

ÁREA ACADÉMICA 2
Diversidad e Interculturalidad

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
INDÍGENA**

**TRANSFERENCIA DE LA HABILIDAD LECTO ESCRITORA
DEL ESPAÑOL- CHINANTECO**

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA

P R E S E N T A

MIGUEL CASTELLANOS CRUZ

ASESORA: DRA. MA. SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	7
1. PROBLEMATIZACIÓN.....	14
1.1. ANTECEDENTES.....	14
1.1.1. <i>El bajo rendimiento escolar de los grupos minoritarios.....</i>	<i>14</i>
1.1.2. <i>La política educativa y la educación bilingüe en México.....</i>	<i>17</i>
1.1.3. <i>Resultados de la políticas.....</i>	<i>26</i>
1. 2. JUSTIFICACIÓN.....	28
1.2.1. <i>¿Por qué es importante trabajar un modelo Bilingüe?.....</i>	<i>28</i>
1.2.2. <i>¿Cómo colaborar para diseñar un modelo Bilingüe?.....</i>	<i>29</i>
1.3. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS	32
3.2. <i>Objetivos:.....</i>	<i>36</i>
2. CONSIDERACIONES TEORICAS.....	37
2.1-DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y ALFABETIZACIÓN	37
2.1.1. <i>La escritura</i>	<i>37</i>
2.1.2. <i>La adquisición de la lengua</i>	<i>39</i>
2.2.3. <i>El desarrollo lingüístico y cognitivo</i>	<i>41</i>
2.2. LO ORAL Y LO ESCRITO	43
2.2.1. <i>Diferencias</i>	<i>43</i>
2.2.2. <i>Conciencia fonológica.</i>	<i>49</i>
2.2.3. <i>La asociación fonema grafema.....</i>	<i>52</i>
2.3. EL BILINGÜISMO.....	53
2.3.1. <i>¿A qué le llamamos bilingüe?.....</i>	<i>53</i>
2.3.2. <i>Tipos de bilingüismo</i>	<i>54</i>
2.3.3. <i>aprendizaje de la L2.....</i>	<i>56</i>
2.4. BILINGUISMO Y ALFABETIZACIÓN.....	57
2.4.1. <i>Cummins y el Modelo de Competencia Subyacente Común</i>	<i>57</i>
2.4.2. <i>El currículo bilingüe.....</i>	<i>59</i>
2. 5. METODOLOGÍA.....	62
3. LA LENGUA CHINANTECA.....	64
3.1. CONTEXTO	64
3.1.1. <i>Los tsa ju jmí.....</i>	<i>64</i>
3.1.2. <i>Grupo y familia de la lengua chinanteca.....</i>	<i>65</i>

3.1.3. Situación sociolingüística de San Juan Quiotepec.....	68
3.2- FONOLOGÍA COMPARADA ESPAÑOL-CHINANTECO	72
3.2.1. Consonantes.....	74
3.2.2. Grupos consonánticos del chinanteco.....	77
3.2.3. Vocales.....	79
3.2.3.Patrones silábicos.....	85
3.2.4.Tonos	86
3.3. ANÁLISIS DE LOS ALFABETOS Y PROPUESTA.....	89
3.3.1. Grafemas Consonantes.....	90
3.3.2. Grafemas Vocales.....	92
4. LA TRANSFERENCIA DE LA HABILIDAD LECTO-ESCRITORA ESPAÑOL-CHINANTECO	94
4.1. OBSERVACIONES PRELIMINARES	94
4.1.1. La muestra.....	96
4.1.2. El dictado	97
4.2.- ANÁLISIS	99
4.2.1. Fonemas compartidos con el español.....	99
4.2.2 Fonemas exclusivos del chinanteco.....	102
4.2. Vocales exclusivas del chinanteco y tonos.....	111
CONCLUSIÓN	119
BIBLIOGRAFÍA	124
ANEXO 1. ESCRITURA EN CHINANTECO DE LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO GRUPO “A”	128
ANEXO 2. ESCRITURA EN CHINANTECO DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO GRUPO “A”	132
ANEXO 3. ESCRITURA EN CHINANTECO DE LOS ALUMNOS DE SEXTO GRADO GRUPO “B”	137
ANEXO 4. ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL	141

AGRADECIMIENTOS

Estoy intensamente agradecido a **Dios**
y a los hombres que hablan su lengua.
Soy un discípulo de la vida... y casi
no se nada, pero despierto cada mañana
con mucha ilusión y todo lo que veo lo
siento como la primera vez.

Sol de la sierra: mi pequeño brote de la tierra
que con tus juegos sinceros y gestos infantiles,
abrazas el cielo, bajas las ilusiones en sus abismos.
Pongo en tus manos mi trabajo, mi pensamiento,
mi terquedad de hacer palpable lo que he aprendido
de nuestra lengua y de nuestra cultura,
para que cuanto crezcas recoges las letras
que en ellas pongo y siembras las semillas
que arranques en muchos hombres.

Para dos personas grandes que me dieron
esto que soy. **Papá Aurelio** que el tiempo
se ha encargado de formar tu rostro y verte
tal como hoy te contemplo. Que bueno que
puedo decirte que logré lo que empecé y
ser digno de lo que soy contigo o al menos
tocar tu pelo blanco, que pinta tu conciencia.
Recuérdame con un abrazo y un beso de hijo
agradecido eternamente.

Margarita: a ti madre que te debo mucho
y voy bastante atrasado en el pago.
Permítame regalarte mi trabajo,
lo comparto contigo, gracias por tu
oración de cada día que ilumina mi
camino y me fortalece. Gracias por haberme
hablado en chinanteco, la lengua que es nuestra,
y formaste mi corazón tanto tiempo.
Concédame ver la humeante vela que apagaras
para contemplar y recordarte siempre mamá
y pueda dormir tranquilamente cobijado
por las estrellas.

Wojtyla: Pescador. En donde estés toma mi trabajo para que lo bendigas.
Te agradezco por los momentos de charla que tenemos, por quedarte conmigo en las tantas noches de desvelo.
Aunque mis ojos no te vean, te recuerdo y al hacerlo convierto el recuerdo en una plegaria, no permitas que yo pierda lo amado, mas llévame al puerto donde exista un cielo más azul.

A mis hermanos, en especial a **Horten** un reconocimiento por tu labor humano y más conmigo. Tu ayuda es como una lluvia para mi jardín que tiene mucho de desierto, la vida es un regalo y solamente se conoce cuando se comparte. Gracias por tu amor que es uno y se expande.

A la Dra. Soledad.

Todavía no se como describir mi gratitud por lo que me enseñó.
Simplemente te encontré y fuiste lo que eres ,una luz, un río que refresca y siempre fluye.
Sembraste en mi corazón lo que tu creías que tenía valor para el presente y para el mañana. Gracias por ese gesto, por ese corazón.
De muchas maneras quisiera decirte que en la tierra hay más amor que odio, más corazones buenos que maldad.....
Bendigo tus pasos en mi camino, que son tan humanos como los míos.

Tengo que agradecer a tantos más que no cabría en este espacio, pero quiero darle las gracias al **Ing. José Ulises Cedillo Rangel** por todo el apoyo incondicional recibido, también a **Héctor Ramírez Martínez** por tolerar mis retardos y por todos los permisos solicitados. que el Dios de los Sencillos, el Dios del silencio y de la palabra, tome en cuenta esta acción humana.



GENTE DE LA PALABRA ANTIGUA / TSA JU JMÍ

A la memoria de mis ancestros que crearon la lengua,
y nos regalaron este aliento, soplo de vida que sigue
alimentando nuestra cultura y nuestra lengua
Chinanteca. Como una señal de que somos de
la tierra y de lo divino; de ambos sentimientos
brotará la palabra, puente que se tiende hasta ti,
hasta lo tuyo que ya es nuestro.

***Beij cha' je lej tsa kei' ina nga ngein, ngabein
jmi chii' ngacuo' jnaa' a chí cha' jm no, a bu
tamuo ñá' lej sää koo jmi a faa, laba koo lej a
leina tsa a too ni cuo' funkuij, koo a cuai', chá'
la töüno a i yie' a ju laba koo ö, chia kat+ lej seinú
ka ga l+j chí', ka ga l+j chii'.***

*Flor que no mueras, vive siempre en mis pensamientos.
Viste siempre las montañas que miran mis ojos reflejo de
tus ojos, todos los días de mayo, de color morado y púrpura.
Tiñe mi alma y mora por siempre en mi tierra, junto con el
último rayo del atardecer que se despide de mi, de ti y del Quiote.*

Introducción.

“Los indios somos los habitantes originarios de este territorio, nuestras raíces están profundamente enterradas en este suelo, todavía hablamos la lengua que nos dejó el gran Creador y que ha sobrevivido [...] Hemos existido por miles de años, tanto que el hombre más inteligente no podría decirnos desde qué tiempo existimos”¹

El trabajo que presento esta hecho en base a mi lengua, que es la lengua chinanteca y a través de ella, como en todas las otras lenguas, el hombre busca la seguridad, en las personas que la hablan, de que no se vuelva una lengua extraña o que se recuerde sólo por este trabajo u otros, sino que la estudien y la hablen para que se aleje un poco de su agonía o que por lo menos se detenga un momento y muestre al mundo la riqueza que tiene en su expresión y entonación, ya que es el tono lo que la hace singular y muy especial con sus nasales silábicas.

La realización de este trabajo de tesis, parte de una necesidad muy personal y particular, porque parte de las carencias metodológica que se presentaron durante mi formación al momento de ingresar al nivel básico, lo que transcurrió en un medio indígena como lo es la Sierra Juárez en el Estado de Oaxaca. En aquel tiempo casi toda la población era monolingüe, y los niños sin excepción alguna aprendían a hablar de manera fluida el chinanteco y que había muy poca migración hacia los Estados Unidos.

Por la forma de conducir la educación de los niños hablantes de Chinantecos, sentí como algo urgente hacer una propuesta que ayudara a trabajar para un mejor aprovechamiento de la L1. Por el simple hecho de ser de la comunidad, en la escuela se calificaba automáticamente como aprobado a todos los niños, sin saber si conocían lo elemental de la lengua en cuando a su estructura lingüística y la lectoescritura. Así, crecimos con la idea de que bastaba hablarla para decir que somos Chinantecos, pero esta idea caló en la vida de nuestra

¹ Discurso del jefe Felipe Vanado. XEGLO. La Voz de la Sierra. Programa dirigido por Ricardo MontejaRadio Educación-INI. “**Diálogo con la Naturaleza, Pensamiento Ecológico Indio**” Gelatao de Juárez, 1996.

lengua, porque con creer que sólo se hablaba, perdió valor ante el español que, contrariamente al Chinanteco, tenía un mundo de libros escritos y gramáticas. Esto hacía que se pensara que el valor que tenía era enorme y una distancia lejana a la lengua materna de los niños que para nada se imaginaban que el chinanteco como lengua puede tener su escritura y que, hablando lingüísticamente, es bastante rica. Todos pensaron que no tenía sentido invertir tiempo en el desarrollo de la escritura de la lengua porque lo que se necesitaba era aprender como fuese a hablar el español y por lo que se aceptaba, estoicamente, todos los castigos y humillaciones de los maestros en el salón de clase. Inocentemente pensábamos que era para poder tener una mejor posición social y un trabajo bien pagado cuando fuéramos a la ciudad y no para ser buenos y mejores estudiantes.

Este trabajo tiene por objetivo el de resarcir el equívoco de que la lengua chinanteca no se puede escribir. Por lo tanto no planteo elaborar un alfabeto del chinanteco en general, sino estudiar la fonología de la variante que hablo y revisar los alfabetos propuestos para ver en qué medida corresponden a la variante estudiada y proponer algunas grafías que no están contempladas. La diferencia está en que a los alumnos se les presentan patrones lingüísticos que son nuevos para ellos. Desde esta perspectiva, la escritura se convierte en una destreza que capacita a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de su lengua.

Esto como condición necesaria para investigar cómo se puede transferir la habilidad lecto-escritora de una lengua a la otra y confirmar las hipótesis que se generaron a través del análisis comparado español-chinanteco.

Para esto último se aplicó un dictado a alumnos de quinto y sexto grado de la escuela Primaria Revolución de la comunidad de San Juan Quiotepec, localizada en la Sierra Juárez. Se trataba de ver cómo se da la transferencia a partir de lo que ya conocen de una segunda lengua que es el español hacia la primera lengua. Parto del español porque lo que los niños escriben y hablan es el español (aunque no entiendan todo) y de que a pesar de que su lengua materna es el Chinanteco, aún no saben escribirla, pero eso no es ninguna desventaja para desarrollar la escritura de su lengua, porque cuentan ya con un amplio conocimiento de la lecto-escritura de una lengua que les ayudará a desarrollarla en

la otra lengua. No olvidemos que la lengua está compuesta de fonemas que se emiten a través del aparato fonador y que el niño es lo primero que adquiere de manera inconsciente cuando aprende a hablar.

La presentación de los resultados se organiza a través de cuatro capítulos, que brevemente expongo a continuación. El capítulo uno empieza con un cuestionamiento sobre el bajo rendimiento escolar y la vulnerabilidad de los grupos minoritarios, que se fundamenta en los trabajos de investigación de Cummins (2002). ¿pero que pasa con la lengua indígena en el contexto nacional frente al español?, ¿sucede lo mismo con una lengua que encabeza en todo los medios escritos y en todo los espacios (bardas, carteles, anuncios viales, cultos religiosos entre otras mas) ante las lenguas indígenas que apenas se conocen que existen como tal y que rara vez se mira en un pedazo de papel?. Ahora, en el exterior el español cambia su papel de lengua nacional dominante y de “prestigio” frente a la lengua extranjera que es el inglés; pero la lengua indígena en su mismo territorio es olvidada desde hace muchos años por las autoridades educativas, por los maestros y hasta por los mismo hablantes.

También abordaré el papel de las políticas educativas que el Estado mexicano ha implantado en las poblaciones indígenas con la idea de innovar o más bien ajustar la educación indígena a los proyectos para la pluriculturalidad. Se revisa la forma en que la interculturalidad, tendría que adoptar un currículo más flexible. Bajo esta premisa, la diversidad cultural se entiende como una construcción social históricamente determinada que demanda la educación y el análisis del contexto en contraposición a una postura conservadora que mira a las culturas indígenas como estáticas, perdidas en el tiempo y que considera su cosmovisión y usos como algo anticuado. Así tenemos que la orientación para flexibilizar el currículo e incorporar conocimientos propios no son muy claras. De la misma manera sucede con los modelos bilingües que se han venido trabajando en las escuelas indígenas lo que dificulta que sus contenidos no reflejen la diversidad, la intención es homogeneizar las culturas indígenas con base a una imagen única prototípica, desde una lógica conservadora.

Reviso la fundamentación sobre la importancia de trabajar un modelo bilingüe, la necesidad primordial de trabajar la lengua, en especial con los alumnos que ingresan al nivel básico. Este binomio en cuanto al término implica relación, unidad y conocimiento equilibrado de dos culturas que en este caso es la Indígena y la Mestiza, que juntos desarrollan una educación que contemple elementos propios y determinen criterios concretos para elaborar un tipo de proyecto educativo que se pueda aplicar en un espacio que demande la necesidad de absorber y poder concentrar estos factores dentro del salón de clase para trabajar con ciertos grupos minoritarios para crear una disyuntiva que los vaya tomando en cuenta para tener un mayor acercamiento a la otra cultura desconocida para ellos a través de dominio de la lengua castellana.

El capítulo dos gira en torno a la escritura y a la lengua así como hacia la diferencia que existe entre lo oral y lo escrito, bien sabemos que la escritura se refiere a la representación de lo oral a símbolos gráficos.

Dentro del sistema, cada uno de los elementos (letra o palabra escrita) corresponde a un elemento determinado (sonido o grupo de sonidos o palabras pronunciadas) del sistema primario. Así pues, el lenguaje escrito equivale, a ese modo inicial que es el lenguaje hablado. Las formas escritas son símbolos secundarios “símbolo de símbolos” (Sapir, Edward. 1984:28) en tanto que la lengua oral difiere de la lengua escrita aunque pretenda representarla.

La escritura es importante para el desarrollo personal, la memoria histórica, la lengua y las relaciones sociales. Aprender a leer y a escribir es uno de los acontecimientos más importantes en el desarrollo intelectual de la persona. La escritura acarrea prestigio, respeto y conocimiento de la lengua pero es necesario romper con el prejuicio de que las lenguas que no se escriben son menos desarrolladas.

Sin embargo la relación entre el habla y escritura debe de ser vista de una manera más matizada y diferenciada. Los sordomudos no necesitan aprender primero a hablar para luego adquirir la capacidad de leer y escribir. (Iturrioz Leza, 2001: 269).

El desarrollo de la conciencia fonológica es muy importante para pasar a la escritura, porque para transcribir la lengua oral se utilizan un conjunto de grafías. A este conjunto de grafías se les denomina alfabeto. Los alfabetos surgen a partir de una convención por los hablantes de una lengua para representar cada fonema con una grafía. El hablante tiene que conocer los fonemas (sonidos) de la lengua así como las grafías que representan cada uno de los fonemas.

El capítulo tercero se refiere al contexto cultural social y lingüístico de los chinantecos de Quiotepec. Pero también se presenta un análisis comparado de los sistemas fonológicos y de los alfabetos español-chinanteco para ver que consonantes comparte y cuales son exclusivas del chinanteco, de la misma manera se hace con las vocales. También analizo los cinco tonos que tenemos en la lengua, esto con el fin de hacer una propuesta para un alfabeto del chinanteco y promover la escritura.

Como es bien sabido, pocas son las lenguas que cuentan con un alfabeto estandarizado, acordado por los hablantes de todas las variantes dialectales de la lengua indígena. En el caso del chinanteco estamos en una etapa embrionaria. Los pocos trabajos que se han realizado, concretamente para mi trabajo de tesis revicé dos hechos por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en base a la variante de San Lucas Ojitlán y Santiago Comaltepec, en ellos hacen una propuesta para la escritura de la lengua, pero no contemplan las consonantes y vocales exclusivas sobre mi variante. Para mi trabajo hago un análisis fonológico para determinar el total de fonemas consonánticos y vocalícos, retomando de lo que ya han hecho los otros trabajos sobre el chinanteco. También quiero mencionar que aún no tenemos un acuerdo sobre un alfabeto que unifique a las variantes. Por el momento mi análisis comprende sólo a la variante de San Juan Quiotepec. Pero es ya un punto de partida.

El capítulo cuatro es la columna vertebral de este trabajo porque es aquí donde aterriza la investigación llevada a cabo al abordar la transferencia de la lecto-escritura del español-chinanteco, en base al dictado que les hice a los alumnos hablantes de chinanteco, alfabetizados en español.

El estudio de la transferencia ha ocupado y sigue ocupando un lugar relevante en la agenda de los investigadores sobre la adquisición de segundas lenguas(L2). Por transferencia entendemos aquí el fenómeno que tiene lugar cuando el aprendiz de una L2 hace uso de su conocimiento lingüístico y habilidades comunicativas previas (sean las de su lengua materna o las de cualquier otra lengua que conozca) tanto a la hora de hacerse con nuevo conocimiento sobre la L2 como al producir o procesar mensajes en dicha lengua.

Así el alumno al enfrentarse al conocimiento de una L2, ya cuenta con una experiencia previa de interiorización de su lengua materna y el uso de dicha lengua en un contexto social comunicativo. Por lo tanto el alumno cuenta con un bagaje de conocimientos y habilidades a la nueva situación de aprendizaje.

“El desarrollo efectivo de las destrezas en L1 pueden constituir un fundamento conceptual para el desarrollo a largo plazo de las destrezas lecto-escritoras en L2. Es necesaria una enseñanza formal en L2 para aprovechar la transferencia translingüística” (Cummins, 2002: 54-55).

Cummins se refiere con esto a que la alfabetización en la primera lengua crea en el sujeto el concepto de “lecto-escritura”. Este concepto es el que el sujeto construye cuando inicia el proceso de aprender a leer y a escribir y es para él un camino que puede ser complicado. Tiene que adquirir la noción de que lo que se habla se puede escribir y asociar una serie de sonidos de su lengua a las grafías que se proponen para representar la cadena hablada.

También en el contexto de aprendizaje natural, quien se enfrenta a la adquisición de un nuevo sistema lingüístico no es tabula rasa desde una perspectiva lingüística, por lo que tiene que transferir su acervo lingüístico previo (Manchón, 2001:7) efectivamente los alumnos transfirieron elementos de la L2 a su Lengua materna.

La transferencia de habilidades no debe significar que se abandona la lecto-escritura en L1 para hacerla únicamente en L2. Transferencia no quiere decir paso a, al contrario. No olvidemos los objetivos de una educación

Bilingüe: se pretende un bilingüismo aditivo a nivel individual y social. El manejo de la lengua escrita, materna y castellana, de parte de la población indígena juega un papel importante. (Madeleine Zúñiga Castillo, 1989: 73-74).

El uso de la lengua materna es necesario para lograr una mejor comprensión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y para acceder a nuevos conocimientos. Por lo tanto, la adquisición de la lengua escrita debe darse en función del dominio de la lengua oral, no es posible que los alumnos adquieran las habilidades de leer y escribir en un idioma que no comprenden.

Sin embargo, dada la situación de la educación bilingüe, de castellanización, nosotros abordamos la transferencia de la L2 a la L1.

Este trabajo no intenta formular una teoría sobre el tema, sino explicar cómo se da este fenómeno en un contexto real y concreto con los niños chinantecos de la Escuela Primaria Revolución.

Con esto espero conocer más a profundidad la estructura de una lengua y una cultura que está en peligro de desaparecer ya que en gran medida depende de nosotros los hablantes para que se promueva y se hagan trabajos como éstos para que se difundan en los diferentes medios tanto impresos como electrónicos con la finalidad de hacer valer la autenticidad de la lengua y la cultura de los chinantecos.

1. PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Antecedentes

1.1.1.El bajo rendimiento escolar de los grupos minoritarios

J. Cummins (2005) analiza la problemática educativa entre los migrantes que llegan a Norteamérica, ya sea por trabajo o por el atractivo de la Ciudad que parece tenerlo todo y sin ningún esfuerzo. Dentro de las dificultades y retos, existe uno en particular que desequilibra en el ámbito social, educativo y lingüístico.

La situación es específicamente difícil para los niños y los adolescentes, cuya forma normal de integración en la nueva sociedad ha de hacerse a través del sistema educativo. Un sistema que no está programado para ellos y que los acoge con recelo y en donde han de hacer un esfuerzo mayor que los demás niños y como consecuencia presentan un mayor fracaso escolar. Objetivamente son vistos como los más “débiles” respecto a la sociedad que los recibe y son ellos quienes deben adaptarse a la nueva ciudad, así el migrante se encuentra en una encrucijada, frente a dos mundos. El primero es el conjunto de valores de la sociedad de la que proceden y el segundo el de la sociedad a la que han de integrarse y que muchas veces tiende a excluirlos.

Los niños migrantes además de ser culturalmente distintos, pertenecen, en general, a los niveles más bajos de la sociedad y esto se refleja en sus capacidades personales o son estereotipos que se crean, a través de su contacto con otra cultura.

Cummins aborda esta problemática a partir de la siguiente pregunta.

¿Por qué lo grupos minorizados presentan los más bajos índices de rendimiento escolar? (Cummins, 2000: 49)

Pero con la población indígena que existe a lo largo del país, la situación cambia enormemente y la relación son asimétricas. ¿de qué manera se ha atendido, entre estos dos polos, a la población indígena?

Una de las demandas de la población indígena radica en la exigencia del rescate, preservación y desarrollo de su lengua en todos los espacios públicos y privados, necesidad que ha sido retomada hace algunos años con el modelo educativo intercultural bilingüe que pretende darle atención al desarrollo de las lenguas indígenas en los espacios educativos.

Según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en su censo de 2005, sobre la población hablante de una lengua indígena, en México viven más de 6'011,202² personas que hablan una de las 364 variantes lingüísticas³ de las 68 lenguas indígenas⁴ que existen en el país, lo cual expresa la gran diversidad cultural y lingüística del territorio nacional. Este gran multiculturalismo es contemplado dentro del artículo cuarto de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, reconociendo el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestro país con un firme compromiso de fortalecer y desarrollar las lenguas, culturas, usos y costumbres de las poblaciones indígenas.

A la par de las leyes, la política educativa para la atención a las comunidades indígenas ha recorrido grandes caminos, desde aquellos en donde se consideraba que se debía asimilar a los indígenas (política asimilacionista) venciendo el obstáculo que representaba la lengua originaria mediante el método directo para la enseñanza del idioma castellano hasta la última política actual, Educación Intercultural Bilingüe, que promueve el uso de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2), así como la creación de un curriculum bilingüe.

Desde principios del siglo XIX y hasta aproximadamente los años 60, existía la creencia entre los investigadores de que el bilingüismo tenía efectos perjudiciales sobre el pensamiento. Esta compleja historia tiene sus raíces en la falsa creencia de que el bilingüismo puede tener efectos negativos en las destrezas cognitivas de una persona, expresada de dos modos diferentes.

² <http://www.inegi.gob.mx/> consultado el 26 de septiembre de 2008

³ Diario oficial de la federación publicado el 14 de enero de 2008, primera sección p. 42

⁴ <http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/> consultado el 26 de septiembre de 2008.

La primera es que cuando se aprende una segunda lengua, se tendrá menos destreza en su primera lengua. La otra afirma que la capacidad para hablar dos lenguas puede ser a costa de la eficiencia cognitiva y causar retraso mental, además de una variedad de resultados no deseables.

En este punto Laurie (1890) afirmaba que el bilingüismo tiene desventajas más que ventajas en término de pensamiento. Otros como Saer (1923) decían que los bilingües presentaban un desventaja en cuando a los monolingües, estos últimos mentalmente eran superiores (citados por Baker.C,1997:158-159)

Por la expansión de las definiciones de lo que “bilingüismo” y funcionamiento mental significan, ha llegado a ser evidente que las suposiciones acerca del impacto negativo del bilingüismo fueron alarmistas y fundadas principalmente en el prejuicio social sobre los nuevos inmigrantes (Cummins:2005) Sin embargo, aún prevalece la idea de que las personas bilingües pueden llegar a tener problemas de lento aprendizaje y no ser capaces de tener dominio completo en ningún idioma.

Las recientes investigaciones que han realizado Cummins y Lambert acerca de los grupos migrantes demuestran todo lo contrario. El bilingüismo no tiene efectos perjudiciales, sino que desarrolla ventajas cognitivas, porque permite un mayor desarrollo mental con capacidad de pensar más abstractamente y desarrollar conceptos. Entre las dos lenguas hay una transferencia positiva que facilita el desarrollo en un primer momento en un contexto conversacional para después adquirir un lenguaje académico. (Baker, C. 1997: 163)

Los estudiantes migrantes pueden adquirir con rapidez una considerable fluidez en el idioma que predomina, aunque se necesitan unos cinco años como mínimo para llegar al nivel conversacional de los hablantes nativos (Cummins, 2000:50)

Los bilingües muestran una conciencia más desarrollada del lenguaje y presentan ventajas para desarrollar o aprender nuevos idiomas. Esta ventajas se dan a través de un bilingüismo aditivo que ayude a aprender una L2, pero sin reemplazar la L1 y constituyen una razón para mantener la L1 mientras aprenden otra lengua.

Con todo esto Cummins quiere mostrar que el bilingüismo no es el responsable de un bajo rendimiento escolar de los niños migrantes, sino que puede ser una ventaja toda vez que las dos lenguas sean retomadas en un programa de enseñanza formal. Entonces ¿en dónde radica el problema?

El problema dice Cummins está en que no existe una política educativa que promueva una verdadera educación bilingüe, sino todo lo contrario existe una política que excluye y propicia más el racismo y la asimetría entre los sujetos que los pone en desventaja con los hablantes de una lengua mayoritaria. También la falta de una metodología de trabajo sobre bilingüismo y la poca preparación de los docentes para trabajar con niños migrantes, porque no tienen una formación adecuada para atender a los grupos minorizados hablantes en una lengua materna diferente a la que se habla en la escuela en donde se encuentran, porque de entrada le dan mayor preferencia a la lengua dominante o la lengua llamadas de prestigio.

1.1.2. La política educativa y la educación bilingüe en México.

En México el problema es diferente, existen políticas educativas para responder a una educación bilingüe a partir de las reformas que el estado ha impulsado para trabajar con los grupos indígenas, pero éstas parten de un grupo mayoritario, sin tomar en cuenta la otra parte, las minorías que en sí tienen otros elementos para la realización de un proyecto educativo propio para la situación de sus pueblos o etnias.

La política incorporativista y el modelo de sumersión

Los teóricos de la educación y los ideólogos de la política educativa, después de la revolución plantearon que frente a esta diversidad étnica y lingüística, la única alternativa era la liquidación y la eliminación de toda esta diversidad y habría que realizar una cruzada para castellanizar a toda esta población a menor tiempo posible y para esto, los métodos eran totalmente coercitivos y violentos; utilizar a maestros que solo hablaran castellano, cambiar la ropa de los niños que asistieran a la escuela, eliminar toda posibilidad de usar los

recursos culturales propios e introducir los recursos de la cultura nacional que en el transcurso representaban la continuidad del sistema colonial. (Rosales, Medrano. 2006:139)

Estas políticas usaron el modelo de sumersión, el cual hace mención a un método de enseñanza de la segunda lengua o L2, en el cual se sumerge al educando de manera no dirigida, a la instrucción escolar en L2. Así, el sujeto se ve obligado a tratar de entender lo que el profesor va diciendo, explicando o pidiendo, durante las sesiones de clase, en una lengua que en muchos casos, le resulta totalmente ajena, es decir, no entiende, ni comprende cabalmente. También se le llama “*Sumersión Violenta*”

Dentro del mismo modelo programa se registran casos en los cuales se habla de una “*Sumersión Suave*”, se le denomina de esta forma, porque los educadores bilingües recurren a la lengua materna de sus estudiantes, cuando éstos no entienden las instrucciones que se dan en la clase; sin embargo, el recurso de apoyarse en la L1 o lengua materna, no es sistemático, y por lo regular, únicamente se da durante el primer período escolar. Así, en los años subsecuentes, este apoyo se deja de lado y se regresa a la “*Sumersión Violenta*”. (Utta Von Gleich ,1996. citado en. García, Lucina (2003).

Después de un largo período de políticas completamente castellanizadoras, algunas incluso represivas ya que prohibían el uso de las lenguas indígenas en los espacios públicos, se inicia una serie de proyectos y reformas dirigidas a mejorar la atención educativa de las poblaciones del medio indígena con base en propuestas bilingües.

El Integacionismo y su modelo de transición

Al crearse la Secretaría de Educación Pública en 1921 con Vasconcelos y otros intelectuales como Rafael Ramírez, se pensó que lo que se necesitaba era simplemente llevar “alfabetos” a las zonas indígenas, castellanizar, distribuir libros y predicar el amor a las culturas, para transformar a niños y jóvenes “primitivos” en adultos “civilizados”. Así se planearon diferentes proyectos que deberían conducir la educación a los grupos indígenas. El primero de ellos fue el que promovió la

creación de internados indígenas que inició con la llamada Casa del Estudiante Indígena en la Ciudad de México y que funcionó de 1925 hasta 1932. El fin era preparar a jóvenes indígenas en el campo educativo para convertirlos en maestros y promotores bilingües. (De la Peña, Guillermo. 2002: 47)

Otra estrategia importante, fue la de Manuel Gamio quien junto con otros maestros como Enrique Corona Morfín, propusieron hacer un diagnóstico que ayudara a planear los contenidos educativos con base a investigaciones regionales, con el fin de fundar centros de desarrollo integral en regiones indígenas, para apoyar la labor educativa.

En 1932, Moisés Sáenz Antropólogo y Pedagogo, puso en marcha uno de estos centros la “Estación Experimental de Carapan” en la Cañada de los once pueblos en el estado de Michoacán, que trataba de integrar a los indígenas desde abajo, este proyecto no llegó a concluir al parecer por problemas con la comunidad (Sáenz, Moisés. 1936. *“Carapan. Bosquejo de una Experiencia”*)

Años más tarde, la propuesta de esta corriente se concretó en el Proyecto Tarasco, en 1938 en el Estado de Michoacán por el Dr. Mauricio Swadesh. (Scanlon, Juan Lezama M. 1982: 64)

Cuando en 1948 se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), adoptó esta estrategia de formar profesores y promotores bilingües a partir de los Centros coordinadores Indigenistas para atender aspectos fundamentales en las zonas indígenas. Así se dispersaron varios Centro Coordinadores en lugares claves con mas presencia de grupos indígenas. En principio era aprovechar la lengua materna en la educación de los Indígenas.

La aplicación de esta política educativa dio pie a la implementación de lo que ahora se denomina **un modelo de transición**. EL Modelo de transición utiliza la lengua materna como medio de educación por un tiempo, este modelo se trabaja en las comunidades indígenas al ingresar en el nivel básico, donde muy pronto la lengua materna es desplazada para adquirir el español (L2) que es la que dominará en el proceso educativo. (Zúñiga, Castillo. M, 1989: 17)

El objetivo que persigue es el cambio lingüístico o el paso de la L1 a la L2, es decir que la lengua materna sólo se utiliza como medio de enseñanza en los primeros cursos, en los cuales se introduce la lecto-escritura en lengua materna, para introducir progresivamente la L2. Se suponía que este camino los preparaba mejor para enfrentar la lecto-escritura en L2. Al final todos los contenidos se dan en la L2. (Sarto, 1997. Pág. 55,) Habría que marcar que por lo regular la L2 se considera establecida y legitimada como “lengua mayoritaria” y “estandarizada”.

La expansión de la acción indigenista en trabajar conjuntamente con las comunidades indígena entre 1950 y 1970, pareciera que había encontrado el rumbo de los pueblos indígenas en el campo educativo bilingüe bicultural. Pero por otro lado había factores estructurales como el denominado por Aguirre Beltrán *Proceso dominical*⁵ que el indigenismo no lograba dismantelar y que impedía que la educación cumpliera su misión.

Educación bilingüe-bicultural

A partir de 1970 la política indigenista comenzó a cambiar, inicialmente por nuevas propuestas de antropólogos y promotores Bilingües dentro del INI, a su vez recurrieron a grupos y líderes indígenas locales y regionales, para exigir cambios en la orientación de las acciones públicas y una participación efectiva de los grupos indígenas en la toma de decisiones.

Posteriormente en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), de ella dependerían todas las escuelas y los maestros, quienes realizarían directamente la acción educativa para un tipo de educación Bilingüe Bicultural a través del proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna y el aprendizaje gradual del español como segunda lengua en las zonas indígenas. (Hernández, Jorge y Guzmán, Alba. 1982: 92-93). Este cambio buscaba romper con un tipo de educación homogénea proyectada desde arriba.

⁵ El *Proceso Dominical*, es un adjetivo que utiliza Aguirre Beltrán para referirse a las formas de dominio del poder hegemónico, donde los individuos no son considerados iguales.

Entonces, surgieron nuevos retos y desafíos para los sujetos que trabajaban en el campo educativo del medio indígena, en definir nuevos métodos, producir programas y materiales adecuados, con las aportaciones del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), para la elaboración de alfabetos y textos en lenguas vernáculas cuyas aportaciones fueron rechazadas en un principio. La propia DGEI, trabajó en la elaboración de libros de textos para trabajar en las escuelas indígenas.

La Dirección General de Educación Indígena propuso el modelo bilingüe 50-50 en donde la lengua materna y la L2 comparten las mismas dimensiones para la comunicación y aprendizaje de los contenidos curriculares. El maestro debía entender que el uso de la lengua para el aprendizaje, tenía que incluir temas no lingüísticos con el fin de realizar actividades en la lengua que conllevaran a procesos para producir y recibir conocimientos.

Este modelo también denominado de Protección, recibe dicho nombre porque su objetivo principal es preservar, mantener, fomentar y proteger a la L1 o lengua primera, la cual, regularmente, tiene siempre un estatus de lengua minoritaria.

Desde sus planteamientos, la L1 se enseña como asignatura o materia de lenguaje (lengua meta) y, al mismo tiempo, es usada instrumentalmente como lengua de enseñanza. La L2 por su parte se enseñaba oralmente en los primeros tres grados, para continuar después trabajando su lecto-escritura. Ambas lenguas son utilizadas como instrumento de educación a lo largo de la escolaridad del niño, en una proporción de 50% y 50%. Tiene como objetivo lograr un bilingüismo aditivo, este modelo fue propuesto por la Dirección General de Educación Intercultural (DGEI) para llevar a cabo la educación Bilingüe-Bicultural.

En otras palabras se refería a trabajar para adquirir el conocimiento y manejo de la lectura y escritura, así como la estructura de las dos lenguas: la propia y el castellano, para crear un ambiente de mayor comunicación, la que contribuye el desarrollo de nuevos conocimientos. (Muñoz, Sedano Antonio.1997: 104).

Desde luego en la práctica fue totalmente diferente, porque reflejaba deficiencia y falta de estrategia y desinterés Eugenio Maurer (1977) señalaba los problemas de esta política:

- La burocratización de las instituciones educativas de aplicar programas de manera vertical e impersonal.
- Las escuelas que supuestamente eran llamados bilingües no ponían en práctica en cuando a las acciones educativas
- La ausencia de material didáctico y la deficiencia de métodos.
- La lengua indígena sólo cumplía un papel instrumental. Se utilizaba con el propósito para facilitar el aprendizaje del español. Esto propiciaba la alineación entre la escuela y el grupo indígena. (Maurer Ávalos, Eugenio. 1997. Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, núm. 1)
- La educación Bilingüe implantada por el Estado mexicano era una forma más de educación colonial, porque ignoraba totalmente la cultura indígena *“lo que se aprendía en la escuela no preparaba para vivir en la propia comunidad, sino para vivir lejos”*⁶

En esta lista está ausente uno de los agentes fundamentales el maestro y la preparación que necesita para imlementar un trabajo especializado.

Para Jorge Tirzo, lo que en México se ha conocido como “Educación Bilingüe”, no es otra cosa que una educación integracionista, una estrategia que el estado ha utilizado para intentar combatir los factores relacionado con la cuestión indígena, como la marginación, la pobreza y la ignorancia. (Tirzo, Jorge. 2003, Artículo. Doc. UPN)

⁶ Trabajo recopilado por Franco Gabriel Hernández “de la educación indígena tradicional a la educación bilingüe bicultural”. Conclusiones del primer Seminario de Educación Bilingüe Bicultural, convocado en 1979 por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C (ANPIBAC)

*Educación intercultural bilingüe*⁷

Lo intercultural expresa la intención de recuperar, aceptar la cultura de la que buscan encontrar nuevos significados con otros grupos socialmente constituido por una cultura que no es común en su medio de desarrollo.

La educación intercultural bilingüe busca una participación coherente que ayude a los niños a crecer y a encontrar significados para no rechazar o denigrar su propia cultura, si no que sea valorada y se aprovechen los recursos que existen en sus comunidades. Esta propuesta educativa busca eliminar la asimetría cultural introduciendo este modelo a todas las comunidades. Cuando se diseñó en América Latina se constituyó como una reivindicación para los pueblos indígenas, para exigir al gobierno un espacio dentro de los sistemas educativos nacionales. (Muñoz Sedano, Antonio. 1997: 104.)

El enfoque intercultural considera a la Educación como un proceso en el que intervienen sujetos con características, intereses y necesidades diferentes, que busca favorecer nuevas formas de relación para desarrollar una educación intercultural que garantice un aprendizaje auténtico y efectivo. Responda a las necesidades de la cultura y la lengua cargados de un potencial pedagógico y didáctico para el maestro.(Propuesta Educativa. Escuela Multigrado, 2005)

Así la educación intercultural bilingüe ha de concebirse como una forma de intervención educativa que a través de los valores, incorpore los avances de la ciencia y la tecnología, aproveche la flexibilidad del currículo nacional, para adecuarlos a las características culturales y lingüísticas de los alumnos indígenas. Y que de esta manera logren un bilingüismo tanto oral y escrito partiendo del reconocimiento de la misma cultura, para no perder los rasgos propios que los identifican. (Propuesta Educativa. Escuela Multigrado. 2005: 50-51)

⁷ La expresión *intercultural* se creó en 1976 en Nairobi, Kenia, en la Conferencia General de la UNESCO, en donde se advierte: "junto al principio de la autenticidad cultural, conviene situar el concepto de diálogo entre culturas. Las relaciones interculturales aparece como un espacio necesario en el equilibrio entre grupos. El prefijo *inter* indica una relación entre varios elementos diferentes; una reciprocidad (interacción, intercambio, ruptura de aislamiento). Cfr. Propuesta Educativa Escuela Multigrado. SEP. 2005.

Durante los últimos años del siglo XX, han ocurrido cambios importantes en la concepción de México como país y más en la importancia otorgada a la diversidad cultural y a la educación intercultural. Entre los cambios que se han venido estructurando las diferentes reformas educativas impulsadas desde el gobierno para tomar en cuenta a los grupos indígenas tenemos:

- En 1992 se reforma la Constitución para incluir, en su artículo 4º, la definición del país como multiculturalidad y plurilingüe (actualmente con la reforma constitucional en el año 2001, esta definición aparece en el artículo 2º constitucional)
- En 1997 la educación primaria destinada a poblaciones indígenas cambia su denominación, de educación bilingüe bicultural, a Educación Intercultural Bilingüe.
- En 2001, con la administración de Vicente Fox, se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, que por primera vez plantea la educación intercultural para toda la población.⁸
- En el año 2003 se expide la ley de Derecho Lingüísticos de manera oficial en la que se señala el derecho a pertenecer a un grupo étnico y hablar una lengua indígena. Para su difusión y rescate se pretende utilizarla como medio de enseñanza en las escuelas, utilizarlas en los espacios públicos dentro y fuera de la comunidad como medio de comunicación sin el riesgo de ser rechazado o discriminado. En el capítulo III, Art. 13 párrafo uno dice:

“incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y

⁸Tomado en. Sylvia Schmelkes. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Educación en la Diversidad:

Experiencias y Desafío desde la Educación Intercultural Bilingüe”, organizado por el instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO de Buenos Aires, y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México, celebrado en la Ciudad de México, los días 10y 11de junio de 2003

acciones para la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales”⁹

Este tipo de educación Intercultural Bilingüe impulsada por la DGEI, y la DGEIB, buscaba fortalecer la diversidad cultural y al mismo tiempo preparar a los grupos indígenas a una nación moderna. Los lineamientos para la educación bilingüe elaborados por la misma institución, define la educación intercultural como:

“Aquella que reconozca y atienda a al diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencia; procure a la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad justicia para todos [...] los contenidos escolares incluyan tanto los acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de cada cultura indígena [...] cuando se obstaculiza el desarrollo de la primera lengua, se atenta contra toda la competencia lingüística del individuo”.¹⁰

Para esto la nueva política ha retomado el modelo de mantenimiento que ya había sido propuesto por la anterior política y ha puesto énfasis en dos modelos nuevos, el de revitalización dirigido a las comunidades indígenas en las que la lengua indígena ha sido desplazada por el español con el objetivo de reintroducirla y el de inmersión sistemática dirigido a las escuelas del sistema nacional en la idea de que la educación intercultural es para todos y no sólo para los pueblos originarios.

⁹ Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Marzo 13 de 2003

¹⁰ *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas*, SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Educación Indígena. México, 1999. Págs. 11, 43 y 63.

1.1.3.Resultados de la políticas

¿Por qué en México la educación bilingüe Bicultural y la Intercultural Bilingüe no han alcanzado el desarrollo educativo y lingüístico en los pueblos indígenas?

Para algunos críticos, sólo se trata de un cambio de vocabulario. La diversidad cultural ha seguido concibiéndose en términos de deficiencia y no de potencial enriquecimiento. La idea central de las políticas educativas llámese Educación bilingüe bicultural o Educación Intercultural Bilingüe, es lograr la unidad nacional confundiendo esta unidad con la uniformidad cultural.

Una de las críticas más frecuentes a los programas de educación bilingüe ha sido su carácter de instrumento para aprender la lengua oficial y para mejorar el rendimiento escolar, aunque ello supusiera la subordinación de la cultura indígena a la cultura dominante. La educación bilingüe representa una alternativa, tratando de conseguir que los niños se eduquen a través de su propia lengua, al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, accediendo de ese modo tanto al mundo de su cultura propia como la de la cultura formalmente establecida.

Los factores políticos, económicos, sociales, y lingüísticos constituían la trama cultural en que los dirigentes gubernamentales habrían de integrar la educación. La evolución cultural de la nación mexicana supuestamente exigía métodos y materiales especiales, en un programa de educación que tomara en cuenta la realidad que se vive en la comunidad.

Sin embargo las concepciones acerca de la inferioridad de las lenguas de los pueblos nativos, todavía muchos los llama “dialectos” justificando esta categoría y aduciendo que “no son idiomas” porque no tienen escritura, refuerzan y consolidan el proceso discriminatorio contra los pueblos indígenas. Al señalar que todos los sistemas educativos fueron influenciados por estas teorías, incorporados desde el exterior de las políticas educativas, es porque dentro de esta conceptualización, se señalaba permanentemente que había que liquidar los “dialectos, enseñando directamente a la población infantil el idioma oficial.

Este es el modelo posrevolucionario utilizado para las escuelas rurales en México, en estos casos, la segunda lengua se “aprendía” mediante el método directo. Esto quiere decir que la L2 se enseña directamente, sin referencia a la L1 y

de forma oral. Así, quienes se exponen a este tipo de programas y métodos, aprenden escuchando y reproduciendo (repetición).

También está la otra parte en donde se presenta un problema complejo para el diseño de un programa educativo bilingüe y es que se desconoce en parte y en su totalidad las lenguas indígenas, así el español pasa formar parte como lengua de uso común y de instrucción. En palabras del Maestro Díaz Couder, *“esto no debería ser un problema de política educativa sino de metodología bilingüe, para lograr que los niños desarrollen habilidades lingüísticas básicas para lograr la producción y comprensión de lectura y escritura en ambas lenguas”* (Díaz Couder, Ernesto.1998:15).

En muchas comunidades indígenas creen que la lengua materna llamada “dialecto” cumple solamente la función de hablar. Por lo tanto no es necesario trabajarla en la escuela. De la misma manera los maestros que llegan a trabajar en la escuela la descartan categóricamente. Los profesores que están frente al grupo no hacen más allá de lo que el mismo sistema educativo indique para con el resto de los grupos que no viven tal situación de diversidad y para los cuales la necesidad de adquirir otra lengua los hace ver con cierta “desventaja”. La idea de reprimir y desprestigiar la lengua, de las primeras políticas, hizo efecto muy rápido en los hablantes que hasta la actualidad repiten y difaman su misma lengua por una simple idea equivocada.

“En México, así como en otros países, aún es persistente la creencia de que el bilingüismo puede ser positivo para algunas personas y negativo para otras, dependiendo de las circunstancias”. (Velázquez, 2005: 28)

También porque las identidades étnicas son muy variadas cultural y lingüísticamente, y la forma de entender debería ser específica y diferenciada. Una de los principios que debe tomar en cuenta el diseño de las políticas educativas es el empoderamiento de las minorías. Es decir, el fortalecimiento y equidad de las culturas nativas en las instituciones y procesos educativos. (Díaz Couder, Ernesto.1998:21)

1. 2. justificación

1.2.1. ¿Por qué es importante trabajar un modelo Bilingüe?

Como vimos se necesita un modelo bilingüe para abatir el rezago educativo en las escuelas del medio indígena, al igual en las zonas urbanas más marginadas donde se concentra la mayoría de los migrantes. En México como hemos venido mencionando, desde el siglo pasado ha existido una política educativa para los pueblos indígena en las que teóricamente se ha pretendido acercar una educación que trabaje para el rescate de la misma cultura, pero lo que nunca ha existido es un currículo bilingüe que se proyecte desde las aulas y que se situé en el mismo contexto de los niños partiendo de su L1 y para buscar transferir sus conocimientos hacia la L2.

Este trabajo quiere remarcar que para trabajar con una educación en el medio indígena hay que considerar que el dominio de estrategias que conduzca a los alumnos en un primer momento a acercarlos a su lengua y posteriormente a dominar ambas (L1-L2), al mencionar esta forma de trabajo hacemos referencia a un currículo bilingüe . El término Bilingüe es muy general, no siempre se trabaja para la enseñanza y educación a favor de la lengua; muchas veces se opta por trabajar más con una L2, y solo se utiliza la L1 como medio para adquirir la L2 (bilingüismo transitorio). También existen modelos bilingües que fomentan el respeto en ambas leguas y que retoma elementos de la L1 para adquirir ciertas competencias lingüísticas y cognitiva en la L2 (bilingüismo Aditivo).

Pero más como una opción educativa par llevar una educación a las comunidades indígenas, este trabajo busca ayudar especialmente a los docentes a cambiar la forma de enseñanza y ver la manera de cómo trabajar con la lengua del niño para la enseñanza y aprendizaje. Las investigaciones sobre los distintos modelos de Currículo, pretenden propiciar reflexiones y análisis entre los docentes y personal técnico que están trabajando con un modelo de currículo bilingüe, para elaborar un proyecto lingüístico que abarque la L1 y L2, y ayude a conocer el funcionamiento de cada una de ellas, para garantizar una mejora de la educación impartida.

Uno de los problemas por lo que se quiere trabajar con este modelo es dedicar más tiempo a la lengua materna a lo largo de la escolaridad.

En la medida que el niño aprenda y desarrolle la lectoescritura en su lengua y reflexione sobre ella, será más fácil de apoyarse para la adquisición de la segunda lengua. De ahí el interés de utilizar la lengua materna en la enseñanza.

Uno de los puntos importantes para trabajar este modelo, es que ayudará a conservar la lengua y mantener la conexión con la cultura de origen, para lo cual el Currículum escolar deberá incluir las materias apropiadas, la otra es que debe preparar al niño para formar parte de la sociedad en la que vive, pero manteniendo su propia identidad lingüística y cultural.

La mayoría de los tsa chí "**gente de la loma**", así se le conoce a los habitantes de San Juan Quiotepec por los pueblos vecinos, hablan su lengua materna, aunque a partir de la migración, esta ha sido terriblemente afectada. Ahora está sufriendo el abandono de sus hablantes, y pronto pasará a formar parte de una de las 3,000 lenguas que están en peligro de extinción, según los datos de la UNESCO. Así este programa es todavía más importante para la lengua chinantca en la medida en que está considerada como una de las lenguas de México más amenazadas de extinción.

1.2.2. ¿Cómo colaborar para diseñar un modelo Bilingüe?

Cuando las autoridades chinantecas empezaron a preocuparse por la instrucción de las comunidades siguieron los mismos métodos del resto de la educación oficial que tenía el país, la educación era estrictamente monolingüe a pesar de que en las escuelas predomina la lengua indígena. En la actualidad los sistemas educativos aparentemente, buscan trabajar el bilingüismo como objetivo en las escuelas, en sí el término es muy general y no sabemos que tipo de bilingüismo se pretende que sea el más adecuado para encausar esta propuesta si sólo se conoce la escritura de una lengua (español) que es la que se usa en todo los espacios escolares.

La razón por la que propongo la lecto-escritura en chinanteco, es porque se necesita conocer y dar a conocer en más espacios, empezando por escribir la

lengua para que se puede leer y apreciar en los libros de textos, como un signo visible de la cultura y de la identidad de los chinantecos

Porque al saber que el chinanteco es una lengua que se puede representar escrituralmente, como las demás lenguas, le confiere seguridad y por consiguiente derecho a la autonomía para el uso pleno en el ámbito educativo y se legitima el derecho de expresarse en chinanteco y ser instruido el mismo, para lograr que el currículo bilingüe sea efectivo y establezca las condiciones que permitan desarrollar y fortalecer a la lengua indígena. De la misma manera, para que los maestros cambien la visión que tienen de la lengua indígena y que en lugar de desvalorizarla y desprestigiarla con sus métodos tradicionales mal empleados, sean constructores de una forma de ver y de pensar la lengua y la cultura en que se inserta la vida y la forma de vivir de cada comunidad. Que pueda establecer vínculos que permitan acceder a otra forma de entender al otro y no repetir patrones que limitan la capacidad de expresar libremente los conceptos y conocimientos que tenemos de nuestro mundo cultural y lingüístico.

Enseñar la lengua no consiste en escuchar y respetar a sus hablantes y a los niños que están en el salón de clase de que su lengua se “oye bonito” pero que no lo hablen en la escuela en donde sólo tiene cabida el español. En esto se basa la educación Intercultural bilingüe en la actualidad, en tener una visión pasiva de la lengua y la cultura; se trabaja en el respeto pero no en la reflexión y construcción de la lengua de los niños chinantecos, porque durante la formación de los maestros no se les proporcionan un método que responda a las demandas educativas en el medio indígena.

Los maestros que llegan a trabajar con los chinantecos de San Juan Quiotepec y creo que de la misma manera sucede con el resto de las minorías lingüísticas de nuestro país, tienen una concepción dualista de la cultura de acuerdo a su formación en la normal o en la Universidad Pedagógica. Todos hablan de educación intercultural bilingüe con un lenguaje relevante, como si se refirieran a una ropa o un carro que está de moda, para contextualizar sus conocimientos y tener el derecho de hablar y criticar la educación indígena. Pero para la gran mayoría se convierte en puro discurso, en “preocuparse” por rescatar

la cultura indígena, en donde sólo se concibe a la cultura como una pieza estética “*que bonito es oír a los indígenas hablar su lengua*”, y quedarse con lo que el niño ya aprendió antes de llegar a la escuela (hablar y escuchar). No se hace más allá, donde la lengua tenga que ver con la conexión del pensamiento para producir una reflexión continuando a abrir otro espacio donde la lengua que hablan los alumnos se desarrolle como algo más que sonido y expresión de los sujetos, sino por la creación de conocimientos y desarrollo del aprendizaje.

¿Qué conocimiento de la lengua debe tener un docente que tiene que llevar acabo su trabajo en el aula?, ¿Cómo llevar acabo un proceso sistemático de transferencia de la habilidad lecto-escritura de una lengua a la otra?

Este es el punto central de este trabajo de cómo poder aplicar un modelo bilingüe para trabajar con la lengua chinanteca, dado que el chinanteco apenas está en una etapa embrionaria para dotar de un código gráfico a sus hablantes, quienes pueden intervenir directamente para la elaboración y construcción de éste a través del análisis y de la reflexión sobre la lengua chinanteca.

En este sentido la educación dejará de ser puro discurso pensado desde algo imaginario e inexistente como normas que coacciona el libre mundo donde nos movemos y que se mire la realidad que existe en cada cultura para que pueda llegar a las escuelas a través de la acción de saber enseñar y el deseo de aprender para un desarrollo intelectual insertado en un currículo bilingüe.

Falta mucho por trabajar en ésta lengua desde lo básico, son pocos los lugares que conocen su escritura y la utilizan como herramienta. Es por eso que me propongo llevar a cabo un análisis de los alfabetos propuestos y su adecuación a la variante de la comunidad chinanteca de San Juan Quiotepec, para que los que hablamos esta lengua podamos no sólo hablar, sino leer, escribir en ella con sus respectiva grafías para desarrollar un conocimientos que va más allá de un contexto comunicativo conversacional, que permite conocer y utilizar un lenguaje académico en donde se refleja y se trabajen los contenidos de la lengua y se logre abrir un espacio para el rescate y la difusión del chinanteco; se conozca, se valore y se difunda como una lengua auténtica.

1.3. Delimitación del problema y objetivos

En el trayecto de nuestra vida la lengua juega un papel importante, porque cumple diferentes propósitos, con ellas podemos ordenar, explicar, indagar, jugar, hacer bromas, etc, y sabemos bien que expresión emplear para cada función. Es útil considerar que hay una lengua que sirve para aprender, cuya función puede estar orientada a comunicar y reflexionar sobre cierto o para organizar el pensamiento. Por lo tanto la escuela debe tener como objetivo ayudar a los niños a desarrollar esta lengua para aprender. En el manejo oral de la lengua incluye habilidades de recepción y de producción y la escuela debe buscar el desarrollo de las dos (escuchar y comprender) (Zúñiga, castillo Magdaleine. 1989: 36-38)

En el cuadro siguiente muestro la situación lingüística de los niños chinantecos al ingresar en el nivel básico de enseñanza, la única lengua que dominan en un nivel conversacional es su lengua materna. Juegan, platican, hacen bromas entre ellos, también es con la que se comunican en el ambiente familiar y social.

Cuadro N° 1

LENGUA Nivel de lengua	LENGUA MATERNA (L1) <i>Chinanteco</i>	SEGUNDA LENGUA L2 <i>español</i>
ORAL	Comprende mensajes orales Produce mensajes orales	Comprende muy poco de lo que escucha Solo produce algunas palabras.
ESCRITO	No comprende ni produce mensajes escritos	No comprende ni produce mensajes escritos.

Elaboración personal en base a Zúñiga, 1989: 27

Así, el niño chinanteco al entrar a la escuela sólo tiene desarrolladas las dos habilidades lingüísticas (hablar y escuchar) en su L1, lo que les permite relacionarse eficazmente con los miembros de su familia y de su comunidad. La escuela será el lugar esencial en el desarrollo de la lengua materna. El uso de la lengua indígena como instrumento de educación obligará a incrementar el léxico, y a rescatar palabra que están en desuso.

A partir de aquí empieza el trabajo de la escuela bilingüe en especial de los maestros quienes tienen que trabajar las cuatro habilidades, haciendo énfasis en la escritura y la lectura, dos habilidades que le falta desarrollar al niño en su lengua materna, para prepararlo a la adquisición de un lenguaje académico, en palabras de Cummins. En otras palabras la función de la escuela es ayudar al niño a que vaya construyendo una lógica de pensamiento para ser un instrumento que ayude restaurara la riqueza cultural de su propia cultura (lengua, música, danza, canto y narraciones orales) a través de la escritura, para transformar lo que se habla en escritura, fundamental para la transmisión y difusión cultural.

El siguiente cuadro representa un modelo ideal y el objetivo que toda persona hablante debe considerar en el dominio de su lengua, la lengua no solo se limita a saber hablar o escuchar, sino abarca otras dimensiones que permitan adquirir la lecto-escritura e interpretar su contenido.

Cuadro N° 2

	Capacidad de expresión oral	Capacidad de expresión escrita
<i>Destreza receptivas</i>	Escuchar	leer
<i>Destrezas productivas</i>	Hablar	escribir

(C, Bakcer. 1997: 31)

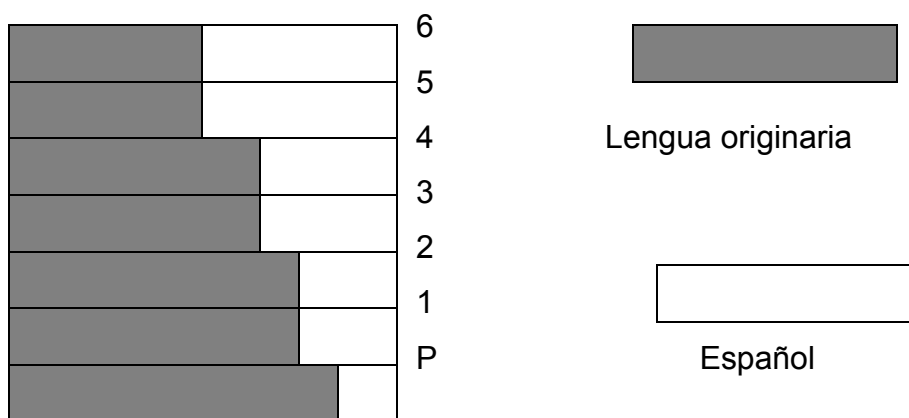
Siguiendo el mismo cuadro de Baker, éste divide en dos grupos las cuatro habilidades lingüísticas: destrezas lingüística y competencia Lingüística. El primero se refiere a componentes específicos, observables y definidos, como es la escritura. El segundo lo concibe como un término más amplio, se utiliza para hacer una representación mental, interna del lenguaje. (pág. 31)

El objetivo de una educación bilingüe es que los alumnos dominen ambas lenguas, conozcan la estructura de su lengua en el nivel morfológico, fonológico, sintáctico y contextual. Pero también que aborden contenidos no lingüísticos.

Los contenidos en el currículo bilingüe, deben incluir contenidos paralelos en L2 y L1, así ambos se integran en el aula. De manera que los alumnos progresen en el conocimiento de la lengua a través de la asimilación de los contenidos académicos de las asignaturas no lingüísticas.¹¹

A continuación presento un modelo en donde se propone cómo se deberían integrar la L1 y la L2.

Cuadro 3. Modelo de Equilibrio



(Meyer Lois, 2005)

De esta manera podemos ver que la enseñanza bilingüe parte de una perspectiva sobre el dominio de ambas lenguas, como una construcción creativa y no solo una imitación de mecanismos, sino que va más allá ya que permite a los alumnos entender su cultura, rigiéndose en la tolerancia de las culturas ajenas.

Enseñar a leer y escribir en la lengua indígena a través de un programa escolarizado también puede tener una valiosa repercusión a nivel social, al reconocer su legítimo lugar en la escuela, esta institución contribuirá el uso y

¹¹ Para mayor claridad, revisar pág. 60. Capítulo II.

valoración de la lengua vernácula en las comunidades indígenas y también en el contexto nacional.

Para preservar y reproducir la lengua minoritaria, en este caso la lengua chinanteca es a través de una enseñanza bilingüe que apoye la L1 con un programa donde los contenidos se aborden la lengua materna con metas y objetivos lingüísticos y explícitos y una estructura secuencial.

“Cuando los niños reciben clase de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en su lengua materna, el desarrollo de la lengua en esa área curricular puede ser protegido manifestada y conscientemente. La lengua materna de un niño se desarrolla cuando se cultiva, se alienta y se promueve de forma deliberada en todas las áreas curriculares” (Baker,C. 1997: 272)

Aparentemente lo que está en juego son las actividades lingüísticas, si habla o no habla la lengua, pero poco se indaga si los sujetos saben escribir su lengua materna. Esto ha llevado a que dentro de los espacios educativos, la lengua no se tome en cuenta para la construcción de conocimientos. Se trata de fomentar la habilidad para que por medio de la lecto-escritura se refleje positivamente y se pueda cambiar, desde la actitud hasta la forma de entender la lengua, independientemente de la variante que se hable o se quiera trabajar.

Ahora bien, las preguntas que surgen son: ¿Hasta dónde los alfabetos existentes dan cuenta de esta variante?. Dado que el sujeto debe aprender a leer y escribir en dos lenguas, ¿cuáles son las coincidencias y los puntos de conflicto?

Como es bien sabido pocas son las lenguas que cuentan con un alfabeto estandarizado, acordado por los hablantes de todas las variantes dialectales de las lenguas indígenas. En el caso del chinanteco todavía no se cuenta con una alfabeto único, los poco materiales que se han desarrollado sobre la lengua y que se conocen, fueron elaborados por el Instituto Lingüístico de Verano, (ILV. 1985) el cual publicó diccionarios, gramáticas, materiales recopilaciones de relatos para promover la lectoescritura. En la Sierra Juárez trabajaron en la comunidad de Santiago Comaltepec, muy cerca del municipio de San Juan Quiotepec en donde

se hizo la propuesta para la lecto-escritura. También llegaron a trabajar en la otra parte de la zona chinanteca que se le conoce como Chinantla baja, cerca del estado de Veracruz en los municipios de San Lucas Ojitlan, San Juan Lealo, san Felipe Usila, por mencionar algunos. Estos municipios hablan una variante distinta a la que se habla en el municipio de San Juan Quiotepec.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), por su parte, ha elaborado un alfabeto del chinanteco apoyado por especialistas para que a partir de su programa de alfabetización puedan llegar a todas las comunidades indígenas del país para combatir el rezago educativo, pero no en todas las comunidades se conoce este material, pero también se trata de una variante

Este trabajo no pretende imponer un alfabeto, sino avanzar de manera práctica en el análisis, la investigación y la alfabetización. Previendo que tenemos que tener un acuerdo para la creación de un alfabeto único, ya sobre una población alfabetizada, se irán haciendo las adecuaciones o modificaciones correspondientes cuando se llegue a la estandarización.

3.2. Objetivos:

- 1) Análisis fonológico del chinanteco de la variante de la sierra Juárez que se habla en el Municipio de San Juan Quiotepec.
- 2) Revisión de los alfabetos del chinanteco
- 3) Análisis de la transferencia de la habilidad lecto-escritora español-chinanteco (variante del municipio de San Juan Quiotepec) a través de la aplicación de pruebas escritas, como base para elaborar una propuesta.

2. CONSIDERACIONES TEORICAS

“La escritura es la representación de la lengua oral, es un hecho claramente cultural y social ya que para poder representarla se necesita tener un acuerdo entre los hablantes de la misma lengua que establece normas de escritura para darle sentido a lo escrito”.(Pérez Soledad)

2.1-Desarrollo lingüístico y alfabetización

2.1.1.La escritura

La escritura tiene su origen aproximadamente hace unos 6,000 años, el primer sistema escrito que se conoce es la escritura cuneiforme con los sumerios, Posteriormente surge la escritura alfabética hace unos 4,000 años. Desde entonces ha tido tomando una importancia cada vez más grande ya que permite, entre otras cosas, conservar grandes cantidades de información sobre literatura y cultura de los pueblos que existieron en la antigüedad, muchos de ellos ya desaparecidos. También con la escritura se pueden conocer las lenguas muertas como el latín y el griego; (Iturrioz Leza, 2001:13) y también permite que otras culturas que existen a lo largo del territorio mexicano puedan conocerse a través de los relatos, encontrados en los escritos hechos por los mismos hablantes como el relato del “Día y la Noche” de los chinantecos de la Sierra Juárez.

Escribir es una forma de usar el lenguaje, que a la vez es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos porque como seres humanos, gran parte de nuestras vidas la realizamos a través de acciones verbales, orales y escritas aunque somos más de la palabra que de la escritura (Cassany, Daniel. 1999: 25)

Existen diferentes tipos de escrituras una de ellas es la alfabética que representa fonemas, es la que conocemos y utilizamos actualmente, también conocida como escritura latina. Tiene su origen con los griegos quienes a partir de la escritura silábica que sólo representa consonantes, agregaron vocales a las consonantes. La escritura, como el lenguaje, surge en una comunidad de hablantes que comparten una misma concepción del mundo y como consecuencia empezaron a escribir obras importantes en donde se narraban la vida de los

hombres y de los dioses que se enfrentaban en una lucha para ordenar y conquistar el mundo.

La escritura es un objeto de conocimiento y un sistema de representación de la lengua y no una mera transcripción de un código, pero para llegar a este nivel se debe pasar por un proceso en donde se participa activamente, se reflexiona y se construyen hipótesis sobre la escritura a partir del dominio oral que se posee (Vargas Ortega, Ma. Del Rocio. 1997:123)

W. Ong (1987: 20) realiza la siguiente precisión:

“...llamo oralidad primaria a la oralidad que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es ‘primaria’ por el contraste con la ‘oralidad secundaria’ de la actual cultura de la alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión.”

El lenguaje oral, no solamente de los pueblos que tienen escritura, sino de aquellos que no la tenían y, aún hoy, no la poseen, es el vehículo mágico que transporta al hombre a otros mundos, que le muestra realidades que a veces se repiten, se alteran, se pierden en el tiempo y confluyen en el espacio. Con esta forma de lenguaje, se quiere conservar una tradición al igual que divertir, encantar y enseñar a las futuras generaciones.

La escritura es secundaria en relación a la oralidad, la cual es la forma en que adquirimos la lengua. La forma como adquirimos el lenguaje hablado es de un modo más natural, en el medio donde crecemos, en la familia y en la comunidad, mientras que la escritura se enseña de manera formal y bajo ciertas reglas para la construcción de oraciones y discursos.

2.1.2. La adquisición de la lengua

¿Cómo es que adquirimos la lengua? Existen dos teorías principales que fundamentan la adquisición de la lengua. La primera es el conductismo y la segunda es la teoría del innatismo desarrollada por Chomsky.

La teoría conductista

Las teorías del aprendizaje (conductistas) se basan en la premisa de que el lenguaje es un comportamiento y sigue las leyes del comportamiento: es una respuesta a los estímulos. Para esta teoría, el niño aprende a hablar porque imita a los adultos, sobre todo a la madre y porque tiene que manifestar sus necesidades. Según los conductistas, el niño aprende la lengua de la misma manera que otras destrezas físicas y mentales, es decir mediante la conducta operante, que está determinadas por factores externos o adquiridos.

Skinner llegó a la conclusión de que el comportamiento verbal está determinado por los estímulos y el refuerzo. No le interesan las intenciones comunicativas porque no son conductas observables. Aprender a hablar es aprender a dar respuestas funcionalmente adecuadas a estímulos tanto físicos como verbales. (Hernández Rojas, Gerardo. 2004: 85)

Estímulo → Respuesta → Refuerzo

Es decir, los adultos refuerzan la actuación del habla por medio de atención aprobación y satisfacción de las necesidades del niño.

teoría innatista

Por el contrario el nativismo sostiene que la capacidad de ver, oír, pensar y hablar, son actos innatos o genéticos. Chomsky: dice que el lenguaje se desarrolla cuando un niño normal se ve expuesto a escuchar el lenguaje de su comunidad.

“El habla que los adultos dirigen a los niños podía proporcionar a los niños un tipo de experiencia especialmente diseñada para facilitarles el aprendizaje del lenguaje.” (N, Chomsky, 1985: 24.)

Chomsky afirma que existe una gramática universal que forma parte del patrimonio genético de los seres humanos, los cuales al nacer, poseemos un patrón lingüístico básico determinante al cual se amoldan todas las lenguas. Esta capacidad singular es propia de la especie humana y el uso corriente del lenguaje evidencia las enormes posibilidades del potencial creativo de la humanidad.

En efecto, Chomsky plantea la teoría de que los niños ya tiene una programación genética. Según Chomsky, esto se debe a que tenemos una gramática fundamental, común para todas las lenguas y por eso dice: *“cada individuo al nacer, posee una gramática universal que, con el tiempo y gracias a un contexto social concreto se convierte en una gramática particular”*, con esto afirma que las personas no nacen 'programadas' para un lenguaje en particular “un bebé chino criado en USA hablará en inglés idénticamente a un norteamericano en tanto que un norteamericano rodeado de gente que hable chino hablará chino idénticamente a un chino” (Chomsky, 1972:68) de tal modo que existe una gramática universal subyacente a la estructura de todas las lenguas. (1972: 87)

Chomsky postula que algunas reglas gramaticales son muy complejas como para que los niños puedan "inventarlas", por lo tanto, estas habilidades no pueden ser 'adquiridas' sino que son innatas. Un niño no ha incorporado aún la cantidad de información suficiente como para elaborar por sí mismo un sistema tan complicado como el de la gramática de su lengua materna ni tampoco, por lo tanto, la capacidad de improvisar fluidamente dentro de ese sistema sin "cometer errores". La lengua materna (L1) no se aprende, se adquiere y se va desarrollando conforme se va haciendo uso de ella, cuando nos comunicamos con las personas que manejan el mismo código lingüístico. (Zúñiga, Castillo. M, 1989:31)

La lengua principal o lengua primaria (L1) es la lengua con la que el sujeto se identifica. La lengua en la que mantiene sus relaciones personales principales, la lengua con la que primeramente entrará en contacto en la familia, en la sociedad y posteriormente en la escuela. Porque es la lengua que conoce mejor y la que le es más familiar y por lo tanto la que maneja con más facilidad.

La lengua materna, se adquiere en un contexto comunicativo, primero se aprende en el seno familiar, en donde el niño va recibiendo información sobre los sonidos de su lengua. En esta etapa el niño va adquiriendo datos que le ayudaran a construir nuevas estructuras que le ayudaran a formular hipótesis sobre la estructura de las palabras y los enunciados que va escuchando. Va ordenando, siguiendo una lógica de construcción que en su mente ha elaborado.

Los datos que el niño recopiló para pasar en un primer momento a la construcción de hipótesis, le servirán para construir sus propias emisiones; de ahí la explicación de los verbos irregulares: bebo, como, tomo, siguiendo estas reglas el niño dice: “yo sabo”, “cabo” (está elaborando hipótesis a través de los datos que recibió). El lugar donde comprobará su teoría es en el contexto comunicativo, donde aprenderá inconscientemente a pronunciar y utilizar correctamente “yo sé”. Aprenderá que Para formar el plural a las palabras que terminan en consonante “se le agrega “es”, a las que terminan en vocal se le agrega solo una “s” y ya en lo escrito aprenderá que las que terminan con “z” se cambian por la “ces”. En las oraciones que va construyendo cuando habla sabe utilizar estas reglas pero todavía no sabe explicarlas.

El principal objetivo de Chomsky es la construcción de un modelo formal que de cuenta de los principios y procesos según los cuales se construyen las frases en las lenguas particulares. La gramática de una lengua tiene un sistema de reglas que permite generar el conjunto de todas las frases posibles en esta lengua: aparece el concepto de *creatividad*. Es decir que el niño deja de ser el ser pasivo que repite y memoriza para ser visto por el innatismo como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento. Pero este proceso es gradual y en la terminología de la psicolingüística se le conoce como desarrollo lingüístico.

2.2.3. El desarrollo lingüístico y cognitivo

Este proceso de adquisición pasa por diferentes procesos en la medida en que el niño se enfrenta con un lenguaje que se habla en su medio y que posteriormente lo llevara a mantener una comunicación y a conocer la estructura

por donde se logra una forma adecuada y efectiva de la lengua y es fundamentalmente oral

Etapa prelingüística

Este periodo consiste en el desarrollo de los sonidos que componen las palabras y el desarrollo de pautas gestuales y vocales.

Los niños recién nacidos producen distintas vocalizaciones no verbales como el llanto. Hacia el mes y medio ejercitan su aparato vocal con sonidos vocales llamados arrullos. Hacia los seis meses, estos sonidos vocales empiezan a combinarse con sonidos consonánticos y se entra en la fase del balbuceo, al principio con sonidos silábicos aislados, después con secuencias silábicas. Durante el primer año de vida desarrollan los movimientos articulados que necesitan para adquirir el lenguaje y algunas de las funciones comunicativas. Al final del primer año de vida, los niños son capaces de comunicarse con los adultos mediante gestos y vocalizaciones.

Etapa de las palabras aisladas

El momento de emisión de la primera palabra puede variar mucho aunque suele ocurrir entre los doce y dieciocho meses. Estas palabras se emiten en el contexto de los gestos, por ejemplo el niño puede extender la mano para pedir su juguete favorito, pero, en lugar de limitarse a emitir un gemido acompaña el gesto de la palabra pelota.

El hecho de que las primeras palabras aisladas del niño cumplan funciones comunicativas ha llevado a algunos autores a sugerir que son como frases que contienen un mensaje mucho más complejo, que sólo puede deducirse del contexto no verbal en que se producen. Por eso, a veces se denominan holofrases. Con estas holofrases, los niños son capaces de realizar funciones comunicativas como pedir, negar, semejantes a las que realizaban antes mediante gestos.

Etapa de dos palabras

Hacia la segunda mitad del segundo año del segundo año de vida los niños dejan de usar palabras aisladas y empiezan a combinarlas de dos en dos.

Los niños que adquieren el español, tienden a combinar palabras como sustantivos, verbos o adjetivos sin emplear partículas funcionales como “de” o los artículos “el”, “la” o “un”. Al considerar el contexto en que se producen estas emisiones resulta posible reconstruir el significado con que los niños parecen producirlas. Estas combinaciones no son imitaciones del habla adulta, sino genuinas creaciones del niño.

Podemos decir que a los siete años cuando el niño empieza a tener su contacto con la escuela es cuando llega a completar los fonemas que hay en su lengua, entonces está preparado para iniciarse a la escritura. El sujeto continuará su desarrollo lingüístico todo a lo largo de su vida, pero este momento marca la ampliación de los espacios comunicativos en los que va a interactuar oral y en adelante por escrito también.

La función de la escuela es, en primera instancia ayudar al niño a que desarrolle la habilidad de la lecto-escritura, la cual le servirá de herramienta para apropiarse de otros conocimientos, pero la oralidad seguirá siendo el instrumento privilegiado tanto de intercambio comunicativo como de construcción de conocimientos.

2.2. Lo oral y lo escrito

2.2.1. Diferencias

El lenguaje es parte integrante de la cultura. Toda cultura está compuesta por múltiples elementos: creencias, valores, comportamiento, música, entre otros. Sin embargo el lenguaje tiene una particularidad muy especial, porque además de construir un elemento cultural, unifica los demás aspectos de ella y los expresa, a través de la lengua da a conocer su organización social, permite reflexionar sobre ella, por medio de ella interpretamos y organizamos nuestra realidad. (Sapir, Edwar. 1984:18-21)

El lenguaje hablado es más complejo que lo escrito, porque incluye dialectos, acentos, o en el caso de las lenguas otomangués, los tonos que son tan complejos, mientras que el lenguaje escrito requiere ciertas convenciones accesibles y permanentes para tener acceso a una mayor población de individuos para que se pueda enseñar, difundir y alcance prestigio y autoridad, una vez hecha la convención se estandariza y se enseña a los niños. El lenguaje escrito tiene la posibilidad de llegar a un buen número de personas más que lo oral. (Iturrioz Leza, 2001:228)

Las culturas orales producen, *“representaciones verbales pujantes y hermosas de gran valor artístico y humano, las cuales pierden incluso la posibilidad de existir una vez que la escritura ha tomado posesión de la psique. No obstante, sin la escritura la conciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas. En este sentido, la oralidad debe y está destinada a producir la escritura”* (w. Ong, 1987: 24). No en todo como dice Ong, porque siempre ha existido la oralidad desde los tiempos más remotos cuando aun la escritura era desconocida y era la norma y la conducta que determinaba la organización de los grupos humanos, sin necesidad de tener una escritura.

El lenguaje oral, como el escrito, también puede ser formal, cuando es utilizado por especialistas de la lengua ya que conocen perfectamente el juego del lenguaje a un nivel elevado, en los pueblos indígenas serían los curanderos, los principales, chamanes y los rezanderos quienes tienen esta capacidad de dominio para un discurso, una oración en donde el lenguaje es sólo hablado y con registros utilizados exclusivamente por ellos. Iturrioz-Leza le llama escrituralidad a esta forma de apropiación de un nivel de dominio del habla con cierta exclusividad o reservada a ciertas personas con una formación rígida.

Estas dos formas brindan al hombre la opción de elegir, a la hora de comunicarse lingüísticamente. Las dos categorías son propiamente cualidades que le competen debido a la capacidad cognitiva al ser humano, por lo tanto las dos son importantes para su vida diaria y más ahora en nuestro siglo, necesariamente se necesita manejar tanto el habla, como saber escribir y entender lo escrito, que es lo

que más predomina en nuestro mundo por donde caminamos vemos carteles, anuncios, infinidad de material escrito, pareciera que hemos desarrollado más la escritura que lo oral, pero no es así estos dos están interrelacionado entre sí. Sin embargo cada uno tiene sus formas específicas, genéricas, Según Ong (1987)

Diferencias entre lo oral y lo escrito.¹²

Lengua hablada	Lengua escrita
Efímero: ocurre en un tiempo concreto, pero transitorio y temporal	Duradero: es permanente espacial y visual
Conversacional: se da estrechamente cara a cara	Formal: se necesita escribir en un papel, con corrección gramatical.
Utiliza gestos no lingüísticos: como mover las manos, y parte de la cara.	Utiliza signos de exclamación para indicar diferentes funciones, alegría, dolor, etc, por ejemplo: ¿Cómo te llamas?
Variante: con el tiempo se va transformando, pero sin cambiar su contenido, siempre guarda el mensaje central	Permanente: la escritura permanece intacta con el paso del tiempo, no cambia ni se modifica
Redundante: repite varias veces la misma palabra, con la finalidad de remarcar la importancia de una palabra central que después se conectará con toda la narración.	No acepta redundancia: la repetición de la misma palabra no es correcto, la escritura utiliza sinónimos para nombrar la misma palabra
Palabras: se da en el momento cuando va describiendo algunos acontecimientos. “Son sonidos, tal vez están en la memoria. Pero no hay donde buscarla para verla, no tienen huella” ¹³	Narra-describe: sólo se tiene que leer lo que está escrito, no siempre busca la comprensión.
Sintética: ordena y relaciona correctamente los relatos	Analítica: estudia con detalle cada uno de los conceptos que se encuentra en los textos

¹² Cuadro elaborado en base a la lectura de W. Ong. Cap. I, 1987.

¹³ Op. Cit. Pág. 38.

Temporal: sigue un orden, el primer sonido es indispensable para entender, la secuencia de las palabras, para continuar con el último, y no al revés

Espacial: la escritura se extiende en las palabras, es necesaria para su descripción un lugar adecuado para que se pueda escribir y ser leída

Conservadora: mantiene su originalidad, no permita ser modificada a pesar de que se refiere a lo que pasó muchos años a tras

Innovadora: tiene la facilidad de cambiar y adecuar el texto de acuerdo con la realidad que se está interpretando para encontrar el mensaje que transmita o lo que pretende enseñar.

Dinámico: la forma como se va narrando y de acuerdo a los personajes que intervienen, se utiliza utilizan los gestos para tratar de describir la acción de lo que pasa en el lugar junto con el sujeto.

Estático: sólo sigue el orden de las grafías, no puede ser cambiada ni alterada.

Directa:¹⁴ la narración puede ser individual o grupal, necesita de un sujeto concreto para ser narrado

Indirecta: utiliza un intermediario que es el libro, folletos, códices.

Evanescente: al momento de ir narrando, al terminar la frase o la oración, el principio de la palabra ya no existe.

permanente: la gente que utiliza la escritura para recordar un acontecimiento recurre varias veces al mismo texto para recuperar una información

No- texto: no se apoya en ningún texto o documento, solo es contada por el sujeto de la misma manera como lo aprendió

Fuente de consulta: los diferentes textos, tienen esa facilidad de que se pueden estudiar detenidamente las veces que se requiere el mismo libro y el mismo contenido.

No- diccionario: la explicación de algunas palabras desconocida, es aclarada inmediatamente por el narrador

Si-diccionario: existen muchas palabras que no se logra entender en su totalidad, es por eso que se requiere consultar un diccionario especializado para aclarar las dudas y no confundir

¹⁴ Para lo oral, el aprendizaje significa adquirir una relación cercana, participativa y reiterativa con lo que se conoce. Hay que repetir una y otra vez lo que se aprende, por años y años; esta particularidad también da un equilibrio y una presencia que sitúa el relato muy cerca de la vida de cada una de las personas. Este planteamiento, siguiendo a Walter Ong sirve como referencia para diferenciar lo oral de lo escrito.

las palabras por otras.

Mnemotécnica: la cultura oral para recobrar el pensamiento, utiliza la memorización, pueden ser alteraciones, asociación temática, refranes, proverbios, redundancia, etc.

Gramática elaborada: Sigue ciertas reglas para lograr una escritura que pueda ser leída o ser publicada.

Homeostática: Vive intensamente en un presente y adquiere significado en un ambiente real.

Hermenéutica: sabe interpretar y dar una explicación de lo que está escrito en el libro

Adquiere significado en su ambiente real: esto es de acuerdo a su pensamiento situacional de las cosas

Hace definiciones: fija con claridad y determina el significado de las palabras escritas y dice que significa cada una de ellas.

Así entendemos que la alfabetización abarca estos dos aspectos que consiste el “dominio del lenguaje, la lectura y escritura” (A. Garton, C. Pratt. 2006: 18) o sea que la alfabetización esta implicado con el lenguaje escrito, pero al mismo tiempo se refiere cuando se da un buen dominio del lenguaje hablado. El desarrollo del lenguaje escrito está ligado al lenguaje hablado. Una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona, implica también aprender a hablar, y escribir de forma competente. (A. Garton, C. Pratt. 2006: 20)

Siguiendo el trabajo de Garton y Pratt (2006) estos investigadores encuentran diferencias en la función y en el modo de presentación de estas dos formas del lenguaje, en primer lugar encontramos lo que llaman diferencia física, auditiva y visual, entre la **forma** del lenguaje hablado y escrito y por esto el lenguaje hablado es efímero como se puede apreciar en el cuadro anterior, mientras el lenguaje escrito es duradero y permanente. Ahora en cuando a la **función** depende de varios factores sociales o situacionales. También existen circunstancias en que no interviene para nada el habla y viceversa, por ejemplo contestar un cuestionario, y en la otra los rezos o el pedimento de mano de la novia.

No obstante, la mayoría de los niños y niñas chinanteco que viven en contextos no letrados, llegan a la escuela sin ninguna de estas nociones, por lo

cual es responsabilidad de la escuela desarrollar en ellos la conciencia sobre las funciones del lenguaje escrito y los múltiples propósitos con los que se lee.

Independientemente de las diferencias culturales referidas al contacto con un ambiente letrado, ahora bien, todos los niños y niñas aprenden desde muy temprano en sus vidas a ser eficientes lectores del mundo. Este concepto de "leer el mundo" se refiere a la capacidad que tienen los niños desde muy pequeños para interpretar y comprender el entorno que les rodea (no precisamente me refiero a una habilidad gráfica de representar la escritura, sino a algo más subjetivo pero importante para lo que hará después). Ellos saben por anticipar hechos a partir de algunas señales que han aprendido a descifrar a través de su experiencia familiar (Por ejemplo: si la mamá cierra la puerta con brusquedad, es probable que percibe un aire muy fuerte; si el papa toma su sombrero y su mecapal, es porque se está preparando para ir a traer leña, o si empieza a recoger la mazorca es porque no tarda en llover, etc.)

Esta capacidad de comprender e interpretar señales del ambiente debe ser aprovechada por los maestros como una habilidad importante que los alumnos pueden desarrollar también para comprender los textos que deben leer. Sin embargo, los métodos centrados en el aprendizaje de letras, sílabas o palabras aisladas no apelan a ese potencial de comprensión con el que llegan los niños a la escuela. Es por este motivo que la propuesta didáctica promueve el inicio del aprendizaje de la lectura con textos completos y por lo tanto con un significado que debe ser descubierto por los niños y niñas a través de diversas "estrategias" semejantes a las que utilizan para "leer el mundo"; digamos de una forma mas formal, completando la otra parte que le falta por conocer y estudiar en el ambiente escolar en la identificación de sílabas y letras y a decodificar palabras y oraciones. Para Freire el saber leer y escribir es fácil pero para tener la capacidad cognoscitiva, se requiere de un esfuerzo mayor, se debe desarrollar y asumir un papel creativo. El autentico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación de uno mismo para transformar el mundo (Freire,P. 2005: 17)

2.2.2. Conciencia fonológica.

En primer lugar partimos de que la lengua esta compuesta de sonidos que se combinan para formar palabras, estas a su vez forman oraciones que combinadas producen conversaciones; al utilizar cualquiera de estas estructura, lo que nos preocupa es entender el mensaje, ya sea para afirmar, negar o simplemente dar una respuesta, pero no ponemos atención en concreto a los sonidos:

“de manera que utilizar el lenguaje es análogo a utilizar un cristal en la ventana para ver el paisaje. No prestamos atención al cristal, en lugar de eso prestamos atención al paisaje. El cristal nos ayuda a ver el paisaje, podemos si queremos ver al cristal, por un interés intrínseco o por una razón peculiar” (A. Garton, C. Pratt. 2006: 49)

Aunque los sonidos son las unidades básicas del lenguaje, para los niños que apenas se están iniciando a adquirir habilidad lingüística de la lecto-escritura dentro de su formación básica, todavía les es difícil identificarlos. Así lo han demostrado algunos investigadores como Liberman, Cooper, Shankweiler, de que aunque percibimos los fonemas, estos no existen de manera separada en la cadena del habla. No existe una división clara entre el final de un fonema y el principio del siguiente. (Garton y Pratt, 2006: 53)

Otros autores como Maclean, Bryant y Bradley, afirman que la conciencia fonológica en el niños se desarrolla a través de una conciencia de las rimas y que si se trabaja desde el jardín de niños, a los tres años de edad (preescolar) se favorecerá el desarrollo de la conciencia fonológica. De tal manera tenemos que la conciencia fonológica se da cuando los niños notan que algunas palabras suenan de manera similar, es decir, riman, inmediatamente provoca una reflexión espontánea sobre los sonidos de las palabras. Esto llevará al niño a centrarse en la similitudes entre las palabras y en las diferencias. (A. Garton, C. Pratt. 2006: 158-159)

La conciencia fonológica es también conocida como metaconocimiento fonológico, o simplemente conocimiento fonológico, es decir la conciencia fonológica se refiere a la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje, la habilidad para analizar la estructura sonora del habla, para desarrollar posteriormente una habilidad metalingüística, como la conciencia fonológica, es parte integral del proceso de adquisición del lenguaje oral.

Ahora bien, en cuando a la lectura se realiza sobre un sistema de escritura que representa la estructura sonora del lenguaje hablado. Los sistemas de escritura alfabética exigen necesariamente el empleo de una ruta fonológica que permite acceder al significado. En este sentido, el proceso de la lectura está fundamentado en la suposición de que una ortografía es un sistema de comunicación basado en el lenguaje y que no es primeramente visual en su organización.

Los autores que defienden esta postura son Bryant, Bradley, Lundberg, entre otros quienes consideran que la conciencia fonológica facilita la adquisición de la lectura,(González, Juan. E, González Ma. Del Rosario. 2000: 28)

Para aprender a leer en un sistema alfabético uno tiene que descubrir qué sonido corresponde a cada letra o grupos de letras, lo que permitirá a desarrollar la lectura y todo los elementos que implica (grafemas-Fonemas), todo esto se descubre cuando se aprende el alfabeto y este descubrimiento permitirá la toma de conciencia de los segmentos del habla, es decir que son las letras las que nos facilitan la conciencia de las unidades fonológicas (González, Juan.E, González Ma. Del Rosario. 2000: 37)

Donaldson (1978) sostiene que la conciencia metalingüística se adquiere después de la lengua oral. Otros autores como Tunmer y Herriman consideran que la conciencia metalingüística se desarrolla entre los 4 y 8 años, una vez concluido el proceso de adquisición del lenguaje oral.

La adquisición de la habilidad lectora se desarrolla en dos etapas: la etapa alfabética en la que se desarrolla la ortografía de la palabra estrategias de decodificación fonológica, y la etapa ortográfica donde se desarrollan estrategias de reconocimiento de la palabra, en otras palabra la primera sería la vía fonológica

o indirecta. Este se refiere a la separación de las grafemas que componen la palabra, de asignar a cada grafema el fonema correspondiente, y de combinar los fonemas para la pronunciación de dicha palabra y la segunda sería la ruta visual u ortográfica. Esta ruta consiste en comparar la forma ortográfica de la palabra escrita (secuencia de letras) con la ayuda de las palabras que ya dominamos, para acceder al sistema semántico, de donde se encuentra el significado de las palabras. (González, Juan.E, González Ma. Del Rosario. 2000: 28).

Los estudios de Coltheart (1980) y Reitsma (1984) apoyan la hipótesis de que lo primero que adquiere y desarrolla el niño es la ruta fonológica. Sin embargo esta distintiva entre lo fonológico y lo gramatical ha sido vista de otra forma:

Los estudios experimentales sobre la lectura han mostrado que cuando nuestros ojos recorren la página impresa se ponen en juego dos procesos (Dehaene: 2007). Por un lado el fonológico. Es decir que cuando vamos mirando las letras vamos convirtiendo en lenguaje oral. De hecho los sujetos que empiezan a leer, sobre todo si lo hacen con los métodos sintéticos como el onomatopéyico lo hacen en voz alta para ir convirtiendo lo que leen en sonidos del habla reconocibles al oído. Después o simultáneamente, dependiendo de la rapidez adquirida en la lectura, buscamos el significado en la globalidad de la palabra. Estos estudios han venido a dirimir la controversia existente durante muchos años entre las dos posiciones que se habían creado, una que sostenía que la lectura es un fenómeno puramente fonológico y la otra que enfatizaba el significado. Ahora sabemos que los dos están en juego. (Pérez, Soledad. 2008:54)

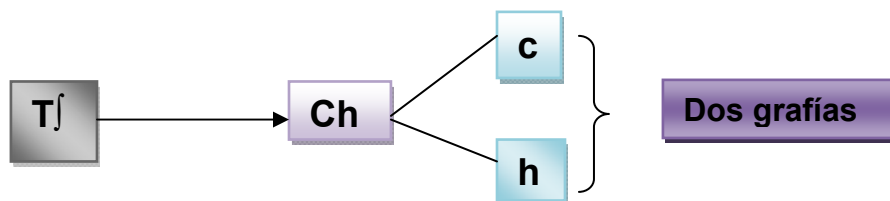
Para desarrollar la escritura el niño tiene que conocer los fonemas de la lengua, es decir lo que existe en su lengua, para desarrollar lo que se llama la conciencia fonológica.

2.2.3.La asociación fonema grafema

En el artículo “orientaciones metodológicas en la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema:” (Eduqatia, 2006) se precisa que la asociación de los fonemas, con sus correspondientes letras o grafemas, se denomina aprendizaje de los fónicos. Por fonema se refieren a la unidad mínima en el sistema de sonidos de una lengua que hacen posible diferenciar los significados. Por ejemplo, la diferencia entre los fonemas del español /f/ y /p/ posibilita distinguir entre poca y foca. El grafema o letra es la unidad mínima de la estructura y pueden aparecer bajo diferentes formas: mayúsculas, minúsculas, manuscrita, impresa, etc.

En el mismo artículo, se dice que los niños son capaces de relacionar los fonemas con sus correspondientes letras o grafemas, pero les cuesta combinar las letras entre sí, para formar y leer palabras. Sugieren formar familias de palabras para este problema. El artículo propone como técnica enseñar al niño a reconocer palabras a partir de los sonidos que las forman. Es decir ejercitando la asociación fonema grafema (sonido- letra). Lo que permite que el niño logre cierta independencia lectora, al ir aplicando esta asociación a cada nueva palabra que se enfrenta al leer. Por ejemplo: Si conoce las palabras **m a l a** y **m a s a**, puede por sustitución de la consonante inicial, reconocer las palabras **p a l a** y **p a s a**.

Independientemente de que estemos de acuerdo con el método o no, lo que es interesante es ver que por el camino que se proponga, analítico o sintético, el lugar final al que el niño debe llegar es a asociar los fonemas de su lengua con los grafemas convenidos para representarlos. Todo esto con significado.



El fonema /tʃ/ se representa con el grafema “ch” la cual a su vez está compuesta de dos grafías.

Podemos preguntarnos, ¿qué pasa con los niños bilingües, cómo se lleva a cabo este proceso?

2.3. El Bilingüismo.

2.3.1. ¿A qué le llamamos bilingüe?

La palabra bilingüe etimológicamente significa hablar o dominar dos lenguas, o sea una persona que maneja dos códigos distintos de comunicación. El criterio para identificar las lenguas como distintas, es también un criterio social; pero fundamentalmente el hecho de que los dos sistemas lingüísticos funcionen independientemente y se alternen en función de la situación comunicativa o académica.

Siguán y Mackey (1986:17) nos dicen al respecto “*Se denomina así a las personas que además de su primera lengua, tienen una competencia en otra lengua y que son capaces de usar una u otra en cualquier circunstancia*”. Es lo que se le conoce como bilingüismo perfecto o ideal

Para definir cuando se trata de dos lenguas distintas, se dice que ambas lenguas son intrínsecas a las propias lenguas, bien porque sus estructuras lingüísticas sean objetivamente distintas o condicionen una estructuración distinta de la realidad significada, porque las diferencias entre las lenguas reflejan diferencias culturales de las colectividades que las hablen. Así para un bilingüe competente en dos lenguas, una de las dos puede ser para él la lengua familiar y la otra la lengua oficial, en cualquiera de estos casos, podríamos citar, unas palabras que objetivamente pueden tener el mismo significado, pero subjetivamente ser distinto porque se conectan de diferentes maneras, de acuerdo a su experiencia personal.

Por ejemplo, la palabra “madre” puede significar lo mismo en ambas lenguas (L1 y L2), pero para el bilingüe que tiene la L1 como lengua materna y ha aprendido la L2 en la escuela, la palabra que significa “madre” en las dos lenguas; si bien significan lo mismo, sólo en la L1 expresa palabra de afecto, incluso puede haber diferencia en cuando al uso.

Debido a esta ambigüedad del criterio para identificar las lenguas como distintas ha de ser, en definitiva, un criterio social. “decimos de un sistema de comunicación lingüística que constituye una lengua con identidad propia cuando hay un acuerdo social para considerarla así, bien porque está claramente normalizado, o sin estarlo constituye el signo de identidad de un grupo cuyos miembros se reconocen entre sí por su lengua.” (Siguán, Migue. F. Mackey, William. 1986: 23)

Un individuo monolingüe no habla de la misma manera, ni utiliza la misma modalidad de la lengua cuando se encuentra en su contexto familiar que cuando está trabajando en una oficina o los estudiantes que tienen que hacer un ensayo o hacer una poesía. Cada una de estas modalidades de lenguaje forma un sistema articulado y relativamente independiente de los demás. De la misma forma el bilingüe utiliza en cada situación apropiada y pasa de un sistema a otro sin dificultad en el momento que cambia la situación externa, cuando tiene un alto dominio de la segunda lengua

2.3.2. Tipos de bilingüismo

El bilingüismo puede ser clasificado por diferentes criterios.

Simultáneo o secuencial

Simultáneo o secuencial. Por el orden de la adquisición en la segunda lengua, se clasifica en simultáneo cuando las dos lenguas se adquieren al mismo tiempo o secuencial cuando la segunda lengua se adquiere después de la primera lengua.

Coordinado o compuesto

Por el grado de dominio en coordinado y compuesto. El primero cuando dispone de dos sistemas verbales independientes, de modo que cuando recibe un mensaje en la L1 lo entiende perfectamente en la L1 y por supuesto en esta lengua produce y emite su respuesta y cuando recibe un mensaje en L2 lo entiende en la L2 de igual forma produce y emite su respuesta en la L2.

El bilingüismo coordinado establece dos conjunto de símbolos diferentes e independientes, suele llamarse a las personas que han aprendido las lenguas teniendo como referentes persona y contextos diferentes, es decir que ha adquirido sus dos lenguas en culturas geográficamente distantes (Sarto Martín, 1997: 39)

Por ejemplo, en español poseemos dos términos “madre” y “mamá”, pero ambos términos los puedo utilizar para referirme a todas las mamas o madres del mundo y de igual forma los puedo ocupar para referirme a mi mamá o a mi madre que está en la cocina y le pido un vaso de leche “madre dame un vaso de leche”. En chinanteco no es así, hay una palabra para referirme a la mamá o a la madre como genérico, por ejemplo: “**saa**” que significa madre y para llamar a mi mamá o mi madre que esta a un lado de mí, entonces utilizo la misma palabra marcada por el tono que quiere decir “mi mamá, es decir con marca de posesivo “**saa kuo ’kō iñí**” “*mamá dame un pedazo de pan*”. No puedo utilizar la misma palabra para ambas situaciones. Esto un bilingüe coordinado ya no lo reflexiona, utiliza el termino correcto en ambas lenguas para las dos situaciones.

El bilingüismo compuesto tiene un sistema verbal preponderante que por lo general es en la L1, de modo que cuando recibe un mensaje en la L1 lo entiende y contesta en esta lengua, pero cuando recibe un mensaje en la L2 lo traduce a la L1 para entenderlo y produce en la L1 la respuesta que luego traducirá en la L2. la diferencia con el bilingüismo coordinado es que ésta posee un doble sistema de significado, mientras que el bilingüismo compuesto posee sólo un sistema de significado. Y esto lo puede llevar, como en el ejemplo anterior a no utilizar el termino correcto en una situación dada en la segunda lengua.

Aditivo o sustractivo

Por el contexto social se clasifican en bilingüismo aditivo o sustractivo. El bilinguismo adtivo se refiere a el dominio de una segunda lengua sin el desplazamiento de la L1. Este trae consigo un mayor desarrollo intelectual, académico y lingüístic. Está dirigido a que el sujeto adquiera el desarrollo de fluidez y destrezas académicas en ambas lenguas ya que trabaja tanto en la L1 como con la L2. De esta manera podemos ver que la enseñanza bilingüe parte de

una perspectiva sobre el dominio de ambas lenguas, como una construcción creativa y no solo una imitación de mecanismos, si no que va más allá de la formación de los estudiantes en la estructura de las lenguas y promueve la reflexión que permita entender su cultura, rigiéndose en la tolerancia de las culturas ajenas.

El bilingüismo sustractivo resta una lengua de las habilidades lingüísticas del sujeto, está orientado al uso exclusivo de la L2 en la educación. (Zúñiga, Castillo. M, 1989:18)

2.3.3. Aprendizaje de la L2.

Una lengua se "adquiere" de forma natural e inconsciente a través de su uso en la comunicación real. Así, los niños no son conscientes de que están "adquiriendo" su lengua materna, sólo se dan cuenta de que se están comunicando con ella. Habiendo desarrollado su competencia lingüística en este sentido, el niño utilizará la lengua correctamente aunque no pueda explicar sus reglas. En contraste con este proceso de "adquisición", el "aprendizaje" de una segunda lengua se produce haciendo explícitas sus reglas lingüísticas. De esta manera, el alumno desarrolla un conocimiento formal de la lengua

Puede que haya muchos factores que intervienen en la adquisición de otra lengua (L2). En la infancia el niño adquiere de la misma forma otra lengua, cuando en el seno familiar se manejan ambas lenguas. Pero en el caso de los niños indígenas monolingües frecuentemente se da el caso de que habiendo crecido en una familia monolingüe adquieren solo una lengua que es y será su lengua materna, al ingresar en la escuela se encuentran con una segunda lengua que es el español la cual será la lengua de enseñanza y la lengua de la sociedad exterior

Es una situación frecuente en niños perteneciente a una minoría lingüística como en el caso del chinanteco. También lo es para los niños de familias inmigrantes que se encuentran en un país donde se habla otra lengua. Su lengua materna es la que les separa de la sociedad que los recibe y que los hace sentirse extraños, y que solo los une con otros inmigrantes que hablan su misma lengua.

Una segunda lengua se puede adquirir o aprender. Se adquiere en el caso del bilingüismo simultáneo o bien de manera secuencial cuando se da de manera

informal, como en el caso de los migrantes se aprende, por la situación de trabajo y se requiere hablar otra lengua. También se da de forma sistemática en el espacio escolar. Pero en los dos casos se da un proceso parecido al adquirir la primer lengua. Swain (1972) encontró que la adquisición simultánea de dos lenguas no difiere en el proceso de desarrollo de la adquisición de una sola lengua. Ocurre que los niños aprenden dos lenguas como si estuviesen aprendiendo una.

Los niños bilingües parecen pasar por las mismas etapas evolutivas en el mismo orden y manera en ambas lenguas en que hacen los monolingües en sus respectivas lenguas[...] incluso cuando el inicio de la adquisición se demora en los bilingües, los niños recuperan el tiempo perdido, pero pasan simultáneamente por los mismos desarrollos en ambas lenguas (Romaine, 1989: 195).

De esta manera, los códigos lingüísticos que el niño va escuchando los va integrando a su repertorio comunicativo.

En todo caso, la diferencia es que cuando se adquieren dos lenguas, ambas se interrelacionan y dan lugar a la interferencia entre una y otra, entonces los sujetos elaboran hipótesis en base a sus dos sistemas lo cual era visto por las corrientes conductistas como errores. Sin embargo las nuevas investigaciones han mostrado que estas interrelaciones presentan ventajas siempre y cuando se trabajen de forma sistemática. Cummins habla de que lo que el alumno sabe en su L1, lo transfiere a la L2.

2.4. Bilingüismo y alfabetización

2.4.1. Cummins y el Modelo de Competencia Subyacente Común

Las investigaciones han mostrado que el aprendizaje que se da a través de la L2 en un sistema bilingüe no interfiere en el desarrollo de la L1, esto es que existe un principio de interdependencia de las lenguas que se da en un nivel

subyacente de competencia común que se desarrolla a través de una L1 para una L2. (Cummins: 67) Para presentar su modelo, Cummins nos pone el ejemplo de dos icebergs

“Aparentemente los dos están separados por encima de la superficie, o sea las dos lenguas objetivamente son diferentes en la conversación exterior, pero bajo la superficie las dos rocas de hielo están fusionadas, de modo que las dos lenguas no funcionan separadamente. Ambas lenguas operan a través del mismo sistema central de procesamiento. O sea que la lengua que se utiliza para la conversación, la lectura y la escritura, viene del mismo motor central. Los atributos lingüísticos no están separados en el sistema cognitivo, sino que se transfieren fácilmente a la otra lengua. (Baker, C. 1997:191-192).

Con esto quieren decir que la lengua materna (L1) y la segunda lengua son complementarias y no se excluyen y que por el contrario, una competencia lingüística en la L1 puede predecir el rápido desarrollo de la L2. No existe evidencia empírica que apoye la perspectiva de que el tiempo dedicado a la adquisición de la L1 esté en detrimento del desarrollo de la L2. Por el contrario, una mayor elaboración en la lengua materna resultará en una mejor adquisición del segundo lenguaje.

Cummins (2002: 51) precisa que *“Una vez que el estudiante haya adquirido el lenguaje conversacional tendrán que pasar otros 7 años para adquirir el lenguaje académico.* Pero si el sujeto inicia la adquisición del lenguaje académico en su L1 empezará lo que Cummins llama “Transferencia de Competencias”, hacia la L2, que acortará el plazo para la adquisición del lenguaje académico en esta segunda lengua. Adquirirá dominio y autonomía en un lenguaje descontextualizado, en un contexto de interpretación adecuado para una exigencia cognitiva del lenguaje que enseñe a utilizar un tipo de lenguaje abstracto (metalenguaje). Esto conlleva a una

visión de que los dos idiomas están en correlación entre sí, y que la adquisición de L1 facilitará o impedirá el aprendizaje de L2 respectivamente.

Cummins (2000) explica que el *“constructo del dominio académico del idioma no alude a una idea absoluta de dominio del uso del idioma, sino al grado en el que una persona tiene acceso y maestría suficiente para comprender y utilizar el tipo concreto de lengua empleado en contexto educativos”* (pág. 83). Lo que quiere mostrar Cummins es que si el niño ya adquirió un lenguaje académico en su L1, lo transferirá a la L2, pero en el caso contrario, que no haya adquirido un lenguaje académico en L1, no podrá hacer la transferencia. Entonces su adquisición en L2 será más larga.

Sin embargo, también precisa que *“Existen varios factores que puede afectar a este programa de educación”*. Para que la transferencia tenga lugar es necesario un bilingüismo aditivo, es decir cuando *“los estudiantes añaden una segunda lengua a su instrumental intelectual, mientras continúan desarrollándose conceptual y académicamente en su lengua materna”* (J. Cummins, 2002: 53)

Esta consideraciones han dado pie al diseño de lo que se denomina el currículo bilingüe.

2.4.2. El currículo bilingüe.

El uso de la lengua materna es importante para adquirir conocimientos en una disciplina, pero el empleo de una segunda lengua, supone una doble vía entre el pensamiento y lenguaje, entre las palabras y los conceptos y sus relaciones. *“mediante la enseñanza bilingüe los alumnos adquieren conciencia de que en la segunda lengua no solo pueden pensar y hablar, sino que también pueden actuar como lo haría en la propia”* (Aragón Ma. Del Mar, 2006: 156)

Para acercarnos a esta nueva propuesta que deducimos de algunos de los artículos que se están trabajando sobre este diseño curricular, propiamente en Andalucía, España (2004) para impulsar el dominio de las lenguas extranjeras y que se enseñen como obligatorias en la secundaria y bachillerato. En este modelo las lenguas se constituyen como materias lingüísticas, pero también se trabajan los contenidos no lingüísticos en ambas.

La enseñanza integrada de la lengua y de los contenidos no lingüísticos con una metodología de tipo de “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)”¹⁵. Hace referencia a un modelo pedagógico que supone un cambio de medio de instrucción y un cambio de método de instrucción, apoyado más en la L2, como un modo de organizar las enseñanzas de las lenguas, cuyo objetivo es que los alumnos se percaten del funcionamiento de la diferentes lenguas.

Este nuevo modelo Curricular es impulsado o trabajado a través de materias no lingüísticas (DNL) (Ciencias Sociales, Tecnología, Matemáticas, etc) dentro del aprendizaje de la L1 pero también de la L2. Estos contenidos Curriculares, son los que determinarán el funcionamiento el trabajo sobre las lenguas en el proyecto bilingüe. O sea no se trata de apropiarse de otra lengua, si no que debe ser un componente de toda enseñanza lingüística y ocupar un lugar destacado en el currículo de la lengua que se enseñe en la Escuela.

El programa de inmersión en la L2, desarrolla una nueva estrategia para que el alumno desarrolle el bilingüismo porque introduce al alumno fuertemente al conocimiento de la L2. en el aprendizaje de las materias como matemáticas y otras ciencias, indica que los estudiantes adquieran rápidamente la L2 que no es su lengua materna.

En la educación primaria se puede trabajar perfectamente con el currículo oficial en L1, pero situando los contenidos en el contexto de los alumnos, como una forma de iniciación al aprendizaje y la adquisición de la L2. Por ejemplo el chinanteco se puede trabajar de acuerdo al tema relacionado como: sistema de cargos, animales domésticos y no domésticos, fiestas patronales, mayordomía, relatos, etc aplicando a todas las áreas, conjuntamente en materias de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, para que ayude a descubrir de manera autónoma nuevos conocimientos que conecten con las experiencia vitales y conocimientos previos de los alumnos para ampliar contenidos en el programa de estudio. Este modelo educativo constituye un primer paso hacia una didáctica más integradora

¹⁵ Revista de Educación y Formación de Profesorado. Centro del Profesorado “Luis Revuelta” Córdoba, Año III. N° 3, Junio de 2007. pág. 1.

de los conocimientos, destrezas y estrategias de las distintas disciplinas escolares en la enseñanza bilingüe, de esta manera el estudiante pone en práctica y amplía sus conocimientos, mientras aprenda determinados contenidos extraídos del currículo oficial, eligiendo los temas para ser impartidos en la L1.

Para preservar y reproducir la lengua minoritaria, en este caso la lengua chinanteca es a través de una enseñanza bilingüe que apoye la L1 con un programa de donde los contenidos se aborden la lengua materna con metas y objetivos lingüísticos y explícitos y una estructura secuencial.

“Cuando los niños reciben clase de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en su lengua materna, el desarrollo de la lengua en esa área curricular puede ser protegido manifestada y conscientemente. La lengua materna de un niño se desarrolla cuando se cultiva, se alienta y se promueve de forma deliberada en todas las áreas curriculares” (Backer, C.1997: 272)

La actividad que se trabaja en la L1, también se realiza en la L2, como una propuesta curricular que pueda servir para sistematizar los conocimientos educativos. Descubriendo lo común entre las lenguas para la transferencia y comparación que facilite el aprendizaje. Esta forma de descubrir formas parecidas y diferentes es adecuada para trabajar en el nivel primaria. Una vez que el niño haya logrado articular ambos conocimientos podrá explicar los conceptos que se maneja desde la concepción de su cultura en comparación con la unidad que aborda el la educación oficial.

El diseño de los contenidos de las materias lingüísticas y de las materias no lingüísticas en L1 y en L2, depende de los conocimientos que se tiene de las características estructurales y comunicativas de ambas lenguas. Pero en todo caso, un pilar fundamental es la adquisición de la habilidad lecto-escritora en las dos lenguas ya que se trata de ofrecer una herramienta que permita la apropiación de otros conocimientos, así como de su expresión escrita.

Cuando Cummins habla de la transferencia de la habilidad lecto-escritora de la L1 a la L2, se refiere que en un modelo bilingüe, el sujeto no tienen que aprender a leer y a escribir dos veces, sino que al hacerlo en su lengua materna puede transferir la habilidad a la segunda lengua una vez que la vaya dominando oralmente. Sin embargo, para que esta tenga lugar se necesita un trabajo sistemático de análisis de las dos lenguas, sistemas fonológicos y alfabéticos en primer lugar, morfológicos y sintácticos, así como semánticos, para poder diseñar las actividades que lleven a una transferencia correcta.

2. 5. Metodología

Después de revisar estos principios teóricos, podemos suponer que para diseñar la transferencia, el primer paso es contar con un análisis comparado entre los dos sistemas fonológicos y las representaciones alfabéticas propuestas. Por lo tanto mi investigación pretende llevar a cabo este análisis comparado con el fin de diseñar la transferencia español-chinanteco.

Como ya vimos el chinanteco no cuenta con un alfabeto acordado y existen pocos análisis fonológicos que tomen en cuenta además, la variación dialectal. Así:

- 1) Tomando en cuenta que soy hablante de la lengua chinanteca y con apoyo de los estudios del ILV, desarrollé, desde mi competencia de hablante una caracterización del sistema fonológico de mi variante.
- 2) El análisis se llevó a cabo siguiendo los criterios de la fonética articulatoria.
- 3) En base al análisis elaborado y a los análisis fonológicos del español, llevé a cabo un análisis comparado para determinar los fonemas, vocales y consonantes, compartidos por las dos lenguas y los exclusivos de cada una de ellas. Lo que me permitirá al mismo tiempo alfabetizarme en mi lengua materna.
- 4) Con el análisis comparado determiné los grafemas que se pueden transferir fácilmente y aquellos que presentarán dificultades. Partí del supuesto de que la transferencia de la habilidad lecto-escritora de una lengua a otra se da

inicialmente en los fonemas que existen en las dos lenguas y en los grafemas que son estables, es decir que representan siempre el mismo fonema. Los grafemas variables y los fonemas que no se comparten entre las dos lenguas, la transferencia es más compleja y necesita un trabajo sistemático de diseño de ésta.

- 5) Llevé a cabo pruebas escritas con los niños de la escuela primaria de san Juan Quiotepec, hablantes de chinanteco y español, para comprobar lo acertado de los resultados de los análisis anteriores.

3. La lengua chinanteca

3.1. Contexto

3.1.1. Los tsa ju jmí

La palabra es sagrada porque desde el primer ruido que surgió de la vida, se convirtió en aliento de los Dioses, para después ser conducida directamente al hombre como un regalo para que creciera, para que por ella fuera conocida en toda su condición. Por la palabra, la vida ha llegado a nuestras tierras para dar vida a lo que ya vive.¹⁶ (Castellanos Cruz Miguel, 2008)

Los Chinantecos se encuentran establecidos hacia el norte del estado de Oaxaca, se llaman entre sí **Tsa Ju Jmí** “Gente de la palabra antigua”. Se encuentran en dos grandes regiones. La primera se llama Chinantla baja, y se localiza en el Distrito de Tuxtepec, los chinantecos de esta parte se encuentran distribuidos por los diferentes municipios, unos en Valle Nacional, otros en las orillas del río Papaloapan. A la segunda región se le conoce como la Chinantla alta, localizado en la Sierra Juárez de Oaxaca en el distrito de Ixtlán.

Por la cercanía con el Estado de Veracruz mucho de los hablantes van a trabajar y a vender especies como: hoja de laurel seco, copal, comino, y otras hierbas de uso curativo, se establecen en los pueblos alrededores como Matías Romero, Minatitlán, Acayucan y otros, por una cierta temporada, mientras que otros se establecen definitivamente con toda su familia formando pequeñas colonias de la misma variante. Mucho de ellos dicen hablar otra lengua aunque sea el mismo chinanteco. La otra situación por la que tuvieron que abandonar su habitat para emigrar al Estado de Veracruz, fue el desalojo geográfico realizado por las autoridades estatales y federales para la construcción de la Presa Cerro de oro (hoy Miguel Alemán)

¹⁶ Discurso Pronunciado en la apertura del **primer encuentro Nacional de las lenguas Indígenas e Investigación Aplicada**. En la Universidad Pedagógica Nacional. México. 21 de febrero. 2008.

Fig. 4 mapa localización de Quiotepec



En la Chinantla alta se encuentra el municipio de San Juan Quiotepec conocido como “*tsa chí*” (gente de la loma), en honor a su primera residencia “*cuõg chí*” (loma cabeza), lugar originario del que salieron para establecerse en el que ahora se encuentran. Este recibe el nombre de San Juan Quiotepec en honor al personaje bíblico del Nuevo Testamento, según la tradición fue pariente cercano de Jesús, santo patrono de la población. Quiotepec en lengua náhuatl, significa “*Cerro donde crece la flor del maguey*” (Quiote). Es sobre esta variante que se elaboró el análisis.

3.1.2. Grupo y familia de la lengua chinanteca

El chinanteco es un idioma tonal perteneciente al grupo otomangue, es una familia independiente de las otras lenguas derivadas de esta familia. Los hablantes se hallan distribuidos principalmente en 17 municipios, entre los más principales se encuentra: Ayosintepec, San Felipe Usila, San José Chiltepec, San Lucas Ojitlán, San Juan Bautista Valle Nacional, San Pedro Yolox, Santiago Comaltepec y San

Juan Quiotepec; repartidos en cinco distritos. (Cuicatlán, Etlá, Ixtlán, Tuxtepec y Choapan) Esta lengua se ha dividido en cinco macrovariantes dialectales, que coinciden con su división geográfico-territorial, y se reconocen como hablantes de un mismo idioma.¹⁷El primer grupo están los pueblos de Ojitlán, Usila, Tlacoatzintepec y Chiltepec; el segundo abarca Tepetotutla, Palantla y Tlatepusco; el tercero están Valle Nacional y Ozumacín; el cuarto San Juan Lealao, Lalana y el quinto, lo conforma San Juan Quiotepec, San Pedro Yólox y Santiago Comaltepec.¹⁸

FIG. #. 5



¹⁷ Instituto Nacional Indigenista Región Valles Centrales y norte de Oaxaca: **chinantecos, mazatecos, zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, zapotecos de Valles Centrales**. México: INI, 1995. (Etnografía Contemporánea de los Pueblos Indígenas de México), Pags. 73- 88.

¹⁸ Son los datos tomados de Chinanteco de San Juan Lealao, realizado por el ILV. Retomados por el INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas)

Debido, en parte, al terreno montañoso en esta región, existen aproximadamente 13 variedades del chinanteco (no mutuamente inteligibles). Algunas variedades cuentan con más de 10 mil hablantes, pero la mayoría tiene menos. Las variantes más grandes tienen 20 o más pueblos y las más pequeñas sólo dos o tres. La población total es de aproximadamente 70,000 hablantes. El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) han trabajado con las trece variantes.

Fig.6 familia otomangue

Familia	Grupo	Lengua	hablantes
Otomangue	Popoloca	Mazateco	214,477
		Popoloca	16.111
		Chocho	992
		Ixcateco	351
	Mixtecano	Mixteco	446,236
		Triqui	20,712
		Amuzgo	41,455
		Cuicateco	13,425
	Zapotecano	Chatino	40,722
		Zapoteco	452,892
	Otopame	Otomí	291,722
		Mazahua	133,430
		Matlatzinca	1,302
		Ocuilteco (Tlahuica)	466
		Pame	8,312
		Chichimeco	1,645
Chinanteco	Chinanteco [14variantes] ¹⁹	133,374	
Tlapaneco	Tlapaneco	99,389	

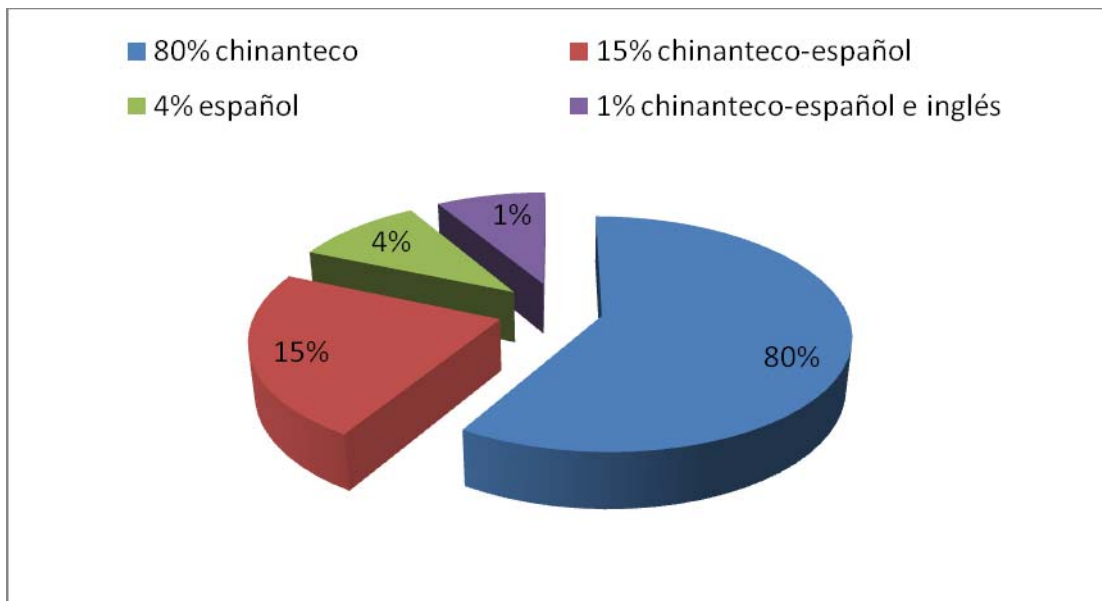
Igual que las otras lenguas otomangues, los idiomas chinantecos son tonales; es decir, el tono con que se pronuncia una palabra es de tanta importancia que al cambiarlo, puede también cambiar el significado de la palabra a otro.

¹⁹ Merrifield, William R. 1994. Progress in Chinantec language studies. En: Bartholomew, Doris, Yolanda Lastra y Leonardo Manrique (eds.), *Panorama de los estudios de las lenguas indígenas de México*, pp. 187-236. Quito: Ediciones Abya-Yala.

3.1.3. Situación sociolingüística de San Juan Quiotepec.

El chinanteco de Quiotepec, es una variante que sólo se habla en la sierra Juárez y los pueblos vecinos que se encuentra alrededor. En la parte baja hacia el rumbo de Tuxtepec ya cerca de Estadio de Veracruz ya no se entiende, sólo unas cuantas palabras. La población se compone de unos 2,980 habitantes, según el censo más reciente realizado por la enfermera del lugar²⁰ el chinanteco sigue siendo el medio de comunicación, en especial las personas mayores de 50 a 90 años en adelante. Los jóvenes de 15 a 30 años también lo hablan para comunicarse entre ellos o platicar con sus papas, pero cuando salen de la comunidad lo dejan de hablar salvo algunos. Recientemente los niños que van al preescolar y a la primaria algunos ya no lo hablan o lo hablan muy poco porque sus papas ya no se los enseñan.

Figura. N°.7 Hablantes de la lengua chinanteca de Quiotepec



Elaboración personal en base al Censo realizado en el año 2008

La lengua chinanteca, se enseña de manera oral, en el seno familiar y social

²⁰ El Censo fue realizado por la enfermera **Hortensia Castellanos Cruz** de la Clínica N° 345 que se encuentra en la localidad. 2008

por lo tanto es indispensable para la comunicación, todavía hay una mayoría de hablantes monolingües en chinanteco, tenemos un total de 80%, el 15% hablan chinanteco y español, una gran parte de la población aprendieron hablar el español por cuestiones de trabajo que tienen que salir a la ciudad y el comercio y otros lo aprendieron en la escuela en especial los niños, el 4% sólo habla español, entienden algunas palabras en chinanteco, pero no pueden constestar en la lengua, algunas son personas que migraron a la Ciudad por mucho tiempo y posteriormente regresan a vivir con sus familias en el pueblo en donde la segunda y tercera generación ya no aprendieron hablar el chinanteco. El otro caso es que hay personas (hombres y mujeres) que se casan con personas que no son del pueblo sino de la ciudad o algunos maestros que llegan a establecerse definitivamente en el pueblo que sólo hablan español. Las personas que hablan español han aumentado considerablemente, ya sea por cuestiones de trabajo y por la comunicación que tienen con la Ciudad de México y Oaxaca, también la necesidad de comunicarse en español como pueden ser los maestros y el sacerdote del pueblo. Actualmente por las constantes migraciones hacia los Estados Unidos y por las estancias prolongadas el 1% adquieren una lengua extranjera que es el inglés.

Aun así el chinanteco sigue a la punta como el medio mas importante, porque todas las personas (ancianos, adultos, adolescentes y niños) cuando salen a la calle siempre se saludan en su lengua indígena diciéndose (amuo') que significa buenos días, buenas tardes y buenas noches, dependiendo de la hora del día, si bien, por lo regular al saludarse también se ponen a platicar sobre como está su familia, a dónde se dirigen, si van acompañados de alguien y no lo conocen preguntan quién es y el por qué están en la comunidad, con este tipo de pláticas la gente se entera si alguien se enfermo o si se fueron de la comunidad, si hay problemas, etc. Todo esto lo hacen en la lengua chinanteca, cuando las personas van a la clínica se dirigen a la enfermera en lengua chinanteca y ella le traduce al médico en español. Se trata de una condición de intercambio que se traduce en refuerzo de la lengua chinanteca y de vía de comunicación entre los habitantes.

En las casas, tanto niños como la gente adulta o los jóvenes, participan en las conversaciones empleando el chinanteco. Asimismo, en el mercado y en la tienda toda su compra las realiza comunicándose en chinanteco. Los domingos a las 8:00 de la mañana hay una celebración religiosa la cual se da en chinanteco y español esto lo realiza un hombre y una mujer los cuales forman parte de un comité voluntario que está a cargo de la iglesia, porque el padre de ésta anda en diferentes comunidades y sólo cuando en las fiestas del pueblo y cundo dan misa para los velorios asiste, al pueblo, algo que realiza en las dos lenguas.

La forma de hablar de la mujer y del hombre es diferente, como la mamá es la que se encarga de educar de manera cercana a los hijos, la forma como se dirigen a ellos es con mas afecto y son los que pasan mayor tiempo con los hijos, muchos de los papás emigran a los Estados Unidos cuando aún la mujer esta embarazada y regresan cuando el niño cumplió los cinco años o están por terminar la educación Primaria. En los rezos que se hacen en los rosarios en la iglesia o en el novenario de algún difunto. Se nota el lenguaje que las personas utilizan para comunicarse con las imágenes, tardan mucho en estar rezando, los gestos y la expresión de su voz se nota con cierta prolongación y la entonación mas fuerte. En cambio los hombres en los rezos no se quedan mucho tiempo en la iglesia y cuando asisten a algún culto o en la misa que se hace en las fiestas se quedan en la entrada de la iglesia, no se sientan en las bancas o con sus familiares y no son tan expresivos en su forma de rezar. En el tequio, se nota el lenguaje que utilizan los hombres entre ellos, es más fuerte, muchas de las palabras van acompañadas de metáforas que a diferencia de las mujeres no se utilizan.

Las personas ya grandes, me refiero a los ancianos del pueblo, tienen una forma de hablar totalmente diferente a la de los jóvenes, la manera en cómo dirigen sus discursos cuando intervienen en la asamblea, su lenguaje podemos decir que es exclusivo denota sabiduría y respeto, autoridad.

El rezadero es una persona ya grande muy respetada de la comunidad, encargada de todo los actos religiosos de la iglesia y dentro de la comunidad. En el rosario que hace en las fiestas importantes como la fiesta del Santo Patrón San Juan Bautista el 24 de junio y el último día de año, antes de empezar con el rezo se

dirige a las personas que se encuentra en el lugar con un lenguaje muy formal y de pronunciación excelente.

En la comunidad no hay subdialectos que interfieren en el habla de algunas personas. Sólo en los pueblos vecinos, cambia un poquito la forma de hablar el chinanteco, pero en general si se logra conversar cuando van a la fiesta o a vender frutas.

Esto nos muestra cómo en la comunidad chinanteca sigue habiendo un amplia gama de espacio de comunicación donde utilizan su lengua originaria.

ALFABETIZACION.

Las personas que saben leer y escribir en español, en su mayoría son niños y jóvenes y unas cuantas personas grandes por lo general son hombres y el resto de la población no adquirieron esta habilidad.

Ahora en el idioma del chinanteco, las personas que escriben y leen son muy pocas hay aproximadamente unos seis (en la cual me incluyo). Aprendieron a leer y escribir hace apenas unos cuatro años, con un curso que les impartiera los del INEA (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos) con el propósito de ayudarlos a terminar la primaria y la secundaria, actualmente no se ha seguido con este curso y los que aprendieron ya no siguieron trabajando la lengua.

Para las personas de Quiotepec, el leer no es parte de su vida, no hay una biblioteca o lugares de consulta, los jóvenes no tienen la costumbre de leer, los alumnos solamente cuando tienen tarea toman algún libro para consultar, no es común ver libros en las casas, por lo tanto la escritura pasa bajo el mismo proceso, hasta ahora no existe una tradición de recopilar o hacer textos en la lengua. La cultura es mayoritariamente oral y no escrita.

EDUCACIÓN.

En el pueblo existen cuatro escuelas que son: Preescolar el "Pípila, escuela Primaria Revolución, la Secundaria Técnica N° 134 y Telecobao. A los niños de preescolar se les enseñan las dos lenguas o mas bien se les habla en chinanteco y español, pero gran parte de las instrucciones son en español, el chinanteco es

para preguntar algo que el niño no entiende. Cuando ingresan a la Primaria y las otras escuelas, la lengua materna deja de usarse, todos los contenidos son enseñados en español, si bien ya no se les pega o se les pone a llenar planas por hablar el chinanteco, si se les prohíbe hablarlo dentro del salón de clase, ningún maestro tiene la iniciativa adecuada para introducir la lengua en la escuela o al menos hablar sobre la riqueza de hablar una lengua materna para que los alumnos valoraren la lengua desde la escuela.

La idea que los docentes tienen respecto al chinanteco es hasta cierto punto despectivo, platicando con un maestro de quinto grado sobre la lengua, esto fue lo que dijo:

“[...] Es que no es importante, como son puros tonos, nadie los puede escribir, ni enseñar” (sic)

Son pocas las personas que se sientan orgullosas de hablar la lengua chinanteca. Generalmente las personas no saben si la lengua es importante para enseñar a sus hijos, los niños aprenden porque crecen en una familia de hablantes, donde escuchan a hablar, los papás, hermanos, tios y los abuelitos, durante este proceso la enseñanza no se da de una forma consciente u obligatoria, solamente porque es con la que se comunican y conviven. Se puede observar que las personas que viven en la ciudad ya no les enseñan a sus hijos a hablar la lengua, aunque los dos sean hablantes, pero no ven importante enseñarlo a sus hijos.

Efectivamente las personas grandes utilizan un chinanteco que puedo decir más culto, porque hay personas que no han salido de la comunidad y por lo tanto no han tenido contacto con el español, hablan perfectamente la lengua y todas las cosas la llaman por su nombre en chinanteco. Ahora la lengua ha sufrido cambios en cuanto a la forma de hablar porque mezclan palabras en español.

3.2- Fonología comparada español-chinanteco

Fonética y Fonología

Son dos cosas distintas, pero están relacionadas. Son dos disciplinas de la lingüística. Una se apoya en la otra.

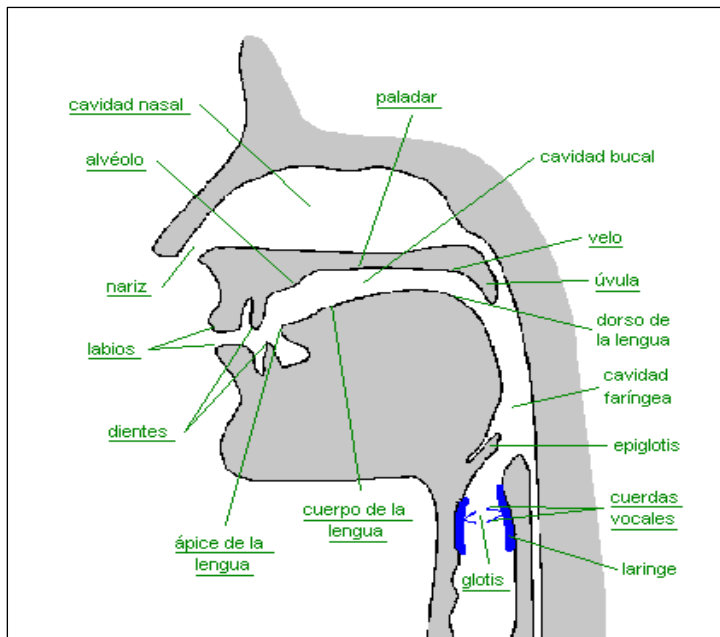
La fonética estudia los sonidos de una lengua mientras que la fonología estudia los fonemas, que son representaciones abstractas del sonido, son las abstracciones del sonido.

La lengua juega estos dos papeles porque en primer lugar esta compuesta por signos y a su vez estos signos tienen una realidad que se materializa en los sonidos, de manera que con el órgano que interviene son los oídos que se refleja en la escritura y se percibe con la vista y de ahí podemos leer e interpretar un texto, y al mismo tiempo vamos emitiendo sonidos, producidos por el órgano del habla.

Los fonemas son las unidades mínimas de la fonética por ejemplo /m/. un fonema funciona para distinguir significado dentro del sistema de un idioma. Un fonema es un sonido del habla en sí, sin significado, tienen variabilidad según los hablantes. (Laura, Gittlen. 2008: 35)

Uno de los temas de la fonética articulatoria es precisamente la descripción de los órganos articulatorios, aquellos que participan en la formación de la lengua hablada.

Fig. 7. Partes del aparato fonador



(Bickford y Rick Floyd: 2002)

Es importante enseñar a los alumnos las partes que intervienen para producir un sonido y ver que órganos se articulan para tal caso. se debe de trabajar de la misma manera como se enseña los órganos del intestino así como los órganos reproductores masculino y femenino. El aparato vocal está formado por muchos elementos distintos.

Existen dos tipos de articuladores, el articulador activo, se refiere a una parte móvil del aparato vocal que impide o dirige la salida de aire; el articulador pasivo, es la parte más fija de la boca, a la que un articulador activo toca o se aproxima mucho más para producir un sonido (Bickford y Rick Floyd, 2002: 4)

3.2.1. Consonantes

Los sonidos del habla son producidos por una corriente de aire, que es formada y modificada en la cavidad bucal. Para las consonantes, los tres rasgos articulatorio básicos son punto de articulación se refiere a los órganos bucales que intervienen para producir un sonido; el modo de articulación, describe el grado de obstrucción a la corriente de aire y el tipo de cierre que produce esa obstrucción y es estado de las cuerdas vocales que se localizan en la laringe, la diferencia es que si las cuerdas vibran es sonoro y si las cuerdas vocales están normalmente separadas se le llama sordas. Por ejemplo en chinanteco tenemos una consonante sorda /m/

En el chinanteco de la variante de San Juan Quiotepec, hemos podido identificar 28 consonantes incluyendo las que consideramos como consonantes modificadas, podemos observarlas en el cuadro de abajo:

Cuadro núm. 8 fonológico del chinanteco de Quiotepec²¹

	bilabial		labiodental		Alveolar		Post alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	Sord	son	Sorn	Son	Sord	Son	Sord	Son	Sorn	Son	Sord	Son	Sord	son
Oclusiva	p	^m b			t	ⁿ d					K			
Nasal	m	m [?] m m [?] m ^o				n				ɲ		ŋ		
Fricativa		β	f		s		ʃ	ʒ					h	ɦ
Fricativa Lateral					ɬ									
Africada					ts		tʃ							
Vibrante Múltiple						r								
Aproximante Lateral					l	ɭ								
aproximante							j							

De estas 28 consonantes, 12 se comparten con el español, podemos observar sus rasgos distintivos y los ejemplos en ambas lenguas en el siguiente cuadro:

Cuadro N. 9 Fonemas compartidos con el español-chinanteco

Fonema	modo de articulación	punto de articulación	sonoridad	ejemplo en l1	ejemplo en l2	significado
/p/	oclusiva	bilabial	sorda	pato	púo'	pelota
/t/	oclusiva	alveolar	sorda	tomate	too	platano
/k/	oclusiva	velar	sorda	kilo	k+	lagartija
/f/	fricativa	labiodental	sorda	foto	fu	polvo
/s/	fricativa	alveolar	sorda	sol	saa	mamá
/tʃ/	africada	palatal	sorda	charco	chia	tibio

²¹ La consonante /d/ no existe en chinanteco, se utiliza como prestamo por ejemplo en la palabra **dios** se dice "dio" o "dios"

/m/	nasal	bilabial	sonora	mesa	muo	<i>hoja</i>
/n/	nasal	alveolar	sonora	nido	naa	<i>amarillo</i>
/ɲ/	nasal	palatal	sonora	niño	ñi	<i>sal</i>
/r/	vibrante múltiple	alveolar	sonora	rio	roo	<i>macizo</i>
/l/	lateral	alveolar	sonora	libro	loo	<i>cuero</i>
/j/	aproximante	palatal	sonora	yoyo	yuij	<i>anciana</i>

El chinanteco cuenta con 16 consonantes propias que el español no posee. Podemos observar sus rasgos distintivos en el cuadro de abajo:

Cuadro N. 10 Consonantes exclusivas del chinanteco

Fonema	modo de articulación	punto de articulación	sonoridad	modificación	ejemplo	traducción
/ ts /	africada	alveolar	sorda		t _s a	<i>gente, persona</i>
/ʃ/	fricativa	postalveolar	sorda		xia	<i>donde</i>
/ʒ/	fricativa	postalveolar	sonora		ʒou	<i>pobreza</i>
/β/	fricativa	bilabial	sonora		buu	<i>duele</i>
/ɬ/	Fricativa lateral	Alveolar	Sorda		jlé	<i>peine</i>
/ ^m b/	oclusiva	bilabial	sonora	prenasalizada	mbuu	<i>duele</i>
/h/	Fricativa	Glotal	Sorda		Ju	<i>palabra</i>
/ɦ/	fricativa	Glotal	Sonora		ɦöö	<i>Para afirmar</i>
/ nd /	oclusiva	alveolar	sonora	prenasalizada	ndoo	<i>aguamiel</i>
/ŋ/	oclusiva	velar	sonora		ngo	<i>defectuoso, obsoleto</i>

/kʷ/	oclusiva	velar	sorda	labializada	cuo	<i>mano</i>
/ʎ/	lateral	alveolar	sonora	preglotalizada	ʎeí	<i>tepejilote</i>
/ʎm/	nasal	bilabial	sonora	preglotalizada	ʎm	<i>ropa</i>
/mʎ/	nasal	bilabial	sonora	postglotalizada	mʎ	<i>pastilla, granito</i>
/m°/	Nasal	Bilabial	Sonora	Alargamiento	mm	<i>huarache</i>
/m/ °	Nasal	Bilabial	Sorda	Ensondecimiento	m.m	<i>agua</i>

En chinanteco tenemos dos fricativas glotales una sorda (/h/) y una sonora (/ɦ/), tal como se puede apreciar en el cuadro con sus respectivos ejemplos.

Por su parte, el español cuenta con 5 consonantes que no existen en chinanteco

Cuadro N. 11 Consonantes exclusivas del español

repre. Fonológica	modo de articulación	punto de articulación	sonoridad	ejemplo
/b/	oclusiva	bilabial	sonora	<i>Beso</i>
/d/	oclusiva	alveolar	sonora	<i>Día</i>
/g/	oclusiva	velar	sonora	<i>Gato</i>
/x/	fricativa	velar	sorda	<i>mixe</i>
/r/	vibrante simple	alveolar	sonora	<i>cara</i>

3.2.2. Grupos consonánticos del chinanteco

Los grupos consonánticos en chinanteco se forman cuando las consonantes /g/, /j/, /ll/, /m/ y /ñ/ van acompañadas de otras consonantes como la /h/, y la /n/. En chinanteco contamos con seis grupos consonánticos. En el siguiente cuadro están representados con sus respectivos ejemplos.

Cuadro N. 12

Repre. Fonológica	ejemplo	traducción
/nñ/	nñä	cinco
/nj/	nyá	diez
/nɔ̃/	Nɔ̃uu	apagar
/hm/	Jmí	palabra
/hŋ/	Jñí	siembra
/hmʔ/	jm'	tomate

Cuadro N. 13 Pares mínimos de consonantes

Nasales

/m/ "m" excremento	/mʔ/ "m' " hormiga	/m/ "m" excremento	/ŋ/ "ñi" sal
/hm/ "jm" lluvia	/ʔm/ "m' " ropa	/ʔm/ "m' " ropa	/hŋ/ "jñí" siembra

Fricativas

africadas

laterales

aproximantes

/β/ bui difícil	/ts/ Tsii perro	/l/ Leij flor	/j/ Yá muchacha
/ʃ/ xui niño	/tʃ/ chií caliente	/ʔl/ leij tepejilote	/nj/ Nyá diez

Oclusivas

/t/ tö espina	/t/ Too hoyo	/k/ Kái cosido
---------------------	--------------------	----------------------

/ ⁿ t/ ntö /nt/ pájaro	/ ⁿ d/ Ndo aguamiel	/ ⁿ g/ Ngái Son dos
---	--------------------------------------	--------------------------------------

Glatales

/h/ Joo algodón	/h/ Je araña	/h/ Jee mira
/h̃ / Ĵoo Viene	/h̃ / ĵe lumbre	/h̃ / ĵee Lavar (objetos)

postalveolares

/ʃ/ Xia donde	/ʃ/ Xu' tirar	/ʃ/ xiä bájalo
/ʒ / Zia al otro lado (solo cuando se refiere al pueblo)	/ʒ / Zu' chupar	/ʒ / Ziä Le vadura

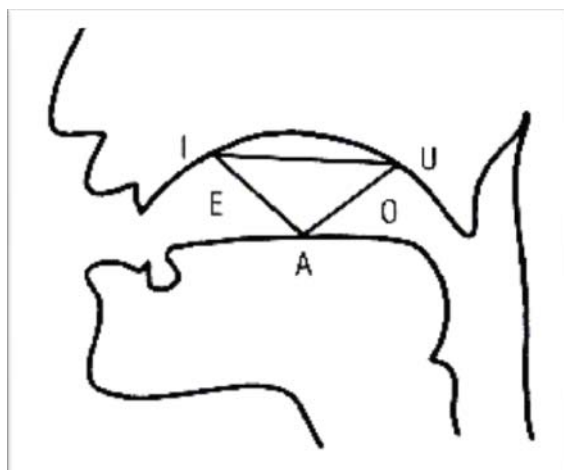
3.2.3. Vocales

A diferencia de las consonantes, el gran número de vocales son sonoras, es decir, en las vocales el aire sale libremente, no hay ningún impedimento bucal. Aunque existen algunas lenguas indígenas que tienen vocales sordas, es decir las cuerdas no vibran y están abiertas, un caso concreto es el P'urepecha que tiene una vocal /i/ sorda.

Los tres rasgos básicos de las vocales son: el grado de abertura o altura del dorso de la lengua, la posición de la lengua en la parte anterior, central o posterior de la boca y el grado de labialización o el redondeamiento de los labios. (Laura, Gittlen. 2008: 34)

En el chinanteco de Quiotepec, existen variantes de las vocales como las nasales, glatales, rearticuladas, alargamiento vocálico, vocal central y aspirada.

Fiura 14. Aparato vocálico



(Laura. Gittlen,2008: 36)

El sistema vocálico del chinanteco cuenta con 38 vocales, de las cuales 8 son simples y 30 modificadas.

Figura 15. cuadro fonológico de chinanteco de Quiotepec

	Anterior	Central	posterior
Cerrada	/i/, /ĩ/, /i ^ʔ /, /i:/, /i ^ʔ i/, /i ^h /	/í/, /í ^ʔ /, /í:/, /í ^h /	/u/ ,/ũ/, /u ^ʔ /, /u:/, /u ^ʔ u/, /u ^h /
Semicerra	/e/, /ê/, /e ^ʔ /, /e:/, /e ^ʔ e/, /e ^h /		o, õ, o ^ʔ , o:, o ^ʔ o, o ^h
Media		/ə/, /ə ^ʔ /	
abierta		/a/, /ã/, /a ^ʔ /, /a:/, /a ^ʔ a/, /a ^h /	

Cinco vocales son las mismas que en español, podemos observar algunos ejemplos en el siguiente cuadro:

Cuadro 16. Vocales compartidas español chinanteco.

Repre. Fonética	apertura (boca)	posición (lengua)	redondeo (labios)	ejemplo
/a/	abierta	Central	no redondeada	a muo' saludo
/e/	semi cerrada	Anterior	no redondeada	Re plano
/i/	cerrada	Anterior	cerrada	Iñí pan
/o/	semi cerrada	Posterior	redondeada	To trabajo
/u/	cerrada	Posterior	redondeada	fú

Las vocales que el chinanteco no comparte con el español son 25, presentamos por separado las simples y las modificadas.

Cuadro 17. Vocales simples del chinanteco

re. Fonet.	Re.alfa	apertura	posición	redondeo	ejemplo
/ɨ/	“+”	cerrada	central	No redondeada	t+ pie
/ə/	“ə”	media	central	No redondeada	ə canta
/œ/	“ou”	Media abierta	Anterior	redondeada	ou entra

Como se puede observar en la lengua chinanteca contamos con tres vocales que llamamos simples porque sólo existen en la lengua y como tal son representada en la medida que se requiere para su análisis. Podemos decir que el chinanteco tiene ocho vocales simples.

Vocales modificadas del chinanteco

Las demás son vocales modificadas, sufren distintas modificaciones en estas se encuentran las denominadas vocales nasalizadas, rearticuladas, glotalizadas, alargadas y aspiradas. Estas no se encuentran en los criterios articulatorios del español, si no en el alfabeto fonético Internacional (AFI). Para el análisis que presento de mi lengua, es indispensable partir desde la fonología, ya

que en las lenguas otomangues son muy importantes, para mayor precisión podemos observarlas en el cuadro siguiente:

Cuadro18. Vocales nasalizadas

R.fon	R. alfa	Apertura	posición (lengua)	redondez (labios)	modificación	ejemplo
/ã/	"ä"	abierta	central	no redondeada	nasalizada	ä tio
/ê/	"ë"	semicerrada	anterior	no redondeada	nasalizada	ë ¿ Qué?
/î/	"ï"	cerrada	anterior	no redondeada	nasalizada	ñï hilo
/õ/	"ö"	semicerrada	posterior	redondeada	nasalizada	ö puente
/ü/	"ü"	cerrada	posterior	redondeada	nasalizada	öü negación

Son vocales simples que sufren una modificación y esto se nota al momento de pronunciarlas, porque la uvular toca la pared faringial, dirigiendo el aire hacia la cavidad nasal y es por donde se dirigirá para la pronunciación de ésta vocal.

Cuadro 19. Vocales glotalizada

R.fon	R. alfa	Apertura	posición (lengua)	redondez (labios)	modificación	ejemplo
/aʔ/	"a"	abierta	central	no redondeada	glotalizada	ta' hechar
/eʔ/	"e"	semicerrada	anterior	no redondeada	glotalizada	te' llamar
/iʔ/	"i"	cerrada	anterior	no redondeada	glotalizada	ñi' patrón o jefe
/oʔ/	"o"	semicerrada	posterior	redondeada	glotalizada	ñio' papá
/uʔ/	"u"	cerrada	posterior	redondeada	glotalizada	tóu' olla
/ɨʔ/	"ɨ"	cerrada	central	no redondeada	glotalizada	Tɨ' ahorilla
/əʔ/	"ə"	media	central	no redondeada	glotalizada	ə' cantar

Son vocales que se modifican al momento de pronunciar una vocal simple y entra en función la glotis. Estas se cierran y se ponen tensas, que obstruye la salida del aire libre; provocando un cierre en la vocal al momento de ser emitida.

Cuadro 20. Vocales rearticuladas

R.fon	R. alfa	Apertura	posición (lengua)	redondez (labios)	modificación	ejemplo
/a ² a/	“a’a”	abierta	central	No redondeada	rearticulada	sa’a relinchar
/e ² e/	“e’e”	semicerrada	Anterior	No redondeada	rarticulada	Té’e llámalo
/i ² i/	“í’i”	cerrada	anterior	no redondeada	rearticulada	ñí’i ¿vienes?
/o ² o/	“o’o”	semicerrada	posterior	redondeada	rearticulada	ko’o tenton
/u ² u/	“u’u”	cerrada	posterior	redondeada	rearticulada	ou’u entraste
/ə ² ə/	“ə’ə”	semicerrada	central	no redondeada	rearticulada	ə’ə pateando

Es la combinación de dos vocales una vocal glotalizada más una vocal simple, V’ + V, para la primera vocal se produce un cierre y de inmediato se abren las cuerdas vocales y la glotis para pronunciar la misma vocal.

Cuadro 21. Con alargamiento vocálico

R.fon	R. alfa	Apertura	posición (lengua)	redondez (labios)	modificac ión	ejemplo
/a:/	“aa”	abierta	central	No redondeada	alargada	aa temprano
/e:/	“ee”	semicerrada	Anterior	No redondeada	alargada	ee regar
/i:/	“ii”	cerrada	anterior	no redondeada	alargada	ñii Pasto
/o:/	“oo”	semicerrada	posterior	redondeada	alargada	oo melón
/u:/	“uu”	cerrada	posterior	redondeada	alargada	Fuu Pueblo
/ɪ:/	“++”	cerreda	central	no redondeada	alargada	l++ redondo

Se puede decir que son vocales simples pero con una duración y una intensidad más que una vocal simple al momento de emitir el fono y se representan como si fuera una vocal doble.

Cuadro 22. Vocales aspiradas

R.fon	R. alfa	Apertura	posición (lengua)	redondez (labios)	modificac ión	ejemplo
/a ^h /	“aj”	abierta	central	No redondeada	aspirada	Laj compra
/e ^h /	“ej”	semicerrada	Anterior	No redondeada	aspirada	lej ²²
/i ^h /	“ij”	cerrada	anterior	no redondeada	aspirada	Peij tirar
/o ^h /	“oj”	semicerrada	posterior	redondeada	aspirada	Ñaløj aquí
/œ ^h /	“uj”	cerrada	posterior	redondeada	aspirada	Louj mosca
/ɨ ^h /	“+j”	cerreda	central	no redondeada	aspirada	T+j Experto o maestro

Las vocales que sufren una aspiración son aquellas que al pronunciar una vocal simple hay una aspiración al final de las vocales, el aire que se aspira sale directamente de la boca del estomago para acompañar a la vocal con un pequeño soplo al ser pronunciado. (Bickford y Rick Floyd: 2002, cap.4,1)

Cuadro 23. Pares mínimos de vocales

Cerradas

/a/	Ta <i>pegajoso</i>	/ã/	ä <i>tío</i>	/a ² a/	sa'a <i>relinchar</i>
/a ² /	Ta' <i>depositar</i> <i>echar</i>	/a:/	naa <i>amarillo</i>	/a:/	aa <i>temprano</i> <i>temprano</i>

²² Esta palabra es un prefijo que marca el grado superlativo en chinanteco por ejemplo cuando se dice **fuu** pobre como adjetivo y muy pobre lej **fuu** o paupérrimo.

Semicerradas

/e/	e <i>desgranar</i>	/e ^ʔ /	e' <i>patear</i>	/o/	to <i>trabajo</i>
/ð/	ə <i>cantar</i>	/ð ^ʔ /	ə' <i>pisar</i>	/ð/	tə <i>llamar</i>

Cerradas

/i/	Ti <i>cortar</i>	/î/	Ñi <i>hilo</i>	i:	ñii <i>pasto</i>
/ɨ/	T+ <i>pie</i>	/i ^ʔ /	ñi' <i>jefe</i>	/i: ^ʔ /	ñi'i <i>vienes</i>

3.2.3. Patrones silábicos

El patrón silábico del chinanteco es fundamentalmente monosilábico como podemos observarlo en los siguientes ejemplos:

Cuadro N. 24

Notación fonológica	Notación alfabética	Patrón silábico
/e/ <i>desgranar</i>	e	v
/e ^ʔ / <i>patear</i>	e'	v'
k ^w o <i>mano</i>	Cuo	cv
Tóu ^ʔ <i>olla</i>	tóu'	Cw'
ⁿ do: <i>aguamiel</i>	Ndoo	Cv:

Pero el chinanteco tiene la particularidad de presentar sílabas sin vocal, estas fueron identificadas por Suárez en lo que denomina nasales silábicas, porque pueden construir una palabra completa, junto con glotales y sólo se diferencian en la duración. Fonéticamente no van acompañadas de ninguna vocal. Su pronunciación se realiza con los labios cerrados (Suárez, Jorge Alberto. 1995: 85) Podemos observarlas en el cuadro siguiente con los ejemplos correspondientes:

Cuadro 25. Nasales silábicas

repre. fonológica	modo de articulación	punto de articulación	sonoridad	modificación	ejemplo	traducción
/m/	nasal	bilabial	Sonora		m	<i>grueso</i>
/m̥/	Nasal	bilabial	Sorda	ensordecimiento	m.m	<i>agua</i>
/m̃/	Nasa.	Bilabial	Sonora	alargada	mm	<i>Calzado</i>
/m̄/	nasal	bilabial	Sonora	glotalizada	‘m	<i>ropa</i>
/mʔ/	nasal	bilabial	Sonora	glotalizada	m’	<i>pastilla, granito</i>
/h̄mʔ/	nasal	bilabial	Sorda	glotalizada	jm’	<i>tomate</i>
/h̄m/	nasal	bilabial	Sonora	aspirada	jm	<i>popo</i>
/m̄ʔ/	nasal	bilabial	sonora	Alargamiento glotalizada	mm’	<i>pleito</i>

3.2.4. Tonos

Como todas las lenguas otomangués, el chinanteco tiene tonos. Los tonos son escalas musicales que van de graves a agudos. El chinanteco puede, en algunas de sus variantes presentar hasta catorce tonos como el chinanteco de Sochiapan, pero en la variante que se trabaja aquí, sólo hemos localizado cinco,

según el estudio realizado por el Instituto Lingüístico de verano (ILV),²³ pero básicamente son tres tonos las que se distingue con claridad, los otros son deslizamiento, o sea el tono sufre cierta alteración en cuando a la pronunciación de la palabra como si fueran notas musicales que puede ser de un tono bajo a alto o de un tono medio a alto y termina con un tono bajo.

*Cuadro de tonos N. 26*²⁴

Alto	Medio	Bajo
Ñí Metal	ñi hilo	nì salado
tóó Cosér (carne)	Too Hoyo, agujero	T <u>oo</u> Ceso
Fú polvo	Fu camino	F <u>u</u> Pobre
Ná abrir	Na venir	N <u>a</u> Amarillo
Ló elotes	Lo cal	L <u>oo</u> Cuero
Müö hueso	M üö hoja	M <u>üö</u> Maguey
Puó Pegar, golpear	Puo pablo	P <u>uo</u> Pañuelo

En este ejemplo podemos observar los tres tonos bien marcados, aparentemente tiene la misma grafía pero con significado diferente, lo que esta

²³ Instituto Lingüístico de verano (ILV) Leyendo y escribiendo el idioma chinanteco, México: SIL. International, Inc.1988, págs. 57

²⁴ Debo de aclarar que todavía no tenemos una acuerdo en cuando como representar los tono, algunos lo hacen de esta manera como se muestra en el cuadro, otros lingüistas utilizan números para marcar cada tono arriba de las vocales. Sería cuestión tener un espacio de discusión constructiva para acordar cual de las dos formas sería el adecuado

marcado con rojo son los tonos el alto se acentúa, el tono medio se escribe sin ninguna marca, en tanto el tono bajo se marca con una rayita debajo de la vocal.

No obstante en español no hace ninguna distinción entre ¿cierto? y ¡cierto!, porque no distingue el significado en el léxico, sino en el modo gramatical

Cuadro de combinación de tonos N. 27²⁵

Bajo-alto	Medio-bajo	Medio-alto
Loõ Cascada	mbusiĩ gato	kanĩ noche
leĩ tepejilote	iã hembra	lochĩ sombrero
cũ leña	kunuũ venado	mbujeẽ
Te'ẽ llamar	mk++̃ ocote	cunaã oro

Estos tonos es la combinación de los tres tonos básicos que hemos representado anteriormente, para la escritura no se utiliza de forma adecuada, sólo para el análisis lingüístico de la lengua y conocer con cuantos tonos tiene la lengua, a demás sería muy complicada para la escritura por los signos que se utiliza aun no contamos con la tecnología adecuada para ello.

Un sistema de sonidos de una lengua varía considerablemente en relación a otras lenguas que no marcan tonos como el náhuatl, o el o'dam de Durango, es por eso que la interferencia fonética causada por la la diferencia de la estructura fonética del español y el chinanteco causa muchos errores al pronunciar o interpretar una palabra en español, por ejemplo cuando se afirma algo se dice “**si**”, tiene un sonido breve y en chinanteco decimos “**jöö**” es con alargamiento vocalico

²⁵ Esta forma de representar la variación de los tonos me basé en el trabajo realizado por el ILV. Sobre el chinanteco de comaltepec.2003. también es muy urgente sentarnos los hablantes para discutir la forma más idónea de representar los otros tono y facilitar su escritura.

y cuando contestamos en español decimos “*sí*” esto se debe a que en chianteo no tenemos la palabra “*sí*” o que signifique algo en la lengua.

Cuadro 28. comparativo de tonos de nasales silábicas

repre. fonologica	alto	medio	bajo	bajo medio	medio alto
/m/	m <i>excremento</i>	m <i>huarache</i>	m <i>grueso</i>	m <i>nuevo</i>	
/ʔm/	‘m <i>ropa</i>				
/mʔ/	m’ <i>hormiga</i>				
/ʰmʔ/	jm’ <i>jitomate</i>	jm’ <i>aguado</i>			
/ʰm/	jm <i>lluvia</i>	jm <i>derretir</i>	jm <i>agua</i>	jm <i>sangre</i>	jm <i>fiesta</i>

Es mínima la diferencia que hay de una nasal a otra puede ser el tono, el alargamiento o la glotalización, esta alteración es adecuada en el contexto de la lengua y del hablante, para no confundir el significado por otra.

3.3. Análisis de los alfabetos y Propuesta

En el estudio del chinanteo se ha trabajado con algunas de las variantes. La más estudiada es la que se habla en la Chinantla baja (Tuxtepec, Ojitlán, Usila, Choapan y san Juan Lealao, Tlaxepusco) en donde se destacan más los trabajos del ILV porque en esta región es donde se concentra el mayor número de variantes y de hablantes, es así que se han dado la tarea de recopilar y al mismo tiempo elaborar un pequeño diccionario (ILV, 1988), además de unos cuadernillos (ILV, 1984), para conservar y rescatar la lengua chinanteo. Hasta el momento no hay verdaderamente una propuesta de alfabeto, lo que se presenta aquí es producto de un análisis de los escritos. Mientras tanto el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA, 2005), que se encarga de alfabetizar a las comunidades indígenas a través de las Delegaciones Estatales, mediante sus materiales educativos, ha propuesto un alfabeto del chinanteo que se retoma en el análisis.

Por otro lado, los maestros bilingües de la sierra Juárez en el estado de Oaxaca me proporcionaron unas copias sin ninguna referencia que es el que utilizan, lo cito como DGEI (*sin fecha*).

Es a partir de estas propuestas que propongo un análisis detallado de cada uno de los alfabetos en relación a la variante del chinanteco que se habla en la sierra Juárez. El objetivo es colaborar para la elaboración de un alfabeto más completo que ayude a la lectoescritura, así también hago algunas propuestas sobre los fonemas no contemplados en los otros alfabetos para facilitar el análisis de los escritos de los niños que presento en el siguiente capítulo.

3.3.1. Grafemas Consonantes

fonema	ILV (1984-1988)	INEA (2005)	DGEI (sin fecha)	propuestas
/p/	p	P	p	p
/t/	t		t	t
	d	d		
	ds	ds	dz	
/k/		k	k	K
	g	g		
/f/	f	f	f	f
/x/	j	J		
/h/	h		h	J
/h̃/				Ĵ
/s/	s	s	s	S
/tʃ/	ch	ch	ch	ch
/m/	m	m	m	M
/n/	n	n	n	N
/ɲ/	ñ	ñ	ñ	Ñ
/r/	r	r	r	r
			rr	
/l/	l			L
/l̥/				jl
/j/	y	t	y	Y
/ts/		ts	ts	ts
/ʃ/		x	sh	X
/ʒ/				Z
		w		

/β/	b	b		b
/ ⁿ d/				nd
/ŋ/		ng		ng
n ₃				n ₃
/ ^m b/				mb
/k ^w /				c
/ʔl/				‘l
/ʔm/				‘m
/mʔ/				m’
/m/°				m.m
/m°/				mm
/m°ʔ/				mm’

Como podemos observar no hay grandes diferencias en cuanto a los grafemas propuestos. Sólo encontramos que el alfabeto de los maestros bilingües propone la “sh” para representar el fonema /ʃ/, mientras que los otros proponen la “x” y la dz. Las mayores diferencias están en el número de fonemas considerado. El alfabeto del INEA propone cuatro consonantes simples /d/, /j/, /w/ y /g/ que en la variante trabajada aquí, no se encuentran, por otro lado no registra /t/ y /l/. En cuanto a la consonante “ds”, esta no se encuentra en la variante de Quiotepec. Es posible que considere al resto como grupos consonánticos y por eso no aparezcan en el alfabeto. En cuanto a las propuestas que hago, son once: la k labializada /k^w/, “cu”, la fricativa glotal sorda /h/ “j”, la fricativa glotal sonora /ɦ/ “ĵ”, la fricativa postalveolar sonora /ʒ/ “z”, la fricativa alveolar sorda /ʃ/ “j” la lateral alveolar glotalizada /ʔl/ “‘l”, las nasales bilabiales /m/ pre y post glotalizadas “m’ “ y “ ‘m”, de igual manera con la nasal sorda /m/ la propuesta es escribir un punto en medio de las dos nasales, como aparece en el cuadro anterior “m.m”; la nasal con alargamiento /m°/ para la escritura se representará con nasal doble “mm” ; la nasal velar sonora /ŋ/ se escribirá con dos dígrafos “ng”.

3.3.2. Grafemas Vocales

repre. fonética	Alfabeto ILV	INEA	DEGI	propuesta
/a/	a	a	A	a
/e/	e	e	E	e
/i/	i	i	I	i
/o/	o	o	O	o
/u/	u	u	U	u
/ɨ/	“+”	ɨ		+
/ə/	“ɔ”			ə
/ø/	“ø”			
/ã/	“ã”	“ã”	“ã”	“ã”
/ê/	“ê”	“ê”	“ê”	“ê”
/î/	“î”	“î”	“î”	“î”
/ô/	“ô”	“ô”	“ô”	“ô”
/û/	“û”	“û”	“û”	“û”
/ã:/			<u>“ã”</u>	
/ê:/			<u>“ê”</u>	
/î:/			<u>“î”</u>	
/û:/			<u>“û”</u>	
/aʔ/	“aʔ”	“aʔ”		“aʔ”
/eʔ/	“eʔ”	“eʔ”		“eʔ”
/iʔ/	“iʔ”	“iʔ”		“iʔ”
/oʔ/	“oʔ”	“oʔ”		“oʔ”
/uʔ/	“uʔ”	“uʔ”		“uʔ”
/ɨʔ/	“+ʔ”			“+ʔ”
/eʔ/	“eʔ”			“eʔ”
/a:/	“aa”	“aa”	<u>“a”</u>	“aa”
/e:/	“ee”	“ee”	<u>“e”</u>	“ee”
/i:/	“ii”	“ii”	<u>“i”</u>	“ii”
/o:/	“oo”	“oo”	<u>“o”</u>	“oo”
/u:/	“uu”	“uu”	<u>“u”</u>	“uu”
/ɨ:/	“++”	“++”		“++”
/aʔa/	“aʔa”	“aʔa”		“aʔa”
/eʔe/	“eʔe”	“eʔe”		“eʔe”
/iʔi/	“iʔi”	“iʔi”		“iʔi”
/oʔo/	“oʔo”	“oʔo”		“oʔo”
/uʔu/	“uʔu”	“uʔu”		“uʔu”
/aʰ/	“aʰ”			“aʰ”
/eʰ/	“eʰ”			“eʰ”
/iʰ/	“iʰ”			“iʰ”

/o ^h /	“oj”			“oj”
/u ^h /	“uj”			“uj”
/ɨ ^h /	“+j”			“+j”
/œ/				“ou”

En cuanto a las vocales, al igual que en las consonantes, no hay diferencias en las representaciones ortográficas propuestas, sino en el número de fonemas vocálicos considerados. El INEA sólo registra seis, las cinco compartidas con el español y la /ɨ/ central, mientras que en el análisis que hago de mi variante se considera una vocal central más /ə/, estas dos propongo que se escriban + y ə, respectivamente ya que son fáciles de encontrar en las computadoras.

El análisis sobre la fonología del alfabeto del chinanteco fue muy complejo pero una vez trabajando con cada uno de los fonemas se aprecia la particularidad que tiene como lengua. También me permitió elaborar algunas hipótesis sobre la transferencia que llevarían a cabo los alumnos:

Después de revisar encontré que el chinanteco comparte 12 consonantes y cinco vocales con el español. De las doce compartidas ocho se escriben con una sola grafía, es decir que tienen una escritura estable y pienso que es en estos fonemas y en las vocales, en los cuales la transferencia será más fácilmente reconocida por los alumnos. Cuatro se escriben con varias grafías, es decir que tienen una ortografía inestable y en estas posiblemente se presenten más dificultades.

4. La transferencia de la habilidad lecto-escritora español-chinanteco

“El ser humano posee una capacidad innata para el lenguaje. El aprendizaje de una lengua no consiste en una operación de grabación o de copia de datos procedentes del exterior, sino la emergencia de estructuras lingüísticas biológicamente programadas, emergencia que se produce con el contacto directo de una lengua dada, la cual explica la rapidez de la adquisición y la creatividad que muestra el niño en el manejo de la lengua” (Suso y Fernández, 2001: 149)

4.1. Observaciones preliminares

Cummins (1979) ha sostenido que, en vez de restringir el aprendizaje de otros idiomas, un desarrollo continuado del primer idioma del niño o niña aumenta realmente las posibilidades de desarrollo de un segundo lenguaje, incluyendo el desarrollo de las funciones de ese segundo lenguaje en el campo del aprendizaje escolar. Esto es así, en parte porque el dominio del lenguaje académico, así como de la lectura y de la escritura adquirido en un idioma, puede ser “transferido” a otro de la misma manera que los conceptos desarrollados dentro y a través de un idioma pueden ser subsiguientemente expresados, experimentados y desarrollados en otro idioma.

Cummins se refiere con esto a que la alfabetización en la primera lengua crea en el sujeto el concepto de “lecto-escritura”. Este concepto es el que el niño construye cuando inicia el proceso de aprender a leer y a escribir y es para él un camino que puede ser complicado. Tiene que adquirir la noción de que lo que se habla se puede escribir y asociar una serie de sonidos de su lengua a las grafías que se proponen para representar la cadena hablada, denominado también conciencia lingüística que llevan a adquirir una metalengua, es decir que la escritura es una lengua para representar a otra lengua. Este proceso es más simple para el niño si lo lleva a cabo en una lengua que el entiende y habla que si lo hace en una lengua que está apenas aprendiendo ya que le implica un doble esfuerzo. Una vez adquiridas estas nociones en una primera alfabetización, el niño

sólo tendrá que aplicarlas, en un proceso dirigido, a la segunda lengua cuando ya la domine más. (Pérez coord :2006)

Como sabemos la transferencia de la habilidad lecto-escritora que se propone en un modelo bilingüe va de la primera a la segunda lengua. Se alfabetiza en primera lengua ya que se facilita la asociación sonido-grafía en un momento, entre seis y siete años, en el que los niños ya tienen completo el sistema fonológico de su primera lengua.

¿Pero qué pasa cuando al niño se le alfabetiza en una lengua que no domina o domina muy poco? ¿Cómo se lleva a cabo la transferencia de la segunda lengua a la primera y en específico del español al chinanteco?

Estas son algunas de las preguntas que guiaron este capítulo en el cual, para darles algunas respuestas se aplicaron pruebas escritas consistentes en un dictado en chinanteco a niños que ya dominan la lecto-escritura en español. La hipótesis que nos guiaba era que las dificultades se presentarían en la escritura de aquellos fonemas que aunque se comparten con el español necesitan precisiones ortográficas así como en los fonemas exclusivos del chinanteco, que ya presentamos en el capítulo anterior. Aunque por el momento no existe una propuesta de alfabeto estandarizada y las convenciones de escritura con que analizamos los escritos se basa en la variante de Quiotepec en la cual hago algunas precisiones sobre los fonemas que no tienen representación gráfica y no están contempladas en las demás variantes que existe.

Así, el orden de presentación de los resultados se estructura en estos dos grandes apartados, análisis de los fonemas compartidos con el objetivo de observar cómo se da la transferencia del español-chinanteco, para saber qué hipótesis elaboran los niños sobre la escritura de una lengua que hablan pero que nunca han registrado por escrito. Se trata de hacer un diagnóstico sobre la escritura en la lengua chinanteca y de analizar cómo asocian los fonemas cuya escritura ya conocen del español para escribir en su lengua. También para ver como segmentan las palabras.

En los cuadros que presento a continuación se muestra detalladamente la forma de representación que se hizo en los dictados, en donde los niños de los tres grupos mencionados van escribiendo con los elementos que conocen del español, a pesar de no conocer la escritura de su lengua, buscan o se apoyan en los conocimientos que tienen del español y así arrojan una muestra interesante sobre el proceso de transferencia.

4.1.1. La muestra.

Los dictados se llevaron a cabo en en la Escuela Primaria “Revolución” que se encuentra en el Municipio de San Juan Quiotepec, donde todos los alumnos tienen como lengua materna el chinanteco de la variante de la Sierra Juárez, pero fue la primera vez que se enfrentaron a la escritura de su lengua materna, tampoco habían conocido ningún material escrito en la lengua.

Casi todos los maestros que trabajan en la escuela son de otras regiones y sólo hay una maestra, que atiende el segundo grado, que es de la comunidad y habla la lengua pero no trabaja ningún contenido escolar en chinanteco. Los otros maestros no hablan la lengua chinanteca o lo niegan. No tienen una formación pedagógica, la mayoría son bachilleres y estudian los fines de semana en la UPN en la ciudad de Oaxaca, pero tampoco al parecer los forman sobre lo útil y lo importante que es la lengua indígena que hablan los niños dentro y fuera de la escuela. Actualmente ya no se sanciona al niño que habla la lengua pero si se les pide que guarde silencio y lo que quiera preguntar lo haga en español. La lengua pasa desapercibida, los maestros no saben que es un recurso más para el aprendizaje, esto hace que el niño sienta, durante su proceso escolar que su lengua no es importante para adquirir y apropiarse de los conocimientos, solo para platicar y conversar entre ellos.

Se trabajó en tres grupos diferentes con un total de 41 niños, más adelante se presentará el análisis de los dictado realizados en la lengua chinanteca.

Cuadro de la muestra

Grupos	Edades	Hombres	Mujeres	Lenguas	total
5°	10,11,12 años	9	7	Chinanteca español	16
6° “A”	11,12,13 y 14 años	7	6	Chinanteca español	13
6° “A”	11,12 y 13 Años	10	2	Chinanteca español	12

Al inicio de la investigación ninguno de los niños leía, ni escribía en chinanteco, es por eso que al momento de hacerles el dictado hubo incertidumbre, entre ellos se escuchaba *“no sabemos escribir en chinanteco, nadie nos ha enseñado la escritura...”* y así se fueron intercambiando preguntas sobre cómo escribir en la lengua. Una vez que se negoció con ellos para que accedieran a escribir el dictado, les pareció interesante porque pude observar que leían en voz baja a su compañero que estaba al lado el cual escuchaba con atención.

4.1.2. El dictado

Para el dictado se elaboraron tres enunciados y una lista de 16 palabras que presento a continuación:

Enunciados²⁶

Transcripción fonética	Representación alfabética	traducción
hálei sa: jui pi ² Tsálei Kinder, tsáhemo jui t ² á ñõ jõ koi ² Tsi: t ² jaifu. Mu kani: ñé ² m ² buhní, kafe: ñõ ei	jalei saa xui pi' tsálein Kinder tsajemo xui chá ngö jö koi' tsii chaifú. Mu kani ngé' mbu jní, kafee ngö ei	Las mamás llevan a sus hijos pequeños al kínder para que los perros no los muerdan en el camino. En la noche cenan frijol, con café y tortilla.
halei jui hmú o: bakacioi	jalei xui jmú oo bakacioi	Los niños en las vacaciones

²⁶ La transcripción fonética es en base al cuaro del AFI actualizado en 2005, que se anexa al final de este trabajo.

^mbu kō: tsakei^ʔ tʃá^ʔ tsajma: tó.	mbu köö tsakei' cha' tsa jmaa tó	<i>ayudan a sus papás a trabajar en el campo.</i>
Sa: ŋõ cuo^ʔ ŋa kō: leih nñá^ʔ Léh seiŋ sahnifú.	saa ngö kuo' nga köö léij nñá' lej seiŋ sajnifú.	<i>Mi mamá fue a la iglesia a llevar flores a la virgen</i>

Palabras

transcripción fonética	representación alfabética	traducción
mũo	mũo	<i>hueso</i>
^ʔm	'm	<i>ropa</i>
múo^ʔ	múo'	<i>hoja</i>
o:	oo	<i>Melon</i>
o:	oo	<i>boca</i>
hm	jm	<i>lluvia</i>
<u>mm</u>	<u>mm</u>	<i>agua</i>
hm^ʔ	jm'	<i>jitomate</i>
m^ʔ	m'	<i>hormiga</i>
<u>m.</u>	<u>m</u>	<i>popo</i>
to:	too	<i>Platano</i>
to^ʔ	to'	<i>miel</i>
t	to <u>o</u>	<i>Hoyo</i>
ló		<i>Elote</i>
lo:	lo <u>o</u>	<i>Conejo</i>
tóu^ʔ	Tóu'	<i>olla</i>

El dictado de enunciados comprende los fonemas más usuales en la lengua chinanteca y es posible observar que hay pocas palabras que contengan exclusivamente consonantes y vocales compartidas con el español. Esto fue problemático para los niños, del hecho de que en la secuencia existan fonemas para los cuales no tienen grafema, los desconcertó y dudaron incluso en lo que conocían como lo veremos en el análisis. Las consonantes compartidas son, /p/, /s/, /l/, /m/, /t/, /k/, /f/ y /tʃ/. Las consonantes exclusivas que se encuentran en el dictado son /h/, /ʃ/, /ts/, /^mb/, /k^w/, /ŋ/, /^ʔl/, /^ʔm/, /m^ʔ/ y los grupos consonánticos /nk/, /hn/, /nt/.

En cuanto a las vocales, sólo la /u/ es verdaderamente compartida ya que sólo están presentes con modificaciones, fundamentalmente nasalizadas, glotalizadas y con alargamiento vocálico.

Así para facilitar la comprensión del análisis elaborado las presentamos en el orden de compartidas y exclusivas.

4.2.- Análisis

Los cuadros presentan datos cuantitativos y de contexto para los fonemas exclusivos de la lengua. En ellos se registran todas las palabras escritas por los niños, esto permitirá estudiar la transferencia que hacen del español al chinanteco, cada uno de acuerdo a su nivel de comprensión. En la primera columna está el nivel escolar de los niños y en las columnas siguientes la representación fonológica de las palabras seleccionadas y las grafías que los niños utilizaron para escribir este fonema. De tal manera que en los cuadros se refleje el total de los fonemas que cada uno de ellos utilizó al escribir las palabras escogidas en el dictado.

Los cuadros presentan datos cuantitativos y de contexto para los fonemas exclusivos de la lengua. En ellos se registran todas las palabras escritas por los niños, esto permitirá estudiar la transferencia que hacen del español al chinanteco, cada uno de acuerdo a su nivel de comprensión. En la primera columna está el nivel escolar de los niños y en las columnas siguientes la representación fonológica de las palabras seleccionadas y las grafías que los niños utilizaron para escribir este fonema. De tal manera que en los cuadros se refleje el total de los fonemas que cada uno de ellos utilizó al escribir las palabras escogidas en el dictado.

4.2.1. Fonemas compartidos con el español

El chinanteco cuenta con 16 consonantes exclusivas, seis grupos consonánticos y 38 vocales entre las cuales ocho son simples y 30 modificadas. Es en esta parte en la que fue interesante ver con qué recursos los niños escriben ayudándose de lo que conocen en español.

Consonantes con ortografía estable.

En esta categoría encontramos: /p/, /s/, /l/, /n/, /m/, /t/, /f/ y /tʃ/, las cuales sólo cuentan con una representación ortográfica.

fonema grupo	/p/ pi ²	/l/ Léh	ló	/m/ mu	mũo	/t/ tó	to:	/f/ kafe:	/tʃ/ tʃá
5°	pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi pic pic pey pey py pei	Le le le le le le le le le	lo lo lo lo lo	Mu mu mu mu mo	Muo muo moo moa	to to to to to to to to to to to to to to tó ho	Toó to to too to	Café café cafe café café cafe quife cafe cafe café cafe cafe cafe cafe cafe	cha cha cna cha cha cna
6° a	pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi pic pey pei	le le le le le le le	lo lo lo lo lo	mu mu mu mu	moo muo muo moa moa moo	to to to to to to to to to to tó tó tó	tó to too to	cafe café cafe café café cafe cafe cafe café cafe café cafe cafe	cha cha cna cha
6° b	pi pi pi pi pi pi pic pic pic py pey pei pai	le le le le le le le	lo lo lo lo lo	mo mu mu mu mo	moa moa mua mo moo muo muo	to to to to to to to to to to to to	to tó too to	cafe café cafe café cafe café café cafe café cafe café cafe	cha cha cha cha cha cha

Lo que se observa en esta grafica con respecto a las grafías “l” y “t” y “f” “p”, es que se pudieron reconocer fácilmente en los tres grupos, esto se debe a que los alumnos ya tienen conocimiento de las consonantes con las que fueron enseñados en español y para la escritura solo tuvieron que transferirlas a la escritura del chinanteco.

De esta manera nos damos cuenta que las consonantes que se comparten con el español no sufren alteraciones en cuando a la escritura ya que se escriben de igual manera. Ahora, basándonos en este cuadro se puede notar bastante bien que en las terminaciones sufren ciertas modificaciones ya sea la vocal o la

consonante, esto se debe a que el niño se da cuenta, por ejemplo, de que al final de la palabra [pi] pasa algo, ocurre un cierre glotal que ellos todavía no saben representar, los que más se aproximan lo marcan con una “c”.

Consonantes con ortografía inestable:

En esta categoría entran la /s/ y la /k/.

fonema grupo	/s/ Sa:	/k/ Kinder	/k/ kanii noche
5°	Sa Sa Sa Sa Sa Sa Sà Sá Sá saa saa saa saa saa saa	quinter quinder quinder quinder cinder quinter quinter quinder quinte quinder	cani cani cani cani cani cani cani cani caniu caniu canu
6° “A”	Sa Sa Sa Sa sa Sa Sa sa Sá Sá sá Sàa saà	quinter quinder ciner quinder dinter quinter cinder quinter quinter quinder quinte quinter quinder	Cani Cani Cani Cani Cani Cani Cani Cani cani
6° “B”	Sa Sa Sa Sa sa Sa Sa sa Saa Saa saa	cinder quinter quinter quinder quinte quinter quinder	Cani Cani Cani Cani Cani Cani Canii cani

Los tres grupos escribieron el fonema /s/ de la palabra **saa** con el grafema, “s”, aunque existen otras tres formas de representarlo en español. Igualmente el problema se presentó en la vocal. En cuanto a la /k/, podemos observar que todos los alumnos la escribieron con la grafía “q” pero en la palabra Kanii la asociaron a la grafía “c”. La situación lingüística es que en español no tienen muchas palabras en donde se utilice el fonema /K/.

En el cuadro de abajo tenemos un concentrado de las grafías utilizadas por los alumnos en los ejemplos anteriores y la frecuencia:

Grafía grado	/p/ "p"	/l/	/m/	/t/	/n/	/f/	/tʃ/	/s/ "s"	/k/ "c" "q"	/j/ "hi" "ll" "y"
5º	16		16		16			16	16	
6º a	13		13		13			13	12 1	
6º b	12		12		12			12	12	

Efectivamente, podemos observar que la transferencia de las consonantes y vocales compartidas se hace de forma casi natural, incluso en algunos fonemas de grafía inestable como la /s/. Tal vez hubiese sido importante hacer un dictado también en español para ver si ellos manejan los otros tres grafemas con los que se representa este fonema. En donde se observó la necesidad de hacer precisiones para la enseñanza de la ortografía del chinanteco es la representación de la /k/.

VI.2.2 Fonemas exclusivos del chinanteco

Consonantes

Los fonemas que sólo existen en el sistema fonológico del chinanteco tienen características particulares que los hacen diferentes de los del español y el niño que conoce las convenciones del español, teóricamente no tiene con que representar éstos. La amplia gama de grafías que los niños utilizaron en esta parte, nos obligó a analizarlos uno por uno a diferencia de los compartidos

Fricativas

Fonema /ʃ/

xui niño	x	“sh”	“s”	“y”	“ll”	“ch”	j	“b”
5º	xuii	shoy	sowy soi suy su	yuy	lloy lluy	chui		bui
6º “a”		shui shuy	siuu sui sui soy	yoi	lluy		juoy	
6º “b”	xoi	shoi	sui sui soi soi soy	yoi yo yoi		choy		
	2	4	13	5	3	2	1	1

En este cuadro se aprecia bastante bien que la mayoría de los niños, para representar el fonema /ʃ/, utilizaron la “s” (13), seguida de la “y” y la “ll” que representan ambas el fonema /j/ (8). Cuatro niños utilizan la “sh”, que efectivamente, en inglés representa el fonema /ʃ/. en menor medida la “ch” y sólo uno la “b” y otro la “j”. En cuanto a la grafía convenida, la “x”, dos alumnos, de los cuales uno se acercó a la palabra Xui, pero utilizó doble vocal, seguramente porque percibió el tono alto. Ahora bien, es necesario preguntarse si la utilización de la “x” proviene del conocimiento de la convención, que la hayan visto en algún lado, o están optando por alguno de los fonemas que representa en español, los cuales van desde /s/ de xochimilco hasta la /x/ de México y taxi. En todo caso no es una grafía muy utilizada en español, lo cual puede ser un criterio para la elección.

Sin embargo lo que vemos es que la mayoría de los niños optó por la fricatividad, la proximidad del sonido, que asocian al momento de articular la palabra **Xui**, la relacionan con la fricción que produce al momento de pronunciar la

/s/. A esto puede aunarse que por lo general la “s” es una grafía muy utilizada en español.

segundo lugar, la asociación con la aproximante palatal /j/ y con su ortografía inestable “y” y “ll”. En este caso es posible que hayan privilegiado un punto de articulación cercano, ya que la / ʃ / es postalveloar.

Lo que es interesante es que algunos de ellos utilizaron la grafía “sh”, que efectivamente en inglés sirve para representar el fonema /ʃ/, como en “short” o “shampooing” y que ha causado tantas discusiones en los procesos de normalización de los alfabetos.

Fonema /h/

jalei todos	“j”	“g”	“l”	“e”	“a”
5°	jelé jelei jeley jele	gelei ge lei galei	ley	e lei	
6° “a”	jalei				
6° “b”	ja jaley		lei	elei	alei

En la escritura de este fonema la mayoría de los alumnos de los tres grupos escribieron con la grafía “j”, la cual es utilizada para representarlo. Sin embargo, es evidente que los niños perciben la diferencia entre la /x/ y la /h/ ya que varios dudaron y optaron por la la grafía “g” y otros sólo escribieron la vocal inicial.

En español existe confusión, cuando se emplean para la escritura estas dos grafías, como ejemplo podemos ver en algunos libros antiguos donde se escribía **México** sustituyendo la grafía “x” por la “j” y por mucho tiempo se utilizó esta escritura para escribir la palabra **Méjico** y se estuviéramos aun en esos tiempos probablemente jitomate se escribiría con **Xitomate**. Fonéticamente emite el mismo sonido y no se les explica cómo y por qué utilizar determinada grafía lo que arroja que los niños tomen la que creen más conveniente, a veces en una misma frase utilizan las dos grafías. Sin embargo se observa que no hubo mucha confusión al

escribir la palabra “**Jalei**” mas de la mitad de los tres grupos utilizaron la grafía “J” para el dictado.

También podemos observar que combinan indistintamente las vocales, en las terminaciones hay pocas coincidencias. Pareciera que cuando perciben algo distinto, esto lo hace dudar de la escritura de la palabra completa.

Nasalizadas,

Fonema /ŋ/, /^mb/, /ⁿt/, /ɲ/

palabras	ngö fué				nga				mbuköö			Ntóu	nña
grafías	g	j	c	otras	g	j	c	otras	b	v	otros	t	ñ
5º	Go Go go				Gu Gi Gu Ga	ja			Bu co Buco Bucoo Buo Buo buo		gucoo	tu tou tou tuh tu tou tou	cha ña ña
6º “a”	Go Go Go go	jo			Gaa Gu Gu Gi Gu Ga gi	ja		Ni ñi	Buco Bucoo Buco Bucoo Buco Buco bucoo	voco	Ucó	tou táu tou taú tóu tu	cha ña ña ña ña
6º “b”	go gó goo		co	ño no	Ga Gu Gi Gi Gu Ga				Buco buco Bucoo Bucoo Buco Buo buo	Vuco	Mu o mucoo	tou tou tou tu	cha ña ña

La nasalización de las consonantes es característica de las lenguas otomangues, por lo que es representativa de la escritura de la lengua chinanteca y en general los niños la eliden. en los dos dicatdos donde se utilizó la grafía /ng/ que representa el fonema nasal velar /ŋ/, la mayoría utilizó la “g” la acercan a la palatal “ñ” o a las velares /k/ “c” y /x/ j. pudiera ser por la proximidad de los rasgos articulatorios. Buscando con esto tener una aproximación en cuando al punto de articulación.

En el caso de la mb, la mayoría utiliza la “b” sin la nasal, otros optan por la “v” que es otra representación de la /b/, no sabemos si es porque su ortografía del español es inestable o si quieren marcar la diferencia en cuanto a la “b”, si se dan cuenta que no es una “b”. En cuanto al grupo consonántico “nt”, sólo escribieron la “t”. la palabra ñà’, por lo menos uno de cada grupo lo representò con el dígrafo /ch/ y los demás en su mayoría con la palatal /ñ/.

Es interesante observar que en el chinanteco existe la consonantes oclusiva dental nasalizada /ⁿd/ que no fue utilizada en el dictado y cuya articulación se acerca a la /t/ por la nasalización. Es frecuente que los niños la confundan en la escritura del español como lo hicieron varios en la palabra “kinder”

quinter	quinder
quinder	quinder
cinder	quinter
quinter	quinder
quinte	
quinder	
quinter	quinder
ciner	quinder
dinter	quinter
cinder	quinter
quinter	quinder
quinte	quinter
quinder	
cinder	quinter
quinter	quinder
quinte	quinter
quinder	

Sin embargo habría que hacer otras pruebas ya que es posible que la elisión de la nasalización se presente sólo en principio de palabra.

Africadas

Fonema /ts/

	"ts"	"ch"				"s"				"otros"			
	<i>tsii</i>	<i>tsalein</i>	<i>tsajemo</i>	<i>Tsii</i>	<i>Tsakei'</i>	<i>tsalein</i>	<i>tsajemo</i>	<i>Tsii</i>	<i>Tsakei'</i>	<i>tsalein</i>	<i>tsajemo</i>	<i>tsii</i>	<i>Tsakei'</i>
5º		chali chaleymo chalin chaein chali chelín chalii	Chajemo Chaemo Chiemo Chijemo chiemo	Chey Chei Cheii Chei chei	Chacoi Chaquy Chajey Chafei Chajei chaei		Seeimo saemo	Sei	Sacoy Sacoi sajei	cs aley		Cei Ce	
6ªa	<i>tsi</i>	Cheyemo Chali Chalii Cheli chelin	Chiemo chiemo chaemo Chemo chaemo	Chie Chi chi chii Chiy Chai Chi Chii Chi	Chuquey Chajei Chajey Cha fei chafei	Selei salin	siguiemo sagemo	Sei Sei Sei	Secoi Sacoi Sajei saei	ca lein cn ilin ailey tejeimu xugeomo	cn ijemo		
6b		Chigemo Chalen Chalin Chalini chelin	Cheemo Chagemo Chiej chajei	Chay Chi Chai Chiy Cheii Cheei Chi	Chucui Cha kei Chakei Chaquey Chajei chaei	salin	sajemo	Sei Sii Sei Sei	Sa Siquio Saquei	jalei	jemo	xii	coi quio
		17	15	21	18	3	5	8	10	7	2	3	2

En este cuadro se presentan cuatro palabras con el fonema /ts/ *tsalein*, *tsajemo*, *tsii*, *tsakei'*. Como podemos observar sólo un alumno de sexto "a" escribió correctamente utilizando la /ts/ en la palabra *tsi*; La mayoría escribió con la grafía "ch" aproximadamente unas 71 palabras como se observa en el cuadro y con la grafía "s" unos 26 palabras, en menor medida otras grafías entre las cuales la "t" y la "j". La aproximación que tienen la /ts/ y la /tʃ/, es que ambas son africadas sordas, una alveolar y la otra postalveolar, y con la /s/ es que ambas son alveolares. Esto nos lleva a pensar que los niños ya han desarrollado una conciencia fonológica que les hace buscar el sonido más aproximado para elaborar una hipótesis sobre cómo se escribe. Algunos compusieron un dígrafo, "cn" o "cs", lo que nos hace suponer que perciben los dos movimientos que comporta la africada, desde el modo de articulación y el sonido que perciben al pronunciar la palabra, en la forma cómo lo van pronunciando se dan cuenta que hay un juego de

dos consonantes diferentes que al pronunciarlas forman una africada o sea que hay un cierre e inmediatamente la otra consonante hace fricción como es la /s/ y la /ʃ/ aunque todavía no saben cómo se escribe en chinanteco.

Esto comprueba lo que dicen algunos investigadores, que lo que primero que el niño adquiere es el desarrollo de la conciencia de los sonidos que existe en su lengua aproximadamente a los cinco y seis años de edad, cuando notan que algunas palabras suenan de manera similar, es decir, riman. Esto llevará al niño a centrarse en la similitud entre las palabras y en la diferencia. (A. Garton, C. Pratt. 2006: 158-159) Entonces a partir de aquí empieza la reflexión sobre los sonidos de su lengua para identificar las palabras. Según estos autores, una vez que pueden deletrear las palabras, el número de letras se convierte en una pista mas relevante y puede utilizar esas estrategias.

Velarización²⁷ /kʷ/

grado	/kʷ/ cúo' iglesia
5°	Cuo Cuo Cuo Cuo Cuo Cuo Cua Cua Cua c Cuo ac
6° "A"	cuo cúo cuo cuo cuo cuo cuo cua cua
6° "b"	cuo cúo cuo cuo cuo cuo cou cuo c

²⁷ La labio-velarización implica la combinación de dos articuladores secundarios (labialización y velarización), es decir hay un redondeamiento de labios y el dorso de la lengua es dirigido hacia el velo. (Bickford y Rick Floyd, 2002: Cap.31,3)

En chinanteco tenemos la consonante /k^w/ que ortográficamente se escribe “cu” Al igual que para las palabras con el fonema /k/ ya revisadas, para su representación ortográfica usan la grafía “c”.

Pre-aspiradas

/hm/ /jn / /nt /nɲ/

	jmú lluvia	mbu Jn', frijol
5°	mu mu mu juu muu Ju Mum	ni ni ni ni ni ni ni
6° “A”	mu muu mu mu Júm Mú	ni ni ni ni
6° “B”	mm jm uum mu	ni ni ni ni

En el primer ejercicio, en la palabra **jmüo** cuatro niños escribieron la aspiración sólo que con ciertos detalles. Algunos lo escribieron con la vocal /u/, después de la vocal, o con la nasal /m/ pero sin la vocal. En el siguiente ejemplo no sucedió lo mismo, nadie escribió la aspiración de la palabra /jní.

Nasales silábicas m-

Una de las características propias a la lengua chinanteca es la existencia de consonantes sin vocal, denominadas por Suárez (1989), nasales silábicas. Los

niños las utilizan en lo oral, ya que son frecuentes en la lengua, lo interesante era ver que hipótesis elaboraban en cuanto su escritura.

	<i>hm</i> <i>agua</i>		<i>hm'</i> <i>tomate</i>		<i>'m</i> <i>ropa</i>		<i>m'</i> <i>hormiga</i>	
	sin vocal	con vocal	sin vocal	con vocal	sin vocal	con vocal	sin vocal	con vocal
5°		muu jum ju gu ju jun		muu muj jum mun hun jum	m	um um mu jun uu		muu mu m mun mu uum
6° "a"	mm mm'	muu mu jum		muú mmú mmu mu júm	m	muu um mmo mu	mm	muu mú mmm muu
6° "b"	mm m	um mu mú	mm m'	um mu muu	m	um um un múm	hm mm	muu mun mum
	4	12	2	16	3	13	3	13

La capacidad de los niños chinantecos es evidente porque dominan un bilingüismo que los ayuda conocer aspectos importantes de su lengua, como en este caso, tenemos nasales silábicas (este término ya se explicó en el capítulo anterior), pero los mismos hablantes aún no lo saben, sin embargo encontramos un porcentaje importante que, a su manera, presentan una conciencia fonológica del chinanteco y que osaron escribir sólo una consonante, aún y cuando su alfabetización directa en español les haya acostumbrado a que no exista sílaba sin vocal, idea incluso repetida por muchos manuales de fonología como una noción universal. En lo personal, a mí me llevo tiempo reconocerlo y aceptarlo, a pesar de que fonéticamente lo reproducía. Es una particularidad, una bandera, un símbolo, un escudo, que distingue a la variante del chinanteco que se habla en San Juan Quiotepec. Porque para hablarlo necesitamos afinar no la gargante, sino la nariz para que el aire logre comunicar el mensaje.

4.2. Vocales exclusivas del chinanteco y tonos

En las vocales exclusivas del chinanteco contamos con tres exclusivas (+,ə, œ). Y cuatro modificaciones en las ocho vocales: nasalización (ã), glotalización (i'), rearticulación (a'a) y alargamiento vocálico (aa). Analizaremos algunas.

En esta sección también analizamos los tonos ya que generalmente se marcan en las vocales, a excepción de las nasales silábicas que pueden llevar tonos sin vocal. Los tonos no se marcaron, pero en esta parte podemos observar las hipótesis que elaboraron los alumnos.

Simples centrales

glotalizadas

	piʔ				toʔ	nʒéʔ	
	i	c	Y	ei	o	n	g
5º	pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi	pic pic	pey pey py	pei	To To To Tó to	Ne Ne	Ge Ge Ge ge
6º "A"	pi pi pi pi pi pi pi pi pi pi	pic	pey	pei	To Tó To To tó	Ne Ne Ne	Ge Ge ge
6º "B"	pi pi pi pi pi pi	pic pic pic	py pey	pei pai	To To tó	Ne Ne	Ge Ge ge
		6	6	4			

Aquí se trató de que los niños reconocieran las vocales glotalizadas del chinanteco, pero como se observa solo en la vocal "i" algunos la marcaron ya sea con "c" o "y", algunos otros con un diptongo, pero el resto escribieron únicamente la vocal simple.

En cuanto a los tonos, es muy poco lo que se ha trabajado en la escritura del chinanteco, en la gráfica se muestra como los alumnos marcaron en ciertas palabras con un acento, parecido a como se marcan los acentos en español.

nasalizadas

	<i>/ü/ müo hueso</i>						Ngö		jö		köö	
<i>/O:/</i>	<i>uo</i>	<i>oo</i>	<i>o</i>	<i>uoo</i>	<i>h</i>	<i>a</i>	<i>o</i>	<i>Oo</i>	<i>o</i>	<i>oo</i>	<i>o</i>	<i>oo</i>
5º	Muo muo	Moo Moó	Mo		Muhoo muho		Gó go gó go go go go gó co ño jo	goo	Jo jo Jo jo ho ho go o o o o	Goo goo	Co co co co co co	Coo coo
6º "A"	Muo Muó Múo	moo		Muoo		Mua	Go go go gó go go no no ño no co		Jo jo Jo ho go o o o		Co co co co co co co	coo
6º "B"	Muo Muoo muo	Moó		muoo		moa	Go go go go go no no co	goo goo	Jo jo Jo ho go o o o		Co co co co co co co co	Coo coo coo coo

La vocal nasalizada es totalmente desconocida por los alumnos, por lo que ninguno escribió de forma correcta, pero en las forma de escribir se percibe que varios saben que no es exactamente la vocal "u" u "o" del español, es por eso que frecuentement la marcan con una doble vocal o la combinaron con una "h" en medio de la vocal o exageraron en el alargamiento.

La nasalización puede representar significados funcionales, por ejemplo la negación, los tiempos o aspectos de los verbos y el modo, que van afectando en ambientes específicos (Gittle, 2008: 51) este ya sería un estudio mas adentrado de la morfología. Por el momento sólo queremos mostrar la importancia que tiene que los niños adquieran una habilidad lecto-escritora que reconozca los fenómenos acústicos de la lengua.

alargamiento vocálico

	to: <i>hoyo</i>				TQ: <i>platano</i>			
/O:/	<i>Oo</i>	<i>o</i>	<i>ó</i>	<i>Otros</i>	<i>oo</i>	<i>o</i>	<i>ó</i>	<i>Otros</i>
5º	<i>Toó</i> <i>Too</i>	<i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i>		<i>Tooo</i> <i>Tho</i> <i>toho</i>	<i>Too</i> <i>Too</i> <i>Too</i> <i>too</i>	<i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i>		<i>Tooh</i> <i>Tho</i> <i>toho</i>
6º "A"	<i>Too</i> <i>Too</i>	<i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i>	<i>tó</i>	<i>Tooo</i>	<i>too</i>	<i>To</i>	<i>Tó</i> <i>tó</i>	<i>Toh</i>
6º "B"	<i>Too</i> <i>Too</i> <i>Too</i>	<i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i> <i>To to</i>	<i>tó</i>		<i>Too</i> <i>too</i>	<i>to</i>		
	7	28	2	4	8	12	2	4

Aquí tenemos un par de palabras con alargamiento vocálico que se distinguen sólo por el tono. A la derecha los datos marcados con el color morado es tono medio, mientras que los de color negro marcan los registros para el tono bajo. En ambas se percibe una variabilidad en la forma de representar el alargamiento vocálico. Se puede apreciar que la mayoría de los niños escribieron con la vocal "o" del español, solo unos cuantos escribieron con la vocal alargada, pero aún así podemos decir que es la vocal modificada más identificada 7 y 8 casos respectivamente. En cuanto a los tonos, los niños que elaboraron hipótesis, marcaron el tono medio con un acento (3) y el tono bajo con una "h" (4), aunque dos utilizaron el acento para esta parte.

Se puede observar la confusión que existe en los niños al escribir la misma palabra que tiene la misma vocal alargada, por ejemplo los que en un primer momento escribieron la vocal alargada "oo", lo que hicieron después para no repetir la misma vocal lo escribieron con una sola vocal, otros alteraron las consonantes

por ejemplo: escribieron con "h" después de la al "t" ("tho"), una "h" en medio de la vocal "o"

Otros como el grupo de sexto grado grupo "A", primero escribieron la solo vocal "o" y para la siguiente palabra, lo que hicieron fue acentuar la vocal "ó" para registrar una diferencia de significado.

	<i>Kani:</i>				<i>Kafe:</i>	
	<i>ii</i>	<i>I</i>	<i>u</i>	<i>otros</i>	<i>E</i>	<i>ee</i>
5°		cani cani cani cani cani cani cani cani	canu	caniu caniu	cafe café cafe café café cafe quife cafe cafe café cafe café cafe cafe cafe	
6° "A"		Cani Cani Cani Cani Cani Cani Cani Cani Cani		quenagu	cafe café cafe café café cafe cafe cafe café cafe café cafe cafe	
6° "b"	Canii	Cani Cani Cani Cani Cani Cani Cani cani			cafe café cafe café cafe cafe cafe cafe café cafe café cafe	

Ahora bien, el alargamiento de la vocale /i:/ algunos intentaron marcarlo con un diptongo o la vocal "u" y el de la /e:/ no se marcó en ningún caso, posiblemente porque se trata de un préstamo del español.

En estos ejemplos también tenemos los fonemas compartidos /n/, /j/ además de las vocales /i/, /a/ y /u/. Es interesante observar que la palabra "kanii" fue en general bien escrita salvo el fonema /k/ y la vocal con alargamiento /i:/. La "c" se utilizó con la vocal "a" y la única palabra que se escribió con el fonema "q" siguiendo la regla ortográfica del español, lo cual me dice que el alumno intuye de

que la escritura del chinanteco no es igual que la del español, y al no conocerla opta por este fonema.

Diptongos

	<i>aia</i> <i>kaíaje</i>				<i>üo</i> <i>Jmüo</i>				<i>ui</i> <i>fui</i>				<i>ou</i> <i>tóu</i>		
	<i>aia</i>	<i>allia</i>	<i>ai</i>	<i>otros</i>	<i>uo</i>	<i>oo</i>	<i>o</i>	<i>otras</i>	<i>ui</i>	<i>uy</i> <i>oy</i>	<i>Oi</i>	<i>otros</i>	<i>u</i>	<i>ou</i>	<i>au</i>
5º		calliagi calliage cayiage		cahia coyia	Múo muo	Moo	mo Mo		chui bui	suy yuy shoy lloy lluy	soi	sowy su xuii	tu tu tu h	tou tou tou	
6º "A"	ca ia caiagi	calliagi		coia cuia	Múo	moo	Mo mo		sui sui shui	soy shuy lluy	yoi	j uoy siuu	tu	tou tou tóu	táu taú
6º "B"		calliagui calliagi calliagi	caigui caigui calligi	caya	muo muo		Mo Mo Mo	Moho	sui sui	soy choy	xoi soi soi yoi yo shoi yoi		tu	tou tou tou	

En este cuadro se muestran los diptongos sólo quiero remarcar los ejemplos que aparecen en el penúltimo cuadro de la derecha con el diptongo "ou" en el cual hubo mucho acercamiento es posible que se deba a que en la lengua materna de los alumnos existen muchas palabras con los diptongos "ou" y "uo"

Por su parte el diptongo "ai", fue interpretado como /j/ y escrito con las tres representaciones ortográficas del español "hi", "ll" y "y".

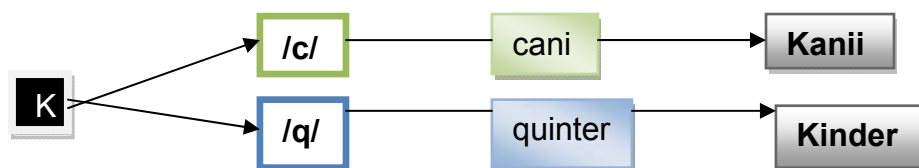
Podemos ver también que sólo un alumno del grupo sexto "A" separó la palabra en dos ("**ca ia**")

Para concluir este capítulo puedo decir, que de los alumnos a quienes hice el dictado, sólo dos pudieron escribir en algunas ocasiones con la escritura propia del chinanteco, a pesar de que los niños son capaces de hacer distinciones a nivel

fonético y gráfico entre la escritura del chinanteco y del español es claro que no conocen la convención.

Como se había previsto, las consonantes compartidas y que se escriben igual no presentan ningún problema:

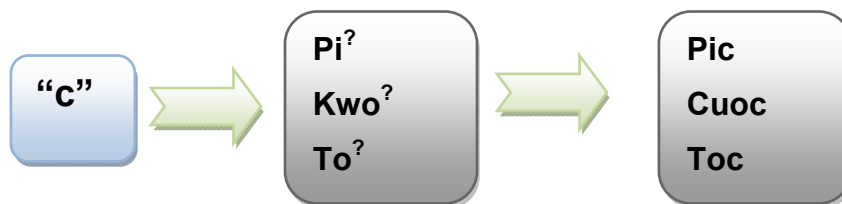
Las consonantes que se comparten a nivel fonológico, pero que tienen diferentes representaciones gráficas en español, les presentan el problema de elegir con qué grafía escribirlas. Por ejemplo el fonema “k” que en español tiene tres formas de representarse ortográficamente



Al momento de llevar a cabo la escritura en chinanteco los niños siguen la regla del español, cuando aparece con i utilizan “qu” y cuando aparece con a utilizan “c”.

En casi todo este análisis se pudo observar la manera en que se emplea la grafía “c” que en español puede corresponder a la fricativa alveolar /s/ o a la oclusiva velar /k/ :

- Para marcar la glotalización de las vocales.

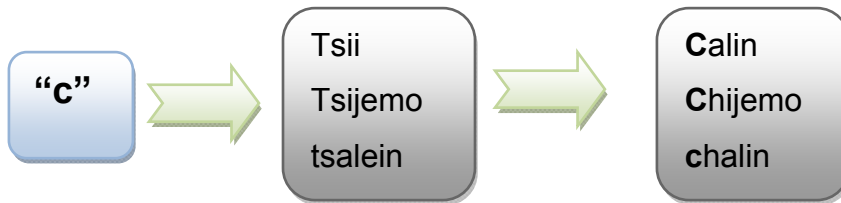


Si notamos en las palabras Isaac, Tlahuac, etc. del español, el sonido de la /k/ a final de palabra se aproxima al cierre glotal, por lo que los niños chinantecos utilizan la “c”, en ciertos contextos, para marcar la glotalización, como en los ejemplos del esquema anterior en donde encontramos palabras como: pi**c**, cuo**c**, to**c**, entre otras. Yo mismo recuerdo cuando escribía **a muoc**, “buenos días” la grafía “c” lo utilizaba como glotal, por la transferencia que hacía del español.

- Para escribir la oclusiva velar sorda, como ya lo vimos, o la /k/ labializada

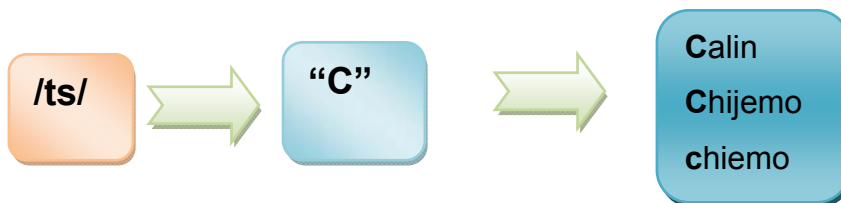


- Para escribir la africada alveolar /ts/

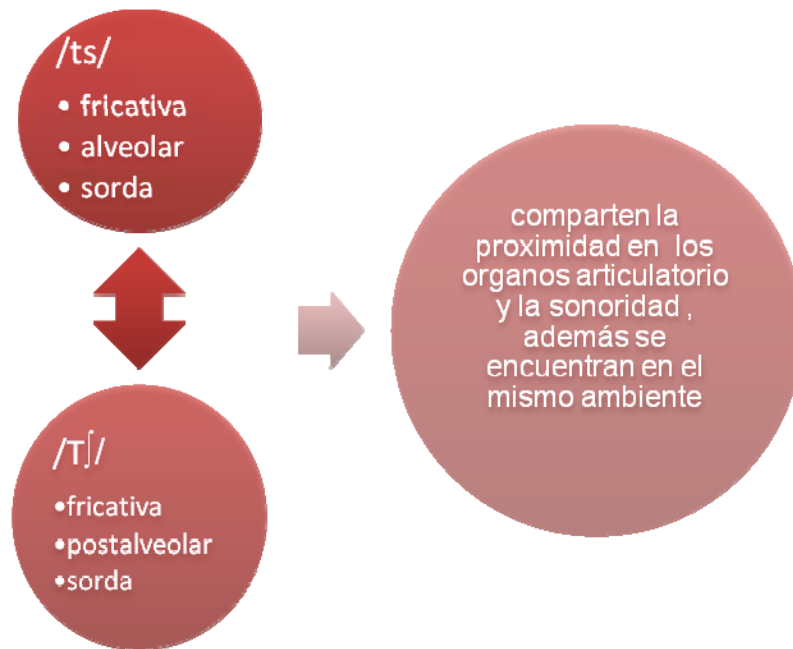


En cuando al punto de articulación, notamos que el niño transfiere el cierre oclusivo **/t/** por la **“c”**. La característica de una consonante oclusiva es que hay un cierre total que no permite el paso del aire, es probable que la **“c”** sea utilizada como *“oclusividad”* para representar claramente un cierre en este caso al principio de la palabra **“tsii”**.

Hay algo más que se puede notar, el fonema [tʃ] se compone de dos dígrafos para la escritura alfabética **“ch”**, como en **“chile”**, **“muchacha”**, **“chamarra”** Lo que llama la atención son los dígrafos **“cn”** y **“cs”**, en donde de nuevo vuelve aparecer la grafía **“c”**. Pareciera que en esta asociación se intuye de manera hipotética que hay dos sonidos y se crea para diferenciar en un grado mínimo la escritura del chinanteco con respecto a la del español.



En primer lugar los alumnos distinguen que de entrada existen dos sonidos diferentes a la que representa con estas grafías **“cn”** y la **“cs”**, por ejemplo lo comparamos de la siguiente manera.



El nivel de la transferencia se da cuando asocian uno de estos rasgos, ya sea por el estado de las cuerdas vocales, el modo de articulación o la proximidad con el modo de articulación, de tal manera que cuando los niños chinantecos escuchan primero su lengua materna, lo que hace es utilizar los recursos que tiene de una segunda lengua y con ello crean registros de escritura.²⁸

En cuanto a las vocales, podemos observar que las compartidas con el español son reconocidas por los niños, pero en cuanto a las exclusivas, para las que no tienen propuesta de grafía, elaboran hipótesis para tratar de marcar las diferencias, como en los ejemplos ya revisados.

Estos datos resultan de suma importancia para ir definiendo un programa de transferencia de la habilidad lecto escritora que no redunde en lo que los niños ya dominan, sino que identifique las dificultades ya que la conceptualización que los niños hacen de la escritura no es ajena a la escritura que previamente adquirieron del español.

²⁸ Cuando menciono el modo de articulación se refiere el grado de obstrucción de la salida del aire que viene desde los pulmones y el punto de articulación hace referencia a los órganos del aparato vocal que intervienen para producir el sonido

CONCLUSIÓN

Este trabajo no se cierra totalmente, sino se abre para invitar a los hablantes y lingüistas a seguir investigando y contribuyendo con el fin de encontrar en los esfuerzos que se forjan en el intelecto, empezando con los hablantes, una forma para despertar del letargo.

Por mucho tiempo hemos estado desperdiciado nuestra lengua y cultura y aunque es mínimo lo que aquí propongo, es un aporte enorme ya que durante el tiempo que me llevó hacer este trabajo, fui investigando, analizando y construyendo cosas que yo mismo no conocía de mi lengua. Quiero decir que tuve que empezar desde la elaboración del alfabeto del Chinanteco, el reconocimiento de las consonantes y las vocales que sólo existen en mi lengua y aún estoy sorprendido por tantas cosas que descubrí al hacer éste análisis.

Todo esto me ayudó a centrar mi objetivo, logrando poco a poco darle secuencia de este trabajo, ardua tarea, también por la poca información y documentos existentes sobre mi lengua. Me fue muy difícil porque encontré muy pocos trabajos realizados anteriormente. Gran parte de este proyecto partió de mis investigaciones haciendo lo más acertado posible gracias a la ventaja que tengo como hablante. Dado que hace poco salí de mi pueblo y he seguido de cerca los cambios en cuanto a la forma de vida y contacto con la cultura del “buen vivir” me he dado cuenta que los mismo hablantes no conocen la lengua y no hay trabajos al respecto y si los hubo nunca los vi a pesar de que pregunté y busqué con personas que creía, podían conocer algo o tener una referencia para enriquecer este trabajo. Las pocas personas que han trabajado la lengua, ya sean de los pueblos cercanos o de otras variantes descubrieron que la seriedad y eficacia de la investigación es de mucha profundidad por lo que se descubrió en cada análisis que se hizo de los dictados elaborados por los niños a pesar de no ser lingüista.

En este trabajo se invirtió mucho tiempo y paciencia, con el acompañamiento cercano de la Dra. Soledad, los dos fuimos construyendo, reflexionando y analizando cada palabra hasta donde nuestras capacidades permitieran indagar sobre la lengua chinanteca, poco conocida y trabajada por lo que este trabajo quiere ser un aporte y espero que no sea muy tarde.

Con todo esto me di cuenta de que falta mucha precisión en el desarrollo de la escritura del chinanteco, si bien los alumnos por el desconocimiento de la escritura de su lengua sólo transfieren las vocales y consonantes que conocen del español por una aproximación sobre lo que creen que más se acerca a lo que escuchan del español, se dan cuenta de que no suenan igual y lo que hacen es agregar una vocal más u otra consonante que con lo que potencialmente (hipotéticamente) dan a entender que no es una vocal o consonante que corresponda al español.

Así mismo hago mención que me surgieron varias dudas en el análisis del alfabeto, algunas en la forma de la representación fonológica, como son las nasales silábicas con la glotal, si entran en el cuadro fonológico o pasan a formar parte de los grupos consonánticos, consecuentemente modificaría todas las consonantes que hasta este momento he mencionado sobre el chinanteco. De la misma manera pasó con las vocales modificadas, en especial con la vocal media abierta /œ/ todavía falta precisión para afirmar si es la adecuada o es un diptongo, porque al parecer nuestra variante si tiene diptongos como la “ei”, “ou” que son lo más constantes. Espero que se hagan todas las observaciones necesarias con el fin de reestructurar y mejorar este trabajo.

Este estudio me ha llevado a replantear la práctica educativa en el medio indígena, desde que los sujetos ingresan a la escuela hasta su vida en el medio superior, pasan sin conocer la escritura de su lengua porque una vez en el salón de clases se despojan de su lengua materna como medio de conocimiento debido a la negación que la escuela hace del medio de comunicación con el que los niños indígenas se socializan. Con esto se violan sus derechos fundamentales como hablante de una lengua promovidos desde la ONU y respaldados por la ley de los derechos lingüísticos.

La lengua indígena no se practica en la escuela ni a nivel oral ni escrito, su práctica es verdaderamente insuficiente en las escuelas que se llaman indígenas. Desarrollar la escritura necesita muchos años de práctica y reajustes para una buena comunicación escrita. Es por esto, y por la falta de formación, que los maestros y los contenidos curriculares no atienden esta problemática local y

regional de la situación lingüística de los pueblos hablantes de una lengua indígena.

Lo triste es que está próximo de concluir un ciclo escolar en donde alumnos que egresan de él, como los que observamos en este trabajo, no saben reflexionar sobre su lengua y que es por eso que el horizonte próximo lo absorberá quitándoles lo poco que tienen con el abandono total de su lengua y su cultura. ¿Cuál debe ser entonces la función de las autoridades educativas?, ¿sólo la escuela indígena debe enseñar la lengua indígena? ¿Es pedagógica y curricularmente coherente que en comunidades monolingües de chinanteco se trabajen todos los contenidos escolares en español?

La cultura escolar suele ser autoritaria y excluyente, reflejo de la dinámica social, basada en una relación asimétrica, hegemónica y unilateral entre maestros y padres de familias y entre maestros y alumnos. La escuela no debe tener fronteras o aislar la lengua de los alumnos, para llevar a cabo una verdadera educación bilingüe, más allá del puro discurso hay que dejar de lado la forma tradicional de la educación en la que el maestro es el único que sabe y determina lo que se va a ser y a hacer en clase.

Tristemente, los maestros no enseñan español en la escuela, sino alfabetizan en español o sea que el niño debe leer y escribir en una lengua sin entender lo que escribe sin una práctica oral, esto pasa a segundo término o nunca se hace, cuando debería ser lo contrario, primero enseñar al niño a hablar la lengua para que pueda asociar fonema con grafía y lograr una lecto-escritura con significado

Hacer que el niño a partir de lo que ya sabe construya su conocimiento y desarrolle la capacidad de análisis, saber cómo es y por qué es así la escritura de su lengua. Si la transferencia funciona de la L1 a la L2, también la transferencia funciona de la L2 a la L1 como es el caso del chinanteco. Al hacer la transferencia de nociones los niños desarrollan la capacidad de abstracción Kluckhohn dice:

“la cultura es como un mapa. De la misma manera que un mapa no es un territorio, sino una representación abstracta de una región particular, así

también una cultura es una descripción abstracta de tendencias hacia la uniformidad en las palabras, los hechos y los artefactos de un grupo humano. Si un mapa es exacto y se sabe leer, no nos perdemos; si conocemos una cultura, sabremos desenvolvernos en la vida de una sociedad” (Kluckhohn,1971: 33)

Es decir, lo que aprendí inconscientemente, como se hace en la L1, lo represento a través de la escritura porque ya conozco los fonemas de la lengua. En ese momento ya sé hacer y leer el mapa de lo que hablo. La representación de los sonidos con grafías requiere y desarrolla la capacidad de análisis. Después lo que hace el niño es transferir esos sonidos para desarrollar la lecto-escritura en la L2, Como se puede observar a través de este análisis que hice del dictado de tres grupos de niños del nivel primaria, para conocer el dominio escritural de su lengua, los niños utilizan sus conocimientos en L2 para aplicarlos a la L1. Así mismo una vez que hayan adquirido la escritura en L1, los ayudará a conocer y aprender la L2. Así, en un menor tiempo los niños podrían alcanzar buenos niveles para desarrollar tanto el español como el chinanteco, como hemos visto cuando son alfabetizados en español transfieren estas estrategias y lo hacen en la lengua indígena muchas de las veces partiendo de su intuición lingüística.

El transcurso que tiene una lengua de forma oral a la gráfica significa una extensión de su campo, de su uso y esta transformación es una de las condiciones para asegurar su permanencia y su mantenimiento de la lengua como herencia cultural. (Gasché, Jorge. 1997: 155-156)

Los **Tsa chi**²⁹ al igual que las culturas letradas, también construyen hipótesis sobre el sistema escrito de acuerdo con los conocimientos adquiridos de la L2 y con el dominio en que se encuentran sobre la escritura de su lengua. Esto se debe a la conciencia fonológica que han adquirido en una primera alfabetización.

²⁹ Con este sobre nombre se les conoce a los chinantecos de Quiotepec, es un apelativo puesto por los pueblos vecinos. Toma el nombre a su primer lugar de residencia cuando venían de Atatlauca y se establecieron en un lugar que se llama en la lengua **cuö' chi** que significa loma del viento, de ahí que a todos los habitantes se les llama **tsa chi** o sea gente del viento

A partir del análisis que he realizado creo conveniente y urgente hacer una modificación al programa actual vigente que rige las escuelas primarias de San Juan Quiotepec. Los métodos de trabajo de los maestros deben apearse a la situación sociolingüística en que se encuentra la comunidad. Es necesario incluir estrategias referentes a la enseñanza de la primera y segunda lengua es así como podemos impulsar y desarrollar la lectoescritura, en la primera lengua; para que la segunda lengua opere por transferencia a partir del momento en que el niño la domine oralmente.

Conviene que el profesor adquiriera un conocimiento elemental de la fonética y estructura de la lengua materna de los niños para poder darse cuenta de las divergencias lingüísticas entre su lengua materna y la lengua de la escuela y de las posibles interferencia, la adquisición de este conocimiento puede ayudar al maestro a comprender las dificultades prácticas y guiar al niño con seguridad.

A ellos les pido que sean un instrumento de enseñanza eficaz y práctico a través de su paciencia y la motivación necesaria para que no se vea a la lengua como algo tedioso o aburrido, sino que cada persona encuentre un gusto y un orgullo por aprender y estudiar la lengua como algo sagrado, con mucha dedicación y respeto para conservarla muchos miles de año mas.

Esto ayudará a completar el conocimiento de la historia, de la cultura de cada uno de los chinantecos, para poder tener y lograr el desarrollo de la escritura de la lengua chinanteca, para apropiarse de la escritura de su lengua y luchar contra los peligros inherentes a una concepción sobrevalorada y mitificada de la lengua y de su escritura.

BIBLIOGRAFÍA.

- ALISON, GARTON Y CHRIS, PRATT. (2006) ***Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito***. Temas de educación, Barcelona. Paidós
- BAKER, COLIN. (1997) ***Fundamentos de educación Bilingüe y Bilingüismo***. Cátedra. Madrid.
- BICKFORD, ANITA C. Y RICK FLYOD. (2002) ***Curso básico en Fonética Articulatoria***. Traducido por José Carmen Díaz y Guillermo Krätzig, Arizona.SIL. International.Inc.
- CASSANY, DANIEL. (1999) ***Construir la Escritura***. España: Paidós.
- CELDRÁN MARTÍNEZ E. (1996) ***El sonido en la comunicación humana Introducción a la fonética***, Ed. OCTAEDRO, México
- CUMMINS, JIM. (2002) ***Lenguaje poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos***. Traducción. Pablo manzano. Morota, España.
- DE LA PEÑA, GUILLERMO. (2002) ***La Educación Indígena Consideraciones Crítica***. Sinéctica.
- DÍAZ COUDER, ERNESTO. (1988) ***Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica***. Revista Iberoamericana de educación. N°. 17
- ESCOBAR G, MIGUEL. (1985) ***Paulo Freire y la Educación Liberadora***. México: SEP-Ediciones Caballito.
- FREIRE, PAULO. (2005) ***Consideraciones en torno al acto de estudiar y la importancia del acto de Leer***. en ***La importancia de leer y el proceso de liberación***, 17ª edición. México: Siglo XXI.
- GENTIL PUIG E. MORENO. (1991) ***"Hacia una pedagogía intercultural" en Cuadernos de Pedagogía***, #196, Barcelona.
- GITTLEN, LAURA Y ANITA FLORES. (2008) ***Introducción a la Lingüística Descriptiva***. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Instituto de Investigaciones Humanísticas. Arizona. SIL. International.Inc.
- HERNÁNDEZ MORENO, JORGE Y ALBA GUZMAN. (1982) ***"Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bucultural en México"***, en Arlene Patricia Scanlon y Juan Lezama Morfin (comps)

- HERNÁNDEZ, ROJAS GERARDO. (2004) **Paradigmas en Psicología de la Educación**. Paidós educador. México.
- INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO .(1988) **Leyendo y escribiendo el idioma chinanteco**. México: ILV.
- INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO. (1984). **Un pequeño vocabulario en chinanteco de Comaltepec**. México: ILV.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA. Región Valles Centrales y norte de Oaxaca (1995). **Chinantecos, mazatecos, zapotecos de la Sierra Norte de Oaxaca, zapotecos de Valles Centrales**. (Etnografía Contemporánea de los Pueblos Indígenas de México)México
- ITURRIOZ LEZA, J. (1999) **Gramática Didáctica del Huichol**. “Estructura Fonológica y sistema de Escritura”. Guadalajara, México. Departamento de Estudios en Lenguas Indígenas Universidad de Guadalajara. SEP, Jalisco.
- JACK C, RICHARDS Y THEODORE S. RODGERS. (1986) **Enfoques y Métodos en la Enseñanza de idiomas**. Ed. Cambirdge University Press. Madrid.
- KLUCKHOHN, CLYDE. (1971) *Costumbres extrañas*, en **Antropología**. México. Fondo de Cultura Económica.
- JIMÉNEZ, GONZÁLEZ JUAN E. Y GONZÁLEZ ORTIZ, MA. DEL ROSARIO. (2000) **Conciencia Fonológica y Aprendizaje de la Lectura: teoría, evaluación e interacción**. España. Síntesis.
- MANCHON, ROSA Ma. (2001) **Un acercamiento Psicolingüístico de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas**. Universidad de Alicante España.
- MAURER ÁVALOS, EUGENIO. (1997) Revista del Centro de Estudios Educativos, Vol. VII, núm.1
- MAYER, LOUIS. (2005). Actividad Introdutoria: **La alfabetización en un mundo Bilingüe**, Taller de San Cristóbal de las Casas México. México
- MUÑOZ SEDANO, ANTONIO. (1997) **Educación Intercultural, Teoría y Práctica**. Madrid, Escuela Española
- ONG, W. J. (1987) **Oralidad y Escritura. Hacia la tecnología de la Palabra**. Cap. I. México: F. C. E.

- ROSALES MEDRANO, MIGUEL ÁNGEL. (2006), *“Política educativa y formación profesional del magisterio del nivel básico”*. En Jorge Guillermo Cano (coord). ***Política y educación en México***. México. Pomares. S.A.
- SÁENZ, MOISÉS. (1936) ***“Carapan. Bosquejo de una Experiencia”***. Librería e imprenta Gil, México.
- SAPIR, EDWARD. (1984) ***Definición de lenguaje***. Cap. 1. Fondo de Cultura Económica. México
- SARTO, MARTÍN MARÍA PILAR. (1997). ***El Bilingüismo “una aportación a las necesidades educativas lingüísticas”***. Amarú, España.
- SCANLON, JUAN LEZAMA MORFIN, JUAN. (1982) *“Reflexión en torno al sistema de Educación Indígena Bilingüe y bicultural. en México Pluricultural.* México: SEP-DGEI.
- SIGUÁN, MIGUEL. F, MACKKEY. WILLIAM. (1986). ***Educación y Bilingüismo.*** Aula XXI-Santillana. Madrid.
- SUÁREZ J. (1995) ***Las lenguas indígenas mesoamericanas,*** CIESAS-INI, México.
- TIRZO, GOMEZ JORGE. (2003) ***Educación Intercultural Bilingüe.¿La nueva educación indígena?*** Artículo. Universidad Pedagógica Nacional.
- UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (2008) ***Entre Maestros,*** Resvista trimestral. Vol.8, Num. 26
- VARGAS ORTEGA, MA. DEL ROCÍO. (1997) *Los criterios de la legibilidad en escrituras fuera de Contexto,* en Busquets, María Bertely, Robles Valle, Adriana (Coordras). ***Indígenas en la Escuela, Investigación Educativa 1993-1995.***México: COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Velásquez, 2005; *“Bilingüismo popular”* Artículo
- ZÚÑIGA, CASTILLO MADELEINE. (1989). ***Educación Bilingüe.*** UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). Santiago de Chile.

PAGINAS CONSULTADAS EN INTERNET

<http://www.sit.org/méxico/chinanteco> 25 de marzo de 2008

<http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/10> de abril de 2008

http://www.conevyt.org.mx/cursos/indigenas/lenguas_ind/index.htm INEA 2005

http://www.educacioninicial.com/El/contenidos_25Junio/2009.

<http://www.inegi.gob.mx/> consultado el 26 de septiembre de 2008

<http://www.inali.gob.mx/catalogo2007/> consultado el 26 de septiembre de 2008.

Anexo 1. Escritura en chinanteco de los alumnos de Quinto Grado Grupo "A".

San Juan Quiotepec Ixtlan Oaxaca a 8 de febrero del 2009

Nombre: Karina Castellanos Jimenez

Años: 12 años

Escuela: Escuela primaria revolucion

Lengua: Español

halci sa suy pi talin cinder tejeimu suy cha ho houy
cuti chay fu

mucuni che vuni, ne cate, che cy

1. muo

13 lu ta mu

2. mda

14 mus

15 lo

3. meloin

16 lo

4. mudo ta

5. mu

6. um

7. to

8. tooo

9. um

10. mum

11. tou

12. tu

Son Juan Quiroter Isian Oaxaca 9 2 de febrero del
2009

Escuela: Primaria Revolución.

Nombre: Jorge Luis Cruz Castellanos.

Edad: 11 años

Lengua: Ch'nanteco

galey sa soy pey di'ley qu'nder ghiemo chay cha
o ocoy chey chayfu

mu cani che vuni ne cafe che ey

2 muo

2 muo

3 meloy

4 muo cha

5 mu

6 um

2 to

8 to

9 mu

10 um

11 tou

12 tou

13 ley cha mu

14 un

15 lo

16 lo

San Juan Quilotepec

Escuela primaria.

Melina Paulina Mtz Mtz. S^A

10 años.

abla chinanteco

y

Español.

1.- guetci saci xuii piic xuge como xoo chaa
goo so col sci quinter goo jo coi
xii ei

2.- Moo Xu nio chic bunio nec quire
chic eji.

1. Muho

2. Muhoo

3. Meloi

4. Mue o tacha

5. uhoo

6. huü

7. toho

8. tohoó

9. uu

10. uhum

11. Touhu

12. Tohu

13. lahau xaa hoo

14. Xuu

15. loög

16. looo

Dominga Castellanos Angel 5/2/2009 Escuela primaria
rebolucion y lasara cardenas tengo 11 años ablo en
Milanteco

Ijavei sa 1107 pei setei ginter Secimo yoillo o oloi
Sei ei uqifu.

2

2 mu cani che buai ne cafe che ei.

1 muo

11 tou

2 moo

12 tou

3 meioi

13 tu sa o

4 muoosa

14 ug

15 100

5 uuc

16 100

6 uc

7 too

8 to

9 uu

10 u

Anexo 2. Escritura en chinanteco de los alumnos de sexto Grado Grupo "A"

San Juan Yucatec 2009
Juan Carlos Ibañez García
Escuela Primaria Revolución
12 años
6º grado
Hablo chinanteco

1. Naei Ila cai go meicuet ca la son shuichia
2. Ge lei shoi ba ma hoi gucoo sa quio cha mo to
ge moo

- moo
- moa
- ho sa
- meioi
- mum
- móm
- too
- tóo
- mú
- mú
- tou
- tsi
- sa mu
- moó
- loo
- ló

Nombre: Laura Salinas Mtz
Escuela: Primaria Revolución
Lengua Indígena: Chinanteco

5/02/09

Edad: 12 años
Grado: 6^º
Fecha: 5 de febrero del 2009

Saā gō cōō gū eōō dāī luū saīn saī nī fuū

je leī ī choī paī ī dāī kinder ca īa meī taū aī rūrī

muōō dzaī muū

muāā muū

muōō dzaī loōō

me loī loō

mmú

mmú

toó

toó

mmú

mmmú

taú

taú

San Juan Quiotepec Itllan Oaxaca a 5 de Febrero de
2009

Nombre: Cristian Bautista Mendoza

Edad: 13

Escuela: primaria Revolucion

Grado: 6^o A

Lenguaje Lengua: otomí, coo, Oñic

Fecha: 5 de febrero
de 2009

1. Sá nōō cōō jōō lex cha tesēin Sainibu

Gelei juox pei salin quinter salai quinter salai mex ter emü

muó	tó
mōa	
mōo	zha mōi

mōho sha	mal
	lōo

Melox	lō
-------	----

mūx

māukū

tōū
fō

to

mūie

māūt

taú

Verónica Castellanos
Escuela: primaria reducción

Edad: 12 años
Grado: 6^{ta} Lengua: chinanteco

Sa go wa ñico ley li sii sañifu.

Jaky y sui pi chitay quinter chitay caiagui mi fi
mñu

muo

nua

muochia

meloy

mu

muc

too

tó

muu

húu

toeu

toó

cha mó

guo

loo

ló

Nombre = Liliana Salinas CTS
Escuela = Primaria Revolución
lengua indígena = chinanteco

Edad = 12
Grado = 6º Aº
Fecha = 31/02/009

sa no cuo gico lei li sein sañifu

ja lei sui pic chilen quinder si toy Calliagi mi tican
enñu

muo

to

muo

mu

muo cha

mu

meloin

tu

muu

tu

cha mu

mu

mu

to

100

100

Anexo 3. Escritura en chinanteco de los alumnos de sexto Grado Grupo "B"

San Juan Guisteco Instituto de Educación del Estado del
2009

Juan Carlos Ibañez García
Escuela Primaria Revolución

12 años
12
6º grado
Hablo chinanteco

1 Naer Ila cal go meicue uca la son Shuicha
! Ge lei Shoi ba ma hor gucoo sa quio cha mo to
ge moo

- moo
- moa
- ho sa
- meioi
- muh
- mám
- too
- tóo
- mú
- mú
- tou
- tsi
- sa mu
- moó
- loo
- ló

San Juan Quirotepec Ixcelan Oaxaca a 5 de febrero
de 2009

Escuela: Primaria revolución

Nombre: Eriselda Angel Bautista

Grupo: sexto grado y grupo "6B"

hablamos: chinanteco

1 = nn' lli' cai' gō' n' d' u' e' i' n' i' l' a' s' a' g' y' o' i' c' h' a' :

2 = g' d' e' i' y' o' y' o' i' a' m' u' o' h' e' n' a' c' h' a' u' c' o' c' h' a' c' o' i' e' h' a'
 m' o' h' u' t' o' c' u' g' e' m' u' o' .

3 =

1 = m' o' o' 10 : c' h' a' a' m' m

2 = m' u' o' 11 : m' u' m

3 = h' o' o' c' h' a' 12 : l' o' o'
 13 : l' o' o'

1. m' e' l' o' i'

2. m' u' o'

3. u' u' m

4. l' o' o'

5. t' o

6. m' m - r' m

7. u' m

8. t' o' u'

9. c' h' i' i'

LUIS B. MZI PENA 6
3 AÑOS CHINANTECO ESCUELA PRIMARIA
REVOLUCION

1-NW Ili cai go nicui nu la sun yoi cna

2-Ja lei yoi ma mu o uacacion buco cna kei
muo to je muo

3-

moa

mum

mua

lo

hocra

ló

meloy

mun

un

Tom

To

mu

un

to

cu

cna mu

San Juan Quiotepec Ixtlan Oaxaca a 5-FEBRERO-2009

HECTOR GARCIA JIMENÉZ 11 años

ESCUELA PRIMARIA - Revolución

Neu mu coe ño ge la se shoi cha com pta la
2000 di su hijo.

E lei shoi mu ho bacasioi bu co che col cha môt
lei mo

muo

muoo

ho ch

meoi

mm

um

to

too

um

uu

toU

chii

cha um

um

loo

lo

Anexo 4. Alfabeto fonético internacional.

EL ALFABETO FONETICO INTERNACIONAL (actualizado en 2005)

CONSONANTES (INFRAGLOTALES)

	LABIAL		CORONAL				DORSAL			RADICAL		GLOTOAL
	BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	POSTALVEOLAR	RETROFLEJA	PALATAL	VELAR	UVULAR	FARINGEA	EPIGLOTOAL	
NASAL	m	ɱ	n				ɳ	ɲ	ŋ	N		
OCLUSIVA	p b	ɸ β	t d			ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ	ʕ
FRICATIVA		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	H ɦ	ʕ̰ ʕ̱
APROXIMANTE		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ				
VIBRANTE MÚLTIPLE	B			r					R		ʀ	
VIBRANTE SIMPLE		ʋ̥		ɾ		ɽ						
FRICATIVA LATERAL			ɬ ɮ		ɮ̥	ɬ̥	ɬ̥	ɮ̥				
APROXIMANTE LATERAL			ɭ		ɭ̥	ɭ̥	ɭ̥	ɭ̥				
VIBR. SIMPLE LATERAL			ɭ		ɭ̥	ɭ̥	ɭ̥	ɭ̥				

Las consonantes alineadas a la izquierda son sordas, las alineadas a la derecha sonoras. Las casillas en gris son articulaciones consideradas imposibles.

CONSONANTES (SUPRAGLOTALES)

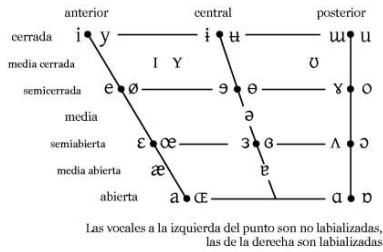
CLIC	IMPLOSIVA	EYECTIVA
◌ bilabial	ɓ bilabial	ʼ como en:
dental	ɗ dental / alveolar	p' bilabial
! (post)alveolar	f palatal	t' dental / alveolar
‡ palatoalveolar	ɡ velar	k' velar
lateral alveolar	ɠ uvular	s' fricativa alveolar

CONSONANTES (COARTICULADAS)

- ɱ fricativa labiovelar sorda
- ʋ aproximante labiovelar sonora
- ɰ aproximante labiopalatal sonora
- ç fricativa alveopalatal sorda
- ʝ fricativa alveopalatal sonora
- ɰ y x simultáneas

kp ts Africadas y dobles articulaciones pueden representarse con dos símbolos atados con una cuña

VOCALES



SUPRASEGMENTALES

- ˈ acento principal
- ˌ acento secundario
- ː larga
- ˑ corta
- ˙ rotura silábica
- ˗ˊ˘ grupo menor (pie)
- ˗ˊ˘ˉ grupo mayor (entonación)
- ↗ ascenso global
- ↘ descenso global

TONO

- ˥ extra alto
- ˦ alto
- ˧ medio
- ˨ bajo
- ˩ extra bajo
- ˨˩˥ nivelación
- ˩˥ - 1 tono
- ˩˥ + 1 tono

DIACRÍTICOS En algunos pueden aparecer arriba: ɨ (tendencia fricativa), ɪ˥ (sonora mate), ʔa (staque glotal), ʔ (schwa epentético), o˥ (diptongación)

SILABICIDAD Y TENDENCIA	FONACIÓN	ARTICULACIÓN PRIMARIA	ARTICULACIÓN SECUNDARIA						
ɪ ɲ	silábica	ɲ ɖ	ensordecida	ɽ ɖ	dental	t˥w d˥w	labializada	ɕ ɣ̥	más labializada
ɛ̥ ɔ̥	no silábica	ʂ ʐ	sonorizada	ʈ ɖ	apical	t˥ d˥j	palatalizada	ɕ̥ ɣ̥w	menos labializada
t˥h d˥h	aspirada	ɸ̥ β̥	sonora mate	ʈ̥ ɖ̥	laminal	t˥v d˥v	velarizada	ẽ ̥z̥	nasalizada
d˥n	tendencia nasal	ɸ̥̃ β̥̃	sonora estridente	ɸ̥̃ ɖ̥̃	avanzada	t˥ṽ d˥ṽ	faringizada	ɕ̥̃ ɣ̥̃	rotacismo
d˥l	tendencia lateral	ɸ̥̃̌ β̥̃̌	estridente	ɸ̥̃̌ ɖ̥̃̌	retraída	ʈ̥̃ ɖ̥̃z̥	velarizada o faringizada	ɕ̥̃̌ ɣ̥̃̌	base de la lengua avanzada
d˥r	tendencia no audible	ʈ̥̃̄ ɖ̥̃̄	linguolabial	ẽ̃̄ ä̃̄	centralizada	ẽ̃̄ ü̃̄	medio centralizada	ɕ̥̃̄ ɣ̥̃̄	base de la lengua retraída
ɛ̥ β̥	descenso lingual (β̥ es aproximante bilabial)	ɛ̥ ɪ	ascenso lingual (ɪ es fricativa alveolar sonora no sibilante)						