florescano, 2003:23). Aquí habitaron pueblos que compartían ciertas características culturales y lingüísticas. Se dice que en la antigua Mesoamérica coexistían aproximadamente 200 lenguas originarias.

Ilustración 1. Mapa lingüístico de Mesoamérica



Este mapa está basado en los mapas lingüísticos previos de Mendizábal y Jiménez (1936, 1941), Frederick Jonson (1940), y McQuown (1955) y ha sido modificado del *The Handbook of Middle American Indians*¹.

Manuel Orozco y Berra en sus estudios infiere sobre la diversidad lingüística de los primeros pueblos de esta región:

¹ Información tomada de la página <http://www.famsi.org/spanish/maps/linguistic.htm>

“...llegaron chichimecas de origen hablando con el propio otros idiomas que no eran el suyo, y aquí también se mezclaron y se confundieron, hasta perderse entre las naciones de las ramas mexicana y otomí...” (Orozco y Berra,1864:6).

En esta área convergieron distintos pueblos, lo cual dio lugar a la propagación y mezcla de prácticas culturales y lingüísticas entre unos y otros. Entre muchos otros, por mencionar a los más sobresalientes en la historia, a continuación se hacen algunas precisiones de la época en la que florecieron los olmecas, los teotihuacanos, los toltecas, los antiguos mayas y los mexicas.

Los olmecas florecieron entre el 1200 y el 500 a.C. Se asentaron en la costa del Golfo de México, lo que hoy se conoce como la parte sur del estado de Veracruz (Cosío Villegas, 1994:22).

Después de la caída de la cultura Olmeca, surgieron una serie de culturas dentro del área maya, Oaxaca, Veracruz y sobre todo en los altos valles centrales de México. Los pueblos de esta época se caracterizaron por su diversidad de lenguas y practicas culturales.

Los teotihuacanos se desarrollaron aproximadamente a partir del siglo II a.C. hasta el año 700 d.C. en el Valle de México. Entre las muchas construcciones monumentales de esta época se encuentran la <<Pirámide del sol y la de la Luna>> (Ibid:30).

Los toltecas surgieron de la mezcla cultural de los pueblos de Teotihuacan, Monte Albán y del área maya, los cuales llegaron a su fin durante el siglo IX. Los toltecas se situaron en la meseta central mexicana desde finales del siglo VII hasta mediados del siglo XII (Alvear Acevedo, 1986).

Orozco y Berra comenta: “Torquemada, Ixtlilxochitl y Pomar, atestiguan que los toltecas y chichimecas tenían lengua diferente” (Orozco y Berra,1864 :7)²

El antiguo imperio maya se asentó en Chiapas y Centroamérica. Posteriormente el nuevo imperio maya tuvo su esplendor entre los siglos VI y XV d.C. y se desarrolló desde la península de Yucatán hasta Guatemala, Belice y El Salvador (Alvear Acevedo, 1986).

Se puede deducir que en Mesoamérica coexistieron distintas lenguas. Cada uno de estos pueblos tuvo una visión del mundo, la cual manifestaron a través de la lengua y de las diversas expresiones culturales de las que aún tenemos y somos evidencia. Ellos, los que florecieron en distintas épocas de la antigüedad, nos han legado culturas y lenguas variadas, que ahora mantienen cierta relación con el español y con la cultura occidental.

1.1.1 El náhuatl como lengua de comunicación

En 1325, los mexicas se asentaron en las orillas e islas del lago de Texcoco y fundaron Tenochtitlán (Cosío Villegas,1994:38). Fue un pueblo de habla náhuatl. Orozco y Berra en su análisis enfatiza que la lengua náhuatl tuvo diferentes denominaciones: Culhua para los mexicas, nahóa para los toltecas, náhuatl para los pueblos nahuatlacas -los Tepaneques, los Acolhoques, los Chalcas, los Vexotzincas y los Tlaxcaltecas- y mexicano para los españoles. Estas denominaciones explican diversas épocas del estado del lenguaje (Orozco y Berra,1864:10).

² Libro virtual encontrado en la página web
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12048175338089301865624/index.htm>

Los mexicas, también llamados aztecas, aliados con Texcoco y Tlacopan formaron la Triple Alianza y sometieron a diversos pueblos (Alvear Acevedo,1986). En su expansión territorial, el náhuatl se convirtió en la lengua de comunicación entre los pueblos conquistados, extendiéndose hacia los pueblos de habla otomí, totonaca, popoloca, chontal y mixteca a lo largo del siglo XV y XVI (Brice Heath,1992:19).

Aunque se podría interpretar que el náhuatl fue la lengua dominante de esa época, ésta no desterró, ni acabó con las diversas lenguas. Sólo cumplió con la función de comunicación entre los pueblos, por lo tanto desde la antigüedad los pobladores que se dedicaban al intercambio comercial manejaban, por lo menos una lengua más, en este caso el náhuatl, además de la suya.

Posteriormente, el náhuatl fue la lengua originaria que primordialmente tuvo influencia en la lengua española, dando lugar al español mexicano.

1.2 El español de México

A continuación se realiza una pequeña semblanza del español que llegó a México, de dónde provenía y cómo se ha interrelacionado con las lenguas originarias de México.

1.2.1 Origen de la lengua española

El nombre de lengua española se empleo en la edad media, llamada así por ser la lengua de la comunidad hispánica, desde entonces y a partir del siglo XVI se sobrepuso al nombre de lengua castellana (Moreno de Alba, 1972:18). Hay quienes toman como sinónimo llamarle español o castellano.

El español se originó aproximadamente desde hace 10 siglos. Tuvo influencia de las lenguas originarias de España, así como del latín y posteriormente de las lenguas: germánica, árabe, francesa, italiana y últimamente de la inglesa.

En la antigüedad, la península ibérica estuvo conformada por los pueblos vascos, iberos, fenicios, griegos, cartagineses, y celtas, por mencionar a los más sobresalientes. A esta época se le conoce como pre-romana (<http://roble.cnice.mecd.es/~msanto1/lengua/1origen.htm>).

Los vascos estaban asentados al norte de la península. Los iberos provenían del norte de África. Los fenicios dedicados al comercio y a la navegación, llegaron a la península 1110 años a.C. (Alvear Acevedo, 1986:68). Los griegos establecieron sus colonias con fines de comercio, se dice que no tenían propósitos de conquista política, militar o de dominio general (Ibid:169). Los cartagineses provenían de Cartago establecida en el Norte de África, lo que hoy es Túnez. Finalmente los celtas invadieron España en el siglo VII a.C. procedentes del sur de Alemania y formaron una región llamada Celtiberia (<http://www.geocities.com/szamora.geo/index.htm>).

Ilustración 2. Ubicación de las lenguas ibéricas en la época pre-romana



Es importante resaltar que cada uno de estos pueblos poseía una lengua propia, sin embargo se puede deducir que en la interacción, hubo préstamos lingüísticos, dando como resultado una mezcla en las nuevas formas de expresión y de comunicación.

En la época romana, la única lengua originaria ibérica que permaneció después de la dominación fue el vasco también conocida como euskera o vascuence, la cual posteriormente influyó en el español.

Las lenguas ibéricas sufrieron la influencia del latín <<vulgar>> cuando Roma llegó a ser política, social y económicamente la señora del mundo antiguo. Se impuso <<el latín vulgar>>, que era hablado por la mayoría de la gente y se hacía la diferenciación con el <<latín clásico o latín culto>> que se escribía en el campo literario (Moreno de Alba, 1972:7).

El latín hablado o latín vulgar, se transformó al contacto con otras lenguas, dando origen a las lenguas románicas o romances. Según algunos investigadores, existen entre seis y once lenguas a las que denominan lenguas romances:

- Diez propone: Español, italiano, rumano, francés, portugués y provenzal
- Ascoli agrega el ladino y el franco- provenzal
- Meyer-Lübke añade el dalmata y el sardo
- Finalmente Tagliavini suma el catalán (Ibid:10)

En el año 409, siglo V d.c., de los pueblos germánicos fueron los visigodos los que llegaron a la península y legaron algunas palabras germánicas al latín que después pasaron al español.

Aproximadamente en 712 los árabes invaden la península ibérica, conocida como la invasión más larga en la historia de España, así el léxico árabe después del léxico latino conforma mayormente el vocabulario español.

Existen más de cuatro mil palabras originarias del árabe. Cabe mencionar que el árabe no influyó en el sistema fonológico del español e influyó muy poco en la morfología (Ibid:5)

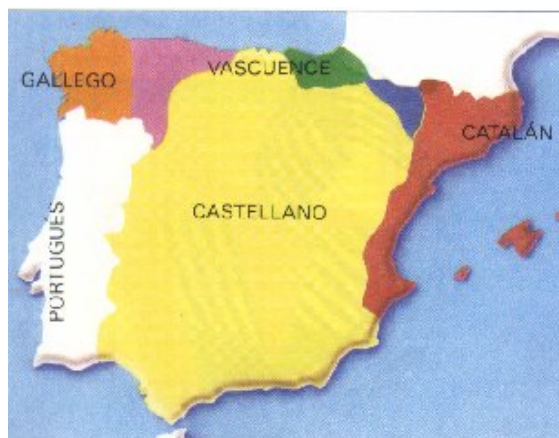
En el siglo XVIII, se intensifica la infiltración de voces francesas en el español, los italianismos principalmente forman parte del léxico español en el arte y la música. Del inglés se incorporaron, entre otras, palabras como: bistec, vagón, club, túnel, sándwich (Ibid:16).

1.2.2 La expansión de la lengua española

La antigua Cantabria, al norte de España, fue la cuna de Castilla, con su lengua el castellano. Luchó por conseguir su independencia y a finales del siglo XIV extiende su supremacía en España, logrando la unidad lingüística española (Ibid:18).

Sin embargo, actualmente las lenguas habladas en la península ibérica, a pesar de la unidad lingüística española, como se puede apreciar en la ilustración 2 son: El castellano, el catalán, el gallego, el portugués y el vascuence, lengua no románica, la cual permaneció aislada y sin mayores alteraciones con el paso de los siglos.

Ilustración 3. Mapa lingüístico de la península ibérica



La lengua española alcanzó una extraordinaria difusión primeramente en Europa a través de la unidad política de España lograda en el siglo XV con el matrimonio de Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, los reyes católicos. Posteriormente España se fortaleció internamente y vigorizó su influencia internacional, llegando a América (Vázquez y Egremy,1993:35). Al transformarse en potencia colonial, también extendió su lengua española.

En la actualidad de las ocho lenguas más habladas en el mundo, el español ocupa el cuarto lugar. A continuación se presentan las cifras³ en millones de hablantes para estas ocho principales lenguas del mundo.

Tabla 1. Las lenguas más habladas del mundo

Idioma	Millones de hablantes
Chino	1.200 millones
Inglés	478 millones
Hindi	437 millones
Español	392 millones
Ruso	284 millones
Árabe	225 millones
Portugués	184 millones
Francés	125 millones

³ Datos proporcionadas por la UNESCO, según la página <http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=327254>

Aproximadamente hace dos siglos, en 1815, el español consolidó su estructura gramatical. Cuenta con 83,500 palabras que no son afijadas ni derivadas, a diferencia de las 100,000 del francés y 616,500 del inglés. Su letra emblemática es la <<Ñ>>⁴. En este milenario cambio lingüístico del español, se puede afirmar su alteración de manera tan radical que si llegaran a encontrarse un español del siglo X con uno del siglo XXI no podrían entenderse mutuamente.

Con lo anteriormente expuesto, podría concluir que las lenguas no permanecen estacionarias por lo tanto no hay lenguas puras. Todas se transforman constantemente en la interacción e interrelación entre culturas. Lejos de ver estos cambios lingüísticos como un obstáculo para conservar la lengua original es pertinente observarlos como una realidad inevitable y considerarlos como una riqueza en el intercambio cultural y lingüístico para nombrar otras realidades que se van incorporando poco a poco a la propia.

En este capítulo, se puede apreciar como las culturas que llegan a dominar política y económicamente a otros pueblos, también expanden su lengua, sin embargo la forma es diferente, pues algunos lo hacen imponiéndola como si fuera una bandera de hegemonía y acaban desvalorizando a las otras lenguas. Otros la utilizan sólo como un medio de comunicación con otros pueblos.

⁴ Datos tomados de la página

<http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=327254>

1.3 Características fonológicas del español mexicano

A partir de 1492, con la llegada de los españoles a territorio mexicano, comenzó la interrelación de las lenguas originarias mexicanas con el español. Una vez arraigado en México adquirió una personalidad propia, dando origen al español mexicano.

Es muy arriesgado hablar de las características específicas de nuestro español porque éste posee variantes dialectales, esto se refiere a las diferentes formas en las que se habla el español en cada región o país. No obstante, algunas de las características fonológicas en comparación con el español de España, han sido estudiadas por el doctor Juan M. Lope Blanch y en seguida se presentan algunas de ellas:

En el aspecto fonológico, el español de México ha unificado los fonemas /s/, /θ/ en un solo fonema /s/, también los fonemas /j/, /j̞/ se han unido para formar el fonema /j/. En España se conservan los fonemas /s/, /θ/, /j/, /j̞/ por separado.

Tabla 2. Rasgos articulatorios de fonemas /s/ y /j/ de México

Representación fonológica	Representación alfabética	Modo de articulación	Punto de articulación
/s/	“s” “z” “c”	Fricativa	Alveolar
/j/	“y” “ll”	aproximante	Palatal

Tabla 3. Rasgos articulatorios de fonemas /s/, /θ/, /j/, /j̞/ de España

Representación fonológica	Representación alfabética	Modo de articulación	Punto de articulación
/s/	“s”	fricativa	Alveolar
/θ/	“z”	fricativa	Dental
/j/	“y”	aproximante	Palatal
/j̞/	“ll”	lateral aproximante	Palatalizada

A continuación se explica el significado de los conceptos de los modos de articulación y los puntos de articulación que se mencionan en la tabla anterior:

En fonética se habla de modo y punto de articulación para describir como se produce un sonido. El modo de articulación se refiere a lo que sucede con la corriente de aire que sale por la boca. Si es un modo de articulación fricativo, quiere decir que los órganos articuladores se aproximan a tal grado que el paso del aire provoca una fricción pero que no impide totalmente la salida del aire.

El modo de articulación aproximante es cuando el paso del aire es libre, como en las vocales, por eso los sonidos aproximantes también se les llama semivocales.

El punto de articulación se refiere a los órganos que intervienen para producir un sonido. De esta manera los sonidos que tienen un punto de articulación dental son aquellos en donde el ápice de la lengua se coloca en la parte trasera de los dientes superiores, como en el fonema consonántico /t/.

El punto de articulación alveolar es cuando el pre-dorso de la lengua se coloca en los alvéolos (la zona justo detrás de los dientes), como en el fonema consonántico /n/.

El punto de articulación palatal es cuando el medio-dorso de la lengua se coloca en el paladar (parte dura de arriba de la boca), como en el fonema consonántico que se representa alfabéticamente “ñ”.

El punto de articulación velar es cuando el post-dorso de la lengua se coloca en el velo del paladar (la parte blanda justo después del paladar) como en los fonemas consonánticos /g/ y /k/.

Se dice que cualquier sonido consonántico se puede palatalizar, es decir que casi junto con la articulación principal que corresponde a un sonido consonántico se eleva el predorso de la lengua hacia el paladar, originando un sonido consonántico palatalizado.

Otros fenómenos fonéticos que caracterizan al español mexicano son:

En el altiplano de México es la asibilación de /r/, es decir el fonema /r/ pronunciado entre /r/ y /s/.

En Jalisco se agrega una vocal nasalizada / ñ / al final de algunas palabras que terminan con el fonema /s/.

Al sureste, en el habla yucateca se destaca la aspiración de las consonantes oclusivas sordas. Se dice un sonido sordo cuando las cuerdas vocales no vibran. Hay otros rasgos fonológicos exclusivos del español de esta región los cuales se deben a la influencia de la lengua maya.

También el fonema /tl/ es otro rasgo particular heredado de la lengua náhuatl.

De esta manera como podemos ver, en cada región dónde se habla una lengua originaria como primera lengua influye en la pronunciación del español agregándole los rasgos fonológicos propios de la lengua originaria.

Así como hay influencia del sistema fonológico de las lenguas originarias en el español de México, también el vocabulario se ha enriquecido con los préstamos léxicos de las diversas lenguas originarias. Se le han sumado entre otras, las palabras de tomate, hule, chocolate, coyote, petaca, huarache, tlapalería, molcajete.

Ocurre también que el náhuatl coexiste con el español, como en los casos de cuate y amigo, guajolote y pavo, chamaco y niño, mecate y reata, entre otras. En ocasiones el náhuatl ha desplazado completamente al español para nombrar realidades mexicanas como es el caso de tecolote, chapulin, atole, milpa, ejote, jacal, papalote, mezquite, zapote, jícama, ixtle, cenzontle, tuza, pozol, tamales, huacal, comal, huipil, metate y más (Manrique Castañeda, 1988:136).

Aunque se nos impuso el español como lengua nacional para lograr la unificación lingüística en el territorio mexicano, las lenguas originarias han resistido y le han proporcionado al español de cada región cierta especificidad, formando diversas variantes dialectales del español mexicano.

Capítulo II. Fundamentación teórico-metodológica

A pesar de las diversas políticas del lenguaje que han tenido diversas tendencias que han ido desde buscar el aniquilamiento de las lenguas originarias hasta apenas dejarlas sobrevivir, las cuales se estudiarán en el capítulo III, los hablantes siguen persistiendo, resistiendo, formando parte de una nación multilingüe y subsistiendo como sujetos bilingües.

Ha habido algunos intentos para lograr la formación de sujetos bilingües en lengua originaria y español en el sistema educativo, sin embargo parece ser que todavía no se ha logrado la convivencia de ambas lenguas, en el aula escolar. Una de las causas es la falta de formación docente sobre metodologías para trabajar la enseñanza sistemática del español como segunda lengua.

A falta de dicha formación y viéndose en el conflicto de atender tanto las peticiones de los padres de familia <<maestro enséñele español a mi hijo>>, como las del Estado <<la enseñanza debe ser bilingüe>>, los docentes, tienden a enseñar el español en el aula sin ninguna metodología, sumergiendo a los niños en una lengua desconocida para ellos, causándoles confusión entre su lengua materna y el español.

Con el deseo de llevar a cabo un modelo bilingüe en el aula escolar, se usa el español y luego se traduce a la lengua originaria, reduciendo la enseñanza de la lengua originaria a la gramática del español.

Es pertinente y necesario formar a los maestros bilingües en metodologías para la enseñanza de segundas lenguas, pues es una forma de colaborar en la formación de niños con competencias lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas. La metodología de enseñanza de segunda

lengua se puede aplicar para enseñar la lengua originaria o el español como segunda lengua, según sea el caso.

2.1 La enseñanza de una segunda lengua

A continuación se mencionarán algunos conceptos que son importantes delimitar y mirarlos desde un enfoque didáctico-metodológico en la enseñanza de segunda lengua.

2.1.1 Bilingüismo y/o multilingüismo

En el presente apartado se definirá primeramente el bilingüismo y el multilingüismo, sin profundizar en su definición como fenómeno social, es decir, en la relación que existe entre las diversas lenguas, pues este punto ya se ha abordado anteriormente, ahora nos interesa saber que es el bilingüismo y/o multilingüismo como un fenómeno individual para saber cómo se dirigiría metodológicamente la enseñanza de una segunda lengua.

En un sentido general, el bilingüismo y/o multilingüismo es el manejo de dos o más lenguas sin importar el dominio de competencia en ellas, pero si profundizamos en el concepto nos encontraremos una serie de tipologías que caracterizan a un sujeto bilingüe.

A continuación se presenta un cuadro, retomado de Aline Signoret, en el cual se observan una serie de tipologías del bilingüismo en el campo de la psicolingüística:

Tabla 4. Tipologías de bilingüismo

Diferentes tipologías de bilingüismo			
Criterios	Tipos de bilingüismo	<i>Versus</i> tipo	Autores
I. Neurológicos	Coordinado: el individuo posee dos sistemas lingüísticos independientes.	Compuesto: Dispone de dos sistemas lingüísticos mezclados	Weinreich (1953) Ervin y Osgood (1954)
II. Lingüísticos	A. completo: el individuo domina las dos lenguas, es "equilingüe"	Incompleto o subordinado: vive un desequilibrio de desarrollo entre sus dos lenguas, la lengua materna se ha consolidado mientras que la segunda lengua está en vías de desarrollo. Percibe la vida desde su lengua materna, procede así como un monolingüe.	Weinreich (1953)
	B equilibrado: el individuo domina las dos lenguas, es "equilingüe".	Pseudobilingüe: conoce una lengua mejor que la otra, y nada más emplea ésa para comunicarse. Semilingüismo: No domina ninguna de las dos lenguas.	Peal y Lambert (1962) Hansegard (1968)
	C. productivo: el individuo maneja las cuatro habilidades (entender, hablar, escribir y leer) en las dos lenguas.	Receptivo: puede comprender las dos lenguas, pero puede expresarse sólo en una	Romaine (1989). Batens Beards-More (1982) Lambert (1974)
	D. funcional externo: el individuo emplea las dos lenguas para comunicarse con interlocutores.	Funcional interno: emplea las dos lenguas para comunicarse con él mismo –por ejemplo, par atener un diálogo interno-, para contar, rezar, soñar, insultar, y para aprender y reflexionar acerca del lenguaje.	Mackey Skutnabb-Kangas (1981) Malberg (1977)
	E. activo utiliza regularmente las dos lenguas.	Dormido: el individuo no usa regularmente una de las lenguas, y esta sufre un proceso de erosión.	Romaine (1989) Grosjean (1982) Galloway (1978)
III. La edad durante la adquisición	A. temprano: el individuo es bilingüe desde la infancia.	Tardío: adquiere la L2 a la edad adulta.	Adler (1977), Haughen (1956), McLaughlin (1984)
	B. simultáneo: durante la infancia, el individuo adquiere las dos lenguas a la vez.	Sucesivo: adquiere una lengua después de la otra.	McLaughlin (1984) Sánchez-Casas (1999)
IV. El contexto físico-social	A. natural: entra en contacto con las dos lenguas en un	Escolar: el individuo adquiere la L2 dentro del contexto formal de la escuela.	Badia Matgarit (1964) Skutnabb-Kangas (1981)

	<p>contexto familiar desde su primera infancia</p> <p>B. voluntario: el bilingüismo es un aprendizaje voluntario de la clase media</p>	<p>Involuntario: el bilingüismo se desarrolla en contexto de inmigración, y generalmente es involuntario.</p>	<p>Gardner (en Paulston, 1975) Skutnabb-Kangas (1981) Bratt Paulston (1977)</p>
V. Factores psicosociales	<p>A. aditivo: el contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural.</p> <p>B. Igualitario: la relación entre la L y la L2 es de igualdad dado el estatus social positivo de cada una.</p>	<p>Sustractivo: el contexto personal y social le transmite al individuo que el bilingüismo es una amenaza a la identidad cultural.</p> <p>Desigual: una de las lenguas está subordinada a la otra debido al estatus social desigual que ambas ocupan dentro de una determinada sociedad.</p>	<p>Lambert (1974) Romaine (1989)</p> <p>Hagege (1996)</p>

2.1.2 Definición de lengua materna, primera, segunda lengua y lengua extranjera

Algunas posturas teóricas definen la lengua materna y la primera lengua como sinónimos, planteando que la primera lengua es la que se adquiere en los primeros años de vida dentro del seno familiar y también es llamada lengua materna. Sin embargo, hay posturas en las que se hace la distinción entre una y otra, se define primera lengua a la de mayor dominio, es decir a la que el hablante domina en primer lugar o usa con más frecuencia (Utta Von, 1989: 40).

La segunda lengua es aquella que se aprende después de la primera y puede ser aprendida adicionalmente. Klein dice que segunda lengua es la lengua que sirve como segundo medio de comunicación, después o junto a la primera lengua y generalmente se aprende dentro del contexto social en el cual realmente se habla (ibid:41). Las lenguas extranjeras son las que se aprenden

en un ambiente escolar y no se emplean paralelamente a la primera lengua como medio de comunicación en la vida cotidiana.

Metodológicamente, las definiciones anteriormente expuestas nos sirven para diseñar la enseñanza de lenguas. En nuestro país, la enseñanza de las lenguas originarias o del español didácticamente se plantearán retomando los métodos de enseñanza de segunda lengua, por ser lenguas que se encuentran dentro de un mismo territorio y hay mayores posibilidades de contacto con una u otra, por lo tanto los aprendices pueden tener conocimientos no sistemáticos de la segunda lengua, ya que la escuchan en los medios de comunicación o tienen contacto con hablantes, entonces en ese sentido se consideran falsos principiantes porque ya tienen algunos conocimientos de dicha lengua. Este hecho es importante considerarlo en el diagnóstico para iniciar la enseñanza de una segunda lengua.

Asimismo, metodológicamente hablando, en este trabajo se considerará como segunda lengua a la que el hablante necesite obtener mayores competencias en la producción, comprensión, escritura, lectura y/o competencias comunicativas. De esta manera la enseñanza de una segunda lengua se llevará a cabo de acuerdo a las necesidades del aprendiz.

2.1.3 La adquisición de la primera y de la segunda lengua

a) Teorías de la adquisición de la primera lengua

Según Ruiz Bikandi, la teoría conductista, la innatista, el computacionalismo, el constructivismo, el neoconstructivismo, la teoría sociocultural y la visión interaccionista son las posturas teóricas que explican cómo se adquiere la primera lengua.

La teoría conductista dice que el ser humano es una *tabula rasa* y a medida que establece contacto con el entorno por medio de la experimentación, recibe estímulos los cuales le permiten reforzar su conducta. Así la adquisición del lenguaje durante la infancia es a través de la imitación de modelos y son reforzados por medio de la aprobación de los adultos. Si hay alguna desaprobación el sujeto sabrá que no es un lenguaje correcto.

La teoría innatista dice que el aprendizaje lingüístico se debe a una dotación innata de un cierto cuerpo de conocimiento sobre la gramática universal la cual es un conjunto de principios gramaticales generales a todas las lenguas, entonces el acercamiento a la lengua activa esta capacidad innata del ser humano para la adquisición de la sintaxis.

El computacionalismo o los modelos conexionistas de la mente, indica que en los procesos cognitivos humanos las neuronas establecen múltiples conexiones haciendo posible que las informaciones procedentes de distintas entradas sensoriales creen, al interrelacionarse, estructuras complejas y combinaciones nuevas produciendo el lenguaje.

El constructivismo piagetiano afirma que el aprendizaje se basa en los aprendizajes previos. Cada nueva experiencia deberá acomodarse para adaptarse a la estructura mental ya construida, asimilándola para construir el nuevo conocimiento. La relación con el medio produce el desarrollo intelectual y el lenguaje surge como resultado de las operaciones de la mente. El niño elabora constantemente hipótesis sobre la información que recibe y las comprueba en el habla y en la comprensión. En la medida en que desarrolla el lenguaje, esas hipótesis son constantemente revisadas, reformadas o a veces abandonadas.

El modelo neoconstructivista de Karmiloff-Smith plantea que la mente trabaja por medio de la redescrición-representacional, esto es que la mente se repiensa y a través de la comparación revisa y redscribe los datos extraídos perceptualmente de su relación con el medio y elabora teorías. Por ejemplo si el niño aprende a decir <<roto>>, posteriormente se da cuenta de la composición interna de expresiones semejantes como lo son <<podido, traído, venido>> extrae una regla morfológica y reformula su conocimiento anterior considerando que lo correcto es decir <<rompido>>. Tiempo después dirá <<roto>> pero ahora desde la redescrición, este es un grado superior de abstracción en el que ha quedado plasmada la regla y ciertas excepciones de la misma.

La teoría sociocultural o neovigotskiana considera el lenguaje en su origen como un instrumento social de comunicación que se deriva del interior del habla del pensamiento. El dominio del lenguaje y el desarrollo intelectual es fruto de la experiencia social que tiene el niño en su zona de desarrollo próximo (ZDP) entendida ésta como un espacio de actividad para el desarrollo de las capacidades intelectuales con la ayuda del entorno. El sujeto aprende a hablar a la vez que aprende los modos de hacer de su medio cultural. Ese lenguaje será al principio exterior, pero con el tiempo se convertirá en instrumento de pensamiento. Para el enfoque sociocultural lo central es conocer cómo los seres humanos interactúan para crear y transformar significados, cómo se apoderan de ellos y cómo los comparten.

Finalmente la visión interaccionista es una perspectiva de lo más actual, es una mirada integradora de las varias teorías ya mencionadas, implica la adquisición y el desarrollo del lenguaje y su relación con la cognición, así como

con el carácter innato de ciertos conocimientos y el proceso de interacción entre el niño y el adulto. Esta teoría explica la relación del lenguaje con la cognición, planteando que la adquisición del lenguaje está influida por el conocimiento general del mundo. Los procesos de razonamiento deductivo o inferenciales son básicos para el desarrollo del lenguaje. También toma en cuenta que existen ciertas predisposiciones innatas para la adquisición del lenguaje y el aprendizaje del niño es un proceso de interacción con el adulto para que éste le facilite información (Ruiz Bikandi, 2000:56).

b) Teorías de la adquisición de la segunda lengua

En este rubro se tiene la teoría de la monitorización, el modelo de procesamiento de la atención de Laughlin, las teorías interaccionistas y el modelo de aculturación de Schumann.

La teoría de la monitorización también llamada “la hipótesis del *input*” de Stephen Krashen tiene los siguientes postulados:

1. La hipótesis de la adquisición-aprendizaje: Según Krashen hay dos maneras de conocer una lengua, una forma subconsciente que sería la adquisición y la otra sería de forma consciente de reconocimiento de las reglas de la L2, la cual sería el aprendizaje.
2. La hipótesis del orden natural: Hay ciertas reglas que ya tienen un orden natural para su adquisición y no dependen del orden de presentación externa.
3. La hipótesis de la monitorización: El monitor es un dispositivo de control que pone en marcha el hablante para supervisar su producción verbal. Es un mecanismo consciente que revisa la actuación lingüística.

4. La hipótesis del *input*: La L2 se adquiere por procesar la entrada de información comprensible (*Input* comprensible), el *input* debe tener un grado de dificultad más (I+1), es decir, no tan alejado como para no ser comprendido, ni tan carente de reto que no obligue a avanzar. Después de que la información sea comprendida llegará a ser *intake*, información internalizada.
5. La hipótesis del filtro afectivo: Es necesario reducir la falta de motivación, poca autoconfianza, angustia excesiva, u otro factor estresante que active el filtro afectivo e inhiba el aprendizaje.

Otro modelo, de adquisición de la segunda lengua, es el de procesamiento de la atención de B. Mc Laughlin, el cual explica tres formas que se interrelacionan con el aprendizaje de una lengua, la primera es el proceso controlado y el proceso automático al enfrentarse por primera vez a una lengua.

El proceso controlado es la habilidad escasa que se tiene sobre ciertos elementos, los cuales duran cierto tiempo hasta automatizarse, pero después la capacidad para manejar variables es ilimitada; la segunda es la atención focalizada que se refiere a la consideración de las formas del lenguaje (aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxicos, discursivos); la tercera es la atención periférica que se considera incidental, la cual tiene en cuenta las formas de la lengua pero está centrada en el mensaje.

El aprendizaje de la L2 en los niños suele consistir en una atención periférica y progresiva a la automatización; el de los adultos parte de procesos controlados con atención focal y periférica y avanza hacia la automatización.

Otras teorías son las interaccionistas, que tienen un modelo multidimensional, explican la adquisición de la L2 como la de la L1 recurriendo a varios factores tanto innatos como ambientales, entre ellas se encuentran los modelos de Pienemann, Johnston y Brindley, los cuales explican desde la dimensión sociopsicológica las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes segregados o sumergidos de la lengua que están aprendiendo. Esto suele pasar si sienten discriminación por el grupo humano de la L2.

Por otro lado, explican la dimensión lingüística planteando que ciertos rasgos gramaticales se adquieren en secuencia. La dimensión cognitiva es entendida conforme los aprendices manifiestan secuencias de desarrollo fijas en la adquisición de una serie de estructuras gramaticales, tales como el orden de las palabras y algunos morfemas, sin embargo hay otras reglas lingüísticas cuyo orden de adquisición es libre.

El último de los modelos de adquisición de la L2 es el de aculturación de Schumann, el cual explica la importancia de reducir la distancia psicológica de los medios colectivos y personales que pueden obstaculizar la adquisición de la L2, la proximidad emocional a la lengua meta está determinada por la distancia social que marca la cultura del estudiante, lo cual permitirá o no la cohesión con el grupo de aprendizaje de la L2. (Ibid:99)

2.2 Los métodos de enseñanza de segunda lengua

Históricamente el bilingüismo y/o el multilingüismo han sido y seguirán siendo una realidad a nivel mundial. Esto ha permitido intercambios económicos, sociales, políticos y culturales a través del principal medio de comunicación: la lengua. Considerando estas necesidades humanas se han creado métodos para un aprendizaje eficaz en lenguas.

A continuación, se presenta una breve semblanza de los enfoques y métodos en la enseñanza de una segunda lengua y de una lengua extranjera con el objetivo de que el diseñador de métodos para la enseñanza de lenguas obtenga un panorama general de los métodos desarrollados durante el siglo XIX y XX, y pueda elegir el que más le ayude a cubrir sus necesidades de enseñanza o bien pueda diseñar un método ecléctico, con conocimiento de causa. La siguiente información está basada en los planteamientos de David Nunan, Richards y Rodgers

2. 2.1 Método gramática-traducción

Surgió en el siglo XIX, tuvo su auge de 1840-1940. Sus exponentes principales fueron: Johann Seidenstücker, Kart Plötz, H. S. Ollendor y Johann Meidinger. Tiene por objetivo *leer y escribir* en L2. Para lograrlo el alumno estudia las reglas gramaticales de la lengua, realiza un análisis de la estructura de la lengua y memoriza sus reglas morfológicas y sintácticas para poder traducir oraciones y textos. Hace un vocabulario bilingüe de los textos de lectura utilizando el diccionario y se lo aprende de memoria. La gramática se enseña de manera deductiva. La oración es la unidad básica para la enseñanza por ser reducida en elementos gramaticales. Se utiliza la primera lengua como un medio para explicar los nuevos elementos de la L2. Al final se evalúa la destreza escrita.

Tabla 5. Principios del método gramática-traducción

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
La lengua es un sistema de reglas gramaticales	La memorización de largas listas de palabras y reglas gramaticales.	Memoriza las reglas morfológicas y sintácticas para que pueda realizar traducciones de textos	Enseña oraciones gramaticalmente correctas. Corrige minuciosamente la traducción de los textos.	El libro de texto es indispensable

Como podemos observar este método nos sirve cuando nuestra necesidad no es hablar la L2 sino la comprensión de textos escritos. Es un método deductivo, va de la regla al dato, esto quiere decir que primero se enseñan las reglas gramaticales de la lengua meta y luego se buscan dichas estructuras en los textos, logrando así la traducción de oraciones. Con diccionario en mano, se busca ampliar el léxico para poder comprender textos académicos, literarios, de instrucción, entre otros.

Aunque este método dominó la enseñanza de lenguas europeas durante un siglo, actualmente se sigue utilizando con algunas modificaciones.

2.2.2 Método Directo

Surgió en el siglo XIX y continuó su auge hasta el siglo XX, desde 1826 hasta 1930 aproximadamente. Sus principales representantes fueron: Gouin, F. Franke, L. Sauveur y Maximilian Berlitz. Su objetivo es *hablar* la L2 evitando el uso de la L1. Para lograr esto la enseñanza en el aula es totalmente oral en L2, desarrollando gradualmente destrezas de comunicación oral a través de intercambios de preguntas y respuestas en clases pequeñas e intensivas. Los nuevos elementos de la L2 también se introducen oralmente. El vocabulario concreto se introduce mostrando objetos y dibujos, el vocabulario abstracto se enseña a través de la asociación de ideas prohibiendo la traducción en la L1.

Se insiste mucho la pronunciación correcta por eso lo recomendable es que los profesores sean hablantes nativos. La gramática se enseña de manera inductiva.

Tabla 6. Principios del método directo

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
La lengua es una asociación directa entre forma y significado	Se aprende la lengua por medio del "método natural" a través de la interacción oral intensiva con la lengua meta.	Ser capaces de inferir el significado en L2 de lo que observa. Infiere las reglas gramaticales.	Evita totalmente el uso de la primera lengua. No hace traducciones. Corrige la pronunciación	Materiales auténticos que permitan la asociación del objeto con el significado.

Con este método se vino a revolucionar la concepción de la enseñanza de lenguas del método gramática-traducción, dándole mayor peso a la necesidad de comunicación oral. En el método directo se enfatiza el habla como lo fundamental, desarrollando una metodología basada en la producción oral. De esta manera, se daba mucha importancia a hablar correctamente la L2 y para lograrlo se sumergía al aprendiz en lengua meta. Se dice que es una sumersión violenta porque se le prohíbe el uso de su primera lengua.

Este es un método de mucho estrés porque somete al alumno en actividades en las que es obligado a comprender lo que se le dice en una lengua que no conoce. También la corrección insistente de la pronunciación inhibe el aprendizaje.

La gramática se da por un proceso inductivo, del dato a la regla, esto es que primero se produce oralmente para conocer la lengua y luego se van sacando conclusiones sobre como es la estructura de la lengua.

2.2.3 El enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

El enfoque oral tuvo su origen en el siglo XX (1920-1930) y su auge fue en las décadas de los cincuenta y sesenta. Sus líderes fueron: Harold Palmer, A. S. Hornby, George Pittman, J.R. Firth y M. A. K. Halliday.

La enseñanza situacional de la lengua surgió en los años sesenta. Tiene como objetivo *hablar* la L2 en situaciones, entendiendo por situación la enseñanza controlada en el aula para presentar el significado de las nuevas palabras por medio de objetos, dibujos, materiales auténticos, acciones y gestos para no usar la traducción. Las nuevas estructuras se practican de forma mecánica en un contexto de repetición.

Toda la enseñanza es en L2 y comienza con la oralidad. La estructura de la lengua se enseña siempre en oraciones y el vocabulario se elige de acuerdo a las estructuras de la oración que se va a enseñar. La enseñanza de los elementos gramaticales es graduada y se da de manera inductiva. La lectura y escritura se inicia una vez que se tiene una base léxica y gramatical suficiente. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de la gramática, evitando al máximo el error.

Tabla 7. Principios del enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel Materiales
La lengua es una serie de estructuras relacionada con situaciones	Es la memorización y la formación de hábitos	Escucha, repite y responde a preguntas e instrucciones. Al inicio no ejerce control sobre el contenido, posteriormente puede tomar la iniciativa para hacer afirmaciones y preguntas	Actúa de modelo en la presentación de estructuras. Modera la práctica de los ejercicios de repetición. Corrige los errores. Permite el uso de la L1. Evalúa el progreso	Se basa en el libro de texto y en el material visual. El libro de texto contiene lecciones organizadas que responden a un orden de gradación según la complejidad

Parece ser que los principios metodológicos del método directo y del enfoque oral de la enseñanza situacional de la lengua son similares, sin embargo, la diferencia radica en que los precursores del enfoque oral de la enseñanza situacional, sistematizaron el contenido basándose en la lingüística aplicada, dando paso a tres principios:

El primero fue el principio de selección para elegir el contenido léxico y gramatical, el segundo fue el principio de gradación para determinar la secuencia del contenido y el tercero fue el principio de presentación refiriéndose a las técnicas usadas para la práctica de los elementos en situaciones.

A diferencia del método directo donde el alumno se perdía por no haber una gradación en el contenido y una mejor contextualización de la lengua meta, este enfoque si considera estos aspectos para el aprendizaje y también permite el uso de la L1 cuando el alumno necesita la traducción, reduciéndole el estrés.

2.2.4 El método audiolingüístico, audio lingual o audio oral

Surge a mediados del siglo XX, en 1964. Su principal gestor fue: Charles Fries. Su objetivo es lograr la *comprensión y la producción oral* de estructuras gramaticales igual que un hablante nativo, para lograrlo el <<alumno>> hace diálogos y ejercicios de repetición hasta aprender de memoria la estructura de la lengua. Se enseña a leer y escribir lo que ya se ha aprendido a producir oralmente, entonces la gramática se enseña de manera inductiva.

También se realiza un análisis contrastivo entre la primera lengua y la lengua meta para poder identificar las diferencias de las estructuras gramaticales de cada lengua y así detectar las probables interferencias

lingüísticas o mezclas entre la primera y segunda lengua. Cuando aprendemos una segunda lengua es común que nuestra primera lengua la mezclamos con la lengua meta. A esto le llamamos interferencia lingüística. Podemos distinguir que este método nos aporta una posible solución para reducir este problema a través del análisis contrastivo.

Tabla 8. Principios del método audiolingüístico

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel Materiales
La lengua es un sistema de estructuras regladas y organizadas jerárquicamente	Formación de hábitos. Las destrezas se aprenden con mayor eficacia si lo oral precede a lo escrito. Analogía en vez de análisis	Organismos que pueden ser dirigidos mediante técnicas especializadas de entrenamiento para producir las respuestas adecuadas	Tiene un papel activo y central. Proporciona el modelo, controla la dirección y el ritmo del aprendizaje	Orientados hacia lo que el profesor quiere enseñar. Grabaciones y material visual. Utilización frecuente del laboratorio de idiomas

Este método se desarrolló cuando estaba en auge la teoría psicológica conductista, la cual afirmaba ser la base de todo aprendizaje humano. Se pensaba que la conducta humana puede ser controlada a través estímulos y refuerzos, como ya se explicó anteriormente. Fundamentándose en esta teoría se pensó que al <<alumno>> se le podría estimular por medio de la aprobación o desaprobación del profesor para obtener una respuesta satisfactoria en la comprensión auditiva y en la producción oral para lograr avanzar en el aprendizaje de la L2.

2.2.5 La respuesta física total

En 1977 salieron publicaciones sobre este método. Su principal gestor fue: James Asher. Su objetivo es el desarrollo de la *comprensión oral*. Para lograr al máximo esta destreza, la enseñanza se centra en el aprendizaje de vocabulario de verbos imperativos.

De esta manera se busca una coordinación entre la comprensión y la acción, ejercitando la memoria a través de la asociación de actividades motoras con actividades verbales por repetición.

No se exige la producción oral para no provocar estrés en el aprendiz, generando una buena actitud de aprendizaje, por lo tanto una vez que hay una comprensión de la L2, la producción oral se da de manera natural y sin mayor esfuerzo.

Inicialmente la enseñanza se centra en el significado, los elementos gramaticales y el léxico se seleccionan de acuerdo a las situaciones y a la facilidad en las que puedan ser utilizadas en la clase, por lo tanto la gramática se enseña de manera inductiva.

Tabla 9. Principios del método respuesta física total

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
Es una visión de la lengua de corte estructuralista fundamentada en la gramática	El aprendizaje de la L2 es igual al de la L1. La comprensión se graba mediante el cumplimiento de instrucciones posteriormente se da la producción oral. Funcionamiento del lado derecho del cerebro. Reducción del estrés	Es oyente y actor. Tiene poca influencia sobre el contenido de aprendizaje	Tiene un papel activo y directo: Es el director de una obra teatral, con los alumnos como actores y actrices	Sin texto base. Los materiales y medios desempeñan un papel importante más tarde. Al principio la voz, la acción y los gestos son suficientes

Con este método se pretende dirigir el aprendizaje al hemisferio derecho del cerebro porque entre otras funciones, es la parte que se encarga de las actividades del lenguaje, así como de las actividades motoras. Mientras que el hemisferio izquierdo se encarga de las actividades de observación y de aprendizaje.

La respuesta física total se basa en la teoría de la psicología de desarrollo, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística buscando una

relación entre las funciones del cerebro, la capacidad verbal y la capacidad motora, a través de movimientos lúdicos que vayan implicando el mundo afectivo de la persona, reduciendo así el estrés para facilitar el aprendizaje.

2.2.6 La vía silenciosa

Tuvo su auge en la década de los 60 y 70. Fue creado por: Caleb Gattegno. Su objetivo es desarrollar destrezas auditivas y de producción oral en L2. El profesor presenta el enunciado una sola vez y guarda silencio el mayor tiempo posible en el aula para animar a que los alumnos produzcan lo más que puedan desarrollando sus propias generalizaciones y conclusiones de la lengua, en las cuales no hay corrección en la producción. El vocabulario se selecciona de acuerdo a la estructura de la oración y de la productividad. Las reglas gramaticales se enseñan a través de procesos inductivos.

Tabla 10. Principios del método de la vía silenciosa

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
Cada lengua consta de elementos que le otorgan un ritmo y un espíritu únicos: la clave del espíritu de la lengua reside en el vocabulario funcional y en las estructuras centrales	Los procesos de aprendizaje de la L2 son fundamentalmente diferentes de los de la L1. El aprendizaje de una L2 es un proceso intelectual y cognitivo. Busca la conciencia silenciosa seguida de intentos activos	Es un crecimiento individual. El alumno es responsable de su propio aprendizaje y debe desarrollar independencia, autonomía y responsabilidad	Enseña, evalúa y se distancia. No aporta modelos, no remodela, no ayuda, no dirige y no exhorta.	Materiales únicos: Barras de colores. Pronunciación según el código de colores y gráficos para el vocabulario

Este método se basa en las teorías del aprendizaje donde se afirma que el sujeto aprende por descubrimiento o por creatividad, en lugar de recordarlo o repetirlo.

Otra innovación es sobre la naturaleza de los materiales. Utiliza regletas y cuadros de colores, llamados cuadros *Fidel*, para llamar la atención

mostrando el vocabulario, propiciando la pronunciación y facilitando así el aprendizaje.

El hecho de que el profesor no repita las cosas obliga al alumno a estar concentrado y atento, siendo responsable de su propio aprendizaje.

2.2.7 Sugestopedia

En 1978 se solidificaron los fundamentos de este método. Fue desarrollado por: Georgi Lozanov. Su objetivo es conseguir una competencia de conversación avanzada en poco tiempo (30 días). La sugestión es el núcleo de la sugestopedia. Esta es una forma de controlar la mente recargando la memoria de recuerdos deseados que faciliten el aprendizaje. Utilizando música se promueve un estado mental relajado y centrado en el material de estudio para lograr la comprensión y la resolución de problemas.

Tabla 11. Principios del método sugestopedia

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
Recomienda la memorización de fragmentos enteros de textos significativos	El aprendizaje tiene lugar por medio de la sugestión cuando el alumno entra en un estado de relajación profunda. Se usa música barroca para provocar este estado	Debe mantener un estado pasivo y permitir que los materiales trabajen sobre él	Debe crear situaciones en las que el alumno sea más sugestionable y presentar el material de la manera que más favorezca una recepción y retención positivas. Debe emanar autoridad y confianza	Consiste en textos, cintas magnetofónicas y accesorios de clase de música. Los textos deben poseer energía, calidad literaria y personajes interesantes

Lo sorprendente de este método es poder hablar la L2 en muy poco tiempo. La clave se centra en la organización, gradación y presentación del contenido, el cual se organiza en diez unidades. Cada una se estudia graduándola en tres días: el primer día se utiliza medio día, el segundo todo el día y el tercero también medio día. Cada unidad se presenta en diálogos de

1200 palabras. El entorno en que tiene lugar la enseñanza es primordial para la presentación del contenido.

2.2.8 Aprendizaje comunitario de la lengua

En 1983 surgieron los fundamentos de este método. Fue desarrollado por: Charles A. Curran y su alumno La Forge. Aunque el programa de enseñanza no marca objetivos para el desarrollo de alguna destreza lingüística, su objetivo es dominar la L2 casi igual al de un nativo. El tema de la clase es conforme a lo que soliciten los alumnos. La enseñanza de la gramática es un proceso inductivo.

El proceso de aprendizaje en este método se distingue porque hace una analogía entre el desarrollo lingüístico del alumno y el desarrollo psico-biológico de una persona. En la etapa 1, el alumno es como un bebé, es completamente dependiente del profesor. En la etapa 2, el alumno consigue una cierta independencia del profesor usando expresiones y frases simples que haya escuchado. En la etapa 3, los alumnos empiezan a entender a otros directamente en la lengua objeto, rechazan la ayuda no solicitada. En la etapa 4, puede considerarse un tipo de adolescencia, el alumno se considera suficientemente seguro para aceptar críticas y correcciones del profesor. En la etapa 5, se alcanza la madurez haciéndose adulto, los alumnos perfeccionan su comprensión y su producción oral, así como el correcto uso gramatical.

Tabla 12. Principios del método de aprendizaje comunitario de la lengua

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
La lengua es más que un sistema para la comunicación. La lengua es un proceso social e interactivo	Implica a toda la persona: sus sentimientos, conocimientos y habilidades. Es un proceso social de crecimiento, empezando por una dependencia de tipo infantil hasta llegar a la autodirección y la independencia	El alumno forma parte de una comunidad: aprender no se entiende como un logro individual sino como algo que se consigue en comunidad	Analogía con el modelo "Consejero-paternal". El profesor proporciona un ambiente seguro en el que los alumnos pueden aprender y crecer	Sin libro de texto porque inhibiría el crecimiento. Los materiales se crean a medida que avanza el curso

Este método se basa en las técnicas del Consejo Psicológico, en las que se establece una relación entre el cliente y el consejero. El cliente comunica sus problemas al consejero. En el caso del alumno, externa sus necesidades de comunicación al profesor. El consejero-profesor ayuda al cliente-alumno a analizar y entender sus necesidades, sin realizar juicios de valor, dándole la traducción en segunda lengua, con dicha ayuda se pretende generar un clima de seguridad en el que los alumnos dirijan su energía en las tareas de comunicación y no la dirijan en crear mecanismos de defensa y mantenerse tensos, inhibiendo así su proceso de aprendizaje.

Los profesores de este método deben estar capacitados en las técnicas del Consejo Psicológico y tener una alta competencia en ambas lenguas para entender al alumno y proporcionarle la ayuda requerida.

2.2.9 El enfoque natural

En 1983 tomo fuerza el enfoque natural. Los que desarrollaron este enfoque fueron: Krashen y Terrell. Su objetivo es la comprensión caracterizada como $I + 1$, donde I representa el nivel actual de comprensión en segunda lengua y 1 es un tipo de dificultad más. Por lo tanto, $I + 1$ es presentar al

alumno un tipo de estructura de la segunda lengua diferente a las estructuras que ya conoce. Una vez lograda la comprensión se desarrolla la producción comunicativa de significados orales y escritos.

La gramática se aprende por medio de un proceso inductivo.

Este método sostiene que la segunda lengua al igual que la primera lengua tiene que ser adquirida y no aprendida, Krashen plantea una diferencia entre adquisición y aprendizaje:

La adquisición es la forma <<natural>> en la que aprendimos la primera lengua, es un proceso inconsciente que permite el desarrollo lingüístico, a diferencia del aprendizaje que es un proceso consciente promovido en un ambiente de enseñanza. En base a esta postura teórica, el alumno elabora hipótesis de la estructura gramatical de la segunda lengua en un proceso natural, adquiriendo así la segunda lengua y no aprendiéndola en un proceso de enseñanza.

Tabla 13. Principios del enfoque natural

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
La esencia de la lengua es la comunicación de significados.	Existen dos maneras de desarrollar la L2: la adquisición es un proceso natural subconsciente y el aprendizaje es un proceso consciente, sin embargo el aprendizaje no lleva a la adquisición	Realiza actividades que impliquen una comunicación centrada en el significado	El profesor es la principal fuente de información de entrada comprensible. Crea un ambiente positivo, relajado. Elige y modera una mezcla rica de actividades de clase	Los materiales provienen de fuentes reales y no de libros de texto. El fin primordial es facilitar la comprensión y la comunicación

Como su nombre lo dice, este método se basa en los principios teóricos del enfoque natural, explicados en el apartado del método directo.

El método natural no realiza la sumersión del alumno en la L2 para que este la aprenda de manera natural a través del contacto con la lengua meta,

prohibiendo el uso de la primera lengua, como en el método directo, sino que cuida más la forma de presentar la lengua para proporcionar al alumno información de entrada comprensible I + 1.

2.2.10 El enfoque comunicativo

Este enfoque nace en la década de 1970. Su principal objetivo es lograr la competencia comunicativa y posteriormente se desarrollaran las cuatro competencias lingüísticas: producción oral, comprensión, escritura y lectura.

Tabla 14.Principios del enfoque comunicativo

Teoría de la lengua	Teoría del aprendizaje	Papel del alumno	Papel del profesor	Papel materiales
La lengua es un sistema para expresar significado. Su función principal es la interacción y comunicación	Las actividades implican una comunicación real: La realización de tareas significativas y la utilización de lenguaje significativo para el alumno incentivan el aprendizaje	El alumno es como negociador que da y recibe	Es un facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, consejero y organizador del proceso	Es promocionar el uso comunicativo de la lengua. Materiales auténticos basados en la tarea.

A continuación se explicarán la teoría de la lengua y la teoría de la adquisición de la lengua que fundamentan los principios metodológicos del enfoque comunicativo.

a) La teoría de la lengua define a la lengua como un sistema de comunicación. Es lo que Dell Hymes llamó <<competencia comunicativa>>, esta es la habilidad que tiene hablante nativo sobre el uso de su lengua: Saber qué decir, cómo, cuándo, dónde, con quién y para que decirlo. De esta manera, Hymes dijo que aprender una segunda lengua es adquirir una competencia lingüística y también una competencia comunicativa. Por ejemplo: Si una señora tuviera las manos ocupadas y le pidiera a su hijo de diez años que hiciera la parada al camión diciéndole:

–Hijo, por favor ¿Serías tan amable de hacer la parada al camión?

Aunque esta es una estructura sintácticamente correcta, no es una forma común para comunicarse, alguien que la haya escuchado pensaría que ella es extremadamente amable o es de otro planeta, pues en la actualidad y con personas de confianza sólo podría decir:

-Haz la parada al camión por favor

b) Por otra parte, el enfoque comunicativo se basa en la teoría de la adquisición de la lengua explicada por Noam Chomsky, en su teoría de la gramática transformacional, en la cual afirmaba que la mente de manera innata procesa la experiencia del lenguaje, de esta manera aseguraba que la lengua no es una conducta imitada, sino creada a partir del conocimiento subyacente de la lengua. Chomsky, con esta teoría lingüística, explicó que un sujeto adquiere de manera natural la habilidad para estructurar la lengua correctamente desde el punto de vista gramatical.

También Emilia Ferreiro y Ana Teberosky enfatizaron que cuando los niños se equivocan siempre de la misma manera no se le puede llamar simplemente error, pues se trata de un error sistemático el cual tiene una explicación. Por ejemplo: Los niños hispanohablantes que tienen entre tres y cuatro años dicen: <<yo sabo>>, <<yo poní>> hablan así porque están elaborando hipótesis tratando a todos los verbos por igual <<yo corrí, yo comí, yo poní>> <<yo como, yo bebo, yo sabo>> ellos no saben que hay verbos regulares e irregulares por lo tanto reconstruyen la lengua realizando hipótesis regularizando los verbos irregulares. Por esta razón no aprenden la lengua imitando a los adultos, pues los adultos no dicen <<yo poní, yo sabo>>.

Teniendo en cuenta estos fundamentos teóricos, una clase de segunda lengua bajo el enfoque comunicativo se diseñará de la siguiente manera:

a) Los objetivos generales: Harán referencia a una meta comunicativa en una situación real, recreada en el salón, para introducir secuencias de diálogos con un lenguaje apropiado al contexto. Los objetivos específicos harán referencia a los medios para que el aprendiz alcance la meta comunicativa y también alcance una meta lingüística, es decir, que pueda hacer uso de la lengua de manera apropiada y obtenga los elementos estructurales de la lengua para expresarse en una situación real.

b) Las actividades de enseñanza y aprendizaje se planearán para que el aprendiz ejercite la comunicación adecuada, es decir, saber que decir, en dónde, cómo, cuándo, con quién y para qué, primeramente de manera oral en diálogos en interacción social. Después para adquirir las estructuras gramaticales se fomentarán actividades que permitan la elaboración de hipótesis a partir de los datos aportados por el intercambio oral, tratando de reproducir de manera artificial, el camino seguido para la adquisición de la primera lengua.

Como se puede observar en el enfoque comunicativo se toma en cuenta la estructura y la función de la lengua (Littlewood,1998) de esta manera las actividades de aprendizaje son planteadas para que el estudiante de la segunda lengua obtenga la estructura de la lengua, es decir obtenga la habilidad para usar la gramática y formar oraciones sintácticamente correctas y al mismo tiempo se plantean actividades de enseñanza en donde la lengua cumpla con la función de comunicación en interacción social.

c) El papel del alumno es que pueda recibir la enseñanza de la lengua de acuerdo a sus necesidades de comunicación, por lo tanto no es un ente pasivo, sino que propone y se compromete en su aprendizaje. Se dice que es un negociador: da y recibe. La interacción entre los aprendices es de cooperación y ayuda mutua.

e) El papel del maestro en la clase comunicativa es de un facilitador del proceso de comunicación, de las tareas y textos de los participantes, analizador de necesidades, consejero y coordinador del proceso.

f) El papel de los materiales cumple la función de promocionar el uso comunicativo de la lengua. Generalmente son materiales auténticos diseñados para la tarea comunicativa.

Finalmente se propone el siguiente modelo de programa para estructurar la organización de los contenidos comunicativos:

1. A quién va dirigido: Para principiantes o falsos principiantes de la segunda lengua
2. Nombre y número de la lección: Aquí se enmarca el tema
3. Plantear el objetivo general y los objetivos específicos
4. Describir las actividades que se desarrollarán durante la clase
5. Seleccionar el contenido conforme a los objetivos planteados
6. Preparar los materiales y tenerlos elaborados

El enfoque comunicativo no es considerado un método porque no es un plan cerrado, el éxito o fracaso no está en la aplicación de un método cerrado homogéneo e independiente de los sujetos y del contexto en el que se produce la instrucción. Se considera un enfoque porque es una orientación general hacia el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo tanto

constantemente se va construyendo conforme a las necesidades de aprendizaje de los sujetos y a su contexto.

Teniendo en cuenta que el enfoque comunicativo no es un método cerrado, entonces para llevar a cabo la lecto-escritura en L2, propongo desarrollar lo que Cummins llamó <<Dominio o competencia subyacente común >>, concepto que explicaré más adelante.

2.3 El español como segunda lengua

El reto de la educación bilingüe es la formación de sujetos que desarrollen su primera lengua y después adquieran una segunda lengua. En nuestro contexto mexicano, en el caso de que la lengua originaria haya sido desplazada por el español se podría aprender la lengua originaria como segunda lengua y en el caso de ser monolingüe en lengua originaria se torna importante aprender el español como segunda lengua. Para esto es importante que el maestro bilingüe esté formado para planear la enseñanza del español como segunda lengua.

2.3.1 La formación permanente del docente

Hablando de la formación dirigida a los docentes del medio indígena, voy a recalcar que el concepto de formación docente que retomé para diseñar el <<Taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua>> impartido para ellos, fue el de ser un sujeto reflexivo y crítico sobre la propia práctica llevada a cabo dentro del aula, para que juntos las que impartimos el taller y ellos analizáramos la situación y necesidades de los niños de los pueblos originarios en cuanto a la lengua.

Primeramente deseo resumir cuales han sido los conceptos sobre formación docente que se han generado en distintas épocas. En un primer momento, según Francisco Imbernón se conceptualizó como el proceso que persigue la finalidad de formar un sujeto que domina los contenidos ha enseñar, vinculándolo con un sistema elitista y conservador el cual tenía como propósito fundamental la recuperación de la cultura occidental, ignorando la diversidad cultural.

En un segundo momento, aproximadamente en los años sesenta y setenta, la formación docente adquirió un carácter instrumental bajo la concepción del docente dotado de técnicas y medios para solucionar problemas bien definidos, dentro del modelo de entrenamiento basado en la eficiencia y competencia.

Posteriormente, en tiempos más recientes, surgió otra conceptualización de la formación docente bajo el enfoque de <<la orientación práctica de análisis interpretativo>>, en el que cobra importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado. Estableciendo un nuevo concepto de de investigación y formación, dando más relevancia a la investigación cualitativa insistente en el estudio de la vida en el aula.

Desde este enfoque, se propone un proceso de formación que capacite al docente en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales reflexivos o investigadores sobre y en la propia práctica, cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza (Imbernón;1997:42).

El docente obtiene una formación inicial, posteriormente es necesario pasar a la etapa de la formación permanente, la cual es un proceso de

adquisición de conocimientos, actitudes, habilidades y conductas íntimamente asociadas a su campo profesional para conocer su entorno, dominarlo, mejorarlo y a la vez, mejorarse a sí mismo.

La formación permanente del docente sugiere una actualización constante en el campo científico, psicopedagógico y cultural que tenga la finalidad del perfeccionamiento de su actividad profesional (Imbernon; 1997:13).

Es en este sentido que se torna importante el trabajo conjunto de los que elaboran los materiales para la enseñanza de lengua y quienes lo llevan directamente a la práctica. Esto es formar al docente del medio indígena como un sujeto investigador de su propia práctica con el objetivo de un mejoramiento constante.

En seguida se presentan algunos planteamientos teóricos que subyacen al diseño de la enseñanza de una segunda lengua, los cuales retomé como conceptos fundamentales para diseñar el taller, impartido en Oaxaca, y así sugerir una alternativa para la formación docente en la materia de enseñanza de lenguas.

2.3.2 El diseño de un método para enseñar una segunda lengua

De acuerdo con Richards Jack y Rodgers Th. diseñar un método para la enseñanza de una segunda lengua implica tres pasos fundamentales: Primero, adoptar un enfoque; segundo, etapa del diseño en la que se plasma la teoría en la práctica y tercero, se define el procedimiento o programación. Ellos retoman el modelo de Edward Anthony, propuesto en 1963, el cual identifica tres niveles en la planeación de la enseñanza de idiomas <<enfoque>>,

<<método>> y <<técnica>> (Richards y Rodgers, 2001:22). Este planteamiento nos sugiere estos tres grandes pasos como un camino metodológico, basado en investigaciones, para la enseñanza de cualquier lengua, como segunda lengua.

A continuación se describe en que consisten cada uno de estos tres principios metodológicos:

1. El enfoque

El enfoque lingüístico es un conjunto de teorías que explican qué es la lengua y cómo es el proceso realizado por el individuo para aprender la lengua, a esto se le llama teoría de la lengua y teoría del aprendizaje de la lengua, respectivamente. Cuando los lingüistas buscaron mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas, a finales del siglo XIX, lo hicieron basándose en principios y en teorías generales con respecto a cómo se aprenden las lenguas (psicolingüística) o cómo se estructura la lengua, con la finalidad de seleccionar y organizar los contenidos de la enseñanza de lengua.

Conforme ha pasado el tiempo, se pueden clasificar los métodos de enseñanza de lenguas de acuerdo a la postura teórica en la que se basan para decir que es la lengua y cómo se aprende. Según Richards y Rodger hay tres teorías de la lengua: La estructuralista que considera a la lengua como un sistema de elementos relacionados estructuralmente para codificar el significado. La funcional que concibe a la lengua como un vehículo para la expresión de un significado funcional; y la interactiva que considera a la lengua como un instrumento para el desarrollo de relaciones personales.

Con respecto a la teoría del aprendizaje, hacen la distinción de dos posturas: La teoría del aprendizaje de la lengua que defiende al aprendizaje

como un proceso en el cual se forman hábitos, se llega a la inducción, la inferencia, la comprobación de hipótesis y la generalización; y las teorías que se basan tanto en el proceso como en las condiciones externas al individuo para generar el aprendizaje (Ibid:24).

Por su parte, Elizabeth Areizaga dice que los métodos se pueden dividir en los de base estructuralista y los de base nocional-funcional. Los primeros entienden el concepto de lengua como la construcción de oraciones correctas y su concepto de aprendizaje de la lengua, basados en el conductismo, es la repetición y la imitación de modelos para la formación de buenos hábitos lingüísticos. Los de base nocional-funcional, como el enfoque comunicativo, definen a la lengua como un sistema funcional de comunicación y define el aprendizaje de la lengua como un proceso de construcción del aprendiz, favorecido por determinadas condiciones personales, afectivas y ambientales (Ruiz Bikandi, 2000:137).

2. El diseño del método

Después de elegir un enfoque, se diseña propiamente el método siguiendo los principios metodológicos del enfoque que se haya elegido. En esta etapa es necesario planear los objetivos generales y específicos de enseñanza; las tareas de aprendizaje y las actividades de enseñanza; el papel de los alumnos, el papel del profesor y el papel de los materiales para plasmarlos en la organización de los contenidos a través de un modelo de programa.

3. El procedimiento o técnica

Ya elegido el enfoque y diseñado el método, finalmente se determina el procedimiento del programa con tiempos, equipo, técnicas y estrategias para

su aplicación. También se define la presentación del contenido y la evaluación de los mismos.

2.3.3 El diagnóstico

Otro punto a considerar para comenzar el diseño de la enseñanza del español como segunda lengua es el diagnóstico, el cual nos sugiere realizar un estudio previo a los sujetos para verificar el uso y/o dominio del español. La importancia de obtener un diagnóstico sobre los sujetos es con el objetivo de que el planeador pueda diseñar un método pertinente, adecuándolo a las circunstancias del contexto y al público al que va dirigido.

Considero importante realizar el diagnóstico de ambas lenguas para evaluar del grado de dominio tanto de la lengua originaria como del español de cada estudiante y así identificar el desarrollo lingüístico, de los niños bilingües, en cuanto a la comprensión, producción oral y vocabulario tanto en lengua originaria como en la lengua española.

Esto sirve para determinar cuales serían los contenidos de enseñanza del español, pues en esta propuesta metodológica para la formación docente en la enseñanza del español como L2 se plantea realizar un análisis contrastivo entre lenguas originarias y el español para poder planear contenidos pertinentes que permitan el dominio del español en el menor tiempo posible.

2.3.4 El análisis contrastivo y la interferencia lingüística

El análisis contrastivo es un instrumento para establecer las similitudes y diferencias entre los sistemas lingüísticos de la primera y segunda lengua. Se ha considerado, en ocasiones, como una teoría de la adquisición de la segunda lengua y se ha aplicado como un método el cual consiste en realizar un análisis

sistemático de ambas lenguas, para identificar y pronosticar lo que se puede aprender fácilmente (sectores libres de interferencias), así como lo que se dificultaría en el aprendizaje (sectores susceptibles a interferencias).

De acuerdo al análisis contrastivo, la enseñanza de lo más difícil, en lo posible, no se planifica al inicio del aprendizaje, sino después. (Utta Von:104).

Sin embargo, también se toma en cuenta el criterio de productividad, es decir, tomando en cuenta que el objetivo es que el aprendiz aprenda a comunicarse y no sólo aprenda reglas gramaticales, es necesario introducir primero las formas más usuales de la lengua, sin las cuales el que aprende una lengua no podría comprenderla, ni comunicarse, es el caso, por ejemplo de los tonos en las lenguas tonales, otomangues.

A aquellos hablantes que no cuentan con rasgos tonales en su lengua le parecerán muy difíciles de distinguir y de aprender, sin embargo tendría que aprenderlos al principio porque sin este aprendizaje al inicio no podrá comunicarse adecuadamente en una conversación.

A continuación voy a presentar un análisis contrastivo que realicé a nivel fonológico de las lenguas *cuicateca*, *ombeayiuts* (huave), *náhuatl*, *rarámuri* (taraumara) *tu'un savi* (mixteco), *mazateco*, *tseltal*, *ch'ol* y *ayuk* (mixe) con el español de México. Los datos para realizar este análisis los retomé del trabajo presentado por mis compañeros en la página web <http://biblioteca.ajusco.upn.mx/uspelci/>

Este análisis lingüístico tiene la finalidad de reconocer cuales serían los fonemas consonánticos que se les dificultaría distinguir a los aprendices del español como segunda lengua, por no tenerlos en su sistema fonológico.

Primeramente se presentará el sistema fonológico consonántico del español y después se hará la distinción de cuales son los fonemas consonánticos que no existen en cada una de las lenguas ya mencionadas.

Tabla 15. Sistema fonológico consonántico del español de México

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Palatal	Velar
Oclusiva	p b		t d				k g
Nasal	m			n		ɲ	
Vibrante múltiple				r			
Vibrante simple				r			
Fricativa		f		s			x
Africada					tʃ		
Aproximante						j	
Lateral aproximante				l			

En el siguiente cuadro presentaré los fonemas consonánticos de nueve lenguas originarias contrastándolos con el sistema fonológico del español mexicano, no se incluyen los fonemas exclusivos o propios de las lenguas originarias ya que el objetivo es revisar las dificultades fonológicas en el aprendizaje del español como segunda lengua.

Tabla 16. Fonemas compartidos y exclusivos del español en contraste con algunas lenguas originarias

Español	cuicateco	ombeayiüts	náhuatl	rarámuri	tu'un savi	mazateco	tzeltal	ch'ol	ayuuk
/p/	/p/	/p/	/p/	/p/	/p/	/p/	/p/	p/	/p/
/b/	/b/	/b/	-	/b/	-	/b/	/b/	/b/	/b/
/t/	/t/	/t/	/t/	/t/	/t/	/t/	/t/	/t/	/t/
/d/	/d/	/d/	-	-	/d/	-	-	-	/d/
/k/	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/	/k/
/g/	-	-	/g/	/g/	-	-	-	-	/g/
/m/	/m/	/m/	/m/	/m/	/m/	/m/	/m/	/m/	/m/
/n/	/n/	/n/	/n/	/n/	/n/	/n/	/n/	-	/n/
/ɲ/	/ɲ/	-	-	-	/ɲ/	-	-	-	-
/r/	-	-	-	/r/	-	-	-	-	/r/
/r/	-	/r/	-	/r/	/r/	/r/	/r/	/r/	/r/
/f/	-	-	-	-	-	/f/	-	-	-
/s/	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/	/s/
/x/	-	/x/	-	/x/	-	/x/	/x/	-	-
/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/	/tʃ/
/j/	/j/	-	/j/	/j/	/j/	/j/	/j/	/j/	/j/
/l/	/l/	/l/	-	/l/	/l/	/l/	/l/	/l/	/l/

Como se puede apreciar de las nueve lenguas originarias que se están contrastando con el español, las oclusivas que no existen en la mayoría de ellas son las sonoras. Mientras que los fonemas oclusivos sordos /p/ /t/ /k/ si se comparten con el español en todas las lenguas originarias.

Tabla 17. Fonemas oclusivos que no existen en algunas lenguas originarias

Modo de articulación: OCLUSIVA			
Punto de articulación	Sonoridad	Representación fonológica	Lenguas sin éste fonema
Bilabial	sonora	/b/	<i>Náhuatl</i> <i>Tu'un savi</i>
Dental	sonora	/d/	<i>Náhuatl</i> <i>Raramuri</i> <i>Mazateco</i> <i>Tseltal</i> <i>Ch'ol</i>
Velar	sonora	/g/	<i>Cuicateco</i> <i>Náhuatl</i> <i>Tu'un savi</i> <i>Mazateco</i> <i>Tseltal</i> <i>Ch'ol</i>

De los fonemas nasales del español, el fonema /m/ los tienen todas las lenguas en cuestión, sin embargo el fonema /ɲ/ es el que no existe en la mayoría de las lenguas originarias, sólo lo tiene la lengua cuicateca. Y el fonema /n/ es compartido con la mayoría, menos con el ch'ol.

Tabla 18. Fonemas nasales que no existen en algunas lenguas originarias

Modo de articulación: NASAL			
Punto de articulación	Sonoridad	Representación fonológica	Lenguas sin éste fonema
Alveolar	sonora	/n/	<i>Ch'ol</i>
Palatal	sonora	/ɲ/	<i>Ombeayiuts</i> <i>Náhuatl</i> <i>Rarámuri</i> <i>Mazateco</i> <i>Tseltal</i> <i>Ch'ol</i> <i>Ayuuk</i>

El fonema vibrante múltiple /r/ no existe en siete de las lenguas originarias que se están contrastando con el español, sólo lo tienen en el *raramuri* y en el *ayuuk*. Y el fonema vibrante simple /r/ no existe en el cuicateco y en el náhuatl.

Tabla 19. Fonemas vibrantes que no existen en algunas lenguas originarias

Modo de articulación: VIBRANTES				
Modo de articulación	Punto de articulación	Sonoridad	Representación fonológica	Lenguas sin éste fonema
Vibrante múltiple	alveolar	sonora	/r/	<i>Cuicateco</i> <i>Ombeayiuts</i> <i>Náhuatl</i> <i>Tu'un savi</i> <i>Mazateco</i> <i>Tseltal</i> <i>Ch'ol</i>
Vibrante simple	alveolar	sonora	/r/	<i>Cuicateco</i> <i>Náhuatl</i>

El fonema fricativo /f/ es otro de los cuales no existe en la mayoría de las lenguas originarias, sólo existe en el mazateco, de las nueve lenguas analizadas. El fonema /x/ si existe en el *ombeayiuts*, *rarámuri*, *mazateco* y *ayuuk*.

Tabla 20. Fonemas fricativos que no existen en algunas lenguas originarias

Modo de articulación: FRICATIVO			
Punto de articulación	Sonoridad	Representación fonológica	Lenguas sin éste fonema
Labiodental	sorda	/f/	<i>Cuicateco</i> <i>Ombeayiuts</i> <i>Náhuatl</i> <i>Rarámuri</i> <i>Tu'un savi</i> <i>Tseltal</i> <i>Ch'ol</i> <i>Ayuuk</i>
Velar	sorda	/x/	<i>Cuicateco</i> <i>Náhuatl</i> <i>Tu'un savi</i> <i>Tseltal</i> <i>Ch'ol</i>

A continuación se presenta el fonema /j/ que no existe en la lengua *ombeayiuts* y el fonema // que no existe en algunas variantes del náhuatl, pero que en todas las demás lenguas es un fonema que se comparte con el español.

Tabla 21. Fonemas aproximantes que no existen en algunas lenguas originarias

Modo de articulación: APROXIMANTES				
Modo de articulación	Punto de articulación	Sonoridad	Representación fonológica	Lenguas sin éste fonema
Aproximante	palatal	Sonora	/j/	<i>Ombeayiuts</i>
Lateral aproximante	alveolar	Sonora	/l/	<i>Náhuatl</i>

En cuanto a los fonemas vocálicos se encontró que en algunas variantes de la única lengua que no comparte los mismos fonemas vocálicos del español es el náhuatl, como se puede ver en los siguientes cuadros:

Tabla 22. Fonemas vocálicos compartidos entre el español y algunas lenguas originarias

Español	cuicateco	ombeayiüts	náhuatl	rarámuri	tu'un savi	mazateco	tzeltal	ch'ol	ayuuk
/a/	/a/	/a/	/a/	/a/	/a/	/a/	/a/	/a/	/a/
/e/	/e/	/e/	/e/	/e/	/e/	/e/	/e/	/e/	/e/
/i/	/i/	/i/	/i/	/i/	/i/	/i/	/i/	/i/	/i/
/o/	/o/	/o/	/o/	/o/	/o/	/o/	/o/	/o/	/o/
/u/	/u/	/u/	-	/u/	/u/	/u/	/u/	/u/	/u/

Tabla 23. Fonemas vocálicos del español

	anterior	central	posterior
Cerrada	i		u
Semicerrada	e		o
Abierta		a	

Tabla 24. Fonemas vocálicos del náhuatl

	anterior	central	posterior
Cerrada	i i:		
Semicerrada	e e:		o o:
Abierta		a a:	

Hacer la distinción del sistema fonológico entre una y otra lengua, en este caso, permite tener una visión de las posibles interferencias lingüísticas a nivel fonológico que puede tener un aprendiz del español como segunda lengua. De esta manera el diseñador de la enseñanza del español podrá predecir cuales serían las dificultades en la producción oral y podría organizar los contenidos de enseñanza para ir abatiendo la interferencia lingüística.

En esta propuesta retomaré el análisis contrastivo como una herramienta didáctica para establecer las ventajas, así como las complicaciones en la enseñanza y en el aprendizaje de una segunda lengua.

Dependiendo del análisis contrastivo de ambas lenguas, se podrán detectar las interferencias lingüísticas a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático o sociolingüístico.

Un ejemplo de interferencia a nivel fonológico lo tenemos en la lengua náhuatl, la cual en algunas variantes su sistema vocálico se compone por cuatro fonemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/, en contraste con el español que tiene cinco /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

Entonces, el docente como planeador o diseñador del español como segunda lengua, debe considerar este aspecto para plantear objetivos comunicativos y lingüísticos de enseñanza para que el niño náhuatl logre hacer la diferenciación entre el fonema /u/ y el fonema /o/ y que en lugar de decir <<borro, cochara>> diga <<burro, cuchara>> y también pueda distinguir entre uno y otro fonema cuando escribe en náhuatl o español /o/, /u/ respectivamente.

Por otro lado, el niño monolingüe en español cuando aprenda náhuatl logre hacer esas mismas distinciones. Una de las estrategias pedagógicas de

enseñanza para este caso puede ser a través de ejercitar la formación de pares mínimos, siempre en contexto comunicativo. Por ejemplo: Ejercitar <<yo borro al burro>>.

También puede haber interferencias a nivel morfológico. Por ejemplo cuando contrasté la morfología de la variante del mixteco del municipio de Cosoltepec, Huajuapán de León, Oaxaca, con la morfología del español, encontré que en el mixteco de Cosoltepec, a los objetos inanimados no se les asigna género, se les nombra <<yui-petate>> <<tutun-leña>>, sin clasificarlos en masculino o femenino.

Sin embargo en español para nombrar los objetos inanimados se les asigna género a través de un artículo: <<el petate>> <<la leña>>. Esta es una de las razones por la que algunos de los hablantes bilingües, dicen <<la petate, el leña, el mesa>>, sin percatarse de que en español a los objetos se les clasifica en masculino o femenino anteponiéndoles un artículo <<el, la>>.

Así como estos ejemplos existen también interferencias de la segunda sobre la primera lengua en cualquiera de los niveles lingüísticos, dichas interferencias no permiten obtener una competencia lingüística en ambas lenguas.

Es necesario que el modelo bilingüe abata la interferencia lingüística, pues entre más dominio de ambas lenguas hay menos probabilidad de interferencia lingüística. De otra manera los niños difícilmente conseguirán ser competentes lingüísticamente en ambas lenguas. Su escritura, y producción oral no serán apropiadas al contexto en el que lleguen a desenvolverse, mezclando ambas lenguas.

He aquí la pertinencia de formar al maestro bilingüe sobre metodologías de enseñanza de segunda lengua y también con conocimientos para llevar a cabo o entender los análisis lingüísticos para comprender la naturaleza de cada lengua y así obtener herramientas para planear la enseñanza del español como segunda lengua, minimizando la interferencia lingüística.

2.3.5 La transferencia lingüística

La transferencia de competencias se manifiesta como la ventaja que tiene un sujeto bilingüe cuando utiliza sus conocimientos adquiridos de su primera lengua sobre la segunda lengua o los conocimientos adquiridos de su segunda lengua sobre su primera lengua. Cummins le llamó a esta transferencia de conocimientos <<Dominio o competencia subyacente común>>, él explica que este fenómeno ocurre comúnmente con la competencia de la lecto-escritura, pues un sujeto con conocimientos de lectura y escritura en su primera lengua va a transferir ese conocimiento o competencia a su segunda lengua (Ruiz Bikandi, 2000:64).

Capítulo III. Las políticas y métodos para la enseñanza del español

En este capítulo se presentarán las diversas políticas del lenguaje llevadas a cabo en distintas épocas. Lo que se puede notar como factor común, hasta la actualidad, es la preponderancia que se le ha otorgado a la lengua española y la minorización de las lenguas originarias, originando en muchos casos su exterminio.

3.1 La política de la castellanización en el periodo colonial

Desde 1492 comenzó la interrelación de los pueblos originarios de México con los españoles. En 1519, con la llegada de Hernán Cortés inicia el periodo colonial en el cual convergen diferentes intereses, tanto políticos como religiosos, dirigidos a los hablantes de las lenguas originarias y también con respecto a la lengua española.

La política oficial sobre el lenguaje para la Nueva España fue la castellanización. El castellano fue la norma en la política, la erudición y el arte. (Brice Heath, 1992:25). La corona, a través de las Leyes de Burgos, encargó a los encomenderos la conversión de los nativos a la fe cristiana y a la castellanización, sin embargo estos hicieron caso omiso de dichas leyes y se preocuparon sólo por satisfacer su ambición.

En la época de Carlos V, en 1542, se les dejó esa misma tarea a los frailes, pero como ellos tenían claro su propósito de cristianización, no se preocuparon por enseñar el español a los nativos y aprendieron a hablar las lenguas originarias para escribir gramáticas como un método para comunicarse con los nativos y convertirlos rápidamente al catolicismo. (Ibid:37).

Los frailes alfabetizaron en los diversos idiomas vernáculos, pero al decretarse el náhuatl como lengua oficial de los nativos, empezaron a enseñar a sus mejores estudiantes a leer y escribir en náhuatl y en latín (Ibid:55). La lengua española era aprendida en el curso de la vida cotidiana (Ibid:61).

La política española seguía pronunciando la necesidad de la castellanización como un símbolo de dominación y control hacia los nativos. Se pensaba que a través del idioma español, en conjunto con las costumbres y hábitos se lograría la unidad cultural para manejar a los nativos como un cuerpo unificado (Ibid:70). Había quienes se oponían a que la mayor parte de los nativos aprendieran la lengua española, alegaban que los nativos interpretes eran suficientes para mantener la comunicación con el resto del pueblo.

En 1728, descendientes de la nobleza nativa presentaron una solicitud al Arzobispo de México demandando la preparación de la juventud nativa para la vida social en el nuevo mundo y la enseñanza en los colegios del idioma español, pues reconocían que saber español era un requisito fundamental para tener algún puesto en la vida pública. Aún cuando se suponía que había escuelas para enseñar español, su escasez y método de enseñanza no daba oportunidad a los nativos para aprenderlo (Ibid:80).

En el siglo XVI, aún cuando muchos nativos parecían saber algo de español, se observaba su aborrecimiento por el idioma pues de ninguna manera les ponían nombres españoles a sus hijos (Ibid:89).

La historia muestra como el idioma de los sectores sociales dominantes es un símbolo de supremacía sobreponiéndose a los idiomas de las minorías sociales. El aprender español por parte de los nativos mexicanos, se ha visto

desde esta época como una necesidad obligada más que un aprendizaje natural a través de la convivencia entre ambas lenguas.

Aprender español se convierte en una necesidad en tanto que el idioma permite conocer otro tipo de sociedad y otra forma de vida, principalmente económica. A pesar de esta presión sociocultural y económica, muchos pueblos originarios han resistido manteniendo su forma particular de vida, su cosmovisión, su lengua y al mismo tiempo han sido partícipes de una nueva forma de vida occidentalizada.

3.2 El español para la unificación nacional

Durante el siglo XIX, México obtuvo su independencia y buscaba una estabilidad política, económica y social. El ideal era consolidar una nación que unificará a nativos, criollos y españoles. Hubo diversas posturas ante esta problemática.

Después de la guerra de independencia el país se dividió entre el pensamiento de los liberales y de los conservadores (Ibid:95).

Los conservadores deseaban exterminar la cultura y la lengua de los nativos. Estaban a favor de mejorar el sistema educativo tradicional contemplando el español como una sola lengua a escala nacional, por lo tanto repudiaban todo camino para abrir la alfabetización en las lenguas originarias y deseaban mantener a los nativos en la instrucción religiosa. Este grupo estaba formado por católicos, propietarios de tierra y los que estaban con los españoles.

Por otra parte, los liberales se dividían en dos posturas, los que deseaban preservar las culturas y lenguas originarias y enseñar el español y los que querían aniquilarlas y mantener el español como única lengua.

Los liberales anticlericales, republicanos, demócratas y antiespañoles deseaban preservar las lenguas originarias, otorgando una educación especializada dirigida a los nativos para que encajaran en la nueva nación.

De este grupo se puede mencionar a Juan Rodríguez Puebla quien en 1820, hablaba de un sistema educativo planeado por y para los nativos, en el cual pudieran seguir empleando sus lenguas originarias (Ibid:101).

Ignacio Ramírez, gobernador del Estado de México, aproximadamente en 1867, cuando Benito Juárez fue presidente, habló sobre un plan de educación bilingüe, estipulando en las escuelas de los pueblos la instrucción en lenguas originarias y en español. Insistía en que el náhuatl, el maya, el otomí, el tarasco y el zapoteco deberían ser aprobados en la literatura y la historia dentro del currículo del sistema educativo para elevar el interés, cultura y participación de los sectores de la población originaria a nivel nacional. Decía que los nativos contemplaban la lengua española como una señal de su explotación (Ibid:113).

Los otros liberales querían aniquilar las lenguas originarias. Estaban convencidos que los nativos no podían ser considerados y tratados aparte, tendrían que aprender las tradiciones heredadas de la sociedad colonial. Apoyaban la fusión de los nativos con las masas en general.

Mora propugnaba por introducir el español en el programa educativo antes que el latín y materias como el comercio, agricultura, ley constitucional y economía política y en el colegio de estudios preparatorios los estudiantes estudiaban latín, náhuatl, tarasco y otomí solamente para ejercitar la mente (Ibid:105).

Joaquín Baranda ministro de Justicia e Instrucción Pública, en 1882, habló de fomentar la instrucción primaria gratuita y obligatoria y la firme adhesión de los nativos a este sistema. Él, consideraba la instrucción elemental instaurada en el Distrito Federal como un modelo para los estados, entonces promovió en la capital la instrucción de los maestros destinados a los estados de la República.

Gabino Barreda, estudió en París con Augusto Comte, como jefe de la comisión de Instrucción Pública en 1867 contemplaba la educación nacional bajo el enfoque científico, de los positivistas, sobre las necesidades sociales. Estableció la Escuela Nacional Preparatoria como el centro educativo más importante de la nación y un programa dándole énfasis a la ciencia y el lenguaje. Sus ideas filosóficas influyeron hasta el siglo XX (Ibid:114).

Como se puede ver en esta época, algunos proclamaban una educación especializada dirigida a los nativos con la cual pudieran conservar su lengua originaria y reconocían la necesidad de enseñarles el español para integrarlos como ciudadanos de la nueva nación.

Otros deseaban integrarlos a la vida nacional sin tomar en cuenta su lengua y mucho menos su cultura. En la escuela aprenderían el español y se educarían con los conocimientos y cultura hispana.

Todas estas ideologías oscilaban entre dejar sobrevivir las lenguas originarias pero marginadas o extinguirlas por completo, a cambio de unificar a la nación en una sola lengua y la cultura hispánica. Tenían una visión paternalista hacia las culturas originarias, los veían como indefensos a los que se les tenía que educar para colocarlos a la altura del resto de la sociedad.

Permaneció el pensamiento de la supremacía del español sobre las lenguas originarias, pues estaban convencidos que la nación lograría su estabilidad en todos los sentidos utilizando la lengua española como un instrumento supremo de unificación, sin embargo aunque se esperaba que la escuela enseñaría el español, no se logró una planeación sistemática en la enseñanza del español como segunda lengua.

3.3 La política de incorporación para enseñar el español como idioma nacional

En la época de la Revolución Mexicana, una vez más se puso en movimiento el programa de unificación total de México. A pesar de que el español era el idioma nacional y se consideró como el elemento principal para unificar a la nación, había millones de mexicanos que no dominaban la lengua oficial, ni se percataban que eran ciudadanos de México.

Ante esta situación, Jesús Díaz de León, segundo presidente de la Sociedad Mexicana Indianista, fundada en 1910 por el lingüista Francisco Belmar, insistió en la evaluación de programas del gobierno dirigidas a los nativos. La Sociedad Indianista no favorecía la destrucción de las lenguas originarias, manifestaba que los nativos no deberían olvidar sus lenguas y deberían aprender el español como segunda lengua (Ibid:123)

Por otro lado, Justo Sierra como positivista y secretario de Educación Pública y Bellas Artes, entre 1901 y 1911, afirmó el poder de la instrucción primaria obligatoria para transformar a los nativos y se opuso con firmeza a la conservación de las lenguas originarias, declarando que deberían ser consideradas solo como “simples documentos arqueológicos”. En esa época

Porfirio Díaz, presidente de la República, publicó oficialmente la existencia de dos millones de hablantes de una lengua originaria, pero como el español era la lengua de <<la vida entera, social, educativa y política de la República>>, declaraba haber logrado enseñar el español a los nativos (Ibid: 125).

En 1917, se perfilaban dos tendencias que exigían la unidad idiomática nacional. La primera, positivista, con su representante Gregorio Torres Quintero (Colima, 1866 - Cd. México, 1934), quien instauró la Ley de Instrucción Rudimentaria desde 1911, la cual autorizaba al gobierno federal a establecer escuelas rurales de preprimaria para enseñar a la población originaria, hombres y mujeres de todas las edades a hablar, leer y escribir en español y manejar las operaciones básicas de aritmética en dos años (Ibid: 128).

La segunda a través de la Sociedad Indianista Mexicana proclamaba un programa basado en principios de ciencia social y entendimiento de las diversas culturas originarias (Ibid:130).

Manuel Gamio, habló de una educación integral nacionalista (Ibid:131). Una de las metas del método integral era la unificación lingüística de los nativos y para lograrlo los maestros aplicarían un método de enseñanza directa del español. De esta manera, los maestros impartían enseñanzas en español y proporcionaban textos escritos en español a los niños indígenas. Su nueva lengua, el español, era para habilitarlos como ciudadanos (ibid:133).

José Vasconcelos (Oaxaca, 1882 – Cd. México, 1959) rector de la Universidad Nacional de 1920 a 1921, se oponía a la visión de la educación integral de Gamio, no estaba de acuerdo con que hubiera educación separada para los nativos.

Vasconcelos propuso que México adoptara una política de incorporación mediante un sistema de educación nacional (Ibid:135). La unificación por medio de un sistema escolar nacional era la meta suprema de la Secretaría de Educación Pública, Vasconcelos como antipositivista y humanista, mandó a jóvenes egresados de las escuelas preparatorias de la ciudad de México como “misioneros culturales” a los pueblos del interior de la República. Posteriormente dichos pueblos formaron una “casa del pueblo”. La casa del pueblo rudimentaria funcionaba para enseñar el español.

Aún cuando Vasconcelos hablaba de la fusión de lo nativo con lo europeo para crear el mestizo mexicano, se empeñaba en denunciar el exterminio de las lenguas originarias y sustituirlas por la lengua española (Ibid:137). La enseñanza del español era una de las principales bases del programa de incorporación cultural del nativo.

Moisés Sáenz (Nuevo León, 1888 – Perú, 1941) y Rafael Ramírez, Jefe del departamento de las misiones culturales en 1927, impulsaban metas que constituían la enseñanza de la lengua nacional y de la historia de México en las escuelas rurales, las misiones culturales y las Escuelas Normales Rurales regionales. En todas estas instituciones, los maestros enseñaban el español mediante el método directo (Ibid:142).

En esta época de incorporación del nativo, como se puede apreciar, una vez más, existe la misma tendencia en la política de minimizar las lenguas originarias. Aunque hubo quienes se inclinaron a favor de la conservación de las culturas y lenguas originarias, y realizaron algunos proyectos, siempre se le dio al español una categoría superior, considerándola como una lengua de

prestigio social que debería ser enseñada a la gente nativa para incluirlos y/o agregarlos a la nación.

Aunque el español se había constituido como lengua nacional, y se tenía la intención de enseñar el español en la escuela, faltó capacitar a los maestros para enseñar el español de manera sistemática.

En este apartado se habla de enseñar el español como segunda lengua o de haber utilizado el método directo para la enseñanza del español. Sin embargo analizando la manera en la que se enseñaba el español, no se utilizó el método directo para la enseñanza de segundas lenguas, sino más bien se utilizaba el español de <<manera directa>>, dentro de las aulas escolares, esto significa que se prohibía el uso de la lengua originaria y toda la enseñanza era en español, se hablaba, se leía, se escribía en una lengua desconocida por los niños nativos.

Esta forma ocasionó en los niños, una confusión en su aprendizaje por usar una lengua que no entendían, orillándolos en muchas ocasiones al fracaso escolar y casi siempre a la desvalorización de su lengua originaria.

3.4 La política integracionista a favor del bilingüismo

En la década de 1930 comenzó una nueva forma de ver lo nativo y lo nacional, a diferencia de los maestros de las misiones culturales de Vasconcelos que ignoraban la forma de vida de los pueblos, desde su lenguaje hasta su organización religiosa, social y económica, comenzó el programa de integración el cual gestaba la idea de reunir ambas culturas para aprender una de la otra (Ibid:151). “El primer paso para iniciar el proceso de integración, residía en el reconocimiento de la legitimidad de las lenguas indias en el proceso de aprendizaje” (Ibid:152)

En 1934, Lázaro Cárdenas asumió la presidencia y le dio a la educación un enfoque socialista. Creó el Departamento de Asuntos Indígenas en 1936, a cargo de Miguel Othón de Mendizábal. Al mismo tiempo la antropología adquirió el estatus de ciencia y posteriormente dio paso a la corriente del indigenismo. El socialismo mexicano, representado entre otros por Génaro Vázquez y Vicente Lombardo Toledano, este último como presidente del Comité de Educación apoyaban la educación bilingüe (ibid:162).

El plan de seis años de Cárdenas proclamaba en el artículo 3° de la Constitución la educación socialista, la cual ratificaba la educación sexual y la enseñanza bilingüe, basadas en el materialismo científico marxista. Los educadores y científicos sociales mexicanos hicieron caso del consejo de Stalin, el cual proclamaba que las minorías no eran una fuerza destructiva sino una fuerza constructiva e integradora de la nación (Ibid:165).

Luis Álvarez Barret, subdirector de enseñanza primaria y Luis Chavéz Orozco director del Departamento de Asuntos Indígenas, en 1939, exigieron la preparación de nuevas cartillas basadas en principios lingüísticos y en la primera asamblea de Filólogos y Lingüistas realizada en 1939 expusieron que lo mejor era un bilingüismo extendido, es decir el bilingüismo podía extenderse a las áreas de salud, de técnicas agrícolas para que los nativos consiguieran otro tipo de oportunidades (Ibid:176).

Los logros más notables de la Asamblea fueron la formación del Consejo de Lenguajes Indígenas y la iniciación de una campaña intensiva de alfabetización en Michoacán, a través del Proyecto Tarasco bajo la dirección de Mauricio Swadesh. Este proyecto consistió en enseñar a leer y escribir en la

lengua originaria y después enseñar el español en un periodo de 30 a 40 días (Ibid:179).

En el periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, Octavio Vejar Vásquez como Secretario de Educación fue enemigo de la educación bilingüe y abandonó el proyecto Tarasco.

Posteriormente Ávila Camacho designó a Jaime Torres Bodet como nuevo secretario, el cual impulsó la alfabetización en español de las masas. Todos los mexicanos que supieran leer entre 18 y 70 años de edad deberían de enseñar por lo menos a un analfabeta entre 10 y 40 años de edad y recibirían recompensas por el presidente (Ibid:192).

Miguel Alemán asumió la presidencia en 1946 su prioridad fue acelerar el crecimiento industrial y comercial de México y desmantelo el Departamento de Asuntos Indígenas, pero creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), en 1948, bajo la dirección de Alfonso Caso con el apoyo directo de Gonzalo Aguirre Beltrán.

Adolfo López Mateos, electo presidente en 1958, nombró Secretario de Educación a Jaime Torres Bodet, el cual siguió impulsando el indigenismo de la misma manera que en 1940. La política de esta época era la <<mestización>>, como un resultado de las diferentes culturas de México: lo nativo, lo mestizo, lo español y lo criollo. Esta fue una propuesta para reducir las posturas extremistas entre el indianismo y el hispanismo en la cultura nacional, sin embargo para lograr tal mestización se necesitaba la aculturación del nativo y la aceptación de la cultura mestiza (Ibid:224).

La política integracionista se caracterizó por enunciar con mayor fuerza la educación bilingüe, sin embargo aunque se impulsaron proyectos que

tomaran en cuenta las lenguas originarias en la enseñanza dentro de las aulas escolares, sólo se les veía como un medio para poder enseñar el español.

Aunado a este pensamiento, había una gran preocupación por alfabetizar a la mayoría de la población, sin distinguir si eran nativos o mestizos, se alfabetizó en español masivamente generando de nuevo la castellanización a los hablantes de las lenguas originarias.

Hablar de una educación bilingüe sería de acuerdo con Utta Von Gleich citando a Lambert, lograr un bilingüismo aditivo el cual es el resultado positivo de las escuelas bilingües cuando se agrega a la primera lengua una segunda lengua, sin detrimento de la primera (Utta Von, 1989:51).

3.5 La política bilingüe-bicultural

A partir de la década de 1950 se empezó a gestar la política de la educación bilingüe-bicultural. La Secretaría de Educación Pública (SEP) la ratificó en 1963, trabajó en conjunto con el ILV y el INI preparando cartillas y haciendo investigaciones lingüísticas de las lenguas originarias. La SEP se encargaba de imprimir las cartillas y hacerlas llegar a los pueblos (Ibid:226).

En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y se solidifica la política bilingüe-bicultural enunciándola como un planteamiento pedagógico que señala la realización del proceso enseñanza y aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua.

El proyecto bilingüe-bicultural buscaba atenuar el conflicto entre lengua nacional y las lenguas originarias.

La base jurídica del proyecto buscó apoyo en el artículo 5o. de la Ley Federal de Educación, el cual enfatizaba la importancia de la adquisición del

español como lengua común a todos los mexicanos sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.

El artículo 21 del Reglamento Interno de la SEP, confirió a la DGEI, la responsabilidad de organizar la “escuela bilingüe-bicultural”. Este artículo hacía referencia a los contenidos y métodos que esta institución debería emplear para impartir la enseñanza. El desarrollo de este modelo de escuela tuvo necesidad de profesores indígenas con preparación profesional, pues la tarea que se les encomendó fue enormemente compleja. Comenzaba con la construcción de alfabetos para lenguas y la colaboración de lingüistas con una sólida formación, era indispensable si se tomaba en cuenta la necesidad de un trabajo de descripción sistemática de estas lenguas.

Los encargados de llevar a la práctica la educación bilingüe-bicultural no contaron con el tiempo que exigía el soporte lingüístico de los programas y fueron sometidos a presiones de orden político que exigían a corto plazo la publicación de textos en lenguas indígenas -lo mismo manuales de alfabetización que tradiciones literarias o traducciones del informe presidencial- que permitieran ofrecer y sostener pruebas tangibles del éxito del proyecto (<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx>).

A los colaboradores indígenas se les solicitaba la producción acelerada de todo tipo de obras bilingües. A esto se sumó la demanda de los libros de texto para la escuela primaria bilingüe, la cual se resolvió, en ocasiones, con la traducción del libro de texto oficial a la lengua originaria o la utilización del libro escrito en español y que el maestro lo tradujera oralmente, en la clase, a la lengua originaria.

“La imagen política a la que hubo de responder la educación bilingüe y bicultural no se concilió con las demandas de tiempo y

trabajo que exigía el establecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad y al cabo de seis años, el trabajo realizado en el marco de la DGEI fue objeto de severas críticas que señalaban: *la escuela se ha constituido en un elemento ajeno a la comunidad, incapaz de generar cualquier tipo de cambio social.* Difícilmente, bajo estas condiciones, podía la educación bilingüe-bicultural haber contribuido al mantenimiento de las lenguas indígenas en el contexto de la nación". (ibid)

En esta época se comenzó a gestar el bilingüismo de manera sistemática. Se deseaba alfabetizar primeramente en lengua materna de los niños, hablantes de las lenguas originarias, y después enseñar el español.

Al querer realizar la alfabetización, la DGEI, se percató que faltaba el análisis lingüístico de las lenguas originarias, desde tener un alfabeto hasta saber la estructura sintáctica de cada una de ellas.

Aunque se observaron dichos faltantes, las soluciones llevadas a cabo para abatir este <<hueco>> no han sido suficientes para ir obteniendo los recursos, tanto materiales como humanos necesarios para alfabetizar primeramente en la lengua originaria y después enseñar el español como segunda lengua.

Por otro lado, el impacto de esta política sólo se ha percibió en los pueblos originarios que tienen escuelas bilingües indígenas pero en el resto de la población mexicana no se observa la sensibilización y conocimiento de que las lenguas originarias tienen el mismo valor lingüístico que cualquier otra lengua.

Debido a que en las escuelas federales la riqueza cultural y lingüística de nuestros pueblos originarios no forma parte del currículo escolar, como un

currículum bilingüe, la gente en general no tiene conocimiento y sensibilidad de la diversidad cultural que está presente en nuestro país.

3.6 La política intercultural-bilingüe

En el 2001 se implementa la política intercultural-bilingüe, esta es dirigida principalmente a las poblaciones indígenas. Su objetivo es avanzar hacia el reconocimiento de la sociedad multicultural mexicana y buscar la revaloración de la diversidad étnico-cultural (Rebolledo,2007:109).

La Educación Intercultural Bilingüe tiene como propósito proveer al personal docente y directivo, pertenecientes a las escuelas multiculturales, de herramientas teóricas y metodológicas que les ayuden a tomar conciencia de la diversidad cultural en las aulas y puedan llevar a cabo, en su práctica docente, estrategias didácticas en la enseñanza para favorecer el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su cultura y de su lengua.

Este programa tiene un enfoque intercultural, el cual se basa en los principios de ciudadanía, el derecho a la diferencia y la unidad en la diversidad.

El principio de ciudadanía nos habla de la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades de los ciudadanos del país, erradicando poco a poco el racismo y la discriminación. El principio del derecho a la diferencia enmarca el respeto a la identidad y a los derechos de cada uno de los pueblos. El principio de la unidad en la diversidad señala que la unidad nacional debe ser construida por todos y no debe ser impuesta (Duarte Méndez,2000).

Esta política no sólo remarca el respeto hacia los pueblos y culturas, sino que promueve una interacción, un contacto que se iría haciendo más

complejo, intenso y frecuente según avance la globalización económica, política y comunicacional (Ibid,2000).

Después de tantos años, primero con la incorporación, después la integración, posteriormente la educación bilingüe-bicultural y ahora en pleno siglo XXI, la interculturalidad, todas estas políticas han sido dirigidas a la gente de los pueblos originarios.

A pesar de que la interculturalidad esta basada en los principios de igualdad de derechos y no a la discriminación, así como en la unidad de la diversidad en la que todos sean partícipes en la construcción de la nación, aún estamos muy lejos de tomar en cuenta a todos con igualdad de derechos.

Con esta política se sigue discriminando, enmarcando la incapacidad de la gente de los pueblos originarios, a los que hay que educar para ponerlos a la altura de los que sí saben, pues tal parece que la interculturalidad es sólo para los pueblos. ¿Dónde queda el resto de la población, no necesita <<interculturalizarse>>?

El Estado sigue realizando planteamientos pedagógicos y reformas jurídicas para <<los indígenas>> como el que elaboró la DGEI, en 1994, en las orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que se publicó en marzo de 2003, en el Diario Oficial de la Federación, el cual hace referencia en su artículo primero a la promoción del uso y desarrollo de las lenguas originarias.

Por otro lado, también en la cuarta fracción del séptimo artículo de la Ley General de Educación se enuncia que los hablantes de las lenguas indígenas

tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español. (Ley Gral. de Derechos Lingüísticos, 2003).

Para que sean eficaces estas precisiones, es necesario que el sistema educativo realice la formación de los maestros bilingües del subsistema indígena en dos vertientes, primero capacitarlos para alfabetizar en lengua originaria en caso de ser ésta la lengua materna de los niños y segundo, formarlos en metodologías para la enseñanza del español como segunda lengua.

Tomando en cuenta que la política intercultural no sólo es para los pueblos originarios sería también necesario considerar que maestros bilingües, en lengua originaria y español, enseñen en las escuelas federales de educación básica una lengua originaria como segunda lengua.

Con lo anteriormente expuesto, faltaría impulsar acciones para formar a todos los maestros del sistema, hacia una educación bajo el modelo intercultural-bilingüe y de esa manera se trabajaría en el reconocimiento e interacción de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país.

3.7 Los métodos utilizados en el contexto indígena mexicano para la enseñanza del español.

Como se puede observar, a lo largo de la constitución del país, las posiciones respecto a las lenguas originarias frente al español han ido a favor de la pronunciación por un monolingüismo, ya sea en lengua originaria o la castellanización pura y simple.

Entre estos dos extremos se han encontrado algunas propuestas para fomentar el bilingüismo de manera sistemática, fundamentalmente en los

últimos cuarenta años. Podemos decir que los modelos propuestos y los métodos utilizados para la enseñanza del español, hasta ahora, han dependido por un lado del objetivo político y por otro de los avances en la investigación sobre el análisis lingüístico de las lenguas originarias y de la enseñanza de segundas lenguas.

Por mucho tiempo, a pesar de diversos intentos por lograr una interrelación entre ambas lenguas, paradójicamente una de las instituciones que ha legitimado la supremacía del español sobre nuestras lenguas originarias, es la escuela. Cabe señalar que hoy en día, una vez más, se busca una interrelación entre ambas lenguas a través de la enseñanza escolarizada.

3.7.1 El método directo para la enseñanza del español

Se dice que el método directo se arraigó firmemente desde las escuelas rudimentarias de Gregorio Torres Quintero, en las casas del pueblo de Vasconcelos y también fue ratificado por Ramírez y Sáenz con la política de integración del nativo a la sociedad mexicana (Brice Heath, 1992:142).

Desde que se promulgó la Ley de Instrucción Rudimentaria en México hasta principios de la década de 1930, la mayoría de las corrientes políticas se inclinaron por el método directo y prohibieron el uso de las lenguas originarias. Se puede notar que esto contribuyó a la negación de las lenguas originarias

En la década de 1950 hubo una discrepancia entre los que impulsaban el modelo bilingüe y los que trabajaban a favor del método directo.

En 1956, Swadesh evaluó el modelo bilingüe y se dio cuenta que no había tenido éxito porque los maestros tradicionalmente practicaban el método directo debido a la falta de conocimientos lingüísticos para poner en práctica el modelo bilingüe. Él exigió la instrucción oral del español desde el primer día de

escuela y los textos deberían llevar contenidos en español y en lengua originaria (Brice Heath, Ibid:214).

Los defensores del método directo habían alegado que las lenguas originarias no tenían gramática, ni alfabeto, pero los lingüistas, de formación, trabajaron para disipar la idea de que hubiera lenguajes más primitivos que otros (Ibid:216). Los que se pronunciaban por el modelo bilingüe contaban con el apoyo del informe declarado por la UNESCO para utilizar los idiomas vernáculos en la educación (Ibid:217).

Este método ha sido llamado, históricamente, método directo para la enseñanza del español en nuestro contexto mexicano y su erradicación ha sido muy difícil. Sin embargo, podemos decir que no se llevaron a cabo todos sus principios metodológicos, como un método de enseñanza de segundas lenguas, pues el llamado método directo que tuvo su auge en Europa durante el siglo XIX y el más extendido de los métodos naturales, tiene como objetivo el aprendizaje de la segunda lengua (L2) primeramente de manera oral (Richards y Rodgers, 2001:17). Una vez que se domina la producción oral se aprende a leer y a escribir. Para lograrlo no se permite la traducción y se prohíbe el uso de la lengua materna del estudiante.

Los maestros de la educación indígena se apoyaron parcialmente del método directo para la enseñanza del español, pues prohibieron el uso de la lengua originaria y se dedicaron a la enseñanza del español, básicamente, escrito bajo el modelo de sumersión violenta, es decir, sometieron a los estudiantes totalmente en el uso del español, basándose primordialmente en las lecciones y libros de texto escritos en español.

Podríamos decir que más que la utilización del método directo, se llevo a cabo el método gramática-traducción, pues la manera en cómo se enseñó el español se centro en el aprendizaje de la gramática. Y en el afán de llevar a cabo el modelo bilingüe, se realizaba la traducción de los libros de texto línea por línea a la lengua originaria, adaptando de esta manera la estructura de la lengua originaria a la estructura gramatical del español.

3.7.2. El método Audiolingual o método IISEO para la enseñanza del español

Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, esposa de Víctor Bravo Ahuja Secretario de Educación durante la presidencia de Luis Echeverría, elegido en 1970, (Ibid:232), diseño un método llamado IISEO para la enseñanza del español oral como segunda lengua dirigido a hablantes de lenguas originarias del estado de Oaxaca.

Su trabajo se basó en el método audiolingual el cual tiene por objetivo primeramente lograr la comprensión y la producción oral de estructuras gramaticales y posteriormente reproducir estas habilidades por escrito (Richards y Rodgers, 2001:57). Otra de sus características es el empleo de análisis contrastivos de la primera lengua con la segunda lengua para la enseñanza.

Para la lecto-escritura, Bravo Ahuja también se apoyó en técnicas audiovisuales y en el método estructuro-global, y planteó como estrategia metodológica, el análisis lingüístico parcialmente contrastivo de algunas estructuras gramaticales de las lenguas originarias de Oaxaca y la estructura del español. A raíz de dicho análisis resaltó algunos puntos de la morfología y sintaxis en las que muchas lenguas originarias difieren del español:

- a) Falta de género y número con manifestación morfológica
- b) Categoría de aspecto fundamentalmente y no de tiempo
- c) Falta de un determinante artículo
- d) Falta de construcciones reflexivas
- e) Un mismo equivalente para más de uno de los verbos *ser, estar, tener, haber*
- f) Flexión de persona y aspecto en los verbos que en secuencias verbales españolas van en infinitivo
- g) Complementos locativos sin preposición
- h) Formas verbales en vez de adjetivos
- i) Interrogación por medio de partículas y no por medio de la entonación
- j) Construcciones de los dos nombres yuxtapuestos en lugar de dos nombres unidos por medio de una preposición
- k) Diferencias en la posición de los modificadores verbales
- l) Orden distinto a sujeto, verbo, predicado
- m) Menor diferenciación de los demostrativos
- n) Distintas categorías de las personas (Bravo Ahuja, 1995)

3.7.3 El enfoque comunicativo para la enseñanza del español dirigido a hablantes de lenguas indígenas de México

La DGEI publicó un documento, en 1994, en el cual se plantea una orientación teórica y metodológica a nivel pedagógico y lingüístico para la enseñanza bilingüe. Su objetivo es lograr el desarrollo del uso de la lengua originaria y del español con similares niveles de competencia lingüística y

comunicativa para la formación de un bilingüismo coordinado (Orientaciones para la Enseñanza Bilingüe, 1994:7).

“La educación primaria indígena se plantea abordar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas y el español bajo un enfoque funcional y comunicativo, privilegiando el desempeño de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (Ibid:12).

Aquí se propone averiguar en qué lengua se comunican los educandos con una mejor competencia, a fin de considerarla como primera lengua. En ella se alfabetizarán y la emplearán como único medio de instrucción en los primeros años de la educación básica y la otra lengua se aprenderá bajo la modalidad de segunda lengua.

Para la educación primaria, en el primer ciclo el aprendizaje de la lectura y escritura, así como el medio de instrucción se realizará en la primera lengua y la adquisición de la segunda lengua será primeramente oral. Para el segundo ciclo, la segunda lengua debe comenzar a utilizarse como medio de instrucción de algunos contenidos. En el tercer ciclo se procurará el uso indistinto de cualquiera de las dos lenguas como medio de instrucción escolar.

Puedo observar que este planteamiento está basado en el modelo bilingüe denominado 50%-50% o de mantenimiento, el cual pregona el equilibrio en la utilización de las dos lenguas, el cual se verá realizado en el último ciclo de la educación básica.

Es importante resaltar la metodología, de estas orientaciones, en cuanto a los tiempos dedicados a la enseñanza de ambas lenguas, así como la enseñanza de la lengua bajo el enfoque comunicativo, pues son estos dos

aspectos que formarán parte de los fundamentos que he retomado en mi propuesta para la enseñanza del español como segunda lengua.

Por su parte, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, ha diseñado materiales inéditos, para enseñar el español como segunda lengua a hablantes de lenguas originarias de México, también bajo el enfoque comunicativo, privilegiando a la lengua como medio de comunicación y fomentando el aprendizaje de la segunda lengua para obtener una competencia comunicativa.

Para finalizar este capítulo, podemos decir que desde 1521, las lenguas originarias de México han atravesado por un fuerte rechazo por ser consideradas rudimentarias en su estructura lingüística respecto al español. La política del lenguaje a lo largo de la historia mexicana, trajo como consecuencia una relación de desigualdad entre ambas lenguas y también entre los hablantes de las mismas.

Se ha considerado que existen lenguas de mayor prestigio social, y poco a poco, la sociedad en general, hemos legitimado esta ideología, la cual ha perdurado hasta el presente siglo XXI.

La mayor parte de la población sigue creyendo en la superioridad del español sobre las lenguas originarias. Hay mucha gente que sigue acompañando tales ideas, por ejemplo en mixteco se dice *Kain dan sila* <<hablo una lengua fina>>, <<hablo una lengua relevante>> cuando se refieren al español. Y la gente monolingüe en español se siente superior ante los hablantes de las lenguas originarias.

Ante esta realidad es necesario generar acciones para conscientizar y llevar a la práctica el reconocimiento del gran número de quienes conservan su lengua originaria y también hablan español, como personas bilingües.

En este camino hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística es conveniente seguir trabajando para dejar de creer que las lenguas originarias son inferiores respecto al español, y trabajar para generar materiales didácticos que nos permitan fomentar un bilingüismo aditivo.

Para llegar al bilingüismo aditivo, se torna necesario, entre otras cosas, la formación de los docentes en el manejo de metodologías para enseñar una segunda lengua.

Según las estadísticas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) persisten 364 variantes lingüísticas de las lenguas originarias de México (<http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/>).

A pesar de las políticas que buscaron aniquilar las lenguas originarias, éstas han logrado mantenerse y ahora se tienen estudios lingüísticos donde se demuestra que cada lengua originaria tiene una estructura propia, logrando con esto poco a poco su reconocimiento social.

Como ejemplo de dichos análisis se encuentra el trabajo de Gloria Ruiz de Bravo Ahuja en el cual se muestra la particularidad de la estructura morfológica de algunas lenguas originarias de Oaxaca, así mismo se pueden observar las cartas lingüísticas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) que muestra el análisis de las diversas lenguas originarias llevado a cabo en distintas regiones de nuestro país.

En la actualidad el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), la Universidad Autónoma de México (UNAM) y el INALI, además de analizar las

lenguas también tienen como tarea emprender acciones para su mantenimiento y reconocimiento en las diferentes áreas de actuación pública.

Sin embargo, aunque los estudios sobre la estructura de las lenguas originarias ha aumentado, es una realidad que la producción de la instrumentación de estrategias para su enseñanza aún es mínima.

Capítulo IV. Propuesta para la formación de docentes en el manejo de la metodología del enfoque comunicativo para la enseñanza del español como segunda lengua

4.1 Justificación del taller

Enseñar una segunda lengua es un trabajo especializado que implica una metodología diferente a la del desarrollo lingüístico escolarizado en la primera lengua. Sin embargo, diversos diagnósticos sobre la situación de la enseñanza del español en las escuelas de los pueblos originarios revelan que existe un desconocimiento de estas metodologías por parte de los docentes y que se sigue alfabetizando directamente en español aún cuando los niños sean monolingües en una lengua originaria. (De Gortari, Krauss L. Briseño Gro J., 2003).

En seguida voy a presentar una breve descripción de la investigación documental que realice de algunos reportes microetnográficos sobre la práctica docente, del ámbito indígena, relacionada tanto a la enseñanza de la lengua originaria como del español que se ha llevado a cabo en México.

En la sierra mazateca hay una escuela primaria en la cual la mayoría de los maestros, no están de acuerdo en enseñar el mazateco por ser una lengua <<atrasada>>, solamente hay una maestra que lo enseña y también trabaja con el español en el salón de clase. Sin embargo, en la práctica docente de ella, no logra que los niños obtengan, en su totalidad, la comprensión de la lengua mazateca y tampoco la del español. Las actividades llevadas a cabo son por medio de repetición de oraciones.

En otra escuela del mismo municipio se reporta el uso predominantemente del español y el mazateco es utilizado como lengua complementaria, es decir como apoyo para la ampliación de información y para la introducción de conceptos propios de la cultura mazateca. Entre las justificaciones del predominio del español en el salón de clase es que son alumnos que ya van a egresar de la primaria, entonces requieren conocer un poco más el español. (Muñoz Cruz Héctor, 2000)

En un reporte de observación de clase titulada <<alfabetización simultánea de la L2 a la L1>> tenemos:

“(Luego el maestro explica en L1 (náhuatl), lo que había dicho en L2, algunos niños no le hacen caso, están platicando algo que no alcanzo a escuchar)

Mtro.: *Ti kijkwilojke ka kixtianotlajtoli...no ijki ti weliske tikijkwiloske ka to tlajtol.*
(escribimos en español, pero también podemos escribir en nuestra lengua).

(El maestro escribe lo siguiente:

In tlapechtli kuali ipaj tikochis

La cama sirve para dormir)

El maestro, después de haber escrito el enunciado en español, lo escribe en náhuatl para que los alumnos lo copien. El observador precisa que la traducción no corresponde verdaderamente a los términos del náhuatl, ya que traduce “*in*” por el artículo “*la*”, cuando verdaderamente significa el pronombre demostrativo “*ésta*”. También traduce “*ipaj*” por la preposición “*para*”, cuando significa la preposición “*sobre*”.

Como se puede observar, se está introduciendo en la lengua náhuatl una clase de palabra que no existe en ella, como lo es el artículo.

El docente tiene la intención de cumplir con la normatividad del modelo bilingüe y enseñar el español como segunda lengua, y aunque la práctica que está realizando se acerca a lo que se conoce como el método gramática-traducción para la enseñanza de una segunda lengua, se nota el desconocimiento sobre la metodología de este método.

En otro reporte de observación de clase realizada en el 2005, en la escuela de la comunidad Santa Cruz, Copanatoyac, Guerrero. El observador anotó lo siguiente:

“Ta sina’a (maestro): -Formen parejas de dos y véanse de frente, vamos hacer como si estuviéramos hablando por teléfono.

-Xiko koo ndoo ta koto ndoo nu ta’a ndo (voltéense y véanse de cara).

Ta sina’a (maestro): -*Yo’o ndakatu’un ta yo’o, ta yo’o yiyo ra ñuu capulco ta yo’o yiyo un ñuu Santa Cruz* (tú le preguntas a él, él está pueblo Acapulco y tú estás pueblo de Santa Cruz).

Ta sina’a (maestro): -*¿ndasaa nani telefono tu’un savi?* (¿Cómo se llama teléfono en mixteco?)

Na wali (niños): -Teléfono

Ta sina’a (maestro): -*Un wasa tuchu yo’o kaa nani ñaa* (no es cierto cuerda mecate fierro se llama)

Ta sina’a (maestro): -*Tuchu yo’o kaa xini ño’o ña, ña ka’an yoo xi’in na ta’a yo na ndoo nuu xika, ñi ña nomi, ñi chiño ña kama* (cuerda mecate fierro se necesita para hablar con nuestros familiares los que están lejos, de manera urgente, un trabajo rápido).

Ta sina’a (maestro): -*Diego, yoo ku chiño ña ka’an yo xi’i tuchu yo’o kaa* (Diego, para que sirve hablar con cuerda mecate fierro).

Ta lo’o (niño): -*ña ka’an yo noo xika xi’in na ta’an yo* (para hablar en lo lejos con nuestra familia).

Conversación telefónica (libro de español ejercicio pag. 23)

1.- Hola ¿Cómo estás?

1.- Pues aquí enfermo

2.- Que tienes ¿Por qué estás enfermo?

2.- Tengo diarrea, fiebre y dolor de panza

Ta sina'a (maestro): *-xini ndoo yoo kuu ña nani diarrea* (saben lo que se llama diarrea).

Ta lo'o (niño): *-ña ku'vi tixiyo* (dolor de barriga).

Ta sina'a (maestro): *-un wasa ña kuun taxi yo ku ñaa* (no es cierto chorro barriga es)"

El observador aclara que los niños no entienden cuando se les habla en español sólo hasta que el maestro lo traduce al *tu'un savi* (mixteco).

En este registro, una vez más se trabaja el español por medio de la traducción, pero en este caso es de manera oral.

Estos son algunos ejemplos de cómo se trabaja con el modelo bilingüe, sería arriesgado afirmar que este tipo de acciones ocurren en la mayoría de las escuelas indígenas. Lo que sí es evidente es la intención de parte de los docentes para trabajar con ambas lenguas, pues es un quehacer que los padres de familia y el Estado les han encomendado, sin embargo difícilmente se aprecia un acercamiento hacia los docentes para formarlos en ese aspecto.

Ante la problemática de la falta de formación de los docentes bilingües sobre una metodología para trabajar la enseñanza del español como segunda lengua, en la presente tesis voy a plantear la conveniencia de realizar talleres para comenzar dicha formación y no tan sólo proporcionarles un método para enseñar el español como segunda lengua, sino profundizar en los principios teórico-metodológicos del diseño de metodologías para la enseñanza de cualquier lengua como segunda lengua. De esta manera, ellos podrán tener los conocimientos teóricos y al combinarlos con su experiencia docente podrán realizar una adecuación pertinente a las necesidades del público al que va dirigida la enseñanza.

Es importante tener en cuenta que tanto la lengua originaria o el español pueden enseñarse como segunda lengua según sea el caso, pues hay lugares con niños monolingües en lengua originaria y es importante la enseñanza del

español como segunda lengua o hay lugares en los que es necesario revitalizar la lengua originaria como segunda lengua.

Se propone realizar talleres, en el sentido de estudiar y construir junto con el docente la metodología de enseñanza de una lengua que se adapte a las necesidades de la población a la que va dirigida y según sea el caso, el docente pueda planear la enseñanza del español.

No se puede negar el trabajo realizado sobre la elaboración de programas de enseñanza así como de material didáctico para la enseñanza del español como segunda lengua, pero ¿Qué se ha hecho para trabajar junto con el docente, en calidad de trabajo colegiado?

Es necesario un trabajo coordinado entre quienes elaboran los materiales para la enseñanza lenguas y quiénes lo llevan directamente a la práctica, para otorgarle al docente el papel de investigador sobre su propia práctica, dotándolo de herramientas teóricas para decidir cómo organizar y presentar la enseñanza de una segunda lengua.

En ese sentido, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco y la UPN Unidad 201 de Oaxaca realizaron un convenio para llevar a cabo un taller, con el deseo de cubrir la necesidad de formación docente en el diseño de programas para la enseñanza de segundas lenguas y también en el marco de la aplicación de propuestas pedagógicas, para aumentar el número de titulaciones de los egresados de la Licenciatura en Educación Indígena.

Otro reto para llevar a cabo este taller radicó en propiciar una reflexión sobre nuestra intervención para hacer que se cumpla la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), la cual hace obligatoria tanto la enseñanza en la lengua originaria como la enseñanza del español. Así

mismo, se exhorta a las autoridades y a las entidades educativas federales, en el artículo 11, garantizar la educación obligatoria, bilingüe e intercultural a la población indígena.

Entre otras líneas, el equipo de Didáctica de las Lenguas de la UPN-Ajusco ha comenzado un trabajo en el campo de la enseñanza de segundas lenguas. Es este avance el que se planteó compartir y enriquecer junto con los maestros-estudiantes de las unidades de la UPN de Oaxaca, que se encuentran enfrentando directamente la tarea especializada de enseñar una segunda lengua.

4.2 Objetivos del taller

El objetivo principal del taller fue lograr que los participantes obtuvieran los conocimientos teórico-metodológicos para el diseño de programas de enseñanza de segundas lenguas, de esta manera al obtener los principios generales del diseño para la enseñanza de lenguas, podrían adaptarlos a la enseñanza del español como segunda lengua o la enseñanza de cualquier lengua originaria como segunda lengua.

Para llegar a esto, primeramente el taller planteó hacer la revisión de los principios metodológicos de enseñanza de una segunda lengua, que son los mismos para cualquier lengua y sólo toman su especificidad cuando hay que adaptarlos a una lengua dada y a un público específico. Se pensó así, entre otras razones, porque son diversas las necesidades de las escuelas bilingües o con población bilingüe. Cada caso particularmente presenta perfiles diferentes que primero es necesario diagnosticar para hacer las adecuaciones necesarias.

Hay comunidades en las que la lengua originaria ha sido desplazada por el español, entonces es pertinente la enseñanza de una lengua originaria

como segunda lengua, o en el caso de los contextos monolingües en lengua originaria es necesario la enseñanza del español como segunda lengua.

Adaptar los métodos utilizados para la enseñanza de las lenguas extranjeras a las lenguas originarias como segundas lenguas, no ha resultado una tarea fácil pero caminando se van generando experiencias y datos que ayudarán a irlos mejorando. Este taller representó, en ese sentido, una oportunidad de intercambio y de trabajo conjunto en la construcción de una educación bilingüe.

El objetivo general de este taller fue: La formación de los maestros bilingües en el diseño de programas para la enseñanza de una segunda lengua retomando el enfoque comunicativo. Para lograrlo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Estudiar los principios metodológicos para la enseñanza de segundas lenguas.
2. Definir la competencia comunicativa y la competencia lingüística.
3. Presentar un modelo para la aplicación de un diagnóstico sobre el dominio de las lenguas tanto originaria como del español.
4. Presentar el análisis contrastivo como una propuesta pedagógica de enseñanza de segundas lenguas.
5. Reconocer la interferencia lingüística en los hablantes de una segunda lengua y no llamarle error en el habla.
6. Presentar un modelo para el diseño de una clase de segunda lengua.

7. Revisar las políticas, modelos bilingües y métodos de segunda lengua para propiciar una reflexión sobre la propia práctica docente en la enseñanza del español.
8. Revisar qué es la transferencia lingüística como una opción para la enseñanza de la lecto-escritura.

El taller estuvo diseñado bajo un enfoque constructivista, el cual hace referencia a la necesidad de generar un contexto didáctico dentro de las actividades de enseñanza, para que el estudiante como un sujeto poseedor de conocimientos previos con respecto al tema, pudiera obtener sus propias conclusiones sobre los principios metodológicos tanto para el diseño de programas de enseñanza de segunda lengua, como del enfoque comunicativo. Partiendo de este enfoque constructivista, las actividades se planearon para generar un proceso de reflexión y construcción conjunta en cada uno de los temas llevados a cabo.

4.3 Diseño del taller

En este apartado voy a describir como diseñé el taller para formar a los docentes bilingües en el diseño de programas de enseñanza de segundas lenguas, el cual se puede adaptar a la enseñanza del español como segunda lengua. Para la presente descripción primeramente se enuncia el tema y los objetivos, posteriormente se detallan las actividades propuestas para cumplir con los temas y objetivos del taller.

Para el primer día del taller, 29 de septiembre de 2007, se plantearon tres temas (Anexo 7):

Tema 1. Los principios metodológicos de la enseñanza de segunda lengua.

1.1 Aprendizaje por elaboración de hipótesis

Objetivo: Estudiar lo qué es un principio metodológico en segunda lengua.

Antes de comenzar con las actividades propias del taller, se planeó una dinámica grupal para saber sus expectativas, para contrastarlas con la evaluación del taller.

Posteriormente, para lograr los objetivos del tema 1, que consistían en estudiar lo qué es un principio metodológico de enseñanza de segunda lengua y el aprendizaje por elaboración de hipótesis, se pensó en realizar un choque lingüístico para lograr en los participantes además de una conciencia sobre la relatividad lingüística, la elaboración de hipótesis como uno de los principios de la adquisición de una segunda lengua.

Para enseñar una segunda lengua es importante tener una actitud que manifieste relatividad lingüística, esto es comprender que todas las lenguas tienen una estructura propia y un cierto grado de dificultad para quien la está aprendiendo, pues cuando el sujeto es hablante nativo de cualquier lengua, existe la tendencia a pensar que aprenderla es tarea fácil y se subestima la capacidad del otro llegando a hacer juicios de valor por no aprenderla rápidamente.

Tanto para el choque lingüístico, como para la muestra de la aplicación del enfoque comunicativo se eligió el náhuatl, por ser una lengua desconocida por todos los participantes. El objetivo de esta actividad fue lograr la comprensión hacia los niños que están aprendiendo el español y que sintieran,

en carne propia, lo que pasa en los sujetos cuando se enfrentan a una lengua que no conocen.

Después se planeó mostrar cómo se da una clase de segunda lengua bajo los principios teórico-metodológicos del enfoque comunicativo. Pretendíamos que los participantes llegaran a establecer la diferenciación entre las dos formas de acercamiento con el náhuatl, primeramente con el choque lingüístico y después con la clase comunicativa, es decir con cuál de las dos formas era más fácil lograr la comprobación de hipótesis sobre el náhuatl, como uno de los principios de la adquisición de segundas lenguas.

Los objetivos que perseguimos para la primera clase comunicativa del náhuatl a principiantes fueron:

Objetivo general: Los estudiantes aprenderán los diálogos para conocerse dentro del espacio comunicativo propio de la comunidad de Tenango, Tepexi, Guerrero.

Objetivos particulares:

1. Los estudiantes aprenderán a saludar cuando llegan a un lugar conocido, diciendo <<ya vine>> Por ejemplo cuando llegan a su casa, la escuela o en el mercado y aprenderán a contestar el saludo diciendo <<pásale>>
2. Los estudiantes aprenderán a decir en náhuatl <<yo me llamo _____, ¿Y tú cómo te llamas?, yo vengo de _____, ¿y tú de dónde vienes?>>
3. Los estudiantes aprenderán el verbo <<vengo de>> y los pronombres personales en primera y segunda persona del singular <<yo y tú >>

Para lograr estos objetivos llevamos a cabo las siguientes actividades:

- a) Llegar y saludar a los aprendices en náhuatl diciéndoles yoniwala
- b) De manera oral darles la respuesta para contestar el saludo xikalaki
- c) Pedirle a algunos aprendices que salgan del salón y entren saludando yoniwala y los demás contestarán el saludo diciendo xikalaki
- d) Diré mi nombre nehwa notoka Maricela (yo me llamo Maricela) y cada uno aprenderá a decir su nombre en náhuatl
- e) Se introducirá la pregunta ¿Tehwa kenon motoka? (¿tú cómo te llamas?) y los estudiantes contestarán nehwa notoka (yo me llamo Laura)
- f) Enseguida los aprendices lo practicarán diciendo cada uno de ellos su nombre y preguntarán al compañero de al lado su nombre en la lengua meta
- g) Continuar con: nehwa nochan Guerrero (yo vengo de Guerrero). Cada uno aprenderá a decir nehwa nochan_____
- h) Después se preguntará ¿Tehwa kanon mochan? (¿tú de dónde vienes?)
- i) Los aprendices practicarán nehwa nochan_____ (yo vengo de) nochan_____ (vengo de) ¿Tehwa kanon mochan? (¿tú de dónde vienes?) con el compañero de su derecha.
- j) Los aprendices formaran equipos de cuatro personas para establecer el diálogo ya aprendido, utilizando el dibujo 1 de la antología (Anexo 5).

- k) Se evaluará de manera oral. Por parejas pasarán al frente para hacer un diálogo en náhuatl. Saludarán y contestarán el saludo. Dirán su nombre y preguntarán el nombre de su compañero. Dirán de dónde vienen y preguntarán de dónde viene su compañero

Esta clase se planeó para durar una hora y media.

La primera lección de náhuatl se tituló <<conociéndonos>>, buscamos la pertinencia de la lección, tratando de ser congruentes con los principios del enfoque comunicativo, generando situaciones de comunicación funcional, pues era la primera vez que nos encontraríamos y necesitábamos saber los nombres de los compañeros, además de mostrar otro de los principios del enfoque comunicativo, promover una competencia comunicativa: Saber qué decir, cómo, cuándo, dónde, con quién y para qué, por si ellos llegarán a visitar alguna vez Tenango, Tepexi, Guerrero ya podrían tener una idea de cómo se establece la primera comunicación en náhuatl con los nativos del lugar.

Se quiso presentar una de las muchas maneras de cómo se aplica el enfoque comunicativo para provocar una experiencia vivencial, es decir que los participantes pudieran sentir, experimentar, observar y ser partícipes de cómo se da una clase de segunda lengua conforme a este enfoque.

Después planeamos presentar la programación escrita de la clase de náhuatl para que juntos, llenando una lámina con preguntas específicas, con lluvia de ideas pudiéramos reconstruir los principios del enfoque comunicativo. Las preguntas que se formularon para hacer notar la teoría de la lengua y la teoría de la adquisición de la lengua que tiene el enfoque comunicativo fueron: ¿De qué creen que se habla en náhuatl?, ¿Con cuál de las dos formas de

acercamiento con el náhuatl lograron confirmar sus hipótesis de lo que se habló?

Para llegar a deducir el diseño de la clase comunicativa las preguntas fueron: ¿Cuáles fueron los objetivos de la clase?, ¿Cuál fue el tema?, ¿Cuáles fueron las actividades de interacción entre las talleristas y los participantes?, ¿Cuál fue la función de los diálogos?, ¿Cómo fue la interacción entre los participantes?, ¿Cómo fue el apoyo de las talleristas hacia los aprendices, hubo hipercorrección?, ¿Qué materiales se usaron en la clase?

Para saber sobre el procedimiento de la clase comunicativa se formularon las siguientes preguntas: ¿Cuánto tiempo duro la clase aproximadamente?, ¿Cuáles fueron las estrategias para la enseñanza?

A través de preguntas deseábamos reconstruir los principios metodológicos de la enseñanza de segunda lengua, que ya se mencionaron anteriormente, los cuales son: Adoptar un enfoque, el diseño del método y finalmente definir la programación, con tiempos, equipo y/o materiales y estrategias de enseñanza y también buscábamos reconstruir los principios teórico-metodológicos del enfoque comunicativo.

También se perseguía generar una reflexión sobre los principios metodológicos del enfoque comunicativo a través de la experiencia vivida en la clase de náhuatl con la teoría. Si esto les quedaba claro, lo veríamos reflejado en sus propuestas de clase que elaborarían en el taller.

Se planearon actividades vivenciales, para ser congruentes con el enfoque constructivista, es decir que los participantes pudieran sentir, experimentar y observar por si mismos cómo se da una clase de segunda lengua conforme a los principios teóricos-metodológicos del enfoque

comunicativo y obtener los conocimientos necesarios para el diseño de su propio método de enseñanza de segunda lengua.

Tema 2. El enfoque comunicativo

2.1 La competencia comunicativa y la competencia lingüística

Objetivo: Reconocer un objetivo comunicativo y un objetivo lingüístico

El segundo tema a desarrollar fue los principios metodológicos del enfoque comunicativo. Se eligió presentar el enfoque comunicativo como una alternativa para la enseñanza de segundas lenguas por ser uno de los enfoques que ha tenido éxito en la enseñanza de lenguas.

Se deseaba precisar que el enfoque comunicativo define objetivos comunicativos en una situación real, recreada en el salón, para introducir secuencias de diálogos con un lenguaje apropiado al contexto. Y por otro lado define objetivos lingüísticos para determinar qué elementos gramaticales de la lengua necesita el alumno para poder expresarse en una situación real. El reconocimiento de objetivos comunicativos y objetivos lingüísticos también se tendrían que ver reflejados en sus propuestas de clase.

Se planeó, como conocimiento general, solamente mencionar los otros métodos para la enseñanza de segundas lenguas, como el método audiolingual, respuesta física total, enseñanza situacional de la lengua, la vía silenciosa y sugestopedia haciendo hincapié que los métodos se podrían clasificar según su base teórica en los que tienen un corte estructuralista, y los de corte comunicativo como el método de aprendizaje comunitario de la lengua, el enfoque naturalista y el enfoque comunicativo.

Tema 3: El diagnóstico

3.1 El análisis contrastivo

3.2 La interferencia lingüística

Objetivo: Revisar los principios necesarios para la aplicación de un diagnóstico de dominio de la lengua

El tercer tema a presentar fue la importancia de obtener un diagnóstico con el objetivo de revisar los principios para aplicar un diagnóstico a los aprendices de la lengua, y poder saber cuál es el dominio tanto de su primera lengua y como de la lengua meta.

Para adentrarse a este tema se planeó revisar el análisis contrastivo a nivel fonológico entre el náhuatl y el español (Anexo 1), realizado por el equipo de Didáctica de las Lenguas Indígenas de la UPN-Ajusco, pensamos que sería interesante retomar el análisis contrastivo como una herramienta pedagógica para establecer las ventajas y también las desventajas en la enseñanza y en el aprendizaje de una segunda lengua.

A través de un análisis contrastivo entre la primera lengua y la lengua meta buscábamos detectar las posibles interferencias lingüísticas, ya que dependiendo del nivel de análisis lingüístico de ambas lenguas, se pueden detectar las interferencias lingüísticas a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático o sociolingüístico.

El diagnóstico, como ya se señaló, permitiría tener la evaluación del grado de dominio de ambas lenguas –originaria y español- de cada aprendiz. Como una propuesta para identificar el dominio de los niños bilingües en cuanto a la comprensión, fluidez, vocabulario y pronunciación tanto en lengua

originaria como en la lengua española, se incluyeron algunos formatos (Anexo 2).

En los formatos 1A y 1B se describen los criterios a considerar para determinar el nivel del dominio de la lengua originaria y del español respectivamente de cada aprendiz. El formato 2 es una guía de observación que se llenará apoyándose del formato 3. Con estos se podrán valorar las competencias comunicativas de cada estudiante y así determinar el nivel de dominio de la lengua. El formato 4 es para registrar el concentrado de todo el grupo escolar del dominio de ambas lenguas.

Estos instrumentos ayudan a ubicar a cada niño bilingüe en el nivel de enseñanza de la segunda lengua que le corresponde según sea su dominio de la lengua meta. El hecho de obtener un diagnóstico permitirá adecuar el método de enseñanza de segunda lengua a las circunstancias del contexto y al público al que va dirigido.

Como última actividad del primer día del taller, se planeó agrupar a los participantes por variante dialectal para que elaboraran una programación de enseñanza de segunda lengua. Se pensó dar un tiempo considerable para trabajar en equipo y externar sus posibles dudas. La idea era llevarnos las propuestas para revisarlas y al siguiente día dar observaciones sobre las mismas.

Para el segundo día, 30 de septiembre de 2007, se planeó regresar las programaciones con observaciones, en caso de haberlas, para que posteriormente se organizaran por equipo y llevar a cabo la aplicación de su programación con los mismos compañeros del taller. Al finalizar la presentación los compañeros evaluarían la aplicación del enfoque comunicativo en base al

logro del objetivo general y los objetivos específicos de su programa de la primera clase de segunda lengua. Al finalizar estas actividades se pensó revisar el cuarto y último tema.

Tema 4. El español como segunda lengua

4.1. Las políticas, los modelos bilingües y los métodos de segunda lengua

4.2 La transferencia lingüística

Objetivo: Diseñar una propuesta de clase para la enseñanza de una segunda lengua

El cuarto tema fue el español como segunda lengua con el objetivo de que el participante identificará como elaborar una propuesta de clase para la enseñanza del español como segunda lengua para falsos principiantes, es decir para aprendices que tienen contacto con el español en su vida diaria y que no lo aprenderían de cero.

Primeramente se organizó distinguir las políticas educativas sobre la lengua y los modelos bilingües que han venido permeando la educación indígena desde la Revolución Mexicana hasta nuestros días a través de un resumen de las mismas. Con ésta información se pretendía generar una reflexión sobre la propia práctica en la enseñanza del español, pues el maestro bilingüe ha trabajado el bilingüismo como ha podido y pocas veces se le ha dado la formación pertinente para trabajar con ambas lenguas.

El maestro bilingüe tiende a reproducir en su práctica el manejo de antiguos métodos de enseñanza de la lengua. Se enseña el español con el método directo, sin tomar en cuenta la lengua originaria del niño, privilegiando

la castellanización. Se trabaja con la lengua originaria reduciéndola a la gramática del español, es decir cuando trabajan con la lengua originaria la traducen en base al español.

Un subtema de este apartado fue enfatizar la transferencia de competencias, manifestándola como la ventaja que tiene un sujeto bilingüe cuando utiliza sus conocimientos adquiridos de su primera lengua sobre la segunda lengua o los conocimientos adquiridos de su segunda lengua sobre su primera lengua. A esta transferencia de conocimientos Cummins le llamó <<Dominio o competencia subyacente común >>.

Nos interesaba enfatizar la transferencia de competencias como una propuesta para introducir la lecto-escritura de la segunda lengua, pues en contextos originarios bilingües algunos sujetos fueron alfabetizados en lengua española y aunque no fueron alfabetizados en su lengua originaria pueden leer y escribir en lengua originaria porque están transfiriendo ese conocimiento adquirido de lo que ya saben hacer en la lengua española.

La transferencia lingüística es óptima cuando se tiene un proceso dirigido en la enseñanza de segunda lengua, por ejemplo, en el caso de transferir la competencia de la escritura de la primera lengua a la segunda lengua sólo se tendría que corregir la ortografía de la segunda lengua puesto que el sujeto ya sabe leer y escribir. Esto es consecuente con los principios del método comunicativo para segunda lengua, pues este propone que un sujeto ya alfabetizado en L1, adquiera primero la L2 oralmente y después aprenda a leer y escribir en esa L2.

Como una de las últimas actividades, se programó presentar una clase de español como segunda lengua para nivel de dominio avanzado (Anexo 6), el

objetivo consistía en proporcionar otro modelo de enseñanza para la clase comunicativa, pero ahora dirigida a falsos principiantes.

La clase de español como segunda lengua, que se presentaría, ya la había trabajado con el grupo de estudiantes de la Licenciatura de Educación Indígena de octavo semestre, generación 2003-2007, en donde la mayoría de los estudiantes manifestó que su aprendizaje, en esa clase, fue óptimo porque su competencia comunicativa era precaria en el tema del espacio comunicativo que se presentó. El tema fue <<El restaurante>>.

El objetivo general era que el estudiante aprendiera las formas convencionales de cortesía cuando acude a un restaurante y los objetivos particulares fueron:

- Que el estudiante aprenda la forma convencional del saludo y la forma de entablar un diálogo cuando llega a un restaurante: Buenos días, buenas tardes, buenas noches, señorita, joven, señor, señora.
- Que el estudiante reafirme la forma de cortesía del diálogo en tercera persona para ordenar en un restaurante: ¿Me puede (dar, servir, decir, informar, recomendar, etc.)? o ¿Puede darme, servirme, decirme, informarme, recomendarme? Muchas gracias, es usted muy amable.
- Que el estudiante aprenda la forma convencional del diálogo para pagar su cuenta en el restaurante
- Que el estudiante se apropie del nuevo léxico del espacio comunicativo:
En el restaurante: reservado o reservación, área de fumar, orden, aperitivo, menú, carta, plato fuerte, platillo, malteada, postre, entre otros.

A través de la experiencia obtenida con la aplicación de esta clase, deseábamos resaltar, en el taller, la importancia de conocer cuáles son las

diferentes formas convencionales de comunicación en otros contextos similares, es decir, es necesario que el planeador de la enseñanza de la segunda lengua conozca cómo se comunica el aprendiz en un espacio similar al restaurante y pueda enfatizar cómo es la forma convencional en la lengua meta.

De esta manera se toma en cuenta que cada cultura tiene diferentes formas de comunicación, por ejemplo para entrar a un lugar donde se sirve comida, hay quienes en su contexto cultural primeramente preguntan: -¿Hay servicio?. Otros preguntan: -¿Hay de comer?. Es importante contrastar el contexto comunicativo de la L1 con el contexto comunicativo de la lengua meta, así se podría enfatizar la nueva forma de interacción, de la lengua, que se está aprendiendo.

Después de la presentación de la clase de español como segunda lengua, se planeó fotocopiar todas las propuestas de enseñanza de segunda lengua, elaboradas por parte de los participantes para que cada uno pudiera llevárselas como producto final del taller.

Como última actividad deseábamos saber qué les pareció el taller, así que se planteó una evaluación. Deseábamos saber cuáles fueron los temas menos explícitos, qué aprendieron y cuáles serían las propuestas para abrir nuevos talleres.

Capítulo V. Evaluación del taller

En este capítulo se reportan los resultados de la aplicación del taller. Para sistematizar dichos resultados, se desarrollan tres partes:

En la primera titulada *Composición del grupo y sus expectativas* se presentan datos sobre los participantes, su rol académico y las ideas sobre lo que esperaban del taller. En la segunda llamada *Aplicación del taller*, se describe la interacción entre los participantes y las talleristas, las dificultades y lo novedoso en la presentación de cada uno de los temas del taller. Finalmente en la tercera parte llamada *Evaluación de las propuestas diseñadas*, se detalla como fueron las programaciones realizadas por los participantes, las cuales reflejan propuestas para la enseñanza de una segunda lengua.

5.1 Composición del grupo y sus expectativas

El taller se llevó a cabo el sábado 29 de septiembre de 2007 de 09:00 hrs. a 18:00 hrs. y el domingo 30 de septiembre de 2007 de 09:00 hrs. a 16:00 hrs. en el salón 17 del edificio D, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201 de Xoxotepic, Oaxaca.

El taller lo impartimos Maricela Reyes Rivera y yo, Fanny Cruz García, pasantes de la Licenciatura en Educación Indígena, generación 2003-2007.

Contamos con la asistencia de asesores técnicos pedagógicos (ATP), docentes y estudiantes de la UPN unidad 202 ubicada en Tuxtepec, Oaxaca, docentes-estudiantes de la UPN Unidad 201 y estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe Indígena de Oaxaca (ENBIO) sumando un total de 28 personas, 23 bilingües en lengua originaria –mixe, zapoteco y mixteco- y

español, y 5 monolingües en español. (Lista de nombres de los participantes en el Anexo 3)

La heterogeneidad en cuanto al nivel académico del grupo permitió confrontar una serie de situaciones de debate sobre conceptos subyacentes a los diversos temas presentados en el taller.

Los docentes de las dos instituciones de la UPN y los ATP contaban con un vasto conocimiento teórico y en varias ocasiones con sus participaciones ampliaron las explicaciones y también hicieron preguntas. Esto permitió que los estudiantes, poco familiarizados con el tema, fueran adentrándose aún más.

Las participaciones de los estudiantes básicamente fueron para externar su preocupación sobre su quehacer docente en la enseñanza de ambas lenguas -lengua originaria y lengua española- pues algunos ya fungen como maestros de las escuelas bilingües del medio indígena. Estas aportaciones expresaron los diversos puntos de vista e intereses desde perspectivas múltiples, importantes como referencia de investigación. La riqueza de estas aportaciones y debates se detallan en el desarrollo de los temas en la aplicación del taller.

La mayoría de los participantes esperaban tener un taller exclusivo para la enseñanza del español como segunda lengua. Algunos de los participantes zapotecos esperaban obtener un alfabeto del zapoteco para trabajarlo como segunda lengua. Otros esperaban obtener conocimientos para trabajar la segunda lengua.

5.2 Aplicación del taller

El primer tema, tuvo el objetivo de que los participantes estudiaran lo que es un principio metodológico para diseñar programas de enseñanza de segundas lenguas y el aprendizaje de una segunda lengua por elaboración de hipótesis.

Entonces, en la primera actividad, que fue el choque lingüístico se entró hablando en náhuatl:

-*Yoniwala* '¡Ya llegue!', *nehwa notoka Maricela* 'Yo me llamo Maricela'
-¿*Tehwa kenon motoka?* '¿Tú cómo te llamas?'(Dirigiéndose a uno de los participantes, pero como no recibió respuesta continuó), -*Nehwa nochan Guerrero, tehwa ¿kanon mochan?* 'yo vengo de Guerrero, tú ¿de dónde vienes?'

Cuando Maricela, se dirigía a ellos preguntándoles, los participantes se quedaban callados. Después del choque lingüístico se les pregunto cuáles fueron sus hipótesis sobre lo que se había hablado en náhuatl. Algunos dijeron que la tallerista dijo su nombre, que era de Guerrero y venía a dar un taller.

Como se puede observar sus hipótesis elaboradas fueron de forma general, no se logro la comprensión específica del diálogo en náhuatl.

Por otro lado, la relatividad lingüística tomo sentido para ellos cuando experimentaron por sí mismos que interactuar con otra lengua desconocida tiene sus retos.

Posteriormente se comenzó la aplicación de la clase de náhuatl con la metodología del enfoque comunicativo y al finalizar esta actividad ellos mismos tendrían que reconstruir los principios teórico-metodológicos del enfoque comunicativo.

A los quince minutos de haber iniciado la clase los participantes podían establecer un diálogo fluido diciendo su nombre y preguntando el nombre al compañero de al lado. Al finalizar la clase, de una hora y media aproximadamente, ya podían establecer un diálogo para conocerse en náhuatl con otra persona.

Se les preguntó cuales eran sus hipótesis sobre el diálogo en náhuatl que habían ejercitado y aprendido. Ellos dijeron que <<nehwa>> significaba <<yo>>, <<tehwa>> significaba <<tú>>, <<notoka>> significaba <<me llamo o soy>> y <<nochan>> significaba <<vengo de o soy de>>.

Como se puede observar en estos resultados, sus hipótesis sobre el diálogo en náhuatl fueron más específicos. En seguida les preguntamos con cuál de las dos maneras, el choque lingüístico o el enfoque comunicativo, lograron confirmar sus hipótesis de la conversación en náhuatl. Ellos se dieron cuenta que con el enfoque comunicativo hicieron mayores hipótesis, más específicas y lograron confirmarlas.

De esta manera didáctica pudimos clarificar uno de los principales principios metodológicos del enfoque comunicativo, que el sujeto pueda ir adentrándose a lograr una competencia comunicativa y lingüística a través de la elaboración de hipótesis.

Al proporcionarles la programación de la primera lección de náhuatl para analizar su diseño, surgió la inquietud sobre la conceptualización de qué es la lengua materna, la primera y la segunda lengua. La tesis de los participantes fue que la lengua materna es forzosamente la lengua originaria por lo tanto la segunda lengua indudablemente era el español. Por ende, ellos sobrentendían que la enseñanza en el medio indígena primeramente sería en

la lengua originaria y después introducir el español como segunda lengua. Tal vez por eso esperaban un taller exclusivamente de español como segunda lengua.

Se explicó que la segunda lengua puede ser cualquiera de las dos lenguas y no necesariamente el español y que en este taller le llamaríamos primera lengua a la lengua de mayor uso y en muchas ocasiones no es precisamente la lengua originaria la que más se usa.

En el caso de que la lengua que más se use sea la española, ésta sería la primera lengua, entonces cuando la lengua originaria pierde terreno frente al español, siendo desplazada, es necesario revitalizarla enseñándola como segunda lengua. Por otro lado, hay lugares con niños monolingües en lengua originaria y es importante la enseñanza del español como segunda lengua.

Por consiguiente, dependiendo del caso, ya sea la lengua originaria o el español pueden enseñarse como segunda lengua. Habiendo hecho esta aclaración, los participantes elaboraron propuestas, al finalizar el taller, para la enseñanza de la lengua originaria o del español como segunda lengua según las necesidades de los niños a su cargo.

También surgió la opinión sobre el predominio que ha tenido por mucho tiempo el español en la enseñanza escolar, desvalorizando las lenguas originarias, entonces ahora sería el momento de darle prioridad a las lenguas originarias en la escuela y erradicar la castellanización.

Ante este planteamiento se hizo la observación de no estar en contra del español y sólo buscar la revitalización de las lenguas originarias, sino que es pertinente formar sujetos bilingües, competentes lingüísticamente en ambas lenguas. Ante esta necesidad se torna pertinente la formación de los maestros

bilingües en el manejo de metodologías de enseñanza de segunda lengua para enseñar español, y así no seguir privilegiando la castellanización directa. Fomentando así un bilingüismo aditivo, desde la escolarización básica.

Para la reconstrucción de los principios metodológicos en el diseño de un método de enseñanza de segundas lenguas y del enfoque comunicativo, no utilizamos la lámina con las preguntas que nos llevaría a la reflexión y a la reconstrucción de la teoría, entonces lo hicimos usando el pizarrón y revisando paso a paso como estaba estructurado el programa de la clase de náhuatl, de esta manera se fue explicando toda la fundamentación teórica que respaldaba dicho programa, desde el enfoque lingüístico, el diseño del método y la construcción del programa.

Se resaltó que observaran como los objetivos y las actividades del programa planteaban situaciones comunicativas. Posteriormente con la programación en mano enfatizamos lo que es una competencia comunicativa y una competencia lingüística.

Para adentrarnos al tema del diagnóstico, primeramente presentamos el análisis contrastivo de la fonología del náhuatl y del español. Comenzaron a realizar preguntas de cómo se hace dicho análisis lingüístico, entonces tuvimos la impresión de que fue algo novedoso presentarles el análisis fonológico para contrastar la lengua originaria con el español.

Este material se presentó como una herramienta pedagógica de enseñanza, pues al tener conocimiento de cómo están estructuradas ambas lenguas, se pueden entender las interferencias lingüísticas a las que se enfrentan los aprendices de una segunda lengua.

Con esto se propició la reflexión sobre lo que han observado en los niños bilingües cuando se expresan en español y luego se les dijo que eso se llama interferencia lingüística, lo cual significa que a una lengua no le sobra ni le falta algo sino que cada lengua es por si misma y está estructurada de manera particular.

La preocupación de los participantes era con respecto a la forma <<correcta>> de hablar, pues los niños, decían los maestros <<no hablan bien el español>>, en ocasiones en vez de decir <<fue>> dicen <<jue>>.

Con el análisis fonológico de la lengua náhuatl, que se llevo preparado, se explicó cuales eran los fonemas exclusivos del náhuatl y los fonemas que compartía con el español. El fonema /u/ y el fonema /g/ no los tiene el náhuatl, por eso los nahuahablantes cuando hablan el español no dicen <<burro>> sino <<borro>> o en vez de decir <<gas>> dicen <<as>>, esto pasa porque el sujeto utiliza su primer sistema lingüístico para después apropiarse del segundo.

Esto sucede con frecuencia a quienes son bilingües pues tienen una interferencia lingüística de su primera lengua sobre la segunda lengua o viceversa. No podemos juzgar a la ligera diciendo que no se habla bien, sino lo más interesante es saber explicar cuál es la causa de dicho error sistemático, el cual puede tener diversos orígenes, explicados desde la perspectiva lingüística o sociocultural.

Explicamos, parafraseando a Emilia Ferreiro, que cuando un mismo error es frecuente llevado a cabo por diversas personas no se le puede llamar simplemente error, sino que es un error sistemático el cual tiene una causa y en este caso estábamos hablando de una interferencia lingüística.

Esta es una de las razones por las que es importante obtener un análisis lingüístico tanto de la primera como de la segunda lengua para establecer un análisis contrastivo de ambas lenguas, con el objetivo de predecir cuales serían las posibles interferencias lingüísticas, así como las dificultades o ventajas a las que se enfrentarían los estudiantes para aprender la segunda lengua.

Posteriormente compartimos unos formatos como propuesta para la realización de un diagnóstico para determinar el dominio tanto de la lengua originaria como de la segunda lengua. Obtener una evaluación lo más cercana a determinar el dominio de la lengua nos brinda la ventaja de poder programar clases de acuerdo a las necesidades de los aprendices de la segunda lengua. Por su parte, los participantes comentaron que había otras formas de realizar un diagnóstico, pero que en esencia era muy parecido a lo que nosotras les presentamos.

Después de estudiar los principios metodológicos de la enseñanza de una segunda lengua, se les pidió a los participantes que se reunieran por equipos para que elaboraran una propuesta de clase de segunda lengua. Los equipos se conformaron según la variante dialectal de la misma lengua ya sea para elaborar una propuesta sobre la lengua originaria como segunda lengua o el español como segunda lengua. Antes de concluir las actividades del primer día, entregaron sus propuestas para revisión. Al revisarlas una por una, nos permitió saber cuales fueron los puntos que no habían quedado claros en el diseño de un método con el enfoque comunicativo.

Al siguiente día, 30 de septiembre, les regresamos sus propuestas. Vimos punto por punto la estructura de la programación y se mencionó de manera general lo que se esperaba que contuviera cada punto, se enfatizó

que la mayoría no había especificado objetivos lingüísticos, entonces cada equipo precisó aún más los objetivos comunicativos, lingüísticos, las actividades de aprendizaje y los materiales. Tuvieron tiempo para hacer las correcciones y así poder sacar las fotocopias para todos.

El cuarto tema programado, nos permitió un debate sobre los modelos bilingües. Se revisaron las políticas bilingües, los modelos bilingües y los métodos para segunda lengua. Algunos de los participantes ubicaron su práctica docente en la política intercultural bilingüe, argumentando que ellos trabajan con la lengua originaria y también con el español, respetando, valorando una y otra lengua.

Otros dijeron que por la desubicación lingüística ellos no podían trabajar con la lengua originaria, era el caso de un compañero mixteco que trabaja con niños monolingües en zapoteco. O el caso de los que no hablan la misma variante dialectal de los niños.

Analizamos la ventaja de ser participes del modelo bilingüe 50% y 50%, pues este plantea que la alfabetización sea en la primera lengua y la segunda lengua se enseñe desde el primer ciclo de la educación primaria pero sólo de manera oral y a partir del segundo ciclo se comience con la lectura y escritura, de tal manera que en el tercer ciclo los niños de primaria sean competentes lingüísticamente en ambas lenguas.

También se enfatizó la ventaja de tener herramientas para trabajar la segunda lengua, de ahí la pertinencia y necesidad de que los maestros bilingües se formen en metodologías de enseñanza de segunda lengua que puede ser adaptadas para la enseñanza del español como segunda lengua.

Se comentó que el enfoque comunicativo cubría mayormente estas expectativas.

Posteriormente se realizó la muestra de la clase comunicativa del español como segunda lengua. Se les informó que el diagnóstico realizado para diseñar dicha clase se realizó a estudiantes universitarios con poca competencia comunicativa en un restaurante ubicado en la ciudad de México.

Para comenzar con la presentación se montó la escenografía de un restaurante y se realizó una primera escenificación entre el cliente y la persona que lo atiende para mostrar la poca competencia comunicativa en ese tipo de espacios comunicativos. Después de la representación se llevó a cabo la evaluación por parte de los participantes en la que ellos fueron solamente espectadores, se les dio tiempo para que escribieran cómo debió haberse llevado la conversación.

Lo primero que resaltaron fue que el diálogo fue escaso e hicieron algunas sugerencias sobre el diálogo adecuado para ese espacio comunicativo. Acto seguido, se realizó una escenificación de la manera apropiada de llevar una conversación entre el cliente y el dependiente del restaurante. Después se revisó el nuevo vocabulario propio de ese espacio comunicativo.

Como una de las últimas actividades, se eligió una propuesta, de las que ellos habían elaborado el día anterior, para que la aplicaran con los mismos participantes del taller. La forma de elegir no fue la más adecuada, pues elegimos una clase de español dirigida a falsos principiantes de 4° de primaria. Por lo tanto no tuvo el impacto de aplicación que esperábamos, pues los participantes tenían que simular que no sabían español y eso no fue posible.

Aunque el tema y las actividades desde nuestro punto de vista, eran apropiados para los que en realidad estaba dirigida la clase comunicativa, el grupo presente para la aplicación no era el adecuado.

Se abrió un espacio para ver un video de cinco minutos aproximadamente, esto lo propuso un participante para mostrar cómo el maestro trabaja con la lengua mixe y el español en el aula de clase. Este video reforzó lo que ya se había planteado, se trabaja la lengua originaria traduciéndola conforme a la gramática del español. Analizamos que esta forma de enseñanza correspondía al método gramática-traducción.

Ya para finalizar, se evaluó el taller. De los comentarios que hubieron, mencionamos algunos: <<esta es una nueva propuesta para viejas intenciones>>, <<el enfoque comunicativo es una alternativa para la enseñanza de la lengua, sin embargo hay otros métodos que también funcionan como la respuesta física total, pues ya la he aplicado en niños de preescolar>>, <<pude obtener herramientas de cómo trabajar el español>>, <<fue enriquecedor compartir con maestros y compañeros sobre el trabajo de segunda lengua>>, <<soy monolingüe en español y trabajó con la lengua chinanteca, nunca me había nacido el deseo de aprenderla porque se me hace muy difícil, pero con la manera que inició el taller, me voy muy animada para adentrarme en el mundo de los chinantecos y aprender su lengua, así como ellos han aprendido mi lengua>>, <<gracias por dejar que los monolingües de español pudiéramos participar, pues casi siempre los talleres para trabajar con las lenguas indígenas es para los hablantes de la lengua indígena y español>>.

5.3 Evaluación de las propuestas diseñadas

De los 28 participantes, se obtuvieron 11 diseños de clase de segunda lengua (Anexo 4), la mayoría trabajó en equipo por variante dialectal y algunos trabajaron individualmente. Una de las propuestas fue escrita en zapoteco, a falta de traducción no se reportan los resultados de esta propuesta. Para mostrar la sistematización de la presente evaluación se muestran cuadros que sintetizan el contenido de cada una de las propuestas.

Tabla 25. Objetivos generales de una clase comunicativa

No. propuesta	Planteamiento de los objetivos comunicativos
1	Que los alumnos logren comunicarse de manera oral con sus compañeros en segunda lengua
2	El niño dialogará utilizando términos convencionales y tradicionales sobre medidas que usan
3	No escribieron objetivo general
4	El alumno aprenderá el español a través de los diálogos breves con el juego de las canicas
5	Los alumnos aprenderán a pedir cosas grandes o chicas en la tienda
6	Que los alumnos digan que necesitamos... para la fiesta
7	Que los alumnos principiantes aprendan a saludar en español a las personas que se encuentran en el río
8	Que los alumnos mejoren la pronunciación y la fluidez del español como segunda lengua
9	Los niños aprenderán diálogos en español para poder comprar juguetes de acuerdo al contexto comunitario
10	No escribieron objetivo general

Como se puede observar en la mayoría de las propuestas, a excepción de la número 3 y 10, el objetivo general hace referencia a lograr una competencia comunicativa, el cual es uno de los principios metodológicos del enfoque comunicativo.

En las propuestas 3 y 10 aunque no escribieron específicamente el objetivo general, en las actividades planteadas si hacen referencia a lograr una competencia comunicativa. Se puede decir que a todos les quedó claro la

importancia de generar el aprendizaje de la segunda lengua primeramente de manera oral, en diálogos y con un lenguaje apropiado al contexto para obtener una competencia comunicativa.

Tabla 26. Objetivos específicos de una clase comunicativa

No. propuesta	Planteamiento de los objetivos lingüísticos
1	Los alumnos aprenderán los verbos en 1ª y 3ª persona del pasado: comí y tomé
2	No escribieron objetivos específicos
3	Uso de enunciados interrogativos y declarativos
4	El alumno aprenderá mediante el juego de las canicas los pronombres personales y algunos tiempos verbales
5	Los alumnos aprenderán a identificar los adjetivos grande o chico en la tienda
6	Que los alumnos mencionen qué cosas necesitan para la fiesta
7	Que los alumnos comprendan en español el significado de los verbos hacer, lavar, venir, buscar y ver en la segunda lengua.
8	No escribieron objetivos específicos
9	Los niños aprenderán los nombres de los juguetes
10	Aprendamos como se llaman las partes de nuestra cara (sustantivos)

En cuanto a la precisión de los objetivos específicos, esperábamos que hicieran referencia a objetivos lingüísticos, es decir especificar los elementos gramaticales necesarios para expresarse en la lengua meta. Como se puede ver, de las diez propuestas sólo dos de ellas, la 2 y 8, no escribieron objetivos lingüísticos pero el resto si lo hizo.

Algunos plantearon el aprendizaje de verbos conjugados, pronombres personales o sustantivos. Se puede concluir que la mayoría captó que el enfoque comunicativo hace referencia a la competencia comunicativa y también a la competencia lingüística.

Tabla 27. Actividades para la tarea comunicativa

No. propuesta	Planteamiento de las actividades para la tarea comunicativa
1	<ul style="list-style-type: none"> - Saludar a los alumnos y que ellos respondan el saludo. - El maestro dirá lo que comió. Yo comí _____ - Posteriormente le hará la pregunta a los niños ¿Y tú qué comiste? - Los niños responderán yo comí _____ - El maestro dirá lo que comió y tomó - Los alumnos responderán yo comí y tomé _____ <p>Cada uno de ellos va a practicar yo comí _____ y ¿tú qué comiste?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para evaluarlos se preguntarán entre ellos yo comí _____ y ¿tú qué comiste?
2	<ul style="list-style-type: none"> - Montar un escenario de una plaza o tianguis con los productos solicitados previamente -Se divide el grupo en vendedores y compradores, alternando la función - El conductor inicia el diálogo preguntando el costo de diversos productos, dando pie a la respuesta - Los niños por binas participan en el diálogo - El grupo observa, corrige o corrobora los diálogos en un trabajo colaborativo
3	Faltó especificar actividades de aprendizaje
4	<ul style="list-style-type: none"> - Jugará el primer equipo usando la lengua española en diálogos, mientras los restantes serán espectadores - El maestro y los demás alumnos corregirán a sus compañeros al final del juego.
5	<ul style="list-style-type: none"> - Simular donde el alumno compra algo, grande o chico dentro de una tienda - Todo se realizará en forma oral - Mostrar los objetos que se compraran en la tienda y decir sus nombres - Se evaluará de forma oral, en donde uno pasa a ser tendero y otro como comprador
6	<ul style="list-style-type: none"> - A través de una fotografía el maestro introduce la palabra fiesta (Nii) - Preguntar en zapoteco ¿Qué necesitamos para la fiesta?, darles la respuesta: necesitamos flores, mezcal, etc. - Mostrar dibujos de los objetos, animales y personas que intervienen en la fiesta - El alumno relaciona palabra- imagen en zapoteco - Mostrar ilustraciones de las acciones de la fiesta: comer, bailar
7	<ul style="list-style-type: none"> - En parejas los alumnos representaran a Luisa y a la señora en el río - Luisa entrará al salón saludando a la señora - La señora contestará el saludo de Luisa - Los demás alumnos estarán atentos al diálogo -Cada pareja aprenderá el saludo en español y posteriormente

	lo representará ante el grupo
8	<ul style="list-style-type: none"> - Empezar con el diálogo en español. Los saludos son completamente distintos que en mixe - Proponer distintas situaciones comunicativas para que practiquen su pronunciación y fluidez en español en equipos
9	<p>Comprando en la tienda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a saludar, buen día o buena tarde, ¿Cómo está usted?, por favor, gracias. - El tendero da respuesta al saludo y pregunta ¿Qué deseas comprar? - Los niños contestarán que desean comprar juguetes y cuáles son los juguetes que vende - El tendero dice pelotas, canicas, trompos, muñecas, carritos. - La mayoría de los niños cuentan con \$10.00 y preguntan que pueden comprar con ello - El tendero dice que pueden adquirir dos juguetes y ellos pueden escoger los que prefieran - Cada niño elige su juguete y lo paga
10	<ol style="list-style-type: none"> 1. El maestro dirá su nombre y las partes de la cara (en zapoteco) 2. Oralmente dirá su nombre 3. Preguntará a cada niño su nombre 4. El maestro dirá las partes de la cara <ul style="list-style-type: none"> Yo tengo una boca ¿y tú? Yo tengo una nariz ¿y tú? Yo tengo una cabeza ¿y tú? <p>El diálogo se hará en binas</p>

Con las actividades aquí enmarcadas, se puede apreciar que la meta comunicativa se plantea en una situación real, recreada en el salón de clase, propiciando secuencias de diálogos con una comunicación adecuada, es decir saber qué decir, en dónde, cómo, cuándo, con quién y para qué se busca el aprendizaje de la competencia comunicativa.

Así mismo la adquisición de las estructuras gramaticales se fomenta a través de actividades que permiten la elaboración de hipótesis a partir de los datos revisados en el intercambio oral.

Aquí también se puede distinguir el papel que desempeña el alumno y el maestro, los aprendices interactúan mayormente entre ellos, apoyándose

mutuamente en su aprendizaje y el maestro actúa como un coordinador y no hace hipercorrección.

De las diez propuestas, sólo una no hizo la descripción de las actividades comunicativas, sin embargo en el vocabulario hace referencia a preguntas las cuales propician el diálogo. Se puede decir que todas las propuestas presentan la apropiación de los principios metodológicos básicos del enfoque comunicativo.

La meta principal del taller era lograr que los participantes obtuvieran los conocimientos teórico-metodológicos para el diseño de programas de enseñanza de segundas lenguas, de esta manera al obtener los principios generales del diseño para la enseñanza de lenguas, podrían adaptarlos a la enseñanza del español como segunda lengua o la enseñanza de cualquier lengua originaria como segunda lengua.

A partir de los resultados, puedo decir que los participantes si lograron apropiarse de los principios de enseñanza de segunda lengua, pues como se muestra, de las once propuestas que se diseñaron, ocho están dirigidas a la enseñanza del español como segunda lengua, dos a la enseñanza del zapoteco como segunda lengua y la propuesta que fue escrita totalmente en zapoteco se infiere que también esta dirigida a la enseñanza del zapoteco como L2. De esta manera se observa que los principios metodológicos fueron adaptados tanto para la enseñanza del español como para la enseñanza del zapoteco como segundas lenguas, según las necesidades de su contexto.

También se puede apreciar que las propuestas fueron diseñadas tomando en cuenta las necesidades del público al que iba dirigido el método de segunda lengua, es decir si se tomó en cuenta el diagnóstico sobre el dominio

de la lengua meta, pues algunas propuestas son para principiantes y otras para falsos principiantes.

En general, todas las propuestas presentan la apropiación de los principios teórico-metodológicos tanto del enfoque comunicativo, como del diseño de métodos para la enseñanza de segundas lenguas.

Conclusiones

En el transcurso de la Licenciatura en Educación Indígena aprendí a valorar las lenguas originarias no tan sólo como un rasgo cultural, de gran importancia para la preservación de la cultura, sino como un elemento funcional y trascendental dentro de la enseñanza y el aprendizaje en la educación bilingüe dirigida a los pueblos originarios.

El reto de la educación bilingüe, de acuerdo con Lambert, es propiciar un bilingüismo aditivo, a través de la formación de sujetos que desarrollen su primera lengua y adquieran una segunda lengua, no obstante para lograrlo es necesario trabajar en el aula escolar con una metodología para la alfabetización en la primera lengua y utilizar otra metodología para la enseñanza de una segunda lengua. La construcción de la presente tesis me permitió reflexionar y adentrarme a la problemática de la carencia de formación docente en este campo.

El problema de la formación docente se presenta por un lado en el manejo de metodologías de alfabetización cuando la primera lengua es la lengua originaria y por otro sobre el desconocimiento de los principios teórico-metodológicos para diseñar un método de enseñanza del español como segunda lengua. Ante esta situación, lo interesante es impulsar una formación docente que permita un trabajo en conjunto entre los docentes bilingües y los didactas de la lengua, para generar acciones que den soluciones reales a las necesidades reales que acontecen dentro del aula teniendo como objeto de estudio a la lengua, de esta manera se estaría impulsando un trabajo en la didáctica de la lengua pertinente al contexto indígena.

Con respecto al diseño del taller, al revisar el análisis contrastivo de la fonología del español con nueve lenguas originarias, me di cuenta que así como existe la interferencia lingüística en la producción oral del español como segunda lengua, también existe la interferencia en las lenguas originarias como segundas lenguas. Esta interferencia en los distintos niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico y pragmático, así como en la competencia comunicativa, nos dice que cada lengua tiene una estructura particular, por lo tanto es necesario profundizar en los análisis lingüísticos para diseñar propuestas pedagógicas hacia la enseñanza de las lenguas para lograr que el sujeto adquiera un desarrollo lingüístico en segunda lengua.

El aporte teórico con el que se cuenta hoy en día para la enseñanza de una segunda lengua es abundante, sin embargo la mayoría de los lingüistas aplicados ni mucho menos los lingüistas teóricos han generado estrategias didácticas en la enseñanza de las lenguas originarias. Se abre aquí un reto para generar propuestas en torno a esta problemática.

Al diseñar la clase de español, que presenté en el taller, me fue claro que aunque tengo la competencia comunicativa no domino ampliamente la gramática de la lengua, esto me llevó a la preocupación sobre la importancia de formar a los docentes en el dominio comunicativo y estructural de la lengua española, ya que uno tiende a reproducir en la enseñanza lo que sabe del tema y si se aprendió el español de manera no sistemática entonces eso es lo que se enseña en el aula escolar. Esto me ha llevado a continuar la construcción de mi trabajo en esta línea:

Por un lado la realización de un programa de desarrollo del español hablado y escrito para los maestros bilingües y por otro el lugar que tiene la

enseñanza del español en el currículo bilingüe, pues en el taller se observó que a partir de los contenidos escolares nacionales se pueden elaborar los objetivos comunicativos del español, sin embargo también se tendría que tomar en cuenta cuál es la concepción indígena en torno a dichos contenidos para generar la didáctica de la lengua pertinente al contexto indígena.

Como estudiante de esta licenciatura, reconocí que mi identidad se conforma con la herencia social que se ha manifestado en tradiciones, intereses, actitudes y conductas particulares del ámbito y percepción indígena de mis padres y también con lo que he recibido como parte de la colectividad que se desarrolla en la ciudad del Distrito Federal. Me identifico como una persona social con una riqueza cultural proveniente de distintos horizontes, los cuales me permiten vislumbrar la importancia de seguir trabajando en el desarrollo de las lenguas originarias y del español como segunda lengua en pro del currículo bilingüe.

Índice de tablas

Tabla 1. Las lenguas más habladas del mundo.....	18
Tabla 2. Rasgos articulatorios del fonema /s/ de México	20
Tabla 3. Rasgos articulatorios de algunos fonemas exclusivos de España	21
Tabla 4. Principios del método gramática-traducción	35
Tabla 5. Principios del método directo	36
Tabla 6. Principios del enfoque oral y la enseñanza situacional de la lengua.....	37
Tabla 7. Principios del método audiolingüístico	39
Tabla 8. Principios del método respuesta física total.....	40
Tabla 9. Principios del método de la vía silenciosa	41
Tabla 10. Principios del método sugestopedia	42
Tabla 11. Principios del método de aprendizaje comunitario de la lengua	44
Tabla 12. Principios del enfoque natural.....	45
Tabla 13. Principios del enfoque comunicativo.....	46
Tabla 14. Sistema fonológico consonántico del español de México	57
Tabla 15. Fonemas compartidos y exclusivos del español en contraste con algunas lenguas originarias.....	58
Tabla 16. Fonemas oclusivos que no existen en algunas lenguas originarias.....	59
Tabla 17. Fonemas nasales que no existen en algunas lenguas originarias.....	59

Tabla 18. Fonemas vibrantes que no existen en algunas lenguas originarias	60
Tabla 19. Fonemas fricativos que no existen en algunas lenguas originarias	60
Tabla 20. Fonemas aproximantes que no existen en algunas lenguas originarias	61
Tabla 21. Fonemas vocálicos compartidos entre el español y algunas lenguas originarias	61
Tabla 22. Fonemas vocálicos del español	61
Tabla 23. Fonemas vocálicos del náhuatl	61
Tabla 24. Objetivos generales de una clase comunicativa	121
Tabla 25. Objetivos específicos de una clase comunicativa.....	122
Tabla 26. Actividades para la tarea comunicativa.....	123

Indice de ilustraciones

Ilustración 1. Mapa lingüístico de Mesoamérica	11
Ilustración 2. Ubicación de las lenguas ibéricas en la época pre-romana	15
Ilustración 3. Mapa lingüístico de la península ibérica.....	17

Bibliografía

- Aguirre Beltrán Gonzalo (1993), Lenguas Vernáculas, Fondo de Cultura Económica, México.
- Alvear Acevedo Carlos (1986), Manual de historia de la cultura, Jus, México.
- Bello P. *et al*, (1990), Didáctica de las segundas lenguas, Santillana, Madrid.
- Bravo Ahuja Gloria (1995), La enseñanza del español a los indígenas mexicanos, Colegio de México, México, pág. 292-326
- Bravo Ahuja Gloria (Coord.) (1982), Manual para la enseñanza del español oral a hablantes de lenguas indígenas, SEP, México.
- Bravo Ahuja Gloria, (1993), La enseñanza del español oral a niños hablantes de lenguas indígenas, SEP-DGEI, México, pág. 292-326
- Brice Shirley Heath, (1992), La política del lenguaje en México, Presencias, México.
- Camps, Ana (Coord.), El aula como espacio de investigación y reflexión, Grao,
- Cosío Villegas Daniel, *et al*, (2003), Historia mínima de México, El colegio de México, México D.F.
- De Gortari -Krauss L. y Briseño Gro J., (2003) Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas, SEBYN-DGIE, México.
- Díaz, Barriga Arceo Frida, La función mediadora del docente y la intervención educativa en: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Mc Graw-hill, México, pág.2-68
- Duarte, Méndez Sergio (Coord.)(2000) Guía sobre interculturalidad proyecto Q`anil B, Guatemala.

- Ferreiro Emilia y Ana Teberosky (2003), La psicolingüística contemporánea y el aprendizaje de la lectura y escritura en: Los sistemas de escritura del niño, siglo XXI, México, pág. 20-27
- Florescano, Enrique, (2003), La matriz nativa en: Etnia, estado y Nación, Taurus, México, pág. 23-147
- Gleich, Uta Von (1989). El bilingüismo en: Educación Primaria Bilingüe Intercultural, Eschborn, Alemania, pág. 73-148
- Hernández, Rojas Gerardo (2002), Paradigmas en Psicología de la Educación, Paidós, México.
- Imbernón Francisco (1997), La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Grao, Barcelona.
- Imbernón Francisco (1997), Evolución del concepto de formación permanente en: La formación del profesorado, Paidós, Barcelona, pág. 11-34
- INALI (2003) Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.
- Littlewood, William (1998), La enseñanza comunicativa de idiomas, Cambridge University Press, Madrid, 1998. pág. 1-6 y 73-91
- Manrique, Castañeda Leonardo (Coord.) (1988), Atlas Cultural de México, SEP- INAH-Planeta, México, pág.83-142
- Meyer, Lois, Formatos para realizar un diagnóstico del dominio de la lengua, San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México
- Moreno de Alba, José G. (1972), Historia de la lengua española, Naucalpan, Edo. De México.
- Muñoz, Cruz Héctor (2000), Miradas y voces en torno a la educación bilingüe indígena, México.

- Nunan, David (1996), Anejo B Enfoques y métodos: una visión general en: El diseño de tareas comunicativas para la clase comunicativa, Cambridge University Press, Madrid, pp 214 y 215.
- Rebolledo, Nicanor (2007), Escolarización interrumpida: Un caso de migración y bilingüismo indígena en la ciudad de México, UPN, México.
- Richards, Jack C y Theodore S. Rodgers (2001), Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Cambridge University Press, Madrid.
- Ruíz, Bikandi Uri (2000), Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria, síntesis educación, Madrid.
- SEP, Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaria de Educación Básica y Normal (1999), Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y Niños Indígenas, México.
- SEP, Dirección General de Educación Indígena, Subsecretaria de Educación Básica y Normal (1994), Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de zonas indígenas, México.
- Signoret Aline (2005), Bilingüismo, cognición y metacognición en: Akerberg Marianne (Comp.) Adquisición de segundas lenguas, UNAM-CELE, México, pág.17-44
- Tirzo, Jorge (Coord) (2005), Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México en: Educación e Interculturalidad. Miradas a la diversidad, UPN, México, pág. 16-35
- Truchot, C., 1994, Le plurilinguisme européen, Champion
- Vázquez, Segura María de la Luz y Neyra Egremy Pinto (1993), Los imperios europeos y el absolutismo. Siglos XVII y XVIII en: Historia Universal 2, Limusa, México D.F., pág. 15-43

Páginas Web consultadas

<http://roble.cnice.mecd.es/~msanto1/lengua/1espanol.htm>

<http://www.geocities.com/szamora.geo/index.htm>

<http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=327254>

<http://www.famsi.org/spanish/maps/linguistic.htm>

<http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/>

<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/uspelci/>

<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12048175338089301865624/index.htm>

<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx>

Anexos

Anexo 1. Fonología del náhuatl

Los fonemas vocálicos del náhuatl

Representación alfabética	Apertura de la lengua	Posición de la lengua	Labios	Ejemplo	Representación fonológica
"a"	abierta	Central	no redondeada	Atl "agua"	/ a /
"e"	media cerrada	Anterior	no redondeada	Etl "frijol"	/ e /
"i"	cerrada	Anterior	no redondeada	Ilwitl "fiesta"	/ i /
"o"	media cerrada	Posterior	redondeada	Olotl "olote"	/ o /

Los fonemas vocálicos exclusivos del español que no existen en náhuatl

Representación alfabética	Apertura de la lengua	Posición de la lengua	labios	Representación fonológica
"u"	cerrada	posterior	redondeada	/ u /

Los fonemas consonánticos del español que no hay náhuatl

Representación alfabética	Modo de articulación	Punto de articulación	Cuerdas vocales	Ejemplo	Representación fonológica
"b" "v"	oclusivo	Bilabial	sonora	bata	/ b /
"d"	oclusivo	Alveolar	sonora	dedo	/ d /
"f"	fricativo	labiodental	sorda	foco	/ f /
"g"	oclusivo	Velar	sonora	gato	/ g /
"j" "g" "x"	fricativo	Velar	sorda	jarra	/ x /
"ñ"	nasal	Palatal	sonora	niño	/ ɲ /
"r"	vibrante simple	Alveolar	sonora	cara	/ r /
"rr" "r"	vibrante múltiple	Alveolar	sonora	río	/ r /
"l"	lateral	Alveolar	sonora	loro	/ l /

Los fonemas consonánticos compartidos en español y en náhuatl

Representación alfabética	Modo de articulación	Punto de articulación	Cuerdas vocales	Ejemplo	Representación fonológica
“ p ”	oclusiva	Bilabial	sorda	petlatl petate	/ p /
“ t ”	oclusiva	Alveolar	sorda	tetl piedra	/ t /
“ k ”	oclusiva	Velar	sorda	kahle	/ k /
“ s ”	fricativo	Alveolar	sorda	soyatl palma	/ s /
“ ch ”	africada	postalveolar	sorda	chiche perro	/ tʃ /
“ m ”	nasal	Bilabial	sonora	mostla mañana	/ m /
“ n ”	nasal	Alveolar	sonora	nakatl carne	/ n /
“ y ”	aproximante	Palatal	sonora	yohlo corazón	/ j /

Los fonemas consonánticos exclusivos del náhuatl

Representación alfabética	Modo de articulación	Punto de articulación	Cuerdas vocales	Modificación	Ejemplo	Representación fonológica
“ku”, “kw”	Oclusiv	velar	sorda	labializada	kwahle bueno	/ k ^w /
“ x ”	Fricativ	palatal	sorda		xiwitl año	/ ʃ /
“ h ”, “j”	Fricativ	glotal	sorda		ehekatl viento	/ h /
“ tz ”, “ts”	Africad	alveolar	sorda		tsikatl hormiga	/ ts /
“ tl ”	Africad	alveolar	sorda		tlahle tierra	/ tl /
“l”	lateral	alveolar	sorda		chihle	/ l /
“ w ”, “ u ”	aproximante	labiovela	sonora		weye grande	/ w /

Fuente: León Javier Iván, Osorio Henry, (2005), Análisis comparado de la lengua náhuatl y el español. [DocumentoWWW] Recuperado: <http://interbilingüe.ajusco.upn.mx>:
(Última actualización: 20 de septiembre de 2007).

Anexo 2. Instrumentos para la elaboración de un diagnóstico

ANEXO 1A. REGISTRO DEL NIVEL DE DOMINIO DE LA LENGUA INDÍGENA

Escuela: _____

Clave: _____

Zona Escolar: _____

Nombre del alumno: _____

Grado/Grupo:

1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----

Lengua indígena que habla: _____

Variante dialectal: _____

INSTRUCCIONES: 1. Con base en la Guía de Observación para Valorar el Nivel de Dominio de las Lenguas, analice cada enunciado y cruce (x) el que describe el nivel de dominio que tiene el alumno en cada categoría lingüística.
2. Al concluir transcriba en el formato concentrado de observación del grupo el número del enunciado que describe el nivel de dominio.

CATEGORÍA/NIVEL	1	2	3	4	5
A. COMPRENSIÓN	No entiende una conversación sencilla.	Se le dificulta mucho entender lo que le dicen, aun cuando le hablan lentamente y con repeticiones.	Entiende casi todo cuando le hablan lentamente, con repeticiones.	Entiende casi todo cuando le hablan normalmente, a veces es necesario repetir.	Entiende una conversación cotidiana o discusión normal en el salón sin dificultad.
B. FLUIDEZ	El habla es tan inconsistente que es casi imposible tener una conversación con él/ella.	Por lo general titubea; frecuentemente no habla por sus limitaciones de lenguaje.	El lenguaje en la plática diaria y conversación en el salón es interrumpido con frecuencia debido a que busca expresarse correctamente.	En la conversación diaria y discusiones en el salón habla con fluidez, pero con interrupciones ocasionales mientras busca la manera de expresarse correctamente.	En la conversación diaria y discusiones en el salón habla con fluidez y sin interrupciones.
C. VOCABULARIO	Su vocabulario es tan limitado que es casi imposible conversar con él/ella.	El mal uso de las palabras y vocabulario muy limitado hacen que se le dificulte comprender.	Frecuentemente usa mal las palabras; su conversación es limitada por su vocabulario inadecuado.	Ocasionalmente utiliza términos inapropiados y/o necesita reorganizar ideas debido al uso inadecuado de las palabras.	El uso de vocabulario y expresiones idiomáticas se aproxima al de un hablante de lengua indígena.
D. PRONUNCIACIÓN	Tiene problemas de pronunciación que cuando habla no se le entiende.	Es muy difícil entender lo que dice por sus problemas de pronunciación. Tiene que repetir frecuentemente para hacerse entender.	Por sus problemas de pronunciación es necesario escucharlo con mucho cuidado para entenderlo bien.	Habla pero su acento y patrones de entonación a veces no son correctos.	Su pronunciación y entonación son propias al de un hablante de lengua indígena.

NOTAS: Con la finalidad de que cuente usted con los instrumentos que le faciliten realizar esta actividad le proporcionamos los siguientes materiales de apoyo:

INSTRUMENTO

- Guías de observación para valorar el nivel de dominio de las lenguas.
- Registro del nivel de dominio de las lenguas. Concentrado de observación del grupo.

DESCRIPCIÓN

Consta de instrucciones e imágenes a través de las cuales el maestro podrá valorar situaciones comunicativas para determinar en qué nivel de dominio de las lenguas se encuentra el alumno. La valoración de la situación comunicativa debe llevarse a cabo en lengua indígena y/o en español. Si usted no habla la lengua indígena le sugerimos auxiliarse con un colaborador lingüístico (maestro, padre de familia o con el alumno más adelantado de su grupo que hable la lengua indígena).
En este formato registrará el nivel de dominio de la(s) lengua(s) que habla el alumno con base a la Guía de observación.
En este formato registrará el nivel de dominio de la(s) lengua(s) que hablan los alumnos de su grupo. Este formato lo recibirá preelaborado con los datos de identificación de la escuela y del alumno (excepto primer grado).

EN ESCUELAS EN LAS QUE TODOS LOS ALUMNOS HABLAN EXCLUSIVAMENTE ESPAÑOL, ESTA SECCIÓN NO SE APLICARÁ.

ANEXO 1B. REGISTRO DEL NIVEL DE DOMINIO DEL ESPAÑOL

INSTRUCCIONES: 1. Con base en la Guía de Observación para valorar el Nivel de Dominio de las Lenguas, analice cada enunciado y cruce (x) el que describa el nivel de dominio que tiene el alumno en cada categoría lingüística.

2. Al concluir transcriba en el formato Concentrado de observación del grupo el número del enunciado que describa el nivel de dominio.

CATEGORÍA/NIVEL	1	2	3	4	5
A. COMPRENSIÓN	No entiende una conversación sencilla.	Se le dificulta mucho entender lo que le dicen, aun cuando le hablan lentamente y con repeticiones.	Entiende casi todo cuando le hablan lentamente, con repeticiones.	Entiende casi todo cuando le hablan normalmente, a veces es necesario repetir.	Entiende una conversación cotidiana o discusión normal en el salón sin dificultad.
B. FLUIDEZ	El habla es tan inconsistente que es casi imposible tener una conversación con él/ella.	Por lo general titubea; frecuentemente no habla por sus limitaciones de lenguaje.	El lenguaje en la plática diaria y conversación en el salón es interrumpido con frecuencia debido a que busca expresarse correctamente.	En la conversación diaria y discusiones en el salón habla con fluidez, pero con interrupciones ocasionales mientras busca la manera de expresarse correctamente.	En la conversación diaria y discusiones en el salón habla con fluidez y sin interrupciones.
C. VOCABULARIO	Su vocabulario es tan limitado que es casi imposible conversar con él/ella.	El mal uso de las palabras y vocabulario muy limitado hacen que se le dificulte comprender.	Frecuentemente usa mal las palabras; su conversación es limitada por su vocabulario inadecuado.	Ocasionalmente utiliza términos inapropiados y/o necesita reorganizar ideas debido al uso inadecuado de las palabras.	El uso de vocabulario y expresiones idiomáticas se aproxima al de un hablante de lengua indígena, española.
D. PRONUNCIACIÓN	Tiene problemas de pronunciación que cuando habla no se le entiende.	Es muy difícil entender lo que dice por sus problemas de pronunciación. Tiene que repetir frecuentemente para hacerse entender.	Por sus problemas de pronunciación es necesario escucharlo con mucho cuidado para entenderlo bien.	Habla pero su acento y patrones de entonación a veces no son correctos.	Su pronunciación y entonación son propias al de un hablante de lengua indígena.
E1. GRAMÁTICA (Sólo para alumnos de segundo a sexto grados).	Comete errores en la forma, orden y uso adecuado de las palabras que casi no se le entiende lo que quiere expresar.	Es difícil entenderlo por sus errores en la forma, orden y uso adecuado de las palabras. Frecuentemente tiene que volver a escribir cambiando la frase o limitarse a expresiones básicas.	Frecuentemente comete errores en la forma y orden de las palabras que confunden el significado.	Ocasionalmente comete errores en la forma y orden de las palabras que no confunden el significado.	El uso adecuado de la forma, orden y significado de las palabras corresponden a la correcta producción de textos en español.
E2. ESCRITURA (Conceptualizaciones del proceso de adquisición). (Sólo para alumnos de primer grado).	Presilábica Realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. No hay diferencia entre el trazo-escritura del trazo-dibujo.	Silábica A cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía.	Silábica-alfabética Establece la relación fonema-grafía y sílaba-grafía. Conserva elementos de ambas conceptualizaciones.	Alfabética Se alcanza cuando el niño establece la relación fonema-grafía.	Reconoce las características de la escritura: - Relación sonoro-gráfica - Convencionalidades ortográficas. - Segmentación. - Unicidad - Direccionabilidad - Abstracción.

CONCEPTO O DEFINICIÓN DE TÉRMINOS: **Comprensión:** Capacidad de entender lo que se lee o escucha. **Fluidez:** Expresión oral constante de la lengua. **Vocabulario:** Dominio del conjunto de palabras de una lengua. **Pronunciación:** Emitir y articular sonidos de las palabras. **Gramática:** Acto de hablar y escribir correctamente una lengua.

ESTA SECCIÓN SE APLICARÁ INVARIABLEMENTE A TODOS LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA GENERAL E INDÍGENA.

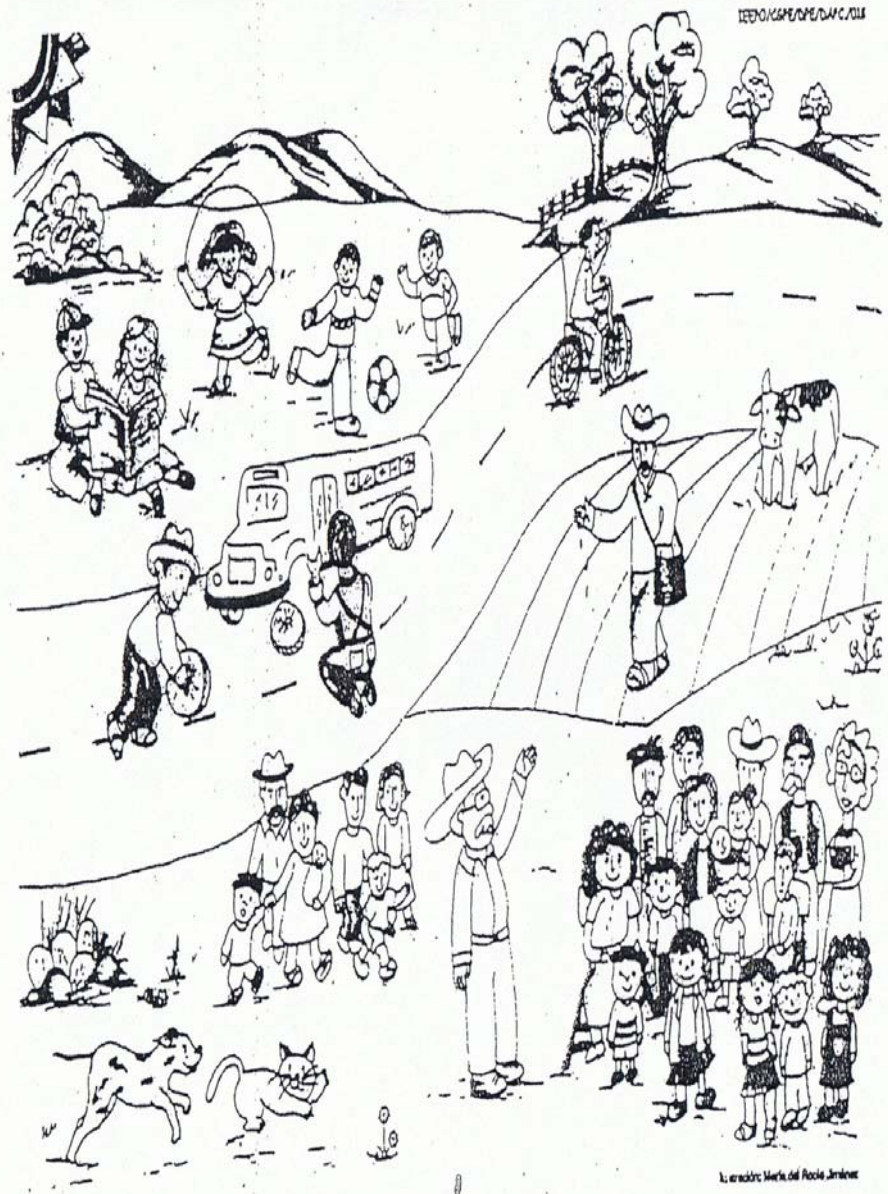
ANEXO 2. GUÍA DE OBSERVACIÓN PARA VALORAR EL NIVEL DE DOMINIO DE LAS LENGUA:

1. Aplique la evaluación para valorar el nivel de dominio, dando instrucciones y solicitando respuestas sólo en la (s) lengua(s) que hable el alumno (Indígena y/o español).
2. Con base a las respuestas del alumno, requisiite el formato Registro del nivel de dominio de la (s) lengua(s).

INSTRUCCIONES DEL MAESTRO PARA EL ALUMNO DE 1º A 6º	SUGERENCIAS PARA VALORAR LAS RESPUESTAS DE 1º Y 2º	SUGERENCIAS PARA VALORAR LAS RESPUESTAS DE 3º A 6º
1. Describe qué ves en la lámina		
2. ¿Qué están haciendo las niñas y los niños?	Menciona 2 cosas	
3. ¿Por qué se asustó el gato?	Que responda usando una expresión con palabras o frases cortas.	Menciona 5 cosas.
4. ¿Por qué el autobús no puede caminar?		Que responda usando oraciones
5. ¿Qué está haciendo el campesino?		
6. Señala a los niños y adultos y describe qué están haciendo		
7. Sin que el alumno vea la lámina preguntar ¿qué recuerdas?	Menciona 2 personas Menciona 5 cosas	Menciona 4 personas. Menciona 8 cosas
8. ¿Para qué crees que se reunieron las personas?	Describe un grupo de personas	Describe dos grupos de personas
9. ¿Quién viaja en la bicicleta?	Que describa utilizando frases y oraciones cortas	Que describa usando oraciones
10. ¿Qué animales observas en la lámina?		
11. ¿Qué hacen la niña y el niño que están sentados en el suelo?		
12. ¿En qué momento del día crees que realizan las actividades los niños y adultos que aparecen en la lámina?, ¿por qué?		
13. Dime, ¿cómo se juega a la cuerda?		
14. Si apareciera en esta lámina esperando que arreglen el autobús, ¿qué podrías hacer y por qué?		
15. Dime qué ves en la lámina y explica lo que está sucediendo	Que responda con frases y oraciones (*)	Que se exprese organizando y relacionando ideas y fundamente sus comentarios (*)
16. ¿Qué título le pondrías a esta lámina?		
17. ¿Para qué trabaja la tierra el campesino?		
18. ¿En qué estación o época del año consideras que se desarrollan los hechos de la lámina?, ¿por qué?		
19. Imaginate que la niña y el niño que aparecen sentados están leyendo un cuento ¿de qué se tratará? Inventa uno, escríbelo y léelo.		
20. Inventa un cuento sobre lo que ves en la lámina, escríbelo y léelo	Que en el cuento utilice lenguaje espontáneo, claro y comprensible (*)	Que el cuento sea coherente, de acuerdo con el contexto y entendible (*)

NOTA: La producción de textos de las instrucciones 19 y 20 debe cumplir con las reglas gramaticales del español y en su caso, de la escritura de la lengua indígena.
(*) Según las competencias básicas de cada grado escolar.

ANEXO 3. GUÍA DE OBSERVACIÓN



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE OAXACA - FONDO EDITORIAL

ANEXO 4. NIVEL DE DOMINIO DE LAS LENGUAS INDÍGENA Y/O ESPAÑOL, CONCENTRADO DE OBSERVACIÓN DEL GRUPO

ESCUELA: _____ CLAVE: _____ GRADO: _____ GRUPO: _____ TURNO: _____ ZONA ESCOLAR: _____

LOCALIDAD: _____ MUNICIPIO: _____ PERÍODO ESCOLAR: _____

- INSTRUCCIONES: 1. Transcriba del formato Registro del nivel de dominio de las lenguas, el número que corresponda al nivel de dominio que tiene el alumno en cada lengua,
2. Anote la lengua indígena que habla el alumno con base en el cuadro que aparece en la parte inferior.
3. Escriba el nombre con que se identifica la variante dialectal,

N. P.	SEXO	EDAD	NOMBRE DEL ALUMNO	COMPRENSIÓN		FLUIDEZ		VOCABULARIO		PRONUNCIACIÓN		GRAMÁTICA O ESCRITURA (ESPAÑOL)	LENGUA INDÍGENA (NÚMERO)	VARIANTE DIALECTAL (NOMBRE)
				INDIG	ESP	INDIG	ESP	INDIG	ESP	INDIG	ESP			

NOTA: La edad se calcula al mes de septiembre de 2001.

N/P	LENGUA INDÍGENA	N/P	LENGUA INDÍGENA	N/P	LENGUA INDÍGENA	N/P	LENGUA INDÍGENA	N/P	LENGUA INDÍGENA
1	AMUZGO	5	CHOCHO	9	MAZATECO	13	POPOLOCA	17	TZOTZIL
2	CUICATECO	6	CHONTAL	10	MIXE	14	TRIQUI	18	OTRO (ESPECIFIQUE)
3	CHATINO	7	HUAVE	11	MIXTECO	15	ZAPOTECO		
4	CHINANTECO	8	IXCATECO	12	NÁHUATL	16	ZOQUE		

Nombre y firma del Maestro de Grupo _____ Nombre y firma del Director de la Escuela _____ Sello de la Escuela _____

Anexo 3. Relación de asistentes al taller

Relación de asistentes,
29/09/07

1. Adolfo Santiago Ramírez ✓✓
2. ^{Dorcas} Nereida Cruz Bautista ✓✓
3. Cristina Lorenzo Hernández ✓✓
4. Salvador Hernández Santiago ✓✓
5. Apolonio h. Santiago Osonó ✓✓
6. SORAIDA HERNANDEZ GARCIA ✓✓
7. Martha Irene Oropeza Lara ✓✓
8. Haibel Porrazos Domínguez ✓✓
9. Eric Benítez Valdez ✓✓
10. ANTONIO PEREZ Cruz ✓✓
11. Esperanza Ruiz Jiménez ✓✓
12. Catalina Martínez Cruz ✓✓
13. JUVENTINO TOLEDO DAMIAN ✓✓
14. Juan Reyes Ruiz ✓✓
15. Herlinda Ruiz Sánchez ✓✓

Taller de metodología para la enseñanza
de segunda lengua.

29/07/07

- 1. ~~Beatriz Hernández Sampedro~~ ENBIO
- 2. Ya Limeta Sánchez ✓
- 3. ~~Henrión Ferrández Gabriel~~ U.P.N. UNIDAD 201 ✓
- 4. ~~Serufina Mendoza Reyes~~ ENBIO 10 hrs
- 5. ~~Ma. del Socorro Ipiña Aguilera~~ U.P.N. UNIDAD 202 ✓
- 6. ~~Yolanda Arceo Cid~~ U.P.N. UNIDAD 202 ✓
- 7. ~~Flouiberto García Hernández~~ ✓ 2.3 UNIDAD 201 OAX.
- 8. ~~Juliana Gaspar Zurita~~ 10 hrs U.P.N. 8.1 UNIDAD 201 OAX.
- 9. ~~Graciano Zurita Román~~ ✓ U.P.N. 8.1 UNIDAD 201 OAX.
- 10. ~~LAmcelt Cruz Rodríguez~~ ✓ U.P.N. 6.3 UNIDAD 201 OAX.
- * no llegan
- ✓ ~~Alfredo Martínez López~~ ✓
- ✓ ~~Tamara Miguel Pérez~~ ✓
- ✓ ~~Ma. Esther Hernández Sampedro~~ ✓
- Me to do lo
- 14- Keila Tereza López López 10 hrs

Anexo 4. Diseños de clase de segunda lengua

Propuesta 1.

DIRIGIDO A: PRINCIPIANTES.

ENFOQUE: Funcional y comunicativo.

OBJETIVO GENERAL: Que los alumnos logren comunicarse de manera Oral con sus compañeros en segunda lengua.

OBJETIVOS PARTICULARES: Que los alumnos expresen sus situaciones cotidianas (Actividades antes de llegar a la escuela)

EJEMPLO: Del diálogo a través de preguntas
¿Que comistes hoy?
Yo comí _____ ¿y tú que comistes?

2.- Los estudiantes aprenderán a decir
yo comí frijoles y tortilla ¿y tú que comistes?

yo comí frijoles y tortilla, tomé café ¿y tú que tomaste?

3.- Los alumnos aprenderán los verbos Comer y tomar.

4.- Aprenderán los verbos en 1ª y 3ª persona del pasado
Comí - Tomé.

ACTIVIDADES:

1.- Saludar a los alumnos y que ellos nos respondan el saludo

2.- El maestro dirá lo que comió: yo comí _____

3.- Posteriormente le hará la pregunta a los niños
¿y tú que comistes?

- 4.- Los niños responderán yo comí _____
- 5.- El maestro dirá lo que comió y lo que tomó
Se hará la pregunta yo comí y tomé
- 6.- Los alumnos responderán
yo comí y tomé
- 7.- Cada uno de ellos va a practicar
yo comí y tú que comistes
- 8.- Para evaluarlos se preguntarán: entre ellos:
yo comí y tú que comistes

MATERIAL

- plato
- taza
- Representación de una tortilla
- Café

INTEGRANTES:

Ma. Beatriz Hernández Suspecto ENBIO.
Eva Limeta Sanchez
Scrifina Mendoza Reyes ENBIO
HILARION FERNANDEZ GABRIEL U.P.N UNIDAD 201

Propuesta 2.

El niño dialogará utilizando términos
convencionales y tradicionales sobre medidas
que usan
UNA VISITA A LA PLAZA

OBJ. GENERAL.

El niño dialogará utilizando términos convencionales y tradicionales sobre medidas que usan

OBJ. PARTICULARES

1. Los niños crean diálogos sobre costos y medidas utilizadas en la comunidad:

¿Cuánto cuesta el montón de _____?

El montón cuesta _____

¿Cuánto cuesta el manajo de _____?

→ El manajo cuesta _____

¿Cuánto cuesta el almud de _____?

El almud cuesta _____

2. El niño crea diálogos sobre costos y medidas de uso general.

¿Cuánto cuesta el kilo de tomate?

El kilo de tomate cuesta _____

¿Cuánto cuesta la docena de flores?

La docena de flores cuesta _____

¿Cuánto cuesta el paquete de _____?

El paquete cuesta _____?

Artículo de contexto:

3. El niño distinguirá entre las medidas tradicionales y convencionales

¿Cuanto cuesta el montón de tomates?
El montón de tomates cuesta —
¿y el kilo de tomates cuanto cuesta?

El kilo de tomates cuesta —
Faltaron los objetivos lingüísticos

ACTIVIDADES:

- a) Montar un escenario de una plaza o tianguis con los productos solicitados previamente; (cada bino pone su puesto)
- b) Se divide al grupo en vendedores y compradores; alternando la función
- c) El conductor inicia el diálogo preguntando el costo de diversos productos, dando pie a la respuesta
- d) Los niños por binas participan en el diálogo, retomando sus conocimientos previos y alternando los papeles (comprador-vendedor)
- e) El grupo observa, corrige o corrobora los diálogos en un trabajo colaborativo.

f) El conductor pregunta el costo de distintos productos con una medida de uso general y da pie a la respuesta.

¿Cuanto cuesta el kilo de tomate?
El kilo de tomate cuesta _____

e) Por binas los niños participan en el diálogo, utilizando los términos de las nuevas medidas.

h) El grupo observa, corrige y corrobora los diálogos en colaboración con sus compañeros.

En un segundo momento se instalan 2 escenarios 1 tianguis y 1 supermercado; Inician los diálogos utilizando cada medida en el contexto correspondiente.

A. El coordinador ubicado en un primer escenario dice:

→ Estoy en la tienda y voy a comprar:
1 kilo de arroz, 1 paquete de galletas,
1 docena de rosas,

Posteriormente dice:

→ Voy al tianguis a comprar: 1 montón de tomates, 1 manojo de flores, 1 almud de café.

B. Los niños formados por parejas van pasando a realizar sus compras, utilizando el mismo planteamiento.

EVALUACION:

- I. conocimiento de nuevos ~~conceptos~~ ^{términos}
- II. Inserción de términos en los diálogos
- III. Participación en la situación comunicativa
- IV. Colaboración en el desarrollo y confirmación de hipótesis.

NOMBRE	I	II	III	IV	TOTAL.

ESCALA 12
8
MB
E

Propuesta 3.

DISEÑADO A NIÑOS DE SEGUNDO CICLO
3º y 4º GRADOS DE PRIMARIA.

Falsos principios

CONTENIDOS:

HBT. Manejo de Medidas arbitrarias para llegar al
uso de la convencionalidad

ESP. Uso de enunciados interrogativos y
declarativos.

MATERIALES:

Tomates

Naranjas

Café en grano

Flores

Envolturas de envases, bolsas, cajas, botellas.

TIEMPO 2 a 3 días.

VOCABULARIO:

Medidas
Tianguis / Plaza
Supermercado - tienda
almud
montón
manejo
med. convencional
med. tradicional
kilo.
docena
paquete

Preguntas:
¿Cuánto cuesta —
Cuesta —
Estoy en
Voy a comprar.

ELABORARON
Soraida Hdez. García.
Maribel Parragas Domínguez
Marta Irene Oropeza Lara.

Propuesta 4.

POP: FLOREBERTO - GRACIANO

DIRIGIDO A LOS ALUMNOS DE 3er. GRADO.

NIVEL: Falsos principiantes

TEMA: El juego de las canicas.

ENFOQUE: Comunicativo y funcional.

OBJ. GRAL. El alumno aprenderá el español a través de diálogos breves con el juego de las canicas.

OBJ. ESPECÍFICOS: El alumno aprenderá mediante el juego de las canicas los pronombres personales y algunos tiempos verbales. (decir, cuáles)

ACTIVIDADES.

- ↳ El maestro pedirá a los alumnos que traigan canicas.
- ↳ Se dialogará con ellos para definir la modalidad del juego (el bule).
- ↳ Se armarán equipos de 5 elementos para empezar el juego.
- ↳ En el patio escolar, se trazará un círculo y una línea para iniciar formalmente el juego.
- ↳ Jugará el primer equipo, usando la lengua española en los diálogos mientras los restantes serán espectadores.
- ↳ El maestro y los demás alumnos corregirán a sus compañeros al final del juego.

Falta el contenido → falta el diálogo, es decir, el contexto real.

TIEMPO = 45 min.

¿Que va a decir uno? ¿Que va a

decir el otro?

MATERIALES = canicas y siscos.

ESTRUCTURA DEL DIÁLOGO

Maestro = M.

Niños(as) = Ns.

M: Para mañana traerán canicas de diferentes colores.

Ns: Sí.

M: Para jugar nos organizaremos en equipos.

Ns: De cuántos.

M: 5 niños cada uno.

M: De todos los juegos de canicas. ¿Cual quieren jugar?

Ns: El del bolic.

M: Bueno. saldremos en el patio para hacer los bases del bolic y la línea del tiro.

M: jugarán los niños del equipo 1, mientras los demás observamos.

Empieza el juego.

Ns: Vamos a hacer un tiro puntos.

Ns: ¿Quién saca primero?

Ns: Juan.

Ns: ¿Porque?

Ns: Porque Juan cayó más cerca de la raya.

Ns: Jorge es el último.

Ns: ¿Porque?

Ns: Porque cayó lejos de la raya.

Propuesta 5.

Tema: COMPRANDO

DISEÑADO PARA ALUMNOS DE PREESCOLAR

PROPUESTA
OBJETIVO GENERAL:

los alumnos aprenderán a identificar el objetivo
Grande - Chico en la tienda, en Español.

→ Este es un objetivo particular.

los alumnos aprenderán a pedir cosas grandes o chicos
en la tienda.

OBJETIVO PARTICULARES:

→ Los niños aprenderán a pedir las cosas por sus
tamaños Grande - Chico

→ Se utilizará el verbo Vendame.

→ Número: Un, una

→ Objeto: refresco, chicharín.

ACTIVIDADES:

Simular donde el alumno compra algo Grande - Chico
dentro de una tienda

Todo se realizará en forma oral.

Mostrar los objetos y decir sus nombres que se compra
van en la tienda.

→ Se evaluará de forma oral, en donde uno podrá
ser como fiendero y otro como vendedor. y

Se turnaran para esta actividad.

CONTENIDO:

Diálogo

1er Niño: Vendame un refresco.

Tiendero: Grande o chico.

1er Niño: Grande.

2do Niña: Vendame un chicharrón.

Tiendero: Grande o chico.

2do Niño: Chica.

MATERIAL:

Se utilizara material concreto.

~~EKABOR~~
~~ANTOLIN PEREZ~~ CRUZ

Propuesta 6.

DISCINO DE UNA PROGRAMACION DE CLASES EN ZAPOTECA A NIÑOS PRINCIPIANTES

Lección: Nii yes las na'a

Obj. General: Que los alumnos dialogen sobre la fiesta de su comunidad.

Obj. Específico: Tej ree orbix chotivan ndechemen lo nii

* Obj. Partic. (2)
Hóe): referencial: Que los alumnos mencionen que cosas se necesitan para la fiesta.
" " Lingüística

- Que los alumnos digan:

parte el dialogo

- * ndechemen: ngón (necesitamos res)
- * " : yeé (necesitamos flores)
- * " : Nit dob (necesitamos mezcalt)
- * " : Men nichól (necesitamos músicos)
- * " : Men ngluey (necesitamos sacerdote)

ndan loó nii (vamos a la fiesta)
ndan nza kaníaa (vamos para que baile)
ndan nza wan. (vamos a comer)

degoó zaá guageó (vengan a comer)

degoó zaá kanigóó (vengan a bailar)

degoó zaá keóó xii (vengan a tomar tepache)

Falta el objetivo lingüístico

ACTIVIDADES: (Actividades coherentes con el objetivo)

L A través de una fotografía el maestro introduce la palabra fiesta (Nii)

2.- Preguntar en zapoteco "choxuan ndechemen lóo nii"
(que necesitamos para la fiesta).
al momento pedimos a los niños que se
pitan:

ndechemen: ngón, yeé, nit dob...etc.

Ya que los Alumnos analicen el término "choóxuan
ndechemen lóo nii"

3.- Mostrar dibujos de los objetos, animales y personas
que intervienen en la fiesta.

4.- El alumno relaciona imagen palabra (zapoteco).
(ngón (res); yeé (flor); men kedii (musicos, ngloey (sacerdote)

5.- Mostrar ilustraciones de las acciones de la fiesta
("Wa men) comer, kenimen (bailar) gurren (tomar).

→ ¿Cómo sería la evaluación

→ Especificar materiales

Integrantes del equipo:

Salvador Hernández
Apolonio Santiago
Juan

Propuesta 7.

TEMA: Saludos y despedidas

ENFOQUE: Comunicativo funcional

OBJETIVO GENERAL: Que los alumnos ^{principiantes} aprendan a saludar en español a las personas que se encuentren en el río

OBJETIVOS PARTICULARES:

→ Los niños aprenderán a saludar en español a las personas en cualquier lugar donde vayan diciendo "Buenos tardes"

→ Que los alumnos comprendan en español el significado de los verbos hacer, lavar, venir, buscar, ver en una segunda lengua.

→ Que los alumnos empleen una segunda lengua en su vida cotidiana.

CONTENIDO

→ Luisa: Buenos tardes señora

→ Señora: Buenos tarde) Luisa

→ Luisa: Que hace usted

→ Señora: lavando y tú a qué veniste

→ Luisa: Vine a buscar mis vacas, ¿de casualidad las vió por aquí?

→ Señora: Uí unas hace rato, se fueron hacia abajo

→ Luisa: Gracias, voy a buscarlas

ACTIVIDADES

- 2) ~~A-~~ En parejas los alumnos representaran a Luisa y a la señora en el río
- 3) ~~A-~~ Luisa entrará al salón saludando a la señora
- 4) ~~B-~~ La señora contestará al saludo de Luisa
- 5) ~~A-~~ los demás alumnos estarán atentos al dialogo entre Luisa y la señora
- 6) ~~A-~~ Cada pareja aprenderá el saludo en español y posteriormente lo representarán ante el grupo.

Evaluación

→ En parejas los alumnos pasaran a representar ~~su~~ el dialogo

Materiales

Alumnos, piedra, ropa,

Catalina Martínez Cruz

Esperanza Ruiz Jiménez

Propuesta 8.

Los Saludos en el español
Asignatura: Español como segunda lengua
Grado: Sexto
Nivel de dominio: Intermedio.

OBJETIVO: Que los alumnos mejoren la pronunciación y fluidez del español como segunda lengua a partir de la ocupación sobre los saludos en lengua indígena (ayuk) y el español.

⇒ Actividad de inicio (completamente en ayuk) 15 min

- Saludo a los niños.
- Preguntas de activación de conocimientos previos
 - * Cuando van en la calle
 - ¿Cómo saludan a sus amigos?
 - ¿Cómo saludan a un desconocido?
 - ¿Cómo saludan a una persona mayor?
 - * Cuando llegan a la casa
 - ¿Cómo saludan a sus abuelos o papá?
 - ¿Cómo saludan a los visitantes?
 - ¿Cómo saludan a sus hermanos?

Enfatizar el hecho que hay distintos saludos para las distintas situaciones y para las diferentes edades y géneros.

OBJETIVO COMUNICATIVO

OBJETIVO LINGÜÍSTICO.

Actividades de desarrollo 35 min

Completamente en español

- Empezar con el diálogo que aprendieron, los saludos son completamente distintos. Plantear las siguientes preguntas.
 - ¿Cuáles son los saludos que han escuchado de las personas que hablan en español?
 - ¿Han visto cómo saludan los mayores cuando van a hacer algún mandado a:
 - Registro civil
 - Palacio municipal
 - Van a cobrar procampo o oportunidades.

- Proponer distintas situaciones comunicativas (20%) para que practiquen la pronunciación y fluidez del español como L2 en equipos.

- 1.- Invitación a un médico p/ que de una plática en el salón de clases
- 2.- Realizar compras en una tienda ~~de~~ donde el dependiente solo hable español.
- 3.- Hacer un trámite en una dependencia gubernamental.

Actividades de cierre 30 min.

- Escenificación de las situaciones comunicativas
- Reflexiones en grupo

ERIC BENITEZ VALDEZ

Propuesta 9.

...ología del Español, como 2ª lengua.

Tema: Comprando juguetes, niños con nivel lingüístico inicial de español de 1er grado (nivel inculente)

Objetivo general:

Los niños aprendieron diálogos en español para poder comprar juguetes de acuerdo al contexto comunitario.

Objetivo particular

- Aprenderán hábitos de cortesía (saludo, despedida, por favor, decir gracias) y a solicitar los juguetes que desean comprar.
- Los niños aprenderán los nombres de los juguetes.

Actividades:

Comprando en la tienda.
- Aprendiendo a saludar, buen día o buena tarde, como está usted, por favor gracias.

- El tendero da respuesta al Saludo y pregunta que desean comprar
 - Los niños le preguntan que desean comprar juguetes, y cuales son los juguetes que vende, el ten
 - El tendero dice, pelotas, canicas, trompos, muñecas, carritos, etc.
 - La mayoría de niños cuentan con \$10,00 y preguntan que pueden comprar con ellos.
 - El tendero les dice que pueden adquirir dos juguetes y ellos pueden escoger los que prefieren.
 - de manera individual se inicia el dialogo, cada niño elige su juguete y los paga.
- * Se evalua de manera oral en el Salon de Clase cuando cada niño describe sus juguetes que compro.

Contenido

Aprender a Saludar (habitos de corte-
sia) Aprender los nombres de los
juguetes en español (muñeca carrito-
pelota etc.)

despues con los mismos juguetes ar-
maron una exposicion y pondra-
nombres en español y lengua indi-
gena a cada uno de ellos.

De esta forma permitira evaluar la
apropiacion de los nombres de los ju-
guetes, posteriormente describira-
los juguetes en su forma, tamaño,
color, material y textura.

- Maria del Socorro Ipiná Aguilar
- Yolanda Arceo Cid

Propuesta 10.

Lección: Nosotros y las partes de nuestra cara
Dirigida a niños principiantes.

OBJETIVO LINGÜÍSTICO: Conozcamos las partes de nuestra cara
(sustantivos)

DIDÁCTICO: Aprendamos como se llaman las partes de nuestra cara

PROCEDIMIENTO:

- 1.- El maestro dirá su nombre y las partes de la cara. (En zapotero).
- 2.- Oralmente dirá su nombre
- 3.- Preguntará a cada niño su nombre
- 4.- El maestro dirá las partes de la cara:
 - * Yo tengo una boca ¿y tú? ...
 - * Yo tengo una nariz ¿y tú? ...
 - * Yo tengo una cabeza ¿y tú? ...

Tiempo: 30 minutos

Materiales: muñecos de fiapo y espejos

Estrategias: Veo, veo a través del espejo (El diálogo se hará en binas).

Evaluación: Oral: Mencionarán las partes de la cara a través del espejo.
→ dónde está el diálogo

Propuesta 11.

MÉTODO
LECCIÓN: NHETC NHA NHACHHO

PROPÓSITO LINGÜÍSTICO: Gonbhiachho thaucho

DIDÁCTICO: Dsedcho nak the thau
thuejjachho.

PROCEDIMIENTO: Yogeochho nachho nak theechho
nha ewalechho bi nhape
thaucho

- Nheda thia

- Bi thio

- Nheda nhapa to chhua

- Chixhelhe...

Nheda nhapa chop jhawa to xhinha

" " gid naga to ichja

Tiempos: 30 minutos

Materiales: chop, shone bhixhonho, nha wan

Estrategias: 1. chopo bidau ewale thabo, Nha towes

2. shlheda, shlheda bidau tebo nabo thabo, then thau thaucho

Evaluacion: Wale thabo ten thia thaucho then

wan

Vocabulario

ᐃᐅᐅᐅ ᐅᐅᐅᐅ

boca

nariz

cabeza

nuestra casa

ᐃᐅᐅᐅ ᐅᐅᐅᐅ

chhua

xhinba

ichja

lhauchho

EQUIPO DE LA SIERRA NOROCCIDENTAL

- Adeffo
- Cristina
- Nereida

Anexo 5. Dibujo para la clase de náhuatl

Dibujo 1. Clase de náhuatl



Anexo 6. Diseño de la clase de español avanzado

Diseño de una programación de clase de español
Programa para estudiantes avanzados de español mexicano como
segunda lengua

1. Objetivo general:

- Que el estudiante aprenda las formas convencionales de cortesía para comunicarse en un restaurante ubicado en zonas urbanas, por ejemplo: En el Distrito Federal de la Ciudad de México.

2. Objetivos particulares:

- Que el estudiante reafirme la forma convencional del saludo de acuerdo a la persona: Con un señor: Buenos días, buenas tardes, buenas noches señor. Con una señora: Buenos días, Buenas tardes, buenas noches. Entre jóvenes: ¡Hola!, buenos días, buenas tardes, buenas noches.
- Que el estudiante reafirme la forma de cortesía del diálogo en tercera persona cuando llega a un restaurante y para ordenar un servicio: ¿Me puede (dar, servir, decir, informar, recomendar, etc.)? o ¿Puede darme, servirme, decirme, informarme, recomendarme? ¡Muchas gracias, es usted muy amable!
- Que el estudiante aprenda la forma convencional del diálogo para pagar su cuenta en el restaurante
- Que el estudiante se apropie del nuevo léxico del espacio comunicativo del restaurante: Reservado o reservación, área de fumar, orden, aperitivo, menú, carta, plato fuerte, malteada, postre.

3. Actividades:

- Se montará el escenario de un restaurante.
- Se hará una escenificación representando un diálogo somero entre el comensal y el dependiente desde la llegada al restaurante, la manera de ordenar una comida y finalmente la manera de pagar la cuenta.
- Por parejas, los estudiantes discutirán cómo se conduce un **diálogo** de acuerdo a su contexto cultural para pedir un servicio de comida. Tener el cuidado de que la clase no se desvíe a una clase de etiqueta o buenos modales.
- Posteriormente, el maestro realizará una segunda representación en el que mostrará la forma convencional para desenvolverse comunicativamente en un restaurante del Distrito Federal. Remitirse al formato 1.
- Se revisará el nuevo léxico del menú.
- Se les pedirá a algunos estudiantes que pasen por parejas a realizar la representación teatral, dándoles confianza para preguntar en el caso de no haberse apropiado del nuevo léxico y el maestro permitirá la participación de los compañeros en la corrección del diálogo.
- Se evaluará la sesión pidiéndoles que escriban un diálogo de la manera de llegar, ordenar y pagar en un restaurante, en el cuál deberán utilizar el nuevo léxico. Para esta actividad se utilizará el formato 2:

4. Contenido:

- o Formato 1. Diálogo de la segunda escenificación

Cuando el cliente llega al restaurante:

Hostes: -Buenas tardes, señorita.

Cliente: -Buenas tardes, señorita.

Hostes: -¿Hizo alguna reservación?

Cliente: - No.

Hostes: -¿Mesa para cuántos?

Cliente: -Sólo para mí.

Hostes: -¿Área de fumar o de no fumar?

Cliente: -De no fumar

Hostes: -Por aquí por favor.

Cliente: -Gracias

Cuando el cliente va a ordenar el servicio:

Mesera: -Buenas tardes mi nombre es _____. En esta tarde voy a tener el placer de atenderla. (Si hay servicio de bufete, se pregunta: ¿Desea servicio de bufete o a la carta)

Mesera: Entregándole la carta, pregunta: ¿Antes de ordenar desea tomar algo, agua, refresco o un aperitivo?

Cliente: -Sí. Tráigame un tequila por favor.

Mesera: -En un momento se lo traigo.

Mesera: -Aquí tiene. ¿Le tomo su orden?

Cliente: -Mmm si, tráigame... una sopa de verduras.

Cliente: -Mm...¿y de plato fuerte, usted que me recomienda?

Mesera: -Es usted vegetariano, o se le apetece alguna carne roja o blanca.

Cliente: -Carne blanca.

Mesera: -Bueno, le sugiero la especialidad de la casa; Pechuga de pollo a la parrilla. La cual va acompañada de una ensalada a la vinagreta.

Cliente: -Disculpe. ¿y ese platillo cómo es?

Mesera: -El pollo está cocinado a fuego lento en parrilla de carbón y la ensalada es de varios tipos de lechuga aderezada con nuestra rica vinagreta.

Cliente: -Está bien. Tráigame eso.

Mesera: -Está bien, en un momento le traigo su orden.

Cuando el cliente termina de comer, la mesera se acerca y dice:

Mesera: -¿Desea ordenar algo más? Un café, una malteada, un postre (Le muestra la carta señalando el apartado de los postres)

Cliente: -No, es todo, gracias. Por favor tráigame la cuenta.

Mesera: -Está bien.

Mesera: -Su cambio señorita.

Cliente: -Muchas gracias, muy amable.

Mesera: -Estamos para servirle señorita

Formato 2

Evaluación de la clase de español en el espacio comunicativo del restaurante ubicado en zonas urbanas

1. Escribe un diálogo cuando llegas a un restaurante:

2. Escribe el diálogo que establecerías con el dependiente de un restaurante para ordenar la comida

3. Escribe el diálogo correspondiente para pagar en un restaurante:

Documento elaborado por el equipo de didáctica de las lenguas indígenas de la UPN-Ajusco. Responsables: María del Rosario Santos Martínez y Fanny Cruz García.

Anexo 7. Programación del taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua

Taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua				
sábado 29 de septiembre				
Hora	Tema	Objetivo	Actividad	Materiales
08:00-08:30	Bienvenida	Entregar los materiales		
08:30-08:50	Presentación	Presentación de los talleristas y explicación de los talleres		
09:00-10:30	Tema 1. Los principios metodológicos de la enseñanza de segunda lengua 1.1 Aprendizaje por elaboración de hipótesis	Provocar un choque lingüístico	Presentarse en náhuatl, saludar, decir su nombre, de dónde soy, preguntar cómo te llamas y de donde vienes	
		Mostrar la aplicación del método comunicativo	Conocerse en náhuatl, saludarse, decir nombre, de dónde soy, preguntar cómo te llamas y de dónde vienes	
		Revisar los principios de la adquisición de la primera lengua.	Preguntar con cuál de las dos formas aprendieron a comunicarse, con cuál de las dos formas lograron confirmar sus hipótesis	
		Presentar la programación de náhuatl. Reconstruir los pasos del método comunicativo: enfoque, método, act. de enseñanza y aprendizaje, papel del alumno y del maestro	Todo el grupo. Lluvia de ideas. Preguntar de forma precisa	Lámina sobre el mapa conceptual del método Lámina para completar el cuadro

10:30-11:00	Tema 2. El enfoque comunicativo 2.1 La competencia comunicativa y la competencia lingüística	Precisar los objetivos comunicativos y los objetivos lingüísticos en la programación de la clase		
11:00-11:30 Receso				
11:30-13:00	Tema 3. El diagnóstico 3.1 Análisis contrastivo 3.2. Interferencia lingüística	Contrastar la L1 con la lengua objeto. No llamar errores sino interferencia lingüística	Revisar los cuadros fonológicos del náhuatl. Formar equipos de la misma lengua. Dar ejemplos. Recoger datos	
Hora	Tema	Objetivo	Actividad	Materiales
13:00-13:30		Tener en cuenta el dominio de la segunda lengua para hacer una programación	Mencionar los formatos para el diagnóstico	Formatos del diagnóstico
13:30-14:30 Comida				
14:30-15:00	Diseño de una clase de segunda lengua	Revisar la estructura de la programación de la clase de náhuatl	Fundamentación, enfoque, método Planeación clase: Obj gral, obj par act, material, eval.	
15:00-16:30		Hacer una programación para una clase de segunda lengua	Por equipos realizar un programa para una clase de segunda lengua	
16.30-17:00 Receso				
17:00-17:30		Resolver dudas de casos	Resolver dudas pasando a los equipos	
18:00-18:50			Continuar diseñando su programa	
18.50-19:00			Entregar programa para revisión	

Taller de metodología para la enseñanza de segunda lengua				
Domingo 30 de septiembre				
Hora	Tema	Objetivo	Actividad	Materiales
09:00-10:00	Revisión de las propuestas	Resaltar las diversas problemática de cada contexto	Entregar las propuestas corregidas. Elaborar material para su clase	Hojas de papel bond, marcadores
10:00-11:30	Presentación y aplicación de una propuesta	Aplicar una propuesta con los participantes del taller	Al final de la presentación se realizará la evaluación de la propuesta	
11:30-12:00 Receso				
12:00-13:00	Tema 4. El español como segunda lengua 4.1 Políticas y modelos bilingües 4.2. Transferencia lingüística.	Revisar las políticas y modelos bilingües y la importancia de trabajar la segunda lengua.	En equipos revisar los modelos bilingües, ubicarse, cuál es su experiencia. Revisar el modelo 50% y 50%	Cuadro comparativo de las políticas y modelos bilingües (carpeta) Lámina del modelo DGEI
13:00-14:30	Clase de español con el enfoque comunicativo	Mostrar como se da una clase de español nivel avanzado	Se realizará la evaluación de la propuesta	
14:30-15:00 Comida				
15:00-15:30	Entrega del material elaborado en el taller	Obtener una recopilación de las diversas propuestas que se elaboraron en el taller		
15:30-16:00	Evaluación del taller	Saber cuales fueron los temas menos explícitos, cuál es la propuesta para abrir nuevos talleres, qué es lo más importante que aprendieron del taller	Cada participante llenará un formato para saber como se desarrollo el taller. Los que gusten pueden expresar ante el público sus opiniones sobre el taller	Formatos de evaluación