

UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

TRANSFERENCIA DE LA HABILIDAD LECTO-
ESCRITORA ESPAÑOL-ME'PHAA

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN INDÍGENA

P R E S E N T A :

OMAR LEYVA BRUNO

Directora de tesis: DRA. MARIA SOLEDAD PÉREZ LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

FEBRERO DE 2010

Dedicatorias

Con mucho cariño a mis padres

Carmela Bruno Candia y Ponciano Leyva Vivar por haberme dado la vida y la confianza que me dado en todo momento. Les doy mis más sinceros agradecimientos por creer en mí y por la confianza que me depositaron en todo este tiempo. Cada una de sus palabras me ayudaron a retomar un camino que veía perdido y ustedes tuvieron la confianza para alentarme y salir adelante es por eso que a pesar de los momentos difíciles han estado conmigo sin pedir nada a cambio.

Con afecto a mis hermanos

Misael, Cesar, Elizabeth e Ita yuyu. Quiero dedicarles este trabajo porque a pesar de darse por vencidos muchas veces no se rindan y que todo en la vida se puede. Gracias por el apoyo íntegro que me han dado en todo este tiempo y por quitarles un poco de lo que les tocaba para que mis padres me lo dieran a mi sin decir nada ¡Gracias hermanos!

A mis abuelos

Felicitos Bruno Oropeza y Celerina Candia Cano (q.e.p.d.) quiero dedicarles este trabajo, porque en cada uno de mis pasos me brindaron su confianza a través de sus palabras y hoy que he culminado mi carrera profesional se que valieron la pena.

Agradecimientos

A Dios

Por demostrarme muchas veces su existencia y que me ha dado la oportunidad de vivir. Asimismo la sensatez para realizar este logro que difícilmente se veía tiempo atrás y por regalarme una gran familia que siempre ha estado apoyándome.

A mi asesora de tesis

La Dra. Ma. Soledad Pérez López, por el tiempo y la paciencia que tuvo para la realización de este trabajo. Sé que las palabras son mínimas para reintegrar el aprendizaje que ha sembrado en mí y que hoy que hemos culminado este trabajo el tiempo y sus palabras no fueron en vano ¡Muchas gracias maestra!

A mis amigos

Fanny, Ariadna y Rosario. Quiero darles mis más sinceros agradecimientos por las veces que me sacaron de las dudas en este difícil camino de la lingüística y que nunca me negaron su tiempo. Además de otras personas que sin mencionarlas fueron apoyo en todo este trabajo.

A ti

Como un testimonio de agradecimiento a tu paciencia y el apoyo moral que me brindaste para poder culminar este trabajo y que sin pedir nada a cambio ahí estabas. Muchas gracias Isabel.

A los maestros de la primaria Lic. Adolfo López Mateos

Noé Bruno Arriaga y Misael Bruno Arriaga, por las facilidades brindadas para realizar esta investigación.

Finalmente agradezco a la UPN-Ajusco por darme la oportunidad de ser parte de una generación de profesionistas triunfadores que el día de mañana estaremos representando a esta gran institución y sé que no la defraudaremos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	
CAP. I PROBLEMATIZACIÓN.....	9
I.1 Antecedentes	9
I.1.1 El bajo rendimiento escolar de los grupos minorizados	9
I.2 Los modelos de atención educativa de la población Indígena en México	11
1.3 Delimitación del problema y objetivos	23
CAP. II CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....	26
II.1 Desarrollo lingüístico y alfabetización.....	26
II.1.1 Desarrollo lingüístico.....	26
II.2 La alfabetización.....	29
II.2.1 Lo oral y lo escrito	30
II.2.2 Conciencia fonológica	31
II.2.3 ¿Qué es un alfabeto?	31
II.3 El bilingüismo y la lecto-escritura.....	32
II.3.1 El bilingüismo infantil	32
II.3.2 La lecto-escritura en contexto de bilingüismo	34
II.4 Metodología	36
CAP. III LA LENGUA ME'PHAA.....	38
III.1 Contexto	38
III.1.1 Geografía.....	38
III.1.2 La región me'phaa	39
III.1.3 Variantes dialectales	39
III.1.4 Situación sociolingüística	40
III.2 Fonología	42
III.2.1 Fonología comparada me'phaa- español.....	47
III.3 Análisis de los Alfabetos de la lengua me'phaa	58
III.4 Morfología y lecto-escritura.....	64
III.4.1 Número.	64
III.4.2 Género.....	66
III.4.3 Posesivo.....	67

III.5 Sintaxis y orden del enunciado en me'phaa	68
III.5.1 Orden de los componentes	68
III.5.2 Análisis del enunciado me'phaa	69
CAP. IV TRANSFERENCIA ESPAÑOL-ME'PHAA	73
IV.1 Consideraciones preliminares	73
IV.1.1 La muestra	73
IV.1.2 El dictado	74
IV.1.3 La aplicación	77
IV.1.4 El análisis	78
IV.2 Fonemas compartidos con el español	78
IV.2.1 Consonantes y vocales	78
IV.3 Fonemas exclusivos de la lengua me'phaa	81
IV.3.1 Consonantes	81
IV.3.2 Vocales	88
CONCLUSIONES	94
BIBLIOGRAFÍA	97
Fuentes de información.	99
ANEXOS	100
ÍNDICE DE TABLAS	120

INTRODUCCIÓN

La educación que se ha impartido a la población indígena en México no ha sido suficiente para lograr una alfabetización en la lengua materna, en este caso la lengua me'phaa, y con esto no ha respondido a las necesidades de sus hablantes, aunque hay normatividades que garantizan una enseñanza bilingüe en las escuelas indígenas, pero en las aulas escolares esto no se lleva a cabo, se sigue alfabetizando en una lengua que los niños no dominan en éste caso el español. Esto nos lleva a que el alumno en el aula escolar sepa leer y escribir en español pero no en su lengua materna cuando se trata de una lengua indígena.

Con este trabajo nos proponemos aportar elementos de carácter investigativo que puedan favorecer la transferencia sistemática de la habilidad lecto-escritora del español a la lengua me'phaa. Se trata de reconocer de manera comparada tanto los sistemas fonológicos y las convenciones de escritura de las dos lenguas, como las estrategias que utilizan los niños hablantes para escribir en una lengua (L1) en la que no han sido alfabetizados. Los fundamentos metodológicos de esta investigación se basan en la propuesta de J. Cummins (2000) denominada transferencia de competencias para lograr un bilingüismo equilibrado en los niños de la escuela primaria bilingüe de la comunidad de La Unión de las Peras, Municipio de Malinaltepec, Gro.

La idea es que un trabajo como este, pueda servir a todos los interesados que se encuentran frente a grupo de niños en una institución escolar de habla me'phaa ya sea de una variante u otra. Se dirige a aquellas personas que busquen una metodología para alfabetizar a los niños hablantes de la lengua me'phaa que ya han sido alfabetizados en español. De esta manera pretendemos apoyar los esfuerzos de muchos agentes educativos para desarrollar las habilidades lecto-escritoras en la lengua me'phaa.

Como se ha señalado, este trabajo nace de una inquietud propia, orientada a favorecer la enseñanza de la lengua indígena me'phaa dentro de los salones de clases, ya que teniendo un alfabeto estandarizado como es el caso de la lengua

me'phaa, es necesario aprovechar los materiales elaborados para desarrollar una enseñanza bilingüe en las aulas.

Sabemos que los docentes conocen las normas para la escritura de la lengua me'phaa, pero, de acuerdo al diagnóstico que se realizó para la elaboración de este trabajo, ninguno de ellos sabe cómo utilizarlas y mucho menos cómo trabajarlas con los alumnos. Es por esto que en el proyecto de Didáctica de las lenguas indígenas promovido por la Unidad de Servicios y Programas de Estudios de Lenguas y Culturas Indígenas (USPELICI) desarrollamos análisis y materiales que puedan apoyar a los docentes para buscar soluciones a los problemas con los que se enfrentan a la hora de alfabetizar en las dos lenguas.

Para la elaboración de dicho trabajo se empezó por analizar la lengua en sus tres niveles, fonológico, morfológico y sintáctico; durante los dos últimos años de la Licenciatura en Educación Indígena, específicamente en el 5to semestre con la materia de Taller de Lecto-escritura en Lengua Materna. También elaboramos un estudio sociolingüístico de la comunidad de La Unión de las Peras, Municipio de Malinaltepec, Guerrero. Consideramos pertinente el estudio en esta comunidad, ya que es una comunidad que tiene una escuela bilingüe en donde no se ha trabajado con la lengua indígena. De la misma manera, después de realizar un análisis comparado me'phaa-español de los sistemas fonológicos y de los alfabetos, diseñamos una prueba escrita para saber cómo los alumnos llevan a cabo la transferencia de la escritura en la lengua me'phaa. Los resultados se presentan en cuatro capítulos.

En primer lugar se presenta la problematización sobre el bajo rendimiento escolar de los grupos indígenas en México y los factores que han incidido para esto. Es así que revisamos las diferentes políticas de atención educativa de los grupos originarios que se han llevado a cabo en la educación pública así como los modelos bilingües puestos a funcionar y el lugar que la introducción de la lecto-escritura en ambas lenguas, tienen en ellos. La finalidad es darse cuenta de cuál ha sido su papel de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en las escuelas bilingües.

En segundo lugar, desarrollamos algunos planteamientos teóricos y metodológicos que nos permitan problematizar la enseñanza de la lecto-escritura en alumnos bilingües. Se revisa el proceso de la adquisición del lenguaje en el niño, aquí presentamos dos teorías importantes que han estudiado este proceso: la del aprendizaje (conductista) y la innatista. El objetivo es fundamentar la noción de transferencia así como la metodología utilizada para la investigación.

En el tercer capítulo presentamos los resultados del estudio de la estructura de la lengua me'phaa, incluyendo la contextualización de la lengua, hasta el análisis sintáctico. En el análisis fonológico comparado me'phaa-español, se revisan los fonemas de ambas lenguas. Para esto nos apoyamos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) versión 2005. Se realizan diferentes cuadros para su mayor entendimiento y el fácil desarrollo del estudio de cada uno de los fonemas tanto los que se comparten en español como los exclusivos de la lengua. Además, hacemos un breve estudio de morfología de la lengua así como un análisis morfosintáctico de un enunciado para el reconocimiento de la diferencia que cada lengua presenta en la forma de ordenar sus elementos a la hora de escribir. El objetivo de estos análisis descriptivos es el de poder reconocer, en los escritos de los niños, la forma en que están segmentando las palabras.

Por último, desarrollamos un cuarto capítulo en donde se presentan los resultados de los análisis practicados en los escritos realizados por los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe "Adolfo López Mateos" de la comunidad de La Unión de las Peras. Esto es de suma importancia ya que observamos cómo se da la transferencia de la habilidad lecto-escrita del español al me'phaa, lengua en la que, siendo materna para los niños, no han sido alfabetizados.

CAP. I PROBLEMATIZACIÓN

I.I Antecedentes

I.1.1 El bajo rendimiento escolar de los grupos minorizados

El bilingüismo es un tema ampliamente discutido en el contexto escolar, ya que ha sido factor de fracaso o deserción escolar en los centros educativos, por la incomprensión de los contenidos que se abordan dentro del salón de clases, puesto que el medio de comunicación en que se abordan no es la lengua materna de los niños y la incomprensión de éstos se refleja en el desarrollo escolar. J. Cummins aborda ésta cuestión con la pregunta: **¿Por qué los grupos minoritarios presentan bajo rendimiento escolar?**

La falta de desarrollo de las destrezas académicas en L1, el menor tiempo de uso dentro del aula escolar reducido a lo conversacional repercute en el ámbito escolar, ya que “para desenvolverse de manera adecuada en situaciones comunicativas interpersonales suele hacer falta un conocimiento del idioma considerablemente menor que el necesario en situaciones académicas”, (Cummins J. 2000 Pág. 51). Es así que las destrezas académicas no van a la par con el desarrollo lingüístico del niño y lo que se necesita es que el niño fortalezca estas habilidades con la ayuda de su lengua y su entorno familiar, de tal manera que, “El mantenimiento de la L1 no sólo ayuda a los estudiantes a comunicarse con sus padres y abuelos dentro de sus familias e incrementa la competencia lingüística colectiva de toda sociedad, sino que refuerza los recursos intelectuales y académicos de los estudiantes bilingües” (Cummins J. 2000. Pág. 54).

Para Cummins, los conocimientos, habilidades y nociones una vez adquiridos, el sujeto sólo tendrá que aplicarlas, en un proceso dirigido a la segunda lengua cuando ya domine su lengua de manera conversacional, “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 J. 2000., pág.54-55).

J. Cummins se refiere con esto a que por ejemplo, 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 ya que la asociación de los sonidos de su lengua a una serie de grafías debe darse con significado.

Así el alumno que domina su primera lengua y la trabaja de manera formal, puede tener un mejor aprovechamiento, ya que con esto se posibilita la transferencia de competencias de la primera lengua a la segunda lengua, lo que va a favorecer los aprendizajes en una segunda lengua.

Es así que J. Cummins invalida la tesis de que el fracaso escolar se deba al bilingüismo y revisa más bien los factores de política educativa, la obligatoriedad de la educación bilingüe, el currículo y la formación de los docentes. Concluye su artículo planteando que en los Estados Unidos no existe una política de educación bilingüe para los grupos minorizados.

Ahora bien, sí en los Estados Unidos no existe una educación bilingüe por decreto, dificultando así el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños migrantes, en nuestro país no es así ya que desde los años 60 se ha venido planteando una educación bilingüe para todos los niños de las comunidades indígenas. Pero podemos preguntarnos ¿Cuáles han sido los resultados? Para esto retomamos los modelos de atención a la educativa de la población indígena y el lugar que se le da a la lecto-escritura en la lengua en ellas.

I.2 Los modelos de atención educativa de la población Indígena en México

La política de educativa dirigida a los pueblos originarios en México es de tiempo atrás, en el transcurso de las épocas ha estado inmersa a cambios desde su perspectiva filosófica, ideológica y política.

I.2.1 Modelo asimilacionista

Las primeras escuelas denominadas por Aguirre Beltrán, “**las escuelas de peor es nada**” que funcionaron en 1911 (antes de la creación de la SEP), constituyen la primera acción educativa del Estado mexicano, para atender las zonas indígenas. El objetivo fue, “enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer y escribir en castellano; y a ejecutar las operaciones fundamentales y las más usuales de la aritmética” (Aguirre, G. 1992., pág. 59). De esta manera se buscaba desde los inicios de la educación castellanizar y alfabetizar a la población indígena para su asimilación o integración a la sociedad nacional. Estas escuelas fueron inauguradas en 1910 con el objetivo que planteaba el presidente **Porfirio Díaz** y que dice textualmente:

Considerando que el perfeccionamiento y la difusión de la lengua nacional entre los indígenas, son una necesidad que reclama el progreso del país, se han establecido en las municipalidades de Xochimilco y Milpa Alta, del Distrito Federal, clases post-escolares, dedicadas a aquel objeto y a las que concurre gran número de alumnos indígenas¹ (Aguirre, G. 1992, pág. 60).

Estas escuelas, desde que se iniciaron en las comunidades empezaron e imponer de manera directa la castellanización, entendemos por castellanización la introducción de la lectoescritura en L2, sin que los demás la dominen oralmente, se llevaba a sujetos que carecían de los hábitos de la escolarización y que poco o ningún caso podían hacer de los conocimientos que se les pretendía impartir, ya que a lo que se les impartía no lo entendían en la forma cómo los docentes les

¹ Secretaria de Educación Pública. *Estudio acerca de la educación fundamental en México*. México (1947): 37. Estas escuelas y las rudimentarias fueron establecidas como resultados emprendidas por la Sociedad Indianista Mexicana, fundada por don Francisco Belmar, que en 5 de noviembre de 1910 celebra el Primer Congreso Indianista en México. En este congreso Alberto María Carreño. *Problemas Indígenas. Colección de obras completas*. Ediciones Victoria, México. (1935): 1.392; propone: “que la Sociedad someta al estudio del Sr. Presidente de la conveniencia de que el Erario Federal coopere con algunos recursos para el sostenimiento de escuelas rurales para indios en los Estados de la República que carezcan de elementos bastantes para dicho sostenimiento.

estaban enseñando dentro de los salones de clases. Con esto se buscaba integrar a los sujetos a una sola nación y colocar al idioma español como lengua nacional y llevar a cabo un programa que sacara a los grupos indígenas del “atraso” en que se encontraban.

La política educativa oficial fue expuesta en la Constitución de 1917, que daba a todos los mexicanos el derecho a recibir una educación fundamental, obligatoria y gratuita y que acordaba que se fundarían escuelas laicas para promover el crecimiento económico, social y cultural de las comunidades y de la nación.

Estas escuelas fueron creadas para todos los niños en edad escolar y para la población adulta sin importar que tuvieran una lengua materna indígena; por lo que no se cumplieron estos propósitos. Las personas adultas no tenían tiempo para asistir a las escuelas por las actividades que tenían al interior de sus comunidades. Una de las razones que daban las personas y que se oponían a asistir a la escuela era que no querían aprender una lengua ya que no les servía en la vida cotidiana y mucho menos con quien comunicarse al interior de la misma comunidad, (Shirley, B., 1992).

De esta manera, desde su planeación estaban condenadas al fracaso, ya que se contemplaba un modelo educativo que le llamaremos **modelo de sumersión total**, este consistió primeramente, en sustituir las lenguas indígenas por el uso exclusivo del español dentro de los salones de clase. La autora Nancy Modiano en una experiencia en los Altos de Chiapas nos dice que, “se obligaba a los niños a asistir a la escuela, y en ella se convertían prácticamente en sirvientes de los maestros. Se les castigaba severamente si no aprendían la lección bien, o de alguna manera violaban las reglas...como la prohibición del uso de su lengua, aun antes de haber aprendido el español” (Modiano, N. 1974, pág. 163). Es así que, la enseñanza por sumersión, consiste en que “la lengua de enseñanza es de la mayoría (por ejemplo el español en México) y no la lengua materna del niño (por ejemplo el me’phaa). Al alumno de la lengua minoritaria se le enseña todo el día en la lengua de la mayoría junto a hablantes fluidos de la lengua mayoritaria” (Baker, C. 1997, pág. 221).

De acuerdo a la Dra. Lois Meyer (2005) se puede ejemplificar cómo se llevaba a cabo la educación en esta política asimilacionista para las comunidades indígenas del país, con el siguiente cuadro en el que se marca la lengua de escolarización durante los seis años de primaria.

Modelo de sumersión total

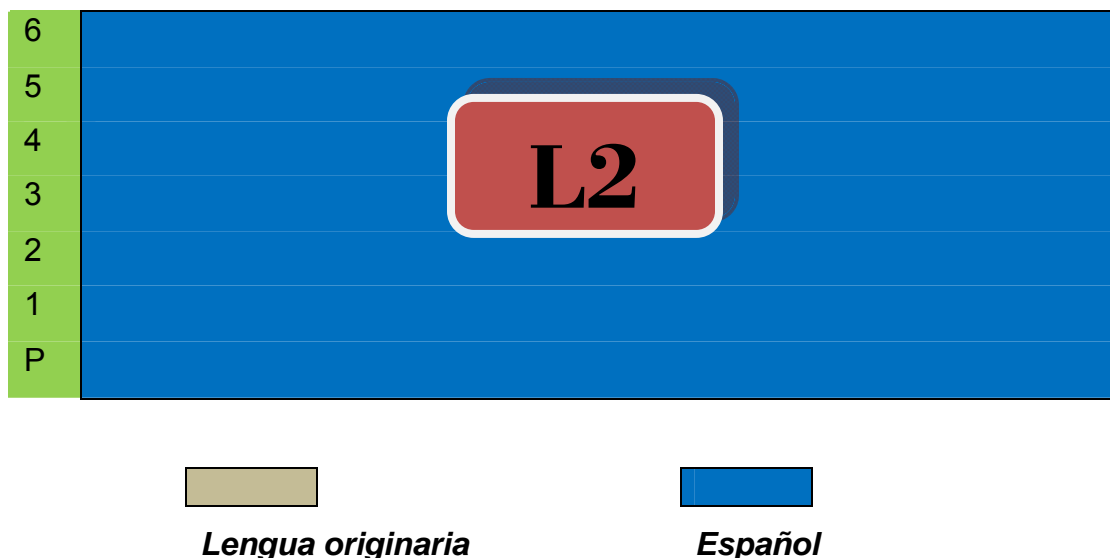


Tabla 1.- Modelo de sumersión total. (Lois Meyer, 2005)

“Esta política busca la asimilación de los pueblos originarios bajo el concepto de integración a la sociedad nacional” (Meyer, L. pág. 30).

Lo más importante era proporcionar los conocimientos de la cultura nacional sin tomar en cuenta la cultura local. Así se da lugar al proceso de castellanización que consiste en la alfabetización directa de la L2 (español), sin que la lengua del niño se le tome en cuenta en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.2 Modelo de transición.

Las acciones aisladas y parciales de carácter educativo para indígenas, pasaron a tomar cuerpo en la política indigenista, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, como respuesta a los acuerdos emanados del Primer Congreso Indigenista Interamericano, celebrado en Pátzcuaro, Mich., en 1940, durante el régimen Cardenista.

Los Centros Coordinadores fueron creados para atender aspectos fundamentales considerados como primordiales en las zonas indígenas. Con tal criterio, cada Centro Coordinador llevaba a cabo directamente tres acciones fundamentales: la

acción económica agropecuaria, la acción educativa y sanitaria, las que por su importancia, se convierten en aspectos definidos para configurar el programa de acción de cada Centro Coordinador.

Se pretendía atacar el problema indígena, no únicamente por la vía educativa, sino conjugando diferentes aspectos opuestos para atender, de manera integral la situación indígena, ya que no era intención del Instituto subrayar la importancia de acciones parciales, sino realizar acciones integrales.

De esta manera, se aplican por el INI de algunas experiencias en materia de educación con los grupos étnicos; que a continuación daré a conocer de acuerdo a los planteamientos de **Scalon, (1982)**.

- a) La realización de programas de capacitación de jóvenes de la comunidad a los que llamó “**promotores**” cuya función fue la de promover el cambio en sus comunidades, considerando que éste debe generarse dentro de ellas, y por sus propios miembros.
- b) Por la política de ubicación de los Centros Coordinadores, en regiones aisladas e incomunicadas geográficamente, correspondió al Instituto realizar otra acción educativa de modo experimental, en los años de 1953-1956, al poner en marcha la escuela albergue en la región tarahumara, como una alternativa de educación a los grupos indígenas de población dispersa.
- c) El principio de aprovechar la lengua materna en la educación de los indígenas a través de promotores bilingües, planteo la necesidad de contar con materiales en lengua indígena, para cada uno de los grupos atendidos en aquel entonces. Consecuentemente, fue necesario elaborar las primeras cartillas en lengua indígena para alfabetizar a los grupos indígenas tzotzil y tseltal, en los años 1951-1954.

En este sentido lo que se buscaba era la capacitación y la participación plena en los procesos de desarrollo.

De esta manera, “el propósito fundamental del Instituto Nacional Indigenista (INI), ha sido el de promover la integración de los grupos indígenas, aprovechando para

ello los conceptos básicos de la antropología social, así como los recursos tecnológicos de la civilización contemporánea” (Montes, S. 1982, pág. 151).

En el aspecto educativo, específicamente se propone conseguir, mediante programas de educación y el fortalecimiento de la justicia civil y laboral, la elevación de la capacidad de los grupos étnicos para defender sus derechos. Es claro aquí que la educación se considera como parte integral de acciones ligadas a procesos de desarrollo de los grupos étnicos, por lo tanto se pretendía una política integracionista en donde, “esta política pretendía desarrollar un línea de acción de dos vías; por una parte lo indio y por la otra lo nacional, tenían que reunirse para aprender uno del otro. Se tomaba en cuenta la lengua y la cultura del niño para posteriormente integrarlo a la unidad nacional” (citado en FILIO, I. 2007., pág. 39). Por lo tanto ésta política se ocupaba en el reconocimiento y legitimidad de las lenguas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta política se resolvió en la propuesta de un **modelo de transición**, el cual consiste en utilizar la lengua materna L1 del alumno para acceder a la segunda lengua L2. Uno de los planteamientos era principalmente que la lengua materna del niño se utilizaba como un andamiaje para aprender la segunda lengua en este caso el español.

El objetivo de este modelo era la adquisición de la L2 en este caso el español pero, usando la L1 para adquirir ciertas habilidades comunicativas y aprehender los contenidos del programa nacional.

Lois Meyer (2005), nos propone el siguiente cuadro en el que se puede observar el lugar de la L1 y la L2 en un modelo de transición.

Modelo de transición

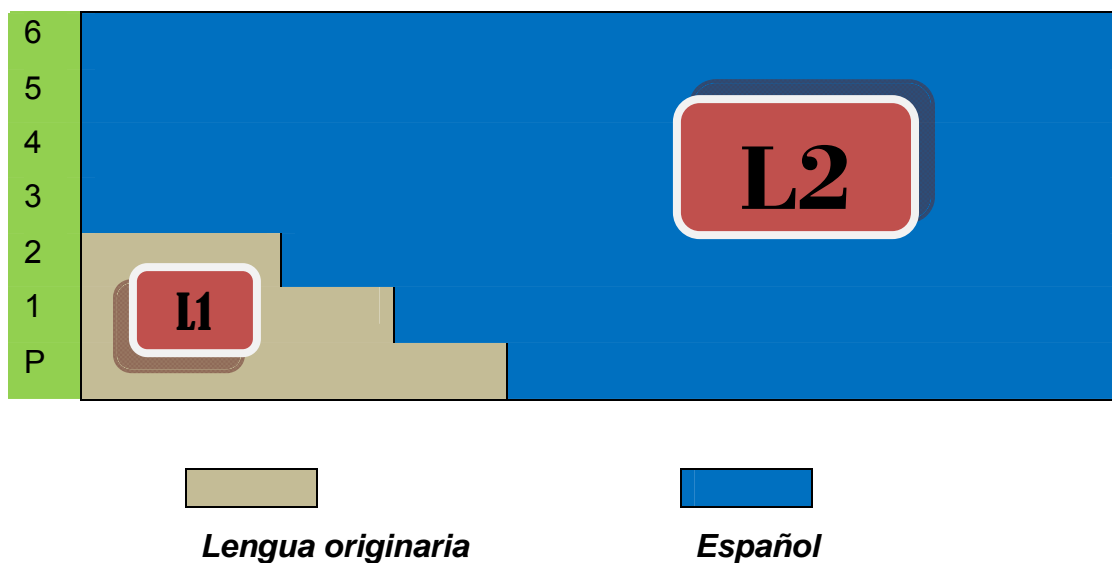


Tabla 2.- Modelo de transición. (Lois Meyer, 2005)

Dentro de este modelo tenemos como resultado, de acuerdo a lo que nos dice la autora un bilingüismo sustractivo² (pérdida o desarrollo mínimo de la lengua originaria); posiblemente adquisición de la L2 (español) suficiente.

Considero que ambos modelos (sumersión y transición) pueden considerarse como programas castellanizadores porque ambos tienen el objetivo de la enseñanza del español. Sin embargo, en este modelo se propicia ya la alfabetización en la L1 en los primeros grados y posteriormente entrar a la alfabetización en la L2.

1.2.3 Educación bilingüe-bicultural

Más tarde, tenemos a la educación bilingüe y bicultural, decretada en 1978, y que se enuncia como un derecho inalienable de los grupos étnicos. Como una educación que respete los valores culturales y que considere dentro de ellos el lenguaje como primordial vehículo de comunicación, portador de la esencia fundamental de las etnias, “la educación bilingüe bicultural proponía una educación encaminada hacia el pluralismo cultural y buscaba contribuir a la construcción de una sociedad que aceptara positivamente la diversidad cultural y

² Este concepto se aborda más adelante cuando se definan los tipos de bilingüismo y las diferencias de cada uno.

lingüística” (citado en FILIO, I. 2007., pág. 40). Se pretendía principalmente proporcionar al educando las habilidades comunicativas en ambas lenguas (m̧'pḩ̧ y español), planteando esto para alcanzar la equidad en el proceso de enseñanza con los niños. Para llevar a cabo este trabajo se planteaba el **modelo de mantenimiento** la cual diseña el uso de ambas lenguas dentro del contexto escolar en 50-50, teniendo un porcentaje igual para cada lengua.

En el cuadro que sigue podemos observar y darnos cuenta el lugar que cada lengua tiene en este modelo.

Modelo de mantenimiento

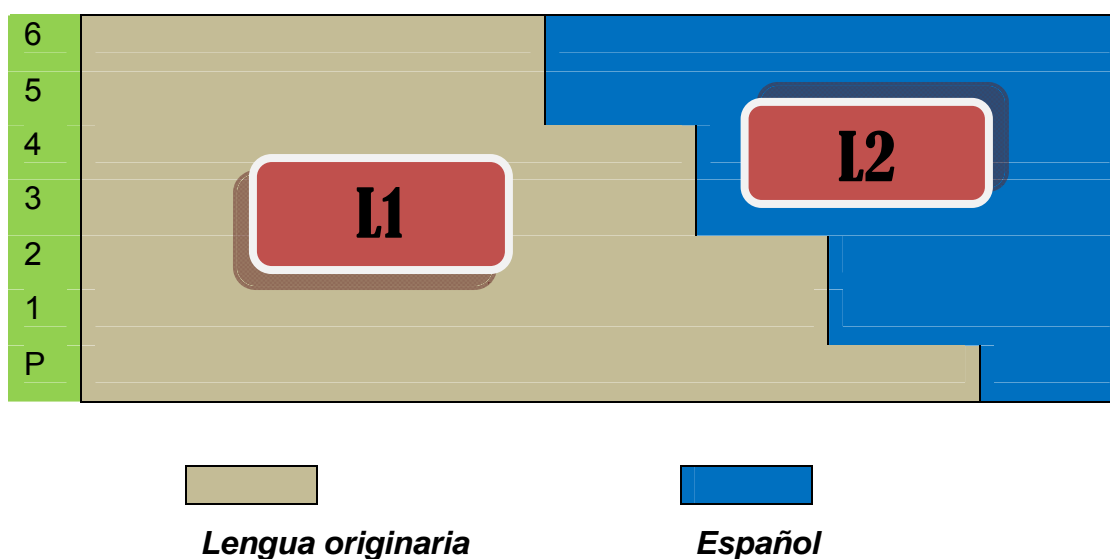


Tabla 3.- Modelo de mantenimiento. (Lois Meyer, 2005)

Este modelo propicia la utilización, tanto de la L1 como de la L2 en la adquisición de los conocimientos en el aula, pero empieza con la alfabetización y la enseñanza en la L1, y gradualmente introducir la L2, primero de forma oral y posteriormente de forma escrita. El objetivo es que en el último ciclo escolar, se utilicen ambas lenguas en una proporción de 50% cada una.

1.2.4 Educación intercultural bilingüe.

En la misma línea, a partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1993, el Estado Mexicano, al reconocer el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, dio un fuerte impulso a la educación institucionalizada dirigida a la población indígena. Se camina hacia la política actual intercultural para todos y bilingüe para las comunidades hablantes de una lengua originaria.

Dentro de esta política educativa se exige desarrollar con la comunidad educativa en general, un proceso conjunto de análisis, reconocimiento de la educación y establecimiento de estrategias, metas comunes, así como compromisos específicos, con el propósito común de ofrecer una educación que satisfaga las necesidades educativas de la población indígena con calidad, equidad y pertinencia, bajo la premisa de que, “los grupos étnicos han aportado elementos culturales: costumbres, valores, normas, formas de vida, la forma de cómo ver al mundo o su cosmovisión y lengua, lo que enriquece la nuestra entidad nacional” (citado en FILIO, I. 2007., pág. 42).

Por lo tanto, en México se hace el reconocimiento de un país pluricultural sustentando en cada una de las reformas educativas que se vienen la “igualdad” de oportunidades dentro de la educación pública nacional. Así, como lo menciona el artículo 2° Constitucional, “La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en nuestro territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, ó parte de ellas” (Art. 2°).

Es así, que “la educación intercultural...se presenta como una vía de transformación individual y colectiva que permita acceder a una vida armoniosa, de mayor respeto a los otros, a sus derechos, formas de vida y dignidad” (CGEIB, 2004, pág. 29).

Esta política se plantea como una alternativa para superar cada uno de los enfoques homogeneizadores que anteriormente se venían diseñando con las demás políticas educativas, evitando así la discriminación de todas las culturas y retomando lo que cada una tiene para poder abórdalas dentro de las aulas escolares planteando así una educación intercultural para todos.

De esta manera, en México existe una normatividad que establece que debe haber una educación bilingüe para todos los alumnos de cada una de las regiones del país, para esto, se ha planteado un modelo bilingüe de mantenimiento en donde se debe de llevar a cabo el uso de las dos lenguas, es decir el modelo bilingüe citado más arriba, 50-50 (español-me'phaa) en el proceso de enseñanza

de los alumnos. Sin embargo, también promueve los modelos de revitalización y de inmersión sistemática.

El modelo de revitalización va dirigido a las comunidades indígenas en las que la lengua del lugar ha sido desplazada por el español.

Modelo de revitalización

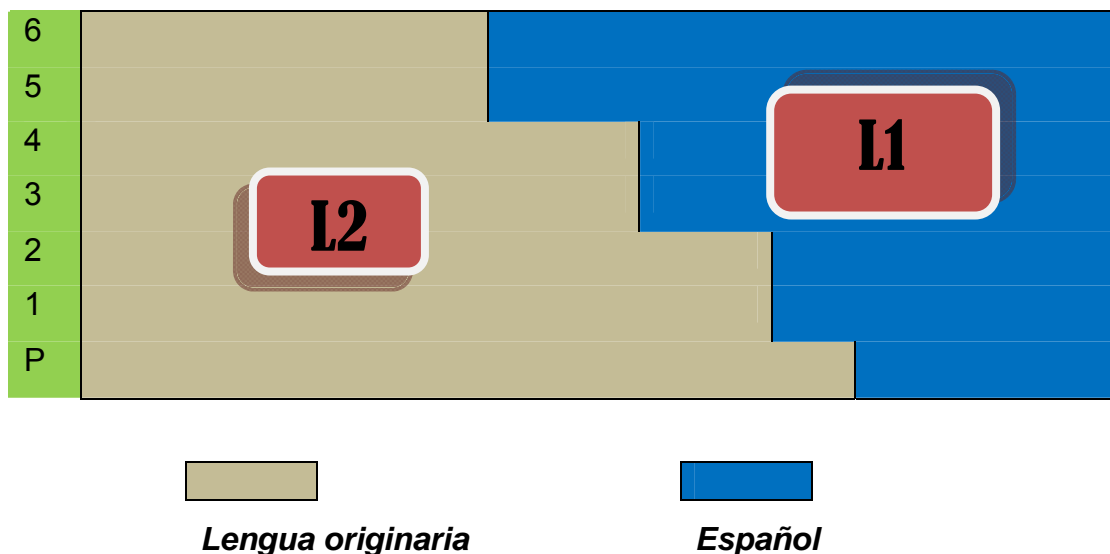


Tabla 4.- Modelo de revitalización. (Lois Meyer, 2005)

En este modelo de revitalización, se hace hincapié en la importancia de diseñar estrategias desde el plan curricular para ser desarrollado por los docentes en el aula escolar y responder a la pérdida de la competencia comunicativa en la lengua originaria de sus alumnos, se plantean estrategias de segunda lengua para revitalizar el uso y desarrollo de la lengua nativa de la comunidad.

Por otro lado, en cuanto al modelo de sumersión, esta deriva del planteamiento educación intercultural para todos, lo que supone que en las escuelas nacionales también es necesaria la introducción de las lenguas originarias del país enseñadas como segunda lengua.

Modelo de inmersión sistemática

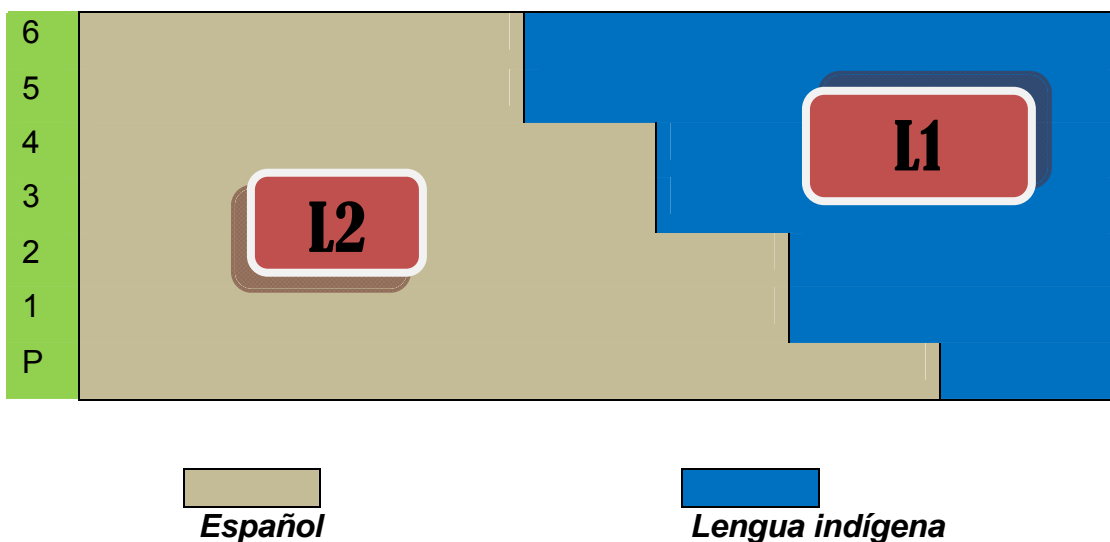


Tabla 5.- Modelo de inmersión sistemática. (Lois Meyer, 2005)

En este caso, los niños monolingües en español (L1), deben acceder poco a poco a la (L2) lengua indígena, que como hemos dicho arriba debe ser enseñada como segunda lengua, por lo que los materiales deben estar hechos en ambas lenguas. Después de revisar los planteamientos de las diferentes políticas educativas a lo largo de los sexenios cabe preguntarnos: ¿por qué habiendo una normatividad que menciona que debe haber una educación bilingüe para todos los niños y niñas indígenas en cada una de las regiones del país, éstos siguen presentando un bajo rendimiento escolar?

El plan y programas de estudios de 1993 subraya la importancia del desarrollo de las competencias básicas, referidas a lo que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente y que son necesarias para el aprendizaje permanente; también promueve que los docentes pongan en juego sus conocimientos para que adapten la propuesta curricular a las condiciones de su trabajo, por lo que el maestro decide de que manera concretar el trabajo en el aula.

Sin embargo, Silvia Schmelkes opina que, la distancia que establece la escuela frente a las culturas es asimétrica, ya que los conocimientos del alumno no se toman en cuenta en el proceso educativo y en consecuencia se halla un mayor índice de deserción escolar en los alumnos por no entender las indicaciones que

da el profesor en el salón de clases, “[...] en todos los indicadores de desarrollo educativo los indígenas son los que menos acceso tienen, los que menos permanecen, los que más reprueban, los que menos aprenden, a los que menos les sirve lo que aprenden en la escuela para su vida, para entenderla, los que menos transitan de nivel a nivel, los que no consiguen salarios o ingresos que les permitan tener una vida digna como consecuencia de su educación” (Schmelkes, S. *La Crónica*, 16 de febrero de 2006).

La escuela se ve ajena a la realidad del alumno por impedir que se desarrollen las competencias que la comunidad le proporciona y lleva a que no le entiendan al docente y que lo que aprenden en la escuela no les sirva en su vida cotidiana. También, habría que tomar en cuenta que la impartición de clases es en la L2 (español) y la L1(lengua indígena) es utilizada solamente al término de las horas de clase, desfavoreciendo la comprensión en el alumno, “la escuela ha sido un factor para la deserción y el bajo rendimiento escolar en buena medida porque constituye un espacio de legitimación del español como lengua de prestigio, en detrimento del uso de las lenguas indígenas, contribuyendo paulatinamente a su pérdida” (Miguez, P. 2008, pág. 99).

Incluso, al igual que lo que plantea Cummins por E.U., “durante muchas generaciones a los alumnos se les castigaba por utilizar su L1 en el contexto escolar y se les discriminaba prácticamente en todas las áreas de la educación, desde las escuelas segregadas hasta un currículum y unas prácticas tendenciosas” (Cummins, J. 2000, pág. 48). Esto ha dado que las lenguas indígenas caigan en la desvalorización por sus propios hablantes y en gran medida por los maestros.

Es así, que dentro de las instituciones escolares los alumnos bilingües tienen un bajo rendimiento académico, deserción escolar y a veces la repetición de grados, porque no entienden lo que se les está impartiendo dentro de los salones de clases, además, el desinterés del docente por ofrecer una alternativa al problema de los alumnos, ya que los consideran con problemas de aprendizaje y muchas veces el alumno, al no poder comprender lo que se le está enseñando prefiere abandonar la escuela o aún el desinterés por una escuela en la que no aprenden o

a la que consideran ajena a su vida cotidiana. La práctica de la castellanización actual sigue siendo vigente en casi todas las escuelas.

Es importante retomar el papel del docente en el contexto escolar, ya que es el que propicia la confianza en el proceso de enseñanza-aprendizaje para llevar a cabo un buen desarrollo de las destrezas académicas dentro de lo que le corresponde como rol, es decir el “el conjunto de expectativas, supuestos y metas que los educadores aplican a la tarea de educar” (Cummins, J. 2000., pág. 60).

Las estructuras educativas junto con las definiciones de rol de educador, determinan las microinteracciones entre educadores, estudiantes y comunidades. Estas microinteracciones, “forman un espacio interpersonal en el que se realiza la adquisición de conocimientos y la formación de la identidad...estas interacciones constituyen el determinante más inmediato del éxito o el fracaso académico del alumno. (Cummins, 2000).

1.3 Delimitación del problema y objetivos

Como vimos, según la normatividad actual, la lectoescritura en L1 debe introducirse para poder desarrollar las habilidades comunicativas de los niños en su lengua materna, lo cual va a ayudar a desarrollar las habilidades comunicativas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula escolar.

Sin embargo, una de las exigencias del sistema educativo nacional es llevar a cabo el plan de estudios que proporciona la Secretaría de Educación Pública (SEP), sin considerar el contexto específico en el que se desarrollan los alumnos. Así, los maestros piensan que trabajar la lecto-escritura en L1, cuando es una lengua indígena, retrasa la introducción de ésta en la L2. También piensan que enseñar una lengua que dominan y hablan los niños no tiene caso, que es un doble trabajo y pérdida de tiempo para abordar los contenidos nacionales.³

Sin embargo las investigaciones muestran que teniendo desarrolladas las cuatro habilidades (leer, escuchar, escribir y hablar) en la L1 el niño bilingüe va a acceder con mayor facilidad al aprendizaje en la L2 con la cual ha sido alfabetizado.

Según J. Cummins, el verdadero modelo bilingüe permite la transferencia de nociones y habilidades, es por eso que “un programa bilingüe puede centrarse en el desarrollo de las destrezas lecto-escritoras de los estudiantes en su lengua materna, sin que tenga efectos adversos sobre el desarrollo de estas habilidades en la L2” (Cummins, J. 2000, pág. 55). La elaboración de un currículo bilingüe en primera y segunda lengua va a traer consigo un desarrollo efectivo de las destrezas lecto-escritoras a largo plazo, que es lo que se está buscando, teniendo así una enseñanza formal para aprovechar las transferencias comunicativas durante este proceso; para que al término de sus estudios el alumno no tenga repercusiones en los grados posteriores.

Es necesario que los maestros conozcan estos principios para que se den cuenta que no es un doble trabajo, que lo que los niños aprenden en una lengua lo pueden transferir a la otra pero de manera sistemática.

³ De acuerdo a las declaraciones de los maestros de la escuela primaria “Adolfo López Mateos, en donde se aplicaron las pruebas.

El propósito de éste trabajo es el de aportar elementos para llevar a cabo la transferencia de la habilidad lecto-escritora de una lengua a otra a través de los análisis comparados de ambas lenguas; está dirigido a docentes que están frente a grupo y que son los encargados de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, hay que tener en cuenta que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos agentes que participan de manera equitativa; el docente y el alumno. Así, es necesario que el docente primero cuente con la formación necesaria en materia de lecto-escritura en la lengua indígena para que pueda llevar a su vez el trabajo de alfabetización en la lengua *mə'phaa* con sus alumnos. Pensamos que al difundir este trabajo entre los maestros, podrán darse cuenta de las dificultades que presenta la introducción de lecto-escritura en la lengua *mə'phaa* y desarrollar las estrategias adecuadas.

La lengua *mə'phaa* es una de las pocas lenguas que tienen estandarizado su alfabeto. Este alfabeto fue planteado por la necesidad de los propios docentes y después de años de trabajo y dedicación, “prácticamente en el ciclo escolar 2004-2005 se validó el sistema de escritura de la lengua *mə'phaa* y se piloteo en distintas zonas escolares, lo que permitió observar las necesidades y las sugerencias de los propios docentes en cuanto al sistema de escritura. Este proceso de validación fue el preámbulo para el Tercer Taller de Trabajo Colegiado, realizado en julio de 2005 en la comunidad de Ayotoxtla, Municipio de Zapotitlán Tablas, Guerrero, donde se obtuvo la versión final del documento normativo ***Xtángoo xú mi'tháán ajngáa mə'phaa: Normas para la escritura de la lengua mə'phaa***, documento que sustituye todas las propuestas y versiones anteriores sobre el sistema de escritura” (Carrasco, A. 2006., pág. 20).

Sin embargo, sabemos que aún falta mucho trabajo para que la mayoría de los docentes dominen la lecto-escritura en la lengua *mə'phaa* y que por consiguiente la introduzcan en sus grupos, además de tener esa inquietud de poder llevar a cabo ese arduo trabajo dentro de los salones de clases y consecuentemente darlo a conocer con la propia comunidad.

Entonces, dando a conocer lo favorable que puede ayudar en el aprendizaje de los alumnos la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua, los padres de familia

entenderían que al hablar y escribir una lengua se desarrollan otras competencias comunicativas.

Así, el objetivo de este trabajo es reconocer cómo se da la transferencia por parte de los niños. Por transferencia asistemática entendemos un proceso natural de los bilingües de una lengua hacia otra; por transferencia sistemática entendemos como un proceso planeado por un programa de estudios. Para reconocer este proceso es necesario contar con un análisis de fonemas y grafemas en las dos lenguas me'phaa-español, se hace con la finalidad de identificar aquellos grafemas que se pueden transferir y aquellos que necesitan ser introducidos de manera especial.

Por lo tanto nos propusimos lo siguiente:

- 1) Realizar un análisis comparado fonológico de la L1 y L2.
- 2) Realizar un análisis comparado de los alfabetos de ambas lenguas.
- 3) La aplicación de pruebas escritas para ver cómo realizan los alumnos las transferencias del español a la lengua me'phaa.

La aplicación de pruebas escritas se llevara a cabo con los alumnos de la escuela primaria "Adolfo López Mateos" de la comunidad de La Unión de las Peras Municipio de Malinaltepec, Gro.

CAP. II CONSIDERACIONES TEÓRICAS

II.1 Desarrollo lingüístico y alfabetización

II.1.1 Desarrollo lingüístico

La adquisición y el desarrollo de la lengua materna se dan a través de las interacciones comunicativas en el contexto en donde el ser humano se desarrolla, por lo tanto la lengua que aprende un niño, no la hereda genéticamente, sino que la adquiere en un contexto de uso de lenguaje determinado. Sobre la forma en que los niños adquieren la lengua, durante las últimas décadas han venido prevaleciendo dos teorías. Estas teorías son la *Teoría Innatista* y la *Teoría del Aprendizaje*. Cada una propone sus diferentes posturas teóricas que mantienen gran distancia entre sus supuestos. (Garton, A. 1981, pág. 31). Por lo que cada una de las teorías demuestra cómo se desarrolla el lenguaje y que factores determinan para que éste se dé.

Presentamos cada una de ellas para entenderla forma en que se diferencia cada una de ellas.

A) Teoría del aprendizaje

Por orden de aparición se encuentra en primer lugar la *Teoría del Aprendizaje*, la cual estuvo encabezada por Skinner, quien se encontraba fuertemente influenciado por una tradición conductista que consideraba al lenguaje como un comportamiento que se adquiría a través de la imitación.

Skinner manifestaba que sólo lo observable (conducta) permitía saber lo que acontecía en los sujetos como seres pasivos que simplemente reaccionan a los estímulos externos. Skinner explica cómo las personas aprenden haciendo, experimentando y ensayando. Estos tres componentes deben trabajar juntos y deber ser estudiados para formular cualquier estrategia de aprendizaje. De esta forma, Skinner “se ocupaba solamente de los comportamientos observables y creía que los procesos de aprendizaje eran los mismos para todas las especies (incluyendo las ratas, las palomas y los humanos) y para todas las acciones (atravesar laberintos, picotear anillas, aprender el lenguaje)” (Garton, A. 1981, pág. 32).

Esta teoría también es denominada o mejor conocida por “**conductismo**”, el cual se basa en los estudios del aprendizaje, considerando que sale sobrando el estudio de los procesos mentales del niño para la comprensión de la conducta humana. El núcleo central del conductismo está constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. Algunos de los principios que menciona, según la autora Cecilia Rojas son fundamentalmente:

- 1) El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, aproximación del espacio, tiempo y causa.
- 2) El principio de la comunicación, la mente deja de existir y es sólo una copia de la realidad.

Por lo que su carácter se encierra en un mundo en donde nos menciona que toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples y mejor conocido como estímulo-respuesta, aquí es donde el sujeto reproduce lo que los demás hacen o le enseñan, sin tener que desarrollarse por sí mismo, éste es el objetivo principal de esta teoría ya que menciona que el sujeto es la reproducción de su propio contexto. (Rojas, C. 2001, págs. 22-25).

De esta manera, el sujeto debe de estar comprometido para poder realizar un aprendizaje y el contenido de lo aprendido es una “copia” de los conocimientos transmitidos o adquiridos. Estos conocimientos generalmente son transmitidos por personas cercanas que se encuentran a su alrededor (por ej. La madre que es con la que convive mayormente), de estos conocimientos con el tiempo se van reforzando o desaprobando por los mismos que con el tiempo van premian o castigan al infante dentro del comportamiento verbal.

Finalmente, en esta teoría el niño no es creador de sus propios conocimientos sino más bien es la copia del contexto de donde se desarrolla ya que no tiene la facilidad de poder opinar sobre su aprendizaje.

B) Teoría innatista

Esta teoría es contraria a lo que plantea la Teoría del Aprendizaje o la corriente conductista, tanto para el monolingüismo como para el bilingüismo. La teoría innatista o la gramática generativista conciben el aprendizaje y desarrollo del

lenguaje no como un proceso limitado e imitado, sino como algo que es innato al ser humano. Esta propuesta es encabezada por el psicólogo Noam Chomsky.

Chomsky concibe que la adquisición del lenguaje es un proceso innato del ser humano, es decir, algo con lo que todo ser humano nace, por lo que todos podemos hablar una lengua determinada en cualquier contexto en donde nos encontremos. Es así, que “los niños no están predispuestos al aprendizaje de cada idioma en particular; todos nacen con la misma capacidad y se desarrollan como “hablantes nativos” del lenguaje de la comunidad en que nacen” (Garton, A. 1981, pág. 36).

Esta teoría percibe al sujeto como un ser totalmente activo y creativo de su aprendizaje, capaz de comprender entre lo que le interesa y con la habilidad de poder interactuar con el conocimiento que va adquiriendo, es así que Cecilia Rojas opina que, “...el proceso de aprendizaje es un proceso de descubrimiento más que de construcción” (Rojas, C. 2000, pág. 20).

Es por eso, que durante éste trabajo se va a plantear la teoría innatista, ya que permite ser más flexible en cómo plantear el aprendizaje y la enseñanza en el aula bilingüe, ya que considera que los sujetos no tienen capacidades limitadas y que éstos pueden crear cosas nuevas a partir de los elementos que les da el contexto. Dentro de esta teoría el sujeto se ve como aquel que genera sus propias hipótesis y posteriormente va elaborando sus reglas para cotejar las hipótesis que primeramente llevo a cabo.

Sin embargo, para que un niño llegue a hablar una lengua debe poder oír a las personas que utilicen esa lengua como medio de comunicación; por lo tanto el sujeto debe también interactuar con los demás usuarios del lenguaje para hacer que esta facultad del lenguaje sea operativa en una lengua determinada. “En consecuencia, cuando un niño aprende la lengua materna no adquiere sólo unos sonidos, un vocabulario o ciertas estructuras morfosintácticas, sino también los significados culturales propios del sistema lingüístico [...] .Es decir, la concepción desde la que los hablantes de una misma comunidad interpretan y expresan su mundo” (Mendoza, Fillola y Antonio: 1996: 235)⁴.

⁴ Citado en FILIO, I. 2007, pág. 25.

Lo cual nos lleva a que la lengua es una herramienta elemental para el desarrollo cognitivo del alumno en donde él va construyendo su propio conocimiento por la interacción con los demás adentrándose en la integración social. Éste conocimiento se refuerza mediante el funcionamiento que se le dé a la lengua por la forma de organizar el pensamiento y de esta manera organizar el pensamiento para el desarrollo de habilidades generales y lingüísticas.

Es por eso que la enseñanza de la lengua debe llevarnos a desarrollar las habilidades comunicativas del educando, es decir que no basta con el aprendizaje de un saber lingüístico, que por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas.

II.2 La alfabetización

La *alfabetización* se reconoce como un proceso que se lleva a cabo con los alumnos para que utilicen mejor su lengua materna tanto en la expresión oral como en la escrita, lo que les va a facilitar la comunicación en su entorno social y durante su proceso de enseñanza en la educación primaria.

Si la alfabetización es un proceso que apoya a los alumnos en el uso eficaz de su lengua en la diversidad de situaciones comunicativas, entonces aprender a leer y escribir es mucho más que insistir en que los alumnos adquieran la capacidad de asociar sonidos y grafías. El aprendizaje de la lectura y la escritura va a favorecer la comprensión de un texto cuando lo tengan a la mano, además de que cuando lean podrán entender un texto que hable de cosas que se desconocen en su entorno, no se trata de leer para que le demuestren al docente que saben descifrar y leer de corrido (rápido), respetando signos de puntuación. Lo mismo es con la escritura, los alumnos van a escribir porque quieren comunicar algo al docente o a los que lo rodean en su entorno social, van a escribir para que otros lean sus ideas, lo que imaginan, con esto no van a escribir para que el docente vea que sus planas están perfectas, bien hechas o copiadas de algún libro.

Renovar nuestras ideas y creencias respecto a lo que es leer y escribir en la escuela, requiere disposición para transformar los esquemas conceptuales en los que se basan los docentes para llevar a cabo este trabajo. Considero indispensable dejar de preocuparse por un momento del método más adecuado y

empezar por llevar a cabo la enseñanza en una reflexión profunda en lo que respecta realmente que es leer y escribir dentro del aula escolar. Esto nos lleva a que “una persona alfabetizada tiene la capacidad de hablar, leer y escribir con otra persona y el logro de la alfabetización implica aprender a hablar, leer, y escribir de forma competente” (Garton, A. 1989., pág. 20).

De esta manera, el apoyo del docente durante este proceso de lectoescritura va a ser de mucha ayuda para que el alumno desarrolle sus habilidades lecto-escritoras interactuando con él, es decir, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito se ve facilitado por la interacción activa en este caso el docente dentro del aula escolar.

II.2.1 Lo oral y lo escrito

Leer y escribir es entonces un acto comunicativo, leemos para enterarnos de lo que escriben otros y escribimos para que otros lean lo que queremos decir. Pero para que este proceso tenga lugar necesitamos en primer lugar una forma de representar el lenguaje, el cual es primariamente oral, es decir conformado por sonidos que unidos expresan significados, no podemos separarlos, Pérez expresa esta problemática de la siguiente 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. 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, S. 2007, pág. 54).

Es decir que los sujetos, que han adquirido la lengua de forma oral, cuando leen reconocen palabras y enunciados y no sólo fonemas, pero necesitan transformar lo escrito en oral para darle significado.

II.2.2 Conciencia fonológica

El desarrollo de la conciencia fonológica se trata del desarrollo de la conciencia de los sonidos del lenguaje. En esta parte, es importante tener en cuenta que para desarrollar la lectura y la escritura, cada uno de los niños debe primero reconocer los sonidos que se representan para cada fonema y representarlos con las grafías correspondientes de acuerdo al sonido que estén realizando. Es decir, la conciencia fonológica nos va a ayudar a que los niños pongan atención al sonido que estén ejecutando y que posteriormente tendrán que formar palabras con estos sonidos, sabemos que esto va a ser una tarea difícil para el niño, ya que el lenguaje hablado no segmenta y él está acostumbrado a llevarlo de manera común en su vida cotidiana sin tener que hacer cortes o paréntesis dentro de su habla; y cuando se enfrenta a un nuevo estilo se le dificulta más en este caso la escritura.

Es así que, “las investigaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica sugieren que los niños inicialmente se dan cuenta de los sonidos del lenguaje cuando notan que algunas palabras suenan de manera similar; es decir, riman” (Garton, A. 1989, pág. 159). De esta manera, en alumno empieza a reflexionar sobre los sonidos de cada una de las palabras y las similitudes de cada uno de ellos para que posteriormente lleve a cabo la segmentación fonémica en la escritura.

II.2.3 ¿Qué es un alfabeto?

Es el fundamento, la base para que se pueda dar la alfabetización y la lectura y escritura, es así que retomamos la definición de la Dra. Soledad, “un alfabeto es una serie de caracteres convenidos que transcribe los sonidos o fonemas de una lengua. La representación de un fonema se denomina grafema, ya que un sonido

puede ser representado con más de una letra como el grafema /tʃ/⁵ que se escribe “ch”, en este caso se habla de un dígrafo, dos grafías” (Pérez, S. 2007., pág. 53).

Dichas convenciones parten de un concepto básico de escritura, coincidiendo, en que la escritura es una convención social que se realiza por medio de signos gráficos que está constituido por un sistema. Por lo cual un sistema de escritura puede ser completo o incompleto; es completo el que puede expresar sin ambigüedad todo lo que se puede manifestar y decir una lengua determinada por medio de la oralidad.

Dentro de la lengua encontramos signos orales y su equivalencia grafica utilizado por un grupo humano para comunicarse y poder entenderse con los demás miembros por medio de esta. Seguido de la lengua, aparece el lenguaje, como un instrumento o medio de comunicación entre organismos o miembros de una especie. El acto de comunicación consiste en un conjunto de signos organizados que un emisor envía a un sujeto, receptor, a través de un cierto medio o canal, y que en virtud de su información o mensaje modifica el comportamiento o conocimiento del que lo recibe en una dirección determinada.

II.3 El bilingüismo y la lecto-escritura

II.3.1 El bilingüismo infantil

El bilingüismo es un tema que ha sido discutido ampliamente por lingüistas, psicólogos, sociólogos y pedagogos., pero encontrar una definición contundente de lo que es el bilingüismo o el bilingüe no es evidente. Cada disciplina lo enfoca desde lo que le interesa del fenómeno.

Bloomfield (1993), dice que un bilingüe es un sujeto que tiene un “control nativo de dos lenguas”, es decir, que hable las dos lenguas como si las hubiese adquirido simultáneamente la autora MA. Del Pilar Sánchez por su parte nos dice que, “un...sujeto bilingüe es aquel que posee una competencia mínima en dos lenguas

⁵ Para una mejor lectura de las reflexiones que se presentan, hacemos algunas precisiones. Por fonemas nos referimos a una unidad de sonido de la lengua. Así lo citamos, tanto con el termino fonema como se sonido. Un grafema es una representación de ese sonido adaptada por la convención ortográfica. Cuando nos referimos al fonema lo hacemos entre diagonales / / y cuando nos referimos al grafema lo hacemos entre comillas “ ”.

en alguna de las cuatro macro-habilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, comprender o leer” (Sánchez, M. 1997., págs. 42-43). De esta manera ser ***bilingüe*** puede ir desde un manejo mínimo de una segunda lengua, hasta el desarrollo de las cuatro competencias básicas, de forma avanzada.

Dentro de este tema se han elaborado diferentes distinciones, en las que cada uno de los autores maneja su propia terminología, dependiendo desde dónde lo enfoque, si se trata de los grados de dominio de las dos lenguas por el niño o si se revisa el factor prestigio que tienen las lenguas en un contexto sociocultural dado, (Baker, C. 1997., pág. 30).

Bilingüismo simultáneo y secuencial

El bilingüismo simultáneo se refiere a cuando el niño dentro de su propio hogar adquiere al mismo tiempo dos lenguas a una edad muy temprana. Por ejemplo, La Unión de las Peras, es una comunidad como muchas del país en la que hay padres de habla mixteca y tlapaneca, esto nos lleva a que el niño va aprendiendo las dos lenguas, ya que el padre le habla en una lengua y la madre en otra diferente, es por eso que el niño va aprendiendo ambas lenguas al mismo tiempo, a este se le llamaremos *bilingüismo simultáneo*.

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, pág. 195).

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

El *bilingüismo secuencial, contrariamente al simultáneo* se da cuando el niño aprende una lengua primero y una segunda lengua en un periodo posterior. Es lo que pasa con los alumnos de la escuela primaria “Adolfo López Mateos” en la

comunidad de La Unión de las Peras. Estos son niños monolingües en la lengua me'phaa (tlapaneco) y tienen que aprender una segunda lengua (español) en la escuela pero a su vez ya poseen una competencia en su primera lengua. Es por esto que se enfrentan a la incompreensión de los contenidos escolares que son impartidos por el docente en el aula escolar.

Bilingüismo sustractivo y bilingüismo aditivo

Se da cuando la adquisición de la L2 se produce a expensas de la L1. En general esto se produce cuando la L2 es socialmente más valorada que la L1 lo que podría ser motivo de pérdida de identidad o de la negación por parte del sujeto de su bilingüismo.

Cuando la adquisición de la L2 no lleva a la supresión de la L1, sino que se suman las competencias, se habla de un bilingüismo aditivo. Es decir, que en lugar de restar competencias se suman. En general esto sucede cuando las dos lenguas son valoradas socialmente al mismo nivel y es cuando vamos a tener un bilingüismo armonioso y productivo para el alumno.

Bilingüismo coordinado y bilingüismo

En la definición del lingüista Weinreich, el bilingüismo coordinado es cuando, “el niño desarrolla dos sistemas paralelos. Para una palabra dispone de dos significantes y de dos significados” (Weinreich, 1953 pág. 33-34), Es decir, un sujeto que habla dos lenguas tiene un dominio fluido en ambas lenguas como si fuera monolingüe en ambas y a la hora de comunicarse no tiene interferencia o mezcla de una lengua u otra. Es así como lo menciona el autor Hymes (1975), “con esta práctica organizada se desarrolla un bilingüe verdadero con doble competencia comunicativa”.

De este modo, el niño construye dos sistemas que distingue perfectamente y utiliza con habilidad de manera que llega a ser un bilingüe con doble competencia comunicativa y logra manejar ambas lenguas.

II.3.2 La lecto-escritura en contexto de bilingüismo

Después de revisar las diferentes definiciones y enfoques del bilingüismo, podemos plantearnos la siguiente pregunta ¿Cómo se da el proceso de

alfabetización en un sujeto bilingüe? ¿Sigue los mismos caminos revisados anteriormente que se refieren a los niños monolingües?

La alfabetización en una primera lengua crea en el sujeto un concepto claro de lectoescritura, tiene que desarrollar la noción de lo que se puede hablar y se puede escribir asociando una serie de sonidos de su propia lengua a una serie de grafemas acordes al que denominamos alfabeto.

Cuando un niño habla y entiende la lengua en la que tienen que aprender a leer y a escribir, es mucho más fácil este proceso, ya que conoce los sonidos de su lengua, contrariamente se enfrenta a una mayor dificultad en una lengua que apenas está aprendiendo, lo que lo lleva a que haga un doble esfuerzo durante este lapso de aprendizaje.

Para la alfabetización en la primera lengua se han propuesto una serie de métodos entre los cuales encontramos los analíticos (global y palabra generadora), que nos parecen más adecuados para toda persona que está aprendiendo a leer y a escribir por primera vez en la lengua que ya habla, teniendo mayor facilidad para adquirir esta destreza.

Una vez teniendo desarrolladas o adquiridas las habilidades comunicativas en una primera alfabetización el alumno sólo tendrá que aplicarlas, en un proceso dirigido, a la segunda lengua cuando ya la domine de manera oral (Pérez, 2006)

Retomo la idea del autor J. Cummins (1981) quien plantea el concepto de Dominio Subyacente Común, el cual nos dice "...las destrezas de los estudiantes en L1 y L2, en situaciones en que los alumnos tienen oportunidad de desarrollar la lectoescritura en ambos idiomas, el desarrollo efectivo de las destrezas lectoescritoras en la lengua materna puede constituir un fundamento conceptual para el desarrollo de las destrezas en L2. También suele hacer falta una enseñanza formal en el segundo idioma para aprovechar la transferencia translingüística" (Cummins, J. pág. 54-55).

Ahora bien, si esta propuesta nos lleva a trabajar la transferencia de competencias de la primera lengua (L1) a la segunda (L2), se puede considerar pertinente plantearlo también en sentido contrario. Es decir que sabemos que los niños de las escuelas indígenas bilingües, han sido alfabetizados directamente en español,

es decir, que los sujetos han adquirido las nociones de lectoescritura en una segunda lengua. Siendo hablantes de la lengua me'phaa, nos preguntamos si la transferencia se puede dar de la L2 a la L1 y cómo la llevarán a cabo los niños.

II.4 Metodología

En base a lo que se desarrolló más arriba, para llevar a cabo este trabajo seguimos los siguientes principios metodológicos:

- 1) Según la corriente innatista, los niños no son repetidores pasivos sino activos, es decir que a partir de la información que reciben elaboran hipótesis.
- 2) La alfabetización es la continuación del desarrollo lingüístico de los sujetos.
- 3) Leer consiste en decodificar grafemas para convertirlos en sonidos reconocibles al oído y reconocer significados. La decodificación es el primer paso para acceder al sentido.
- 4) La habilidad lecto-escritora se puede transferir de una lengua a la otra, siempre y cuando se hablen ambas, como requisito para apropiarse de significados.
- 5) Los niños bilingües adquieren la lecto-escritura en dos lenguas, cada una de las cuales tiene su propio sistema fonológico y su convención de escritura.
- 6) Lo que se transfiere son los grafemas compartidos entre las dos lenguas.

A partir de estas consideraciones nos preguntamos ¿cómo transfiere el niño de una lengua a otra? ¿Cómo representa los fonemas de su lengua que no existen en español?

Para contestar a estas preguntas se realizaron los siguientes pasos:

- 1) Un análisis comparado de fonemas y alfabetos del español y la lengua me'phaa. A partir de la información existente sobre este aspecto de las dos lenguas y a partir de mi competencia de hablante.
- 2) Como resultado de este análisis se elaboraron hipótesis sobre la forma en que los niños llevarían a cabo la transferencia de grafías:

- Compartidas con ortografía estable: un fonema un grafema.
- Compartidas con ortografía inestable: un fonema varios grafemas

Es esta última parte de escritura inestable que es donde consideramos que iban a tener más problemas los alumnos por la representación de un fonema con distintas grafías, en este caso el fonema /k/, la cual el español se puede escribir con “c”, “q” y la misma “k”.

- 3) En cuanto a las exclusivas del me'phaa, es decir aquellos fonemas que no existen en español se observó como los niños elaboraron hipótesis sobre la forma de representarlos.
- 4) Se aplicaron pruebas escritas a los niños de la escuela primaria, para ver cómo llevaban a cabo la transferencia de la escritura de una lengua a otra.
- 5) Se sistematizaron los resultados para ver las transferencias y las complicaciones que se presentaron para la escritura de la lengua me'phaa en la que no han sido alfabetizados.

El análisis de fonemas y grafemas de la lengua me'phaa se realizó de manera contrastiva, ya que esto nos sirvió como un recurso didáctico para darnos cuenta de cómo los niños transferían las grafías de una lengua a otra a la hora de escribir.

CAP. III LA LENGUA ME'PHAA

III.1 Contexto

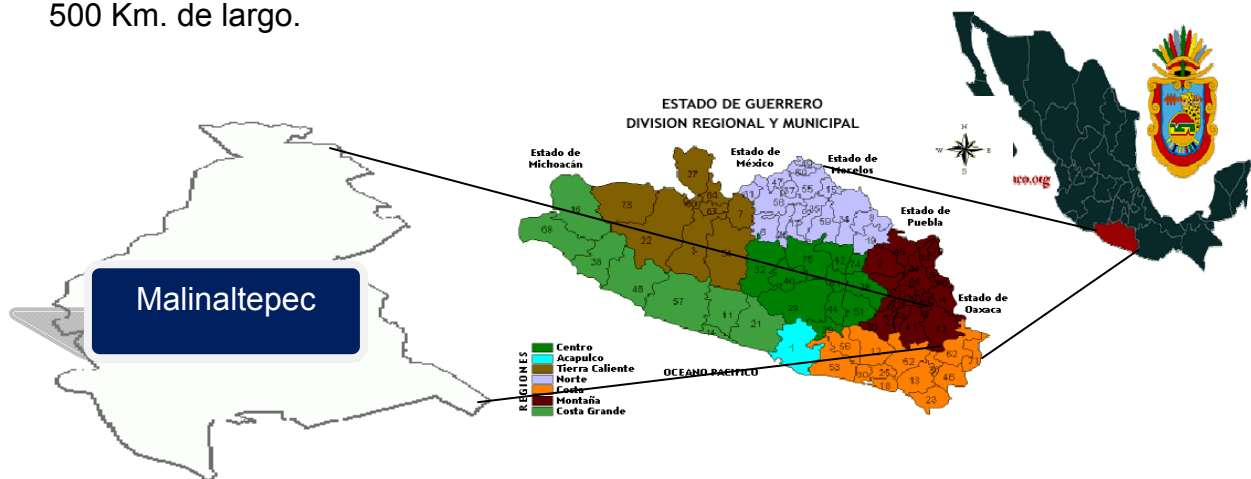
III.1.1 Geografía.

Junto con otras 31 entidades federativas, Guerrero forma parte de los Estados Unidos Mexicanos. Está ubicado al sur del país, por lo que a los guerrerenses suelen llamarnos surianos. Su capital es la ciudad de Chilpancingo de los Bravo, situada en el centro de la entidad.

En la actualidad compartimos nuestra buena vecindad con cinco estados de la República Mexicana: al norte, los de México y Morelos; al noreste, Puebla; al noroeste, Michoacán; y al este, Oaxaca. Al sur y suroeste se encuentra el océano pacífico.

De acuerdo con cifras de de la Secretaria de Programación y Presupuesto, la superficie de Guerrero es de 64 281 km², que representa el 3.3 por ciento (%) del total del país. Por su tamaño ocupa el decimocuarto lugar. Si comparamos la extensión territorial de nuestro estado con la de otras entidades, encontraremos que el Distrito Federal cabría 43 veces en Guerrero, Tlaxcala 16 veces, el estado de México tres y Puebla dos.

De norte a sur, el estado mide en su parte más larga aproximadamente 220 kilómetros (Km.), mientras que de este a oeste la mayor anchura es de 460 Km. Nuestros litorales bañados por las cálidas aguas del Océano Pacífico, suman unos 500 Km. de largo.



III.1.2 La región me'phaa

El término me'phaa deriva de Mbō Aphaá, que significa “el que es de A'phaa”. Antiguamente A'phaa era un territorio vasto que colindaba desde la costa chica de Guerrero hasta los límites de Oaxaca; hoy en día A'phaa está distribuido en 375 localidades de trece municipios⁶, en el estado de Guerrero.

En la actualidad el término me'phaa es usado por los hablantes para autonombrarse, refiriéndose tanto a los sujetos (xabu me'phaa) como a la lengua (ajngáa me'phaa), al igual que el pueblo (xuajin me'phaa).

La lengua me'phaa pertenece a la subfamilia lingüística mangue que a su vez pertenece a la gran familia otomangue, que agrupa a varias lenguas que se encuentran en algunos de los Estados como Puebla, Oaxaca y el sur de Veracruz, teniendo estructuras similares.

De esta manera, la familia lingüística se define como un conjunto de lenguas cuyas semejanzas estructurales y léxicas se deben a un origen histórico común.

III.1.3 Variantes dialectales

Una variante dialectal se distingue por una manera diferente de hablar con las demás comunidades, ya que presenta diferencias en su estructura gramatical y léxica con otras de la misma agrupación lingüística, es así que los hablantes determinan una identidad lingüística que se diferencia de las otras variantes.

En los congresos que se han realizado para elaborar los análisis de la lengua me'phaa, se han distinguido ocho variantes dialectales y se han denominado como una variante por el mayor número de hablantes que tienen y por la cantidad de localidades en las que la hablan, las variantes reconocidas son: Malinaltepec (mañuwíin), Huitzapula (aguá), Acatepéc (wi'íin), Zilacayotitlán (tsira'khamajíin), Tlacoapa (miwíin), Azoyú (tsindí), Zapotitlán Tablas (xirágáa) y Teocuitlapa (xma'íin)⁷.

⁶ Acatepéc, Acapulco, Atlamajalcingo del monte, Atlixac, Ayutla, Azoyú, Quechultenango, Malinaltepec, Metlatónoc, San. Luís Acatlán, Tlapa, Tlacoapa y Zapotitlán Tablas.

⁷ Primer Congreso de la lengua me'phaa (1997).

De esta manera, los propios hablantes se distinguen como una variante aunque se encuentren dentro del mismo municipio como lo es por ejemplo Huitzapula y Zapotitlán Tablas.

Finalmente, la comunicación es posible entre las variantes, ya que los cambios son fonológicos, por lo que en la estandarización de la lengua realizada en el año 2006, se acordó que se habla diferente pero se escribe igual en todas las variantes.

III.1.4 Situación sociolingüística

Uso de la lengua en la comunidad

Para llevar a cabo este trabajo se realizó un pequeño diagnóstico sobre el uso de la lengua en la comunidad de La Unión de las Peras, perteneciente al municipio de Malinaltepec, Guerrero. Es el año 2008-2009. Es una comunidad mayoritariamente monolingüe en lengua *mɛ'phaa*, los habitantes se comunican en la lengua dentro de la Comisaría Municipal, las fiestas del pueblo, en las asambleas, en el molino, en las actividades agrícolas, en el centro de salud y en algunas pequeñas misceláneas que hay en la localidad.

En este caso los padres son los que se encargan de transmitir los valores para los niños y niñas integrándolos a las actividades que se realizan dentro de la comunidad para el bienestar de los habitantes y para toda la comunidad en general, es así que los niños se van apropiando de los valores que transmiten los demás, específicamente las personas adultas.

Se presenta una situación distinta con los jóvenes que se van a otros lados a estudiar, algunos a la capital del Estado, otros a Chilapa, Tlapa o la ciudad de Puebla. Cuando éstos regresan, la comunicación entre los habitantes se da en lengua *mɛ'phaa* y en español lo hacen con otros jóvenes de las comunidades cercanas como el Tejocote y Malinaltepec.

La mayoría de los niños que asisten a la escuela hablan la lengua *mɛ'phaa*, lo que podría favorecer la enseñanza de la lectoescritura en esta lengua, pero hay padres de familia que ya no quieren que sus hijos hablen la lengua, se los llevan con ellos a otras ciudades como Tlapa. Es el caso de algunos matrimonios jóvenes, se casan en otro lado y ya no regresan. Éste podría ser un factor que con el tiempo

podría hacer que la lengua me'phaa sufra un desplazamiento por el español y con más razón si la escuela no trabaja con la lengua y mucho menos produce materiales para el fortalecimiento oral y escrito de la lengua.

Es importante señalar que la escuela es la que propicia con mayor facilidad el desplazamiento de la lengua del lugar, ya que a pesar de las políticas educativas sigue castellanizando a la población.

Por otro lado, la comunidad cuenta con una casa de salud de la que está encargada la Sra. Martha Morán Arellano. En este espacio la comunicación con la población es en la lengua me'phaa, el español sólo se usa para la traducción, cuando llegan los doctores y enfermeras para tratar a un paciente que no habla el español. Las consultas con los doctores se hacen cada mes, por lo que los días martes y jueves la encargada de la casa de salud atiende y lo hace en la lengua del lugar.

Igualmente, en las reuniones que realiza la comunidad para solucionar problemas agrarios, para cambio de comisario a fin de año, o cuando una persona comete un delito y lo llevan con los principales de la comunidad se le llama la atención en la lengua.

Además, el registro de lenguaje cambia cuando es el pedimento de una novia en una ceremonia de casamiento ya que los embajadores se dirigen con mucho respeto a los papás de la novia e intervienen los principales de la comunidad para darles consejos o regañarlos si el hombre cometió el delito de robarse a la novia.

Al igual que en una fiesta anual cuando todos los habitantes de la comunidad se dirigen a la iglesia para recibir la misa de gracia, es otro tipo de lenguaje el que se utiliza para la bendición y el bautizo de los niños, es por eso que la lengua me'phaa en cada ceremonia es de suma importancia y más cuando se trata de los discursos de los principales de la comunidad.

Uso de la lengua me'phaa en la escuela

Como en toda escuela de una comunidad indígena, se espera que la educación que reciben los alumnos sea bilingüe en español y lengua indígena, pero da la casualidad de que los docentes que trabajan ahí no hablan la lengua. Muchos de los alumnos que asisten a la primaria de La Unión de las Peras son de otras

comunidades cercanas y son monolingües en lengua indígena y lo que se alcanzó a observar en la visita que se llevó a cabo, es que los niños no entendían lo que el docente estaba enseñando durante la clase.

Cuando un niño participa lo hace en un español con interferencias de L1⁸ y esto hace más difícil la comunicación y lo que quiere dar a conocer a todos sus compañeros, sin que en ningún momento el docente trabajara la lengua indígena de manera oral o escrita. En esta visita observamos que todas las instrucciones las dio en español. Hay que tener en cuenta también que lo poco que saben del español lo aprendieron en su casa pero no es suficiente para llevar a cabo un diálogo en esta lengua.

Por otro lado, las reuniones que realiza la escuela para abordar las cuestiones de puntualidad, reprobación y deserción; se llevan a cabo en español, si alguno de los padres de familia no alcanzó a entender, otro padre se lo explica pero nunca preguntan, ya que el docente marca su jerarquía en la asamblea con los padres de familia.

Para concluir, podríamos decir que los docentes, al no hablar la lengua del lugar hacen que se dificulte más el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. Aunque uno de ellos mencionaba que asistían a los cursos que organiza la Zona Escolar de El Tejocote, a la que pertenecen, esto no les ayudaba a desarrollar una estrategia de trabajo para los alumnos, ya que los que imparten los cursos tampoco tienen conocimientos sobre cómo trabajar la lengua en la escuela y no dan soluciones a los problemas con los que se enfrentan los maestros.

III.2 Fonología

Al desarrollar el habla, los seres humanos producimos sonidos que al unirlos originan palabras que a su vez se unen para la construcción de frases por medio de las cuales llevamos a cabo la interacción con los otros. Esta interacción se da por medio de un lenguaje emocional y social, la manera en que indicamos amistad, aburrimiento o dolor, entre otras emociones.

⁸ L1, se considera como lengua materna del niño.

En una conversación de personas en una lengua distinta a la nuestra, se producen sonidos iguales o semejantes a la propia, pero muchas veces éstos son difíciles de pronunciar como los de las lenguas mayenses que utilizan la glotal en sus consonantes, por ejemplo la /p^ʔ/.

Es así que cada una de las lenguas tiene sus propias características y la fonología nos ayuda a analizar los fonemas propios de cada lengua.

La parte de la lingüística encargada de estudiar los sonidos que son significativos en una lengua, llamados fonemas, es la fonología. En este trabajo nos vamos a interesar por el análisis de los fonemas propios de la lengua Me'phaa. Para esto utilizamos la metodología propuesta por la fonética articuladora. Esta hace una distinción entre fonemas consonánticos o consonantes y fonemas vocálicos o vocales y va estudiando cómo se producen, qué órganos intervienen para la producción del sonido. La clasificación de los sonidos que proponemos se basa en la propuesta por Celdrán (1996) en su libro *"El sonido en la comunicación humana"*.

a) **Consonantes**

Sonoridad

La producción de sonidos del habla se da a través de la tráquea a la laringe por los pulmones. Dentro de la laringe están las cuerdas vocales que tienen dos disposiciones básicas.

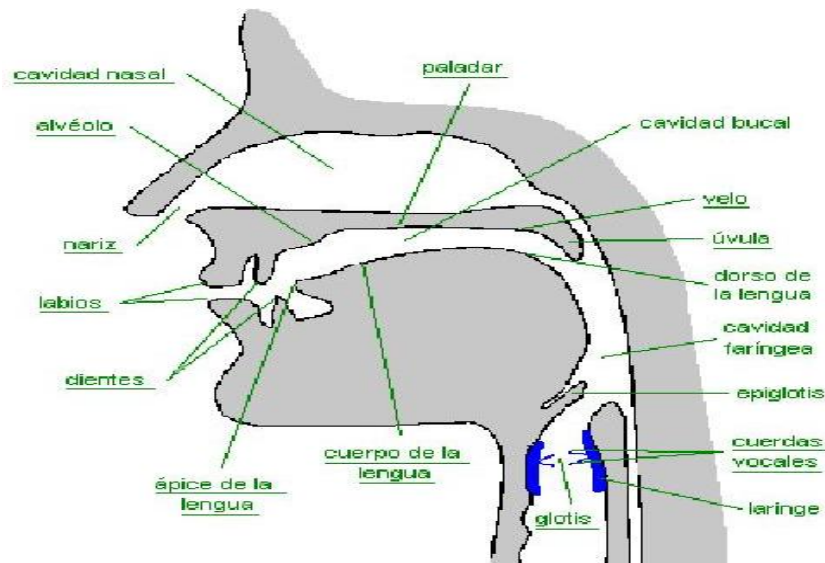
- 1) Cuando las cuerdas vocales se separan, el aire de los pulmones pasa entre ellas sin ningún obstáculo. Los sonidos que se producen así se describen como **sordos**.
- 2) Cuando las cuerdas vocales están juntas, el aire de los pulmones las hace vibrar repetidamente al pasar. Los sonidos que se producen así se llaman **sonoros**.

Puntos de articulación

La mayor parte de los sonidos consonánticos se producen utilizando la lengua y otras partes de la boca. De esta manera, para hacer describir muchos sonidos vamos a hacer referencia al punto donde se articulan los sonidos, es decir, el lugar dentro de la boca en el que se da la contracción.

Es así que, si rompemos una cabeza por la mitad vamos a darnos cuenta de cómo las zonas de la cavidad oral toman parte en la producción del habla.

Figura⁹



Es en base al aparato fonatorio que se clasifican los (fonos) sonidos que producimos.

Bilabiales: Son sonidos que se forman utilizando ambos labios, el inferior y el superior y es como cuando pronunciamos los sonidos iniciales de la palabras *pino*, *vino* y *mido* los tres son bilabiales.

Labiodentales: Son sonidos formados por los dientes superiores y el labio inferior. Como por ejemplo cuando decimos *fácil* o *forma* es labiodental, lo representamos con el símbolo /f/ y es sordo.

Dentales: Estos sonidos se forman con el ápice de la lengua detrás de los dientes superiores centrales. Este sonido lo podemos ver en la palabra *domingo* la cual es dental sonoro y utilizamos el símbolo para representarlo es /d/.

Interdental: Para la producción de este sonido, el ápice de la lengua la colocamos entre los dientes y muy cercano a los alvéolos y lo vemos claramente cuando articulamos el fonema /d/.

Alveolares: Son sonidos formados con la parte frontal de la lengua, el ápice, sobre los alvéolos, que es la zona rugosa inmediatamente posterior a los dientes

⁹ www.interbilingue.ajusco.upn.mx

superiores. Los sonidos iniciales de las palabras: *naranja*, *nariz* son alveolares. Los símbolos que los representan son /n/, respectivamente.

Palatal: Detrás de los alvéolos, en la parte superior de la boca, se encuentra una parte llamada paladar. En este caso el predorso de la lengua hace contacto con el paladar duro como en los sonidos de la /ñ/.

Velares: Todavía más atrás de la parte superior de la boca, más allá del paladar duro, encontramos un área blanda que llamamos el paladar blando o velo del paladar. Los sonidos producidos con la parte trasera de la lengua (el postdorso) tocando el velo del paladar son los llamados velares. Este lo podemos ver en los fonemas /k/ y /g/.

Modo de articulación

Ya que hemos descrito el lugar de las articulaciones de los sonidos consonánticos del español, también podemos describir los mismos sonidos según el modo de articularlos. Esta forma de describirlos es necesaria si queremos distinguir algunos sonidos que, en el epígrafe anterior hemos clasificado dentro de la misma categoría. Por ejemplo, cuando decimos que /t/ y /s/ son alveolares sonoros. ¿En qué se diferencian? El modo se refiere a la mayor o menor obstrucción del aire cuando pasa por la cavidad bucal.

Oclusivos: Los oclusivos se producen cuando cortamos completamente (aunque de forma muy breve) el paso del aire y después lo dejamos pasar de forma abrupta. El sonido consonántico que resulta del efecto de bloquear o cortar la corriente de aire se llama una oclusión. Aquí tenemos los fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/ y /g/.

Fricativos: La manera de articular implica un bloqueo casi completo de la corriente de aire que pasa por el estrecho canal. Como el aire es expulsado a presión a través de este canal, produce una fricción que es lo que hace que estos sonidos se llamen fricativos. Dentro de los fricativos tenemos al más famoso que es el del sonido /f/.

Africados: Estas están formadas por una oclusiva y una fricativa, la cual hace una combinación momentánea en el paso del aire con un canal de contracción que causa cierta fricción. Por lo que podemos decir que una africada es una secuencia

de un sonido oclusivo y un fricativo, la cual nos lleva a que en algunas lenguas del país funcionen como un solo fonema, como en el caso del me'phaa con el fonema /ts/.

Nasales: Los sonidos se producen oralmente con el velo del paladar levantado impidiendo que la corriente del aire entre en la cavidad nasal. Sin embargo, cuando el velo se baja y la corriente puede pasar hacia arriba a través de la nariz para producir sonidos como /m/, /n/ y /ɲ/, éstos se describen como nasales y son sonoros.

Laterales: El sonido // se forma dejando que la corriente de aire pase por ambos lados de la lengua en el momento en que ésta toma contacto con los alvéolos. Es el que encontramos en posición inicial en la palabra *lobo*.

Vibrantes: Se forma con el ápice de la lengua en contacto con los alvéolos. Una característica especial es que en su pronunciación se produce una o varias interrupciones breves de la corriente de aire. Para este tipo de sonido empleamos el símbolo /r/.

b) Vocales

A diferencia de las consonantes, las vocales tienden a tener una característica particular, ya que son sonoros por no tener obstrucción de aire al producirlas y el aire sale libremente en la boca.

De acuerdo al AFI 2005, las vocales tienen una característica particular en la articulación y son:

- 1) **Apertura:** Es la posición de la boca a la hora de articular cada una de las vocales y con esto nos vamos a dar cuenta si es una abierta, semicerrada o una cerrada.
- 2) **Posición:** Es la posición de la lengua a la hora de pronunciar una vocal la cual tiene tres características principales y son la anterior, central y posterior;
- 3) **Redondez:** es la posición de los labios de la boca al pronunciar las vocales y son dos solamente, la primera es redonda y la no redondeada la segunda.

Rasgos suprasegmentales

Cada una de las lenguas del país tiene sus propias características, los cuales son reflejados en el habla y en la escritura, en este caso encontramos que la lengua me'phaa tiene algunos elementos suprasegmentales dentro de su escritura, en efecto, encontramos en su mayoría que las vocales tenemos tonos.

Las características arriba mencionadas, el sujeto las lleva a cabo de manera inconsciente en su habla cotidiana, por lo tanto, muchas veces no sabemos cómo explicar la forma en que se producen o se van adquiriendo pero el sujeto las maneja.

III.2.1 Fonología comparada me'phaa- español

Para llevar a cabo este análisis retomé el alfabeto estandarizado de la lengua me'phaa que se propuso para la escritura en todas las variantes dialectales de la lengua en el año 2005. La fonología se aborda para la representación fonética de acuerdo al Alfabeto Fonético Internacional (AFI) versión 2005.

III.2.1.1 Consonantes del me'phaa

El me'phaa posee 25 fonemas consonánticos que podemos observar en el siguiente cuadro fonológico:

Cuadro fonológico de la lengua me'phaa

	Bilabial		labiodental		Dental		Alveolar		Post alveolar		Palatal		Velar		Glotal	
	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	Sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora
Nasal		m						n				ɲ		ŋ		
Oclusiva	p p ^h				t t ^h	d							k k ^h	g		
Fricativa	ɸ	β					s		ʃ				x			
Africada							ts		tʃ			dʒ				
Aproximante												j	w			
vibrante múltiple								r								
vibrante simple								r								
Aproximante lateral								l								

Tabla 6.- Cuadro fonológico de la lengua me'phaa

De estos 25 fonemas 15 son compartidos con el español. Los podemos encontrar en el siguiente cuadro con sus rasgos distintos y sus respectivos ejemplos.

Fonemas consonánticos compartidos me'phaa-español.

Rep. Fonética	Modo de Articulación	Punto de Articulación	Sonoridad	Rep. Ortográfica	Ejemplo
/ p /	Oclusiva	bilabial	Sorda	“p”	pátsi (peñasco)
/ t /	Oclusiva	Dental	Sorda	“t”	tíwi (soplador)
/ k /	Oclusiva	Velar	Sorda	“k”	kuwa (horcón)
/ d /	Oclusiva	Dental	Sonora	“d”	duun (chile)
/ g /	Oclusiva	Velar	Sonora	“g”	gúmá (hilo)
/ x /	Fricativa	Velar	Sorda	“j”	janíi (aparte)
/ m /	Nasal	Bilabial	Sonora	“m”	medo' (grueso)
/ n /	Nasal	Alveolar	Sonora	“n”	nandí (enfermedad)
/ ɲ /	Nasal	Palatal	Sonora	“ñ”	ñuu (masa)
/ l /	Aproximante Lateral	Alveolar	Sonora	“l”	lajuíin (poco)
/ r /	Vibrante múltiple	alveolar	Sonora	“r”	re'e (flor)
/ r /	Vibrante simple	alveolar	Sonoro	“r”	mbro'on (noche)
/ j /	Aproximante	palatal	Sonora	“y”	yaa (mazorca)
/ s /	Fricativa	Dental	Sorda	“s”	suan (hinchazón)
/ tʃ /	Africada	Postalveolar	Sorda	“ch”	chá'da (huarache)

Tabla 7.- Fonemas compartidos me'phaa-español

Fonemas consonánticos exclusivos de la lengua me'phaa.

El me'phaa posee 10 fonemas consonánticos que no se comparten con el español.

Rep. Fonológica	Modo de Articulación	Punto de Articulación	Sonoridad	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/ t ^h /	Oclusiva	Dental	Sorda	Aspirada	“th”	thana (medicina)
/ p ^h /	Oclusiva	Bilabial	Sorda	Aspirada	“ph”	xpu'phú ¹⁰ (tecolote)
/ k ^h /	Oclusiva	Velar	Sorda	Aspirada	“kh”	kháo (limpio)

¹⁰ Este fonema en la lengua nunca va solo, ya que siempre va en la parte media de una palabra, ya sea de cualquier significado con una consonante o una vocal.

/ ts /	Africada	alveolar	sorda		“ts”	tsíga (semilla)
/ dj /	Africada	Palatal	Sonora		“dx”	dxama (muchacho)
/ ⁿ g /	Oclusiva	velar	sonora	prenasalizada	“ng”	ngatsó (ceso)
/ φ /	Fricativa	Bilabial	Sorda		“f”	froo (escalofrió)
/ ʃ /	Fricativa	post alveolar	Sorda		“x”	xede (vaca)
/ β /	Fricativa	Bilabial	sonora		“b”	Braka (colgado)
/ w /	Aproximante	labiodental	Sonora		“w”	wátha (cuánto)

Tabla 8.- fonemas consonánticos de la lengua me'phaa

Fonema consonántico exclusivo del español.

En cuanto al español, éste sólo posee un fonema que no existe en la lengua me'phaa, aunque su articulación es muy cercana del fonema /φ/, éste último es bilabial, mientras que el del español es labiodental.

Rep. Fonética	Modo de Articulación	Punto de Articulación	Sonoridad	Rep. Ortográfica	Ejemplo
/f/	fricativa	labiodental	sorda	“f”	foca

Tabla 9.- Fonema consonántico del español

De esta manera se realizó el análisis contrastivo de la lengua me'phaa y el español para darnos cuenta de cómo se lleva a cabo la escritura en ambas lenguas. Una de las finalidades de este análisis, es que el docente sepa que en cada una de las lenguas hay grafías que se comparten y otros que representan fonemas que no hay en español.

Pares mínimos de consonantes

Llamamos par mínimo aquel que se diferencia de un fonema en una misma palabra como por ejemplo, *guwa* y *kuwa* son un par mínimo diferenciando por las consonantes “g” y “k”, teniendo ambas el mismo modo y punto de articulación pero, de diferente sonoridad; la primera sonora y la segunda sorda. Los pares mínimos los podemos llevar a cabo de diferente manera, por en el modo de articulación, punto de articulación, la sonoridad, tonos y modificaciones que hay en la lengua.

Modo de articulación

Oclusivas

/p/	patsí (peñasco)	/t/	tambáa (no terminaste)
/g/	gatsí (mañana)	/g/	gambáa (termina)
/kh/	ikhuún (yo)	/p/	wipí (mariposa)
/th/	ithuún (les digo)	/ph/	wiphí (es rápido)

Tabla 10.- pares mínimos de oclusivas.

Nasales

/m/	mangáa (tú también)	/m/	máña (rojo)
/n/	nangáa (está engordando)	/ñ/	náña (tomo o bebo)

Tabla 11.- Pares mínimos de nasales.

Fricativas

/β/	βrá'a (está metido)	/x/	janii (aparte)
/φ/	frá'a (horizontal)	/j/	xanii (gris)

Tabla 12.- Pares mínimos de fricativas.

Los ejemplos presentados son de la variante del municipio de Malinaltepec, ya que es la que se está trabajando para la elaboración de este trabajo.

Grupos consonánticos

Hablamos de grupos consonánticos cuando dos consonantes que aparecen libres en el cuadro fonológico se juntan.

/nd/	/mβ/	/φ r/	/d r/	/βr/	/ndx/	/xnd/	/smβ/	/str/	/xt/
ndatsú (huele feo)	mβáxtá (gallo)	nafrigu' (se cae)	drigo' (mío)	βráka (colgado)	ndxama (plátano)	xndú (huevo)	smβa (sucio)	nastriga (se encoje)	xtiya (panal)

Tabla 13.- Grupos consonánticos.

En relación al cuadro anterior, se presentan algunos ejemplos de grupos consonánticos que se alcanzan a reconocer en los ejemplos para la elaboración de dicho trabajo, pero *Abad Carrasco Zúñiga (2006)* menciona que son tres tipos

de combinaciones consonánticas, sin embargo, no vamos a adentrarnos a este tema, ya que no es nuestra prioridad.

III.2.2.2 Fonemas vocálicos

Como vimos anteriormente los sonidos consonánticos se articulan en su mayoría por la obstrucción del paso vocal, los sonidos vocálicos se producen con un flujo de aire relativamente libre. Por lo general las vocales son sonoras al menos que en algunas lenguas sufran un ensordecimiento.

Se presenta el cuadro de fonemas vocálicos de la lengua me'phaa de acuerdo al cuadro de vocales presentado por el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) versión 2005. Incluyendo las modificadas.

Cuadro fonológico de vocales

	Anterior	Central	Posterior
cerrada	i i: ɨ ɨ: i̥ i̥: ĩ̥ ĩ̥: ?		u u: ɯ ɯ: u̥ u̥: ũ̥ ũ̥: ?
semicerrada	e e: ẽ ẽ: e̥ e̥: ẽ̥ ẽ̥: ?		o o: ɔ ɔ: o̥ o̥: õ̥ õ̥: ?
abierta		a a: ǣ ǣ: ḁ ḁ: ḁ̃ ḁ̃: ?	

Tabla 14.- Cuadro fonológico de vocales

Vocales cortas

De estas 40 Vocales, 5 vocales simples se comparten con el español, en el cuadro de abajo podemos observar los rasgos distintivos y los ejemplos:

Representación Fonética	Altura de la lengua	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Representación ortográfica	Ejemplo
/a/	Central	Abierta	No redondeada	“a”	adá (niño)
/e/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	“e”	ege' (zorro)
/i/	Cerrada	Anterior	No redondeada	“i”	ixí (maíz)
/o/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	“o”	ráxo (eno)
/u/	Cerrada	Posterior	Redondeada	“u”	rubú (chayote)

Tabla 15.- Fonemas vocálicos compartidos me'phaa-español

35 fonemas vocálicos exclusivos del me'phaa. Se refieren fundamentalmente a las cinco vocales simples que presentan modificaciones como, nasalización, aspiración, glotalización y alargamiento de vocales.

Vocales con alargamiento vocálico

Las vocales con alargamiento vocálico al pronunciarlas, el sonido dura más que en las cortas, decimos que sufren un alargamiento y les llamamos exclusivas de la lengua me'phaa porque no son compartidas con el español. En la lengua me'phaa tenemos 5 (cinco) fonemas que sufren tal modificación.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/a:/	Abierta	Anterior	No redondeada	Alargada	“aa”	xanáá (monte)
/e:/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Alargada	“ee”	khuee (abierto)
/i:/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Alargada	“ii”	Janíí (aparte)
/o:/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Alargada	“oo”	xtíloo (español)
/u:/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Alargada	“uu”	aphuu (cuello)

Tabla 16.- Vocales alargadas

Vocales nasalizadas

El número de fonemas vocálicos nasalizados que posee la lengua me'phaa son cinco y les llamamos vocales nasalizadas a todas aquellas que al producirlas el aire sale libre por la nariz y el dorso de la lengua se acerca a la laringe produciendo un movimiento mínimo en las cuerdas vocales, es por eso que les llamamos nasalizados.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/ã/	Abierta	Anterior	No redondeada	nasalizada	“an”	xuwán (perro)
/ẽ/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Nasal	“en”	xuajen (pueblo)
/ĩ/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Nasal	“in”	gitsín (jugando)
/õ/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Nasal	“on”	gojon (camote)
/ũ/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Nasal	“un”	tsu'tsún (chuparrosa)

Tabla 17.- Vocales nasalizadas

Vocales glotalizadas

Las vocales glotalizadas tienen una característica principal, que al pronunciarlas se da un breve corte al final de vocal, éste corte se produce cuando se da el cierre de la glotis.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/aʔ/	Abierta	Anterior	No redondeada	Glotalizada	“aʔ”	yu'wa (magüey)
/eʔ/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Glotalizada	“eʔ”	e'en (carrizo)
/iʔ/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Glotalizada	“iʔ”	i'di (sangre)
/oʔ/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Glotalizada	“oʔ”	ge'jo' (aquí)
/uʔ/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Glotalizada	“uʔ”	gu'wá (casa)

Tabla 18.- Vocales glotalizadas

Después de estas tres modificaciones básicas, existen otras en las que se van a combinar los tres caracteres revisados, pero que en general constituyen el núcleo de la sílaba, aunque no está bien determinado. Suárez (1985), por ejemplo plantea que en el mixteco las llamadas vocales rearticuladas conforman dos sílabas, una vocal glotalizada más una simple, para determinar esto va a depender del patrón silábico de una lengua.

Esto, para el me'phaa aún no está muy claro, así que mientras las investigaciones avanzan, las presentamos considerando que son indivisibles, es decir núcleo silábico.

Alargamiento y nasalización

En la lengua me'phaa encontramos 5 vocales alargadas nasalizadas las cuales no sabemos si son producto de la combinación de una vocal alargada /a:/ y una nasalizada /ã/.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/ã:/	Abierta	Anterior	No redondeada	Alargada nasalizada	“aan”	natháán (escribe)
/ë:/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Alargada nasalizada	“een”	etseen (granizo)

/ĩ:/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Alargada nasalizada	“iin”	djin (guayaba)
/õ:/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Alargada nasalizada	“oon”	tsoon (cabello)
/ũ:/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Alargada nasalizada	“uun”	duun (chile)

Tabla 19.- Vocales alargadas y nasalizadas

Alargamiento y glotalización

Estas son la combinación de una o una vocal alargada / a: / más una glotalización al igual no sabemos si son así e igualmente son 5 (cinco) sien la lengua me'phaa.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/a:ʔ/	Abierta	Anterior	No redondeada	Alargada glotalizada	“aaʔ”	adríyáa' (rellena)
/e:ʔ/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Alargada glotalizada	“eeʔ”	mambiyée' (va a llorar)
/i:ʔ/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Alargada glotalizada	“iiʔ”	mba'iin' (muchos)
/o:ʔ/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Alargada glotalizada	“ooʔ”	mamboo' (voy a terminar)
/u:ʔ/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Alargada glotalizada	“uuʔ”	chijiuu' (mi cuerno)

Tabla 20.- Vocales alargadas glotalizadas

Nasalización y glotalización

Se producen al combinar una vocal nasalizada /ã/ una vocal glotalizada /ʔ/.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/ãʔ/	Abierta	Anterior	No redondeada	Nasal glotalizada	“anʔ”	géjuan' (cárcel)
/ẽʔ/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Nasal glotalizada	“enʔ”	akhuen' (ahí)
/ĩʔ/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Nasal glotalizada	“inʔ”	ijin' (mis hijos)
/õʔ/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Nasal glotalizada	“onʔ”	gon' (luna)
/ũʔ/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Nasal glotalizada	“unʔ”	raun' (mi boca)

Tabla 21.- Vocales nasalizadas y glotalizadas

Alargamiento, nasalización y glotalización

Estas vocales sufren tres modificaciones y son difícilmente separables por lo que consideramos que es una sola vocal.

Rep. fonética	Altura	Posición de la lengua	Redondez de los labios	Modificación	Rep. ortográfica	Ejemplo
/ã:ʔ/	Abierta	Anterior	No redondeada	Alargada nasal glotalizada	“aanʔ”	nathãan' (te habla)
/ë:ʔ/	Semicerrada	Anterior	No redondeada	Alargada nasal glotalizada	“eenʔ”	nama'een' (se asoma)
/i:ʔ/	Cerrada	Anterior	No redondeada	Alargada nasal glotalizada	“iinʔ”	guwjiin' (sus mujeres)
/õ:ʔ/	Semicerrada	Posterior	Redondeada	Alargada nasal glotalizada	“oonʔ”	tsotoon' (chivo)
/ũ:ʔ/	Cerrada	Posterior	Redondeada	Alargada nasal glotalizada	“uunʔ”	mbatsúún' (fogon)

Tabla 22.- Vocales alargadas nasalizadas y glotalizadas

Como hemos mencionado anteriormente, las combinaciones de las vocales para producir las modificadas no sabemos si son producto de las combinaciones u otros caracteres.

Pares mínimos de vocales

abiertas		semicerradas		cerradas	
/a/	ama (morral)	/e/	ene (hago)	/u/	inú (su cara)
/aʔ/	a'ma (abeja)	/eʔ/	e'ne (hacen)	/uʔ/	inu' (mi cara)
		/o/	dxajo (su hermano)	/i/	idi (cal)
		/oʔ/	dxájo' (mi hermano)	/iʔ/	i'di (sangre)

Tabla 23.- Pares mínimos de vocales

Tonos

Los tonos son un rasgo suprasegmental, es decir actúan sobre unidades completas, ya sea la sílaba o la palabra.

La lengua me'phaa es una lengua tonal; al decir tonal nos referimos a que una palabra cambia de significado según sea el tono en que se pronuncie. Es así que se distinguen tres tonos.

- Tono alto (a'wa ts'ida')
- Tono medio (a'wa tikhuu)
- Tono bajo (a'wa mbayí)

Es importante distinguir cada uno de los tonos en la escritura de la lengua, ya que si no se lleva a cabo se perdería el sentido de la palabra y la otra persona no lo entendería. Los tonos actúan sobre la vocal, pero modifican el significado de toda palabra.

Para llevar a cabo el análisis de los tonos en los escritos de los alumnos (**véase cap. 4**) en éste trabajo, los tonos los vamos a identificar por tres números, el tono alto con el núm. 1, el tono medio con el núm. 2 y el tono bajo con el núm. 3. De esta manera, cada uno de los números que se mencionan se lleva a cabo en la transcripción fonética que se desarrolla antes de llevar a cabo los análisis de los escritos de los alumnos.

El tono se trata de un rasgo exclusivo de la lengua me'phaa, ya que en el español no se presenta.

Pares mínimos de tonos

Alto	Medio	Bajo
ñúú (miel de ellos)	ñuu (mecate)	ñ<u>u</u>u (gusano)
mbáá (aparte de)	mbaa (terreno)	mb<u>a</u>a (grande)
gúmá (hilo)	guma (tortilla)	g<u>u</u>má (cuitlacoche)

Tabla 24.- Pares mínimos de tonos

Patrones silábicos

Los patrones silábicos se refieren a la regla de formación de unidades mayores que el fonema. Los estudia la fonología porque son unidades mayores, tampoco tienen significado e sí mismos. Con ellos se observa que reglas existen en una lengua ara la agrupación de los fonemas. Para los maestros es importante conocerlos ya que si utilizan algún método que segmente en silabas como el método silábico o el de la palabra generadora, necesitan saber en dónde y cómo se divide la palabra.

Presentamos algunos ejercicios de segmentación en sílabas para observar cómo se dividen las palabras, aunque como en el caso de las vocales modificadas, esto sea a nivel hipotético.

Representación ortográfica	Transcripción fonética	segmentación	Patrón silábico
thana (<i>medicina</i>)	t ^h ana	t ^h a - na	CV -CV
xpu'phú ¹¹ (<i>tecolote</i>)	xpu'p ^h ú	xpu' - p ^h ú	CCV' - CV
kháo (<i>limpio</i>)	k ^h áo	k ^h a - o	CV-V
tsíga (<i>semilla</i>)	tsíga	tsí - ga	CV -CV
dxama (<i>muchacho</i>)	djama	dja - ma	CV-CV
mβáxtá (<i>gallo</i>)	^m βa tá	^m βa - ta	CVC- CV
ngatsó (<i>ceso</i>)	ⁿ gatsó	ⁿ ga - tso	CV-CV
ndatsú (<i>huele feo</i>)	ⁿ datsú	ⁿ da - tsú	CV-CV
froo (<i>escalofrío</i>)	φro:	φro:	CCV
sendeβε (<i>columpio</i>)	sendeβε	se-nd-eβε	CV-CCV-CV
nathaa'n' (<i>te habla</i>)	na ^h ã:ʔ	na-t ^h ã:ʔ	CV-CV'
nama'een' (<i>se asoma</i>)	na [?] mã:ʔ	na-mã:ʔ	CV-CV'V'
tsotoon' (<i>chivo</i>)	tso [?] tö:ʔ	tso-tö:ʔ	CV-CV'
mβatsúun' (<i>fogón</i>)	^m βatsũ:ʔ	^m βa-tsũ:ʔ	CV-CV
xuajen(pueblo)	ʃuaxẽ	xua-xẽ	CVV-CV
nafrigo (pasa)	naφrigo	na-φri-go	CV-CCV-CV
xtangaya (cascada)	ʃta ⁿ gaja	xta- ⁿ ga-ya	CCV-CV-CV
kuitsun (bonito)	kuitsũ	kui-tsũ	CVV-CV
a'datsendo (metlapil)	a [?] dat ^s endo	a'-da-tse-ndo	V'-CV-CV-CCV
ixí	ixí	i-xi	V-CV

¹¹ Este fonema en la lengua nunca va solo, ya que siempre va en la parte media de una palabra, ya sea de cualquier significado con una consonante o una vocal.

ada	ada	a-da	v-cv
-----	-----	------	------

Tabla 25.- Patrones silábicos del me'phaa

De acuerdo a los análisis presentados, los patrones más comunes que encontramos en la lengua me'phaa son: v, cv y ccv.

III.3 Análisis de los Alfabetos de la lengua me'phaa

Es de suma importancia reconocer que la presencia de alfabetos, se da a partir de la existencia de un idioma (entendiendo como idioma como un modo de comunicación entre personas de un mismo grupo) determinado y no al revés.

Actualmente la escritura parece algo muy natural, es de suma importancia reconocer que todavía hoy existen grupos que carecen de escritura o algunos otros cuentan con una reciente creación de ella. Dentro de este último caso se encuentra el grupo de los me'phaa, quienes apenas hace tres años acordaron su sistema de escritura, aplicado para cualquier hablante de me'phaa sin importar la región o variante dialectal a la que se pertenezca. Es decir, que han logrado una convención del idioma me'phaa a partir de la estandarización del mismo.

Dichas convenciones parten de un concepto básico de escritura, coincidiendo en que la escritura es una convención social que se realiza por medio de signos gráficos que está constituido por un sistema. Por lo cual un sistema de escritura puede ser completo o incompleto; es completo el que puede expresar sin ambigüedad todo lo que se puede manifestar y decir una lengua determinada por medio de la oralidad.

Dentro de una lengua encontramos signos orales y su equivalencia grafica utilizado por un grupo humano para comunicarse y poder entenderse con los demás miembros por medio de esta. Seguido de la lengua, aparece el lenguaje, como un instrumento o medio de comunicación entre organismos o miembros de una especie. El acto de comunicación consiste en un conjunto de signos organizados que un emisor envía a un sujeto, receptor, a través de un cierto medio o canal, y que en virtud de su información o mensaje modifica el comportamiento o conocimiento del que lo recibe en una dirección determinada.

La lengua me'phaa ha llegado a unificar una forma de escritura¹² para todos los hablantes de dicha lengua, tomando en cuenta las variantes dialectales que ésta presenta. El primer esfuerzo por unificar el alfabeto inició como parte de un programa nacional impulsado durante el sexenio del Presidente de la República, el Lic. Miguel de la Madrid Hurtado. Se llevaron a cabo talleres de lecto-escritura en los años de 1992 y 1993, dirigidos a profesores me'phaa de algunas zonas escolares de Guerrero así como a los alumnos del Bachillerato Pedagógico para Estudiantes Bilingües de Tlapa, igualmente en Guerrero.

Pero gracias a la creciente demanda, no sólo de los docentes con grupos escolares, sino también de instituciones formativas de precisar las reglas para la lectura, la escritura, la enseñanza y la evaluación de la lengua me'phaa en el ámbito escolar, que se inició la sistematización de la escritura, Para esto, Abad Carrasco Zúñiga¹³ preparó, durante el ciclo escolar 2001-2002, la primera versión del documento de trabajo **la escritura ortográfica de la lengua me'phaa**, que sirvió como base para el Primer Taller de Trabajo Colegiado, realizado durante los días 30 de Septiembre a 4 de Octubre del 2002 en la comunidad del Paraje Montero, Municipio de Malinaltepec, Guerrero, con la participación del equipo técnico, Directores de escuela, Jefes de Zona y Supervisores provenientes de toda el área me'phaa. En esta reunión se obtuvo la primera versión del sistema de escritura que circuló entre todos los participantes y que, por unanimidad coincidieron en la necesidad de editar la lámina **Tsina me'phaa: el alfabeto me'phaa**, que fue presentado en XXXII Congreso de la Lengua Me'phaa, realizado en la cabecera municipal de Acatepéc, Guerrero, durante los días 20, 21, 22 y 23 de Octubre del 2003, publicado en mayo del 2004 y distribuido masivamente a partir del ciclo escolar 2004-2005.

Durante, el XXXII Congreso, en forma extraordinaria, se hicieron más precisiones a la primera versión del sistema de escritura me'phaa. Una vez incorporadas las

¹² Durante el inicio de la década de los 90's se podían observar por lo menos tres tipos de escritura: el de Tlapanec Indian Ministries formado por el ILV (1977); el de los profesores bilingües me'phaa (1985) y el de la Voz de la Montaña (1979).

¹³ Lingüista y antropólogo me'phaa que ha dirigido de manera directa o indirecta la mayor parte de los materiales publicados en esta lengua.

observaciones, se realizó un Segundo Taller de Trabajo Colegiado en la comunidad de El Rincón, Municipio de Malinaltepec, Guerrero, donde se obtuvo una versión ya más elaborada. Dicha versión fue ampliamente socializada y para su validación se promovieron nueve talleres de lectura y escritura en ocho zonas escolares.

Prácticamente, en el ciclo escolar 2004-2005 fue la validación del sistema de escritura de la lengua me'phaa en las distintas zonas escolares, lo que permitió observar las necesidades y las sugerencias de los propios docentes en cuanto al sistema de escritura. Este proceso de validación fue el preámbulo para el Tercer Taller Colegiado, realizado en Julio del 2005 en la comunidad de Ayotoxtla, Municipio de Zapotitlán Tablas, Guerrero, en donde se obtuvo la versión final del documento normativo ***xtángoo xú mi'tháán ajngáa me'phaa: Normas para la escritura de la lengua me'phaa***; documento que sustituye a todas las propuestas y versiones anteriores sobre el sistema de escritura.

De esta manera, los docentes de todas las variantes han participado para sistematizar una sola forma de escritura de la lengua me'phaa, sin ver la jerarquía de una variante sobre otra.

El alfabeto Me'phaa acordado, consta de 29 grafías que representan los sonidos de la lengua: 24 son consonantes y 5 son vocales. También en la lengua Me'phaa hay una glotal (') indica la glotalización en las vocales y no es considerada como una grafía, sino como un signo ortográfico, un modificador.

Alfabeto Me'phaa actual:

A, b, ch, dx, d, e, f, g, i, j, k, kh, l, m, n, ñ, ŋ, o, p, ph, r, s, ts, t, th, u, w, x, y.

El orden del alfabeto y las grafías son únicos para la escritura de la lengua me'phaa de cualquier pueblo región, por lo que no hay alfabetos individualizados entre una región y otra.

Las grafías que no se usan en la lengua me'phaa son:

c, h, q, v, z

Sin embargo, hubo anteriormente otros alfabetos sobre los cuales se llevó a cabo sus análisis para dar cuenta de la forma en que se han ido transformando.

Rep. fonética	SEP (1985)	DGEI (1985)	Jorge A. S. (1988)	M. Bilingües (1989)	INEA (1996)	A. Carrasco (2002)	A. Carrasco (Coord.) (2006)
/ p /	“p”	“p”	“p”	“p”	“p”	“p”	“p”
/ t /	“t”	“t”	“t”	“t”	“t”	“t”	“t”
/ k /	“k”	“k”	“k”	“k”	“k”	“k”	“k”
/ β /	“b”	“b”	“b”	“b”	“b”	“b”	“b”
/ d /	“d”	“d”	“d”	“d”	“d”	“d”	“d”
/ g /	“g”	“g”	“g”	“g”	“g”	“g”	“g”
/ x /	“j”	“j”	“h”	“j”	“j”	“j”	“j”
/ m /	“m”	“m”	“m”	“m”	“m”	“m”	“m”
/ n /	“n”	“n”	“n”	“n”	“n”	“n”	“n”
/ ɲ /	“ñ”	“ñ”		“ñ”	“ñ”	“ñ”	“ñ”
/ ŋ /						“ŋ”	“ŋ”
/ l /	“l”	“l”		“l”	“l”	“l”	“l”
/ r /	“r”	“r”	“r”	“r”	“r”	“r”	“r”
/ r /	“rr”	“rr”	“rr”	“rr”	“rr”	“rr”	“rr”
/ j /	“y”	“y”	“y”	“y”	“y”	“y”	“y”
/ s /	“s”	“s”	“s”	“s”	“s”	“s”	“s”
/ tʃ /	“ch”	“ch”	“ch”	“ch”	“ch”	“ch”	“ch”
/ ʃ /	“x”	“x”	“x”	“x”	“x”	“x”	“x”
/ w /	“w”	“w”	“w”	“w”	“w”	“w”	“w”
/ f /	“f”	“f”	“f”	“f”	“f”	“f”	“f”
/ p ^h /				“ph”	“ph”	“ph”	“ph”
/ t ^h /				“th”	“th”	“th”	“th”
/ k ^h /				“kh”	“kh”	“kh”	“kh”
/ dʒ /				“dx”	“dx”	“dx”	“dx”
/ t ^s /				“ts”	“ts”	“ts”	“ts”
/ a /	“a”	“a”	“a”	“a”	“a”	“a”	“a”
/ a: /	“aa”	“aa”	“aa”	“aa”	“aa”	“aa”	“aa”
/ ã /	“an”	“an”	“an”	“an”	“an”	“an”	“an”
/ ã: /	“aan”	“aan”	“aan”	“aan”	“aan”	“aan”	“aan”
/ a [?] /	“a”	“a”		“a”	“a”	“a”	“a”
/ a: [?] /				“aa”	“aa”	“aa”	“aa”
/ ã [?] /	“an”	“an”		“an”	“an”	“an”	“an”
/ ã: [?] /				“aan”	“aan”	“aan”	“aan”
/ e /	“e”	“e”		“e”	“e”	“e”	“e”
/ e: /	“ee”	“ee”	“ee”	“ee”	“ee”	“ee”	“ee”
/ ě /	“en”	“en”	“en”	“en”	“en”	“en”	“en”
/ ě: /	“een”	“een”	“een”	“een”	“een”	“een”	“een”
/ e [?] /	“e”	“e”		“e”	“e”	“e”	“e”
/ e: [?] /				“ee”	“ee”	“ee”	“ee”
ě [?]	“en”	“en”		“en”	“en”	“en”	“en”
/ ě: [?] /				“een”	“een”	“een”	“een”

/ i /	“i”	“i”	“i”	“i”	“i”	“i”	“i”
/ i: /	“ii”	“ii”	“ii”	“ii”	“ii”	“ii”	“ii”
/ ỹ /	“in”	“in”	“in”	“in”	“in”	“in”	“in”
/ i: /	“iin”	“iin”	“iin”	“iin”	“iin”	“iin”	“iin”
/ i? /	“i”	“i”		“i”	“i”	“i”	“i”
/ i: ? /				“ii”	“ii”	“ii”	“ii”
/ ỹ? /	“in”	“in”		“in”	“in”	“in”	“in”
/ ỹ: ? /				“een”	“een”	“een”	“een”
/ o /	“o”	“o”	“o”	“o”	“o”	“o”	“o”
/ o: /	“oo”	“oo”	“oo”	“oo”	“oo”	“oo”	“oo”
/ õ /	“on”	“on”	“on”	“on”	“on”	“on”	“on”
/ õ: /	“oon”	“oon”	“oon”	“oon”	“oon”	“oon”	“oon”
/ o? /	“o”	“o”		“o”	“o”	“o”	“o”
/ o: ? /				“oo”	“oo”	“oo”	“oo”
/ õ? /	“on”	“on”		“on”	“on”	“on”	“on”
/ o: ? /				“oon”	“oon”	“oon”	“oon”
/ u /	“u”	“u”	“u”	“u”	“u”	“u”	“u”
/ u: /	“uu”	“uu”	“uu”	“uu”	“uu”	“uu”	“uu”
/ ỹ /	“un”	“un”	“un”	“un”	“un”	“un”	“un”
/ ỹ: /	“uun”	“uun”	“uun”	“uun”	“uun”	“uun”	“uun”
/ u? /	“u”	“u”		“u”	“u”	“u”	“u”
/ u: ? /				“uun”	“uun”	“uun”	“uun”
/ ỹ? /	“un”	“un”		“un”	“un”	“un”	“un”
/ ỹ: ? /				“uun”	“uun”	“uun”	“uun”

Tabla 26.- Cuadro de alfabetos me'phaa

En relación a este cuadro, en los análisis de los alfabetos propuestos por la SEP y la DGEI, se proponen 17 consonantes de las cuales actualmente se reconocen 24, además de las 5 vocales básicas y las mismas en las modificaciones, en este caso podríamos decir que ambos alfabetos son iguales en la estructura por el mismo año en que se editaron y que ambas instituciones participaron para su elaboración.

Las diferencias más importantes se dan en cuanto los caracteres utilizados por J. Suárez (1983), seguramente se debe al hecho de que el objetivo del investigador no era el de proponer un alfabeto práctico, sino el de hacer una descripción de la lengua, así utiliza caracteres del alfabeto filológico para transcribir los fonemas /tʃ/ y /ʃ/. Por otro lado sólo contempla 17 fonemas de los 24 determinados actualmente. En las vocales, Suárez no reconoce las glotalizadas y ningún alfabeto contempla las nasalizadas, alargadas y glotalizadas. Es necesario

investigar más sobre los patrones silábicos para ir determinando si son una sola vocal o varias y revisar si se pueden segmentar, es decir cómo se puede separar en sílabas una palabra como *tsotoon'*. El resto de los alfabetos coinciden y se debe seguramente a que el lingüista Abad Carrasco participó en los tres.

Después de esta revisión de la fonología comparada y de los alfabetos, podemos hacer algunas observaciones sobre las precisiones ortográficas que se deben hacer en relación al *me'phaa* y el español para diseñar una transferencia sistemática.

1.- El *me'phaa* comprende mucho más fonemas consonánticos que el español y casi la totalidad se comparten. El único fonema del español que no existe en *me'phaa* es el fricativo bilabial sordo /*ɸ*/ pero que es muy cercano al fricativo labiodental sordo /*f*/ y que en ambas lenguas se representan con la grafía "f" por lo que no debe, en teoría, presentar ningún problema para su transferencia.

2.- Sin embargo, de los fonemas compartidos hay algunos que en español se representan con diversas grafías, mientras que en *me'phaa* se representan con una sola, aquí posiblemente sea necesario hacer precisiones ortográficas entre las dos lenguas. Estos son: "c", "k", "q", que en la lengua *me'phaa* sólo se representa con el fonema /*k*/ y tenemos igual a las grafías "ll", "y", "h", que se representa con el fonema /*j*/.

3.- En cuanto a los 12 fonemas consonánticos exclusivos del *me'phaa*, estos no presentarán problemas al niño que habla la lengua y es alfabetizado en ella, pero a los niños que fueron alfabetizados en español y que tienen que transferir al *me'phaa*, tal vez les presenten dificultades.

4.- En las vocales, como lo revisamos anteriormente, sólo las cinco simples se comparten con el español y existe un número de 35 que son exclusivas del *me'phaa*, en el caso del niño *me'phaa* que sólo sea alfabetizado en español, a la hora de transferir la habilidad lecto-escritora al *me'phaa*, seguramente es aquí donde se le presentará el mayor número de dificultades.

6.- Por último los tonos, inexistentes en español, son una de las características de la lengua, algo que es necesario trabajar y encontrar una didáctica adecuada para su enseñanza en la escritura.

III.4 Morfología y lecto-escritura

La morfología es la que se va a encargar de estudiar los elementos que componen las palabras y las normas para su constitución. Para adentrarnos a este tema, trataremos de definir algunas características de las categorías que se analizan en este trabajo.

Palabra: Podríamos decir que una palabra es un segmento limitado por pausas o espacios en la cadena hablada o escrita y que juega una función importante en la comunicación del hombre ya sea de manera hablada o escrita.

Sufijos: Denominamos sufijo o también conocido como afijo al que se le agrega después de la raíz de una palabra, por ejemplo en el *mə'phaa ikhán* (tú), *ikhín* (ellos); es así que la nueva palabra formada la llamamos derivada.

Prefijos: Algo contrario al sufijo, el prefijo se agrega antepone a la palabra o a la raíz para formar una palabra de significado diferente, es decir, que en el *mə'phaa* podríamos expresar por ejemplo, *na'thään* (te habla), *ni'thään* (te dijo).

Raíz: En esta parte podríamos decir que la raíz es una unidad con un significado independiente y que constituye una parte de la palabra.

Lo escrito establece separaciones entre las unidades significantes que muchas veces no se establecen en lo oral. En general hablamos sin marcar estas separaciones. ¿Cómo se decide dónde empieza una palabra y dónde termina? ¿Qué unidades van ligadas y cuáles son libres?

Intentamos aquí un análisis morfológico que lejos de establecer estos límites sólo se quiere plantear la problemática que se presentará a la hora de escribir en la lengua *mə'phaa*. Sólo abordamos algunas categorías del nombre y de algunos verbos.

III.4.1 Número.

Para pluralizar en la lengua *mə'phaa* distinguimos entre animales, objetos y personas. Presentamos algunos ejemplos en el siguiente cuadro.

Traducción	Uno	Varios
Vaca	xede	mba'in xede
Marrano	aga'	mba'in aga'
Ratón	tsijni	mba'in tsijni

Zopilote	dxá'an	mba' in dxa'an
Gallo	mbaxta	mba' in mbaxta
Naranja	láxa	mba' a láxa
Culebra	abo'	mba' in abo'
Persona	xabo'	mba' in xabo'
Chayote	rubú	mba' a rubú
Calabaza	ra'kha	mba' a ra'kha
Elote	gano'	mba' a gano'
Árbol	ixe	mba' a ixé
Tortilla	gumá	mba' a gumá
Flor	re'e	mba' a re'e
Arroyo	matha	mba' a matha
Plato	xuba'	mba' a xuba'
Aguja	tsigúxa	mba' a tsigúxa
Olla	daan	mba' a daan
Limón	xndúga'	mba' a xndúga'
Casa	gu'wá	mba' a guwa
Cebolla	magá'	mba' a magá'
Pluma	xná	mba' a xná
Huevo	xndú	mba' a xndú
Medicina	thana	mba' a thana
Cangrejo	xawí	mba' in xawí
Pollo	xtíla	mba' in xtíla

Tabla 27.- Corpus de número.

Es importante mencionar, que en realidad lo que se pluraliza en me'phaa es el artículo indefinido que acompaña al nombre:

- En el caso de las palabras para designar animales, para pluralizar, se añade el sufijo “**in**” al artículo indefinido. Ejemplo: mbá xede – mba'**in** xede (vaca).
- Para los objetos se añade el sufijo “**a**” al artículo indefinido. Ejemplo: mbá gu'wá – mba'**a** gu'wa (casa).

III.4.2 Género¹⁴

Neutro	Femenino		Masculino	
	Señora	nana	Señor	tata
	Mujer	a'go	Hombre	xabi'ya
	Gallina	mbáxte	Gallo	mbáxta
	Muchacha	dxagu'	Muchacho	dxama
	Abuelita	xiñuu	Abuelito	xi'ñú
	Tía	niñuú	Tío	amúun
	Suegra	dxagu'i	Suegro	jmegu'í
xuwán	Perra	xuwán gúmba	Perro	xuwán éjmba
aga'	Marrana	aga' gúmba	Marrano	aga' éjmba
mixtuun	Gata	mixtuun gúmba	Gato	mixtuun éjmba
xtuajen	Coneja	xtuajen gúmba	Conejo	xtuajen éjmba

Tabla 28.- Género.

En este caso, encontramos que el género se expresa sólo, para los seres animados, no para inanimados. Los primeros, los caracterizamos porque son capaces de moverse por sí solos o por su propia voluntad, y los inanimados no se pueden mover por sí solos. Es así que en me'phaa sólo se expresa el género natural y no el gramatical como en español.

Tenemos dos formas, una léxica para personas, en donde la palabra cambia y otra sintáctica para los animales. En este último existe en neutro y se utilizan las palabras “gumba” y “ejmba” para expresar el sexo.

- Para expresar la distinción entre femenino y masculino, se alude únicamente a personas y animales, en este caso los objetos ocupan un lugar neutro.
- Cuando hacemos referencia al sexo de una animal, se añade el término “**gumba**” al nombre del animal del sexo femenino y agregamos la palabra “**éjmba**” al sexo masculino. Por ejemplo. aga' gúmba (marrana).

¹⁴ El género en el me'phaa se hace de forma morfológica para los animales y de forma lexical para las personas.

De esta manera, para determinar el sexo en los animales los ubicamos en un sufijo libre y tiene significado cuando está en otra palabra como lo habíamos mencionado anteriormente.

III.4.3 Posesivo

Nombre	<u>Mi</u> (í, ín, o', ú)	<u>Tu</u> (ía, ían, a')	<u>Su de él</u> (í, in, 'o, úu)	<u>Sus</u> (in, uun, un)
Vaca	xid í	xidi á	xid i	xid íin
Gallina	xtil í	xtili á	xtil i	xtil íin
Chivo	tsut ín	tsuti án	tsút in	tsut íin
Gato	mixt ín	mixt ían	míxt in	mixt íin
Plato	xub o'	xub a'	xúb o	xub úun
Huarache	chad o'	chad a'	chád o	chad úun
Ropa	xtiñ ú	xtiñ á	xtíñ úu	xtiñ úun
Casa	go' ó	guwa' 	go' o	gu' un
Leña	ix ú	ix á	íx úu	ix úun
Papel	iy ú	iy á	íy úu	iy úun
Tierra	mbay ú	mbay á	mbáy úu	mbáñ úun
Hermano	dxiy o	dxíy á	dxíy óo	dxíy úun
Milpa	xaxt ú'	xaxt á	xáxt úu	xaxt úun

Tabla 29.- Posesivos

Cuando nos referimos al posesivo, hablamos de la pertenencia de alguien un objeto u otra cosa.

- La posesión o pertenencia, en el me'phaa se expresa en la primera, segunda y tercera persona de manera singular e igualmente encontramos la presencia de la tercera persona de manera plural. Al referirse al sentido de pertenencia el me'phaa utiliza posesivos para casi todos los nombres, a excepción de: sol, luna, estrellas, colores, ríos, lagos (por no ser propiedad de nadie).
- El posesivo se expresa morfológicamente.
 - ✓ Para la 1° pers., sing., los encontramos con los sufijos "í", "ín", "o'" y "ú".

- ✓ En relación a la 2° pers., sing., se le agrega el sufijo “ía”, “ían”, y “a”.
- ✓ En cuanto a la 3° pers., sing. Se le agrega un tono alto a la primera vocal al inicio de palabra, al igual que después de una consonante en cada palabra, de esta manera el tono es el que marca la singularidad en la tercera persona del singular.
- ✓ Para la 3° pers., pl. se les agrega el sufijo “un”, “ín” y “úun”.

Las investigaciones en relación a la conciencia de las palabras, se han centrado en la comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad lingüística distinta a otras unidades, es decir, a la existencia de palabras como entidades separadas y que tienen gran importancia cuando el niño empieza su proceso de lectoescritura en el aula escolar, es por eso que es tan importante retomar que los alumnos cuando se enfrentan por primera vez a un texto muestran gran confusión ya que, tienen que empezar a decodificar el texto y entender que la estructura del lenguaje hablado es diferente al escrito. Muchas veces no le encuentran sentido a la palabra, ya que la palabra escrita es ajena a su realidad y no tiene sentido.

III.5 Sintaxis y orden del enunciado en me'phaa

Como cada una de las lenguas del país tiene una forma distinta en la manera de organizar sus ideas, las cuales quieren transmitir a sus semejantes. En este apartado vamos a llevar a cabo el análisis la sintaxis en esta lengua.

Desde la lingüística, la sintaxis nos va a ayudar a comprender el estudio y la combinación de reglas en cada una de las palabras como unidades significativas. La sintaxis determina los tipos de combinaciones que son posibles en una lengua y que, por serlo, tienen sentido.

III.5.1 Orden de los componentes

Ante todo, lo que nos lleva a desarrollar la parte de la sintaxis en este apartado es, que al unir las palabras formamos una serie de enunciados que transmiten un mensaje al oyente y que cada una de las lenguas tiene una manera particular de ordenar las palabras y con esto entender que poseen diferentes componentes y un orden diferente dentro de su estructura.

El español que hablamos tiene sus particularidades en el orden de sus, por ejemplo en una oración sencilla, **“el pollo come maíz”**, podemos la estructura de la oración podríamos decir también, **“come maíz el pollo”**, por el contrario, si dijéramos, **“maíz pollo el come”**, seguramente, para un hablante del español no sería entendible porque dentro de esta lengua no es común este tipo de estructura, la cual nos llevaría a una inapropiada comunicación. Por ello es claro que, como mencionamos arriba cada lengua tiene su propia estructura y si las omitimos estaríamos fragmentando la estructura de la lengua.

Entonces, el orden de los componentes del enunciado dependerá de la lengua que se esté revisando.

Como se ha señalado, para llevar a cabo en el aprendiz una enseñanza significativa y entendible, la persona que tenga que enseñar la escritura en la lengua tendrá que haber hecho un análisis de los enunciados para que pueda darse cuenta que se organiza de manera diferente a la del español.

III.5.2 Análisis del enunciado me'phaa.

Para la ubicación de las abreviaturas que se manejan en los análisis presentamos el siguiente cuadro.

R.N.	Raíz Nominal	Pl.	Plural	Sg.	Singular	Mas c.	Masculino	Ina m.	Inanimado
R.V.	Raíz Verbal	Nom.	Nombre	Vbo.	Verbo	Adj.	Adjetivo	Anm.	Animado
R.A.	Raíz Adjetival	Prep.	Preposición	Rel.	Relativo	Art.	Artículo	Fem.	Femenino
OD	Objeto Directo	Det.	Determinante	Neut.	Neutro	OI	Objeto Indirecto	Pro n.	Pronombre
CC	Complemento Circunstancial.	subord	subordinante	Irrg.	irregular	Exc.	Excluyente		

A.- Enunciados con O.D.

Xuwan xkuní nikhú tsotoon

xuwan xkuní		nikhú tsotoon			
FN (S)		FV (P)			
nom. neutro	adj.	Vbo.			nom. neut. (OD)
		pas	Rv. Vbo irreg.	3ra pers. sg.	
xuwan	xkuní	ni	kh	ú	tsotoon
perro	negro	Pas.	comer	3ra pers. sg.	chivo

Tabla 30.- Enunciado en me'phaa.

El perro negro se comió al chivo

El perro negro			se comió al chivo					
S (FN)			P (FV)					
art. det. masc.	nombre		adj.	Pron. (OI).	verbo		Contrac. a + el	nomb. neutro (OD)
	rn	masc. sg.		2da pers. pl.	rv	3ra pers, sg. Indic, perf.		
el	perr	o	negro	se	com	íó	al	chivo

Tabla 31.- Enunciado en español

Similitudes y diferencias.

Me'phaa	Español
E = FN(S) +FV(P)	E = FN(S) +FV(P)
FN= N + Adj.	FN= art.+ N+ Adj.
FV= Vbo. + N.Neut.(OD)	FV= pron reflex. (OI) + Vbo. + Contrac. (a+el) + N.Neut. (OI)

Como podemos observar ambos presentan la estructura FV+FN pero el español tiene elementos que el me'phaa no utiliza, como son el determinante artículo y el pronombre reflexivo (OI).

El orden de los elementos es el mismo pero no así el número ni la clase.

Enunciado en la lengua me'phaa CC, OD y OI.

xabo' buanú		negó mañuwíin gudxawíin narí ithán xó ñajun													
FN ₁ (S)		FV ₁ (P)													
nom	nom-adj	FV ₂								E ₂					
		vb			Nom. (cc)	Vbo				FV ₃ (OD)					FN ₂
		Pas.3° pers. Vbo. ir	*raíz Vbo.irregul.	3ra pers. pl.						FV ₃ (OD)					FN ₂
						**Suboord. Vbo.negó	r.v.	3ra pers. pl	conj	Vb.					Nom.
Pers.	mayor	Pas.3° pers. Vbo. ir	ir	3ra pers. pl. Vbo. Irrg.	malinaltepec	Suboord. Vbo.ir	escuchar	3ra pers. pl		Pte.3° pers. pl. vbo.decir	Rv. OD	3° pers. Pl. Vbo. Decir (OI)	Exc.		
xabo'	buanu	ne	g	ó	mañuwíin	gu	dxa	wíin	narí	i	tha	n	xo	najun	

Tabla 32.- Enunciado en la lengua me'phaa con CC, OD y OI.

*Los verbos en me'phaa, parecen constituir grupos diferentes según los marcadores de tiempo y de persona. Se necesita un análisis más profundo.

** Lo que nos aparece en este enunciado es que se marca la subordinación de un verbo a otro insertando un prefijo constituido por la raíz verbal del enunciado principal.

Enunciado en español.

Los mayores		fueron a malinaltepec a escuchar al presidente												
FN (S)		FV (P)												
art. det.	nom	FV								FV (OI)				

raiz	pl	raiz	pl	vb		prep.	nom. (cc)	prep.	vb.		contrac.	nom.
				rv.	3ra pers, pl, pas, indic perf.				rv.	inf.	a + el	
lo	s	mayor	es	fuer	on	a	malinaltepec	a	escuch	ar	al	presidente

Tabla 33.- Enunciado en español con OI.

Similitudes y diferencias.

Me'phaa	Español
$E_1 = FN_1(S) + FV_1(P)$	$E = FN(S) + FV_1(P)$
$FN_1 = N + Adj.$	$FN = art + nom.$
$FV_1 = FV_2 + E_2$	$FV_1 = FV_2 + FV_3 (OI)$
$FV_2 = Vbo. + N.Neut.$	$FV_2 = vbo. + prep. + nom.$
$E_2 = FV_3 (OD) + FN_2$	$FV_3 = prep + Vbo. + Contrac. (a+el) + Nom masc.$
$FV_3 = Vbo. + pron.excl.$	
$FN_2 = Nom$	

En estos enunciados notamos una diferencia importante entre las dos lenguas. Mientras que el enunciado en español estructura el predicado con dos FV, uno de los cuales, el FV_3 , es OI, el me'phaa, estructura el predicado con un FV_2 y un E_2 . El FV_2 cuenta con un CC., como en español, pero el segundo elemento, el E_2 , comprende un OD y un FN_2 , que no es objeto indirecto como en español, sino sujeto.

De esta manera, hicimos la presentación de dos oraciones en la lengua me'phaa y las características que tienen frente al español. No es un análisis profundo, pero no era un objetivo esencial, sólo tratamos de mencionar algunos de los problemas que se tienen que ir resolviendo en el proceso de la escritura en la lengua.

CAP. IV TRANSFERENCIA ESPAÑOL-ME'PHAA

IV.1 Consideraciones preliminares

IV.1.1 La muestra

Los datos que se presentan para el análisis, fueron obtenidos en la Escuela Primaria Bilingüe “Adolfo López Mateos”, con CCT 12DPB0661I, ubicada en la comunidad de La Unión de las Peras, Municipio de Malinaltepec, Guerrero. La escuela sólo cuenta con dos grupos multigrados de 1° a 3° y 4° a 6° grado bilingüe y pertenece a la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Los docentes que laboran en esta escuela son **Noé Bruno Arriaga** y **Misael Bruno Arriaga**, no hablan la lengua indígena pero si la entienden; el tiempo que tienen trabajando cada uno frente a grupo es de aproximadamente dos a tres años y la formación que tienen es de bachillerato y normal básica. La mayoría de los niños de La Unión son monolingües en la lengua me'phaa y solo utilizan el español para hacer alguna compra en la tienda; algunos de estos vienen de una pequeña delegación cercana de nombre Filo de Acatepec, la cual se encuentra ubicada a unos 4 Km. de distancia y un tiempo aproximado de 40 min., caminando y éstos son completamente monolingües en me'phaa.

En relación con los alumnos, se trabajó con un grupo y se agregaron a este los alumnos de 3°, con esto haciendo un total de 12 niños, para realizar la prueba de escritura.

Grados	Edad ¹⁵	Niños	Niñas	Total
3 ^{ro}	9	1	2	3
4 ^{to}	10	0	1	1
5 ^{to}	11	2	3	5
6 ^{to}	12	2	1	3
Total				12

Tabla 34.- Concentrado de alumnos.

Como ya dijimos los niños que realizaron los escritos son niños casi monolingües en la lengua me'phaa, solamente escuchan el español pero no lo pueden hablar

¹⁵ Todos los niños tienen la misma edad dependiendo el grado escolar que estén cursando.

fluidamente. Todos son de la variante de Malinaltepec y fueron alfabetizados en español.

Antes de entrar al salón de clases el maestro encargado del grupo mencionó que en ninguna ocasión ha trabajado con la lengua indígena, ya que no tiene la formación para esto ya que los cursos que han tomado no han sido suficientes para poder trabajar con la lengua indígena. Otra de las dificultades que tenían, era el no entender la terminología que se utilizan en el manual de las normas para la escritura de la lengua me'phaa.

IV.1.2 El dictado

El dictado se elaboró a partir de la variante del municipio de Malinaltepec, variante sobre la cual se construye este trabajo.

Para el dictado nos propusimos abordar un tema de su contexto, algo que ellos conocen y viven dentro de su comunidad y en el entorno cotidiano, por lo que consideré llevar un dictado sobre la fiesta del pueblo en honor a la Virgen de Guadalupe, ya que no tenía mucho que había transcurrido y esto podía dar más confianza a los educandos.

Dictado en la lengua me'phaa.

Ndxá rí nagajna mbámbá tsigú ná xuajiún.

Wuajiúú tata xi'ñalo Sebastian
Bruno López ni'ngii rí maján rí
mbámbá tsigu' maga'ná ndxáo
rudaló Lupe, mbámbá guwá imbá
gajmá guwá ijma rí go gíní rí
mbámbá tsigú

A'khuen niwanu rí majuwá ajma iní
xabo' tsí muxnitsún xabo' tsí
naguathán mutsiin mí naguyáa ndxa
xabo' tsí nuxnitsuú ñajún

La fiesta anual de mi pueblo

Desde hace años el abuelo Sebastián Bruno López indicó que cada 11 y 12 de enero de cada año se realizara la fiesta en honor a la Virgen de Guadalupe.

También, dijo que iba haber dos organizaciones que se encargarían de dar de comer a los visitantes y jugadores que asisten a la fiesta, estas dos organizaciones son la Mayordomía y la Junta Católica.

Mayordomo gajma Junta Katolica.

A'khuen mangaa niwanú rí majañú akhun xede muphún xabo' tsí naguyá ndxa jamí me'tse iya tháun gajmá iya najnga ikhajngó magajná gági ndxa.

Ndxa ríge nago xabo' ñajun jámi mbyanú rí iwan xúajin gajmí xabo' tsí nundí, nago nacho rí magajná mbaa ndxao xujín gajmá nagundae rí májan mbúyaa, numurí phú tsúka rudaló, xabo' tsí ajma akuin ika ndxa nagijnú gamiejon ná nakháá jámbaa.

Mbíí rúkué nawathán mbáin xabo' tsí nútsín, nawathán mbyanú, ijin go'o jamí jíama manga mbíí ríge naká ndxakhún ná'ne misa jamí natsuín ejen gajmí xabo' tsí nudamijná.

Además, dijo que cada organización tendría que matar dos reses para dar de comer, también comprar mezcal, cervezas y refrescos para engrandecer la fiesta.

En ésta fiesta asisten comisarios municipales de otras comunidades cercanas llevando consigo su banda de viento con la finalidad de engrandecer más la fiesta y pedir el bienestar de su comunidad ante la virgen de Guadalupe, ya que, la virgen es muy milagrosa. La persona que no va con devoción le pasa una desgracia en su regreso de la comunidad.

También, en este día asisten niños, niñas, jóvenes y personas adultas llevando sus equipos para competir por un premio entre todos y aprovechando la ocasión se llevan a cabo los bautizos y casamientos.

Transcripción fonética.

ndja³ ri¹ na³ga^{3h}na² mβa¹mβa¹ tsi²gu¹ na¹ ʃua²xiũ¹

Wa³xi²u¹: tata ʃi[?]ɲalo Sebastián Bruno López ni[?]ngi: ri¹ maxã ri¹ mβa¹mβa¹ tsi²gu¹ ma¹ga^{2h}na¹ ndja¹o² ru³da²lo¹ Lu¹pe², mβa¹mβa¹ gu³wa¹ i²mβa¹ ga^{2h}ma¹ gu³wa¹ i^{2h}ma¹ ri¹ ɲo³ gi¹ni¹ ri¹ mβa¹mβa¹ tsi²gu¹

A[?]kuẽ ni³wa³nu² ri¹ ma³xu²wa¹ a^hma i³ni² ʃa³βo[?] tsi¹ muʃnitsũ ʃa³βo[?] tsi¹ na³gua^{3t}hã² mutsĩ: mi¹ na³gu²ja¹: ndja³. ʃa³βo[?] tsi¹ nuʃni¹tsu¹: ɲa²xũ¹ majordomo ga^{3h}ma¹ xu¹nta² katolika

A[?]k^huẽ ma³nga²: ni³wa²nu¹: ri¹ ma³xa²ɲu¹: a³k^hũ²: ʃe³de³ mu²p^hũ¹: ʃa³βo[?] tsi¹ na³gu²ja¹ ndja³ xa³mi¹ me^{3?}tse² i³ja² ta¹ũ² ga^{3h}ma¹ i³ja² na^{3h}ɲa² i³k^ha^{2h}ɲo¹ ma¹ga^{2h}na¹ ga¹gi² ndja³

ndja³ ri¹ɲe³ na²ɲo³ ʃa³βo[?] ɲa³xũ² xa¹mi² mβu³a²nu¹ ri¹ i²wã ʃu¹a²xĩ ga^{2h}mi¹ ʃa³βo[?] tsi¹ nu²ndi¹ na²ɲo³ na^{3t}ʃo³ ri¹ ma¹ga^{2h}na¹ mβa³: ndja²o³ ʃu³a²xĩ¹ ga^{2h}ma¹ na³gu²nda¹e³ ri¹ ma¹xã mβu¹ja²: nu³mu²r¹ p^hu¹ tsu¹ka² ru³da²lo¹ ʃa³βo[?] tsi¹ a^{3h}mã² a³k^wĩ²: i³ka² ndja³ na³gi^{2?}nu¹ ga³mi¹e²xõ³ na¹ na²ka¹: xa¹mβa³:

Mβi¹: ru¹kue³ na³wa^{2t}hã¹ mβa¹ĩ² ʃa³βo[?] tsi¹ nu¹tsĩ¹ na³wa^{2t}hã¹ mβu³a²nu¹, i³xĩ² go^{3?}o³ xa³mi¹ h¹a²ma² ma³nga² mβi¹: ri¹ɲe³ na³ka¹ ndja³kũ¹ na^{1?}ne³ misa xa³mi¹ na³tsu²ĩ¹ e³xẽ³ ga^{3h}mi¹ ʃa³βo[?] tsi¹ nu³da³mi^{2h}na¹

El dictado contiene las consonantes más usuales de la lengua me'phaa. De las compartidas encontramos fundamentalmente las nasales /m/, /n/ /ɲ/, la vibrante múltiple /r/, la oclusiva velar sonora /g/ y la aproximante palatal /j/. Con menor frecuencia encontramos la africada postalveolar sorda /tʃ/ y la oclusiva dental sonora /d/ la cual aparece en general como grupo consonántico /nd/. Las consonantes compartidas /s/, /p/, /t/, /k/, /ñ/, /x/, /n/ y /l/, solo se encuentran, en las palabras del préstamo del español.

Además, en el dictado encontramos cuatro grupos consonánticos /xm/, /xn/, /xɲ/, /xŋ/, las cuales se caracterizan por una breve fricción de aire al producirlas, ya que es la combinación de una fricativa y una nasal.

En cuanto a las vocales compartidas, las encontramos todas, salvo la /e/ que aparece sólo modificada.

De las consonantes exclusivas, se trabaja con las oclusivas aspiradas /ph/, /th/, /kh/, la fricativa postalveolar /ʃ/ y las africadas /dx/ y /ts/. Las vocales exclusivas aparecen, las nasales / ã /, glotalizadas / o^ʔ / y alargadas glotalizadas / o^ʔo / . Estas son algunas vocales que vamos a encontrar en el escrito, pero no siempre van a ser las mismas, ya que estos son algunos ejemplos para poder reconocerlas durante su análisis.

Hay que precisar que por la característica tonal de la lengua me'phaa, difícilmente encontramos palabras que coincidan exactamente con la fonología del español. Es aquí, donde como veremos más adelante, los alumnos no encuentran cómo registrar cada una de estas en lo escrito.

IV.1.3 La aplicación

Antes de iniciar a realizar la prueba con los alumnos, conversé con ellos. Los alumnos decían que nunca habían hecho un dictado en su primera lengua y mucho menos se les había enseñado en ella, por lo que al principio se intimidaron diciendo —“**no sabemos escribir me'phaa**”. Una estrategia que utilicé para que entraran en confianza fue pedirles que contaran qué fiestas se realizan en la comunidad y qué pasa en ellas, para esto todo el diálogo fue en la lengua me'phaa y así cada uno de los alumnos empezó a contar lo que ocurre en la fiesta de la Virgen.

Durante el dictado los alumnos se miraban unos con otros tratando de preguntarse cómo se escribían las palabras, así fueron intercambiando preguntas en la forma de cómo escribir en la lengua, esto nos lleva a que desde que ingresan a la escuela primaria están en contacto con el español, mayormente en la escritura convencional.

Finalmente, cada uno de los alumnos fue escribiendo en la forma que ellos creían conveniente y entendible.

Para llevar a cabo los análisis de los escritos, se tomó en cuenta solamente a los alumnos que entregaron las pruebas y que pudieron ser analizadas para realizar este trabajo.

IV.1.4 El análisis

Una de las suposiciones que llevaba es que los alumnos no conocían los grafemas para representar los fonemas exclusivos de la lengua me'phaa y que en el dictado se iba a reflejar, ya sistematizado el trabajo también, nos íbamos a dar cuenta de cómo trabajan los fonemas compartidos (**véase cap. 3**).

Para facilitar el análisis y la comprensión de los resultados los presentamos de la siguiente manera:

- 1) Fonemas compartidos con el español
 - a) Consonantes
 - b) Vocales.
- 2) Fonemas exclusivos de la lengua me'phaa
 - a) Consonantes
 - b) Vocales.

Para llevar a cabo el dictado, los alumnos de estos dos grupos, se apoyaron en la escritura del español, ya que es la única que conocen y con la que son educados dentro del aula escolar.

IV.2 Fonemas compartidos con el español

IV.2.1 Consonantes y vocales

En la escritura de la lengua me'phaa la mayoría de las consonantes y vocales que tiene el español se comparten. No obstante, hay que decir que aunque se trata de las cinco vocales, éstas no son verdaderamente compartidas si pensamos que en me'phaa todas las vocales llevan tonos. Pero como precisamos en el capítulo anterior, algunos de estos grafemas representan más de un fonema y hay fonemas que siendo uno solo, son representados por más de una grafema. Analizamos primero los que tienen una escritura estable y posteriormente los que presentan la diversidad de representaciones. En cuanto a las cinco vocales del español tienen una ortografía estable.

Fonemas que se pronuncian y se escriben igual en las dos lenguas.

En esta categoría encontramos los fonemas /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /d/ y /tʃ/.

En el cuadro de abajo podemos observar las palabras que contenían estos fonemas y la forma que fueron escritas por los alumnos.

Grados	Fonema	/g/ /na ³ gu ² ja ¹ / “naguyá” (van a ver)	/m/ /ma ³ nga ² :/ “mangaa” (también)	/n/ /na ³ gi ^{2h} nu ¹ / “nagijnú” (le pasa)	/ɲ/ /ɲa ² xũ ¹ / “ñajún” (son)	/d/ /nu ³ da ³ mi ^{2h} na ¹ / “nudamijná” (se casan)	/tʃ/ /na ³ⁱ ʃo ³ / nacho (para)	/i/ /i ³ ni ² / “ini” (son)
3 ^{ro}		nag <u>u</u> ya	<u>m</u> anga	nagin <u>u</u>	<u>y</u> aju	nud <u>a</u> mixna	nach <u>o</u>	inu
		nag <u>u</u> lla	<u>m</u> anga	nagin <u>u</u>	<u>ñ</u> aju	nuv <u>a</u> mina	nach <u>o</u>	
4 ^{to}		0	0	0	0	0	0	ini
5 ^{to}		nag <u>u</u> ya	<u>m</u> anga	nagin <u>u</u>	<u>ñ</u> aju	nud <u>a</u> mibna	nach <u>o</u>	ini
		nag <u>u</u> yaa	<u>m</u> anga	nagin <u>u</u>	<u>ñ</u> agu	nud <u>a</u> mina	nach <u>o</u>	ini
		nag <u>u</u> ya	<u>m</u> anga	naguin <u>u</u>	<u>ñ</u> ajun	nud <u>a</u> mina	nach <u>o</u>	inu
		nag <u>u</u> ya	<u>m</u> anga	nagijn <u>u</u>	<u>ñ</u> aúu	nud <u>a</u> mijna	nach <u>o</u>	ini
6 ^{to}		nag <u>u</u> yda	<u>m</u> anga	nagui'nu	<u>y</u> agún	nud <u>a</u> ' mijna	nach <u>o</u>	ini
		nag <u>u</u> yá	<u>m</u> ang <u>a</u>	nigin <u>u</u>	<u>y</u> ajú	nud <u>a</u> mina	nax <u>o</u>	ini
		nag <u>u</u> baa	<u>m</u> anga	nagign <u>u</u>	<u>y</u> ajú	nid <u>a</u> migna	nach <u>o</u>	

Tabla 35.- fonema que se pronuncian y se escriben igual.

Logramos observar que todos los alumnos escribieron correctamente la mayoría de los grafemas de los fonemas compartidos y que tienen una estructura estable, tanto consonantes como vocales. Como detalle, podemos observar que un alumno de 4^o grado utilizó la “n” en lugar de la “r” y otro sustituyó la “ch” por la “x”, la cual en me'phaa representa la fricativa postalveolar sorda /ʃ/. Es extraño ya que, por un lado, los hablantes de me'phaa distinguen bien la diferencia entre las dos y por otro, se supone que los niños no han adquirido aún un grafema para representar la /ʃ/ y manejan el grafema para representar el fonema /tʃ/ del español. Cuando veamos las exclusivas volveremos a revisar este detalle. En cuanto al fonema /d/ que es una oclusiva dental sonora y se encuentra a mitad de la palabra “nudamijná”, solamente un alumno la confundió con el fonema /β/.

En cuanto al fonema /ɲ/ que es una nasal palatal sorda, cuatro de los nueve alumnos que la escribieron en su escrito la confundieron con el fonema /j/, la cual es una aproximante palatal sonora, es extraño que hayan escrito con la grafía “y”, ya que ambas se distinguen ampliamente al pronunciarlas y ambas existen en

español. Es posible que un niño se haya equivocado y los demás se hayan copiado.

En cuanto a las vocales notamos que la vocal “u”, casi la mayoría de los alumnos al tratar de representarla, lo que hacen es un desdoblamiento vocálico y la alargan /aa/ o la nasalizan /ũ/. Esto sucede cuando la vocal se encuentra a final de palabra, sin embargo cuando esta al inicio de palabra después de una consonante los alumnos la ubican correctamente.

Fonemas compartidos pero con escritura inestable

En esta categoría encontramos los fonemas /r/, /r/ y /x/. Presentamos dos vibrantes para llevar a cabo el análisis, la primera vibrante múltiple y la segunda vibrante simple, la vibrante simple en español nunca aparece en principio de palabra. De la misma forma, la aproximante velar /j/ se puede escribir con “g” de gelatina, “j” de jamón y “x” de Xalapa.

		/r/	/r/	/x/	
Grados	Fonemas	/ru ³ da ² lo ¹ / “ <u>ru</u> daló” (virgen)	/ri ¹ ηe ³ / “ <u>ri</u> ge” (éste)	/xa ³ mi ¹ / “ <u>ja</u> mi” (también)	/exẽ/ “ <u>e</u> jen” (niños)
3 ^{ro}		rudalo rudala rudalu	rige rige	xami gami	eje
4 ^{to}		nudalo	0	0	0
5 ^{to}		ruudalo rudalo rudaalo rudalo rudalo	rige rige rige rige	gabmi jami jami jami	eje eje ejen
6 ^{to}		rudalo’ <u>ru</u> dal <u>o</u> <u>ru</u> dal <u>o</u>	rige rige drigé	jami jami jami	ejee eje’ eje

Tabla 36.- Fonemas con escritura inestable

En relación a este cuadro, hay dos fonemas que son muy semejantes en cuanto al modo de articulación y que en la lengua me’phaa podemos decir que existen las dos y se pueden distinguir como dos fonemas diferentes, ambos fonemas son vibrantes, la primera es una vibrante múltiple que se representa con el fonema /r/ y

la vibrante simple y está representado con el fonema /r/. Los ubicamos en este cuadro con una escritura inestable, ya que en la lengua me'phaa, el primer fonema que es /r/, casi en la mayoría de las palabras va al inicio, como por ejemplo "rudaló", la /r/ en me'phaa puede aparecer en cualquier contexto como en ejemplo a principio de palabra "rudaló", rápido con la grafía "r" y a mitad "rr" como en el español que va siempre a mitad de palabra.

Es así que la vibrante simple /r/, la encontramos en la lengua me'phaa después de una consonante casi en su mayoría, como por ejemplo "brákha" (colgado).

En cuanto al análisis de éste último fonema /r/, solamente un alumno de sexto lo escribió con el fonema /d/, ésta que es una oclusiva alveolar sonora. Podríamos decir que el alumno la confundió por el modo de articulación y no sintió la vibración a la hora de llevarla a cabo, es extraño que se hay confundido ya que en la lengua ambas se distinguen claramente. En cuanto a la vibrante simple los niños la escribieron en contexto salvo uno.

En la aproximante /x/ en español se escribe con "g", "j", "x", podemos observar que la mayoría de los niños de los dos grupos escribieron la palabra /xamí/ con el grafema "j" correctamente, a pesar de esto hubo un alumno que la escribió con la grafía "x" y que está representado por el fonema /ʃ/ y hubo dos alumnos que utilizaron la grafía "g", ambos fonemas no tienen ninguna relación con el fonema que estamos analizando.

Finalmente, en relación al cuadro anterior de consonantes inestables, como pudimos darnos cuenta hubo algunas confusiones.

En síntesis podemos decir que efectivamente en las grafías compartidas y de escritura estable no hubo problemas algo contrario con las grafías con escritura inestable en donde encontramos más problemas para llevar a cabo la escritura.

IV.3 Fonemas exclusivos de la lengua me'phaa

IV.3.1 Consonantes

Les llamamos consonantes exclusivas de la lengua me'phaa ya que en español no se utilizan, tienen características específicas, que hacen que a la hora de escribir

en la lengua me'phaa el alumno no tenga como representarlas si no han sido alfabetizados en esta lengua. Lo que es el caso de los niños que se elaboró el dictado. Lo interesante es observar cómo las escriben con el recurso que les ha dado la escritura en español. El análisis se lleva a cabo de forma distinta, fonema por fonema, ya que aquí los alumnos tienen una amplia gama de opciones y se trata de ver cuales eligen y en la medida de lo posible buscar una explicación. Los fonemas consonánticos que vamos a analizar son las aspiradas como las /t^h/, /p^h/, la nasal /ng/, las africadas /dj/, /ts/, las fricativas /ʃ/, la aproximante /w/ y los grupos consonánticos /mb/, /nd/. Estos son los fonemas que encontramos dentro del dictado por lo que vamos a realizar los cuadros en donde se ejemplifiquen de manera cuantitativa cada uno de ellos de acuerdo al contexto en que aparecen.

Fricativas

Fonema /ʃ/	“x”	“s”	Total (alumnos)
ʃ <u>a</u> bo' (gente)			
3 ^{ro}	xavo xabo		2
4 ^{to}	xabo		1
5 ^{to}	xabo xab <u>o</u> xa'bo xavoo	sa'boo	5
6 ^{to}	xab <u>oo</u> xabo xab <u>ó</u>	0	3

Tabla 37.- Fonemas /ʃ/ y /β/

En este cuadro se aprecia claramente que muchos de los niños manejaron la “x” que es la grafía convenida para representar el fonema /ʃ/ y uno solo utilizó la “s”. Los niños la escriben correctamente y no es una transferencia del español, ya que en el español la encontramos las palabras siguientes “México”, “taxi”, en donde está representando el fonema /x/. Los docentes no trabajan la lengua indígena en el aula escolar pero los niños poseen el libro de texto en lengua me'phaa y posiblemente ahí se den cuenta que el fonema /x/, es con la grafía “x”.

En cuanto a la /β/, cuya diferencia con la /b/ del español es mínima y que además se escribe igual en ambas lenguas, dos alumnos optaron por escribirla con “v”. Lo único que les hizo falta fue marcar la glotal al final de la vocal, pero esto se revisará en las vocales.

Un alumno optó por la grafía /s/ lo que se podría explicar la similitud entre dos fricativas sordas cuyo punto de articulación es muy cercano, alveolar y postalveolar. Lo interesante aquí es preguntarse ¿Por qué la mayoría de los alumnos manejan el grafema correcto para la /ʃ/? Siendo que en la escritura del español es poco frecuente.

Aproximante

Fonema /w/	“h”	“g”	Total (alumnos)
wajju (anteriormente)			
3 ^{ro}		gaaxiu guaxi guallu	3
4 ^{to}	huajju		1
5 ^{to}	huajju	guajju guayu guaxiu	4
6 ^{to}	huajju	guajju guájju	3

Tabla 38.- Fonema /w/

En relación a este cuadro los niños no conocen la “w” y no se utiliza en español y lo que hacen los niños es elaborar sus propias hipótesis posiblemente a partir de “huevo” o “guaje”, “guante” o “Guatemala”.

Las oclusivas aspiradas

Se trata de las tres consonantes oclusivas que en me'phaa aparecen con una aspiración distinguiéndose de las simples /p/, /t/ y /k/.

Aspiradas

Grados	Grafías	/p ^h /		/t ^h /			/k ^h /			
		/p ^h u ¹ / "p ^h ú" (mucho)		/na ³ gua t ^{3,h} ã ² / "naguat ^h an" (bajan o van)			/a [?] k ^h uẽ/ "a ^h k ^h uen" (también)			
		/ph/	/p/	"d"	"g"	"t"	"c"	ck	"q"	"k"
3 ^{ro}			pu puz			naguata najuata	acue acue acue			
4 ^{to}										akue
5 ^{to}		phu	puu pu pu			naguata naguata naguata naguata	acui		aque	akue akue akue
6 ^{to}		phu _u	pu _u p _u	nagúada	nagua _g da	naguata		ackue ackue		akue

Tabla 39.- Fonema /p^h/, /t^h/ y /k^h/.

La mayoría no toma en cuenta la aspiración y lo que hacen es agregar otros caracteres que ellos consideran correctos, como el desdoblamiento de vocales o elaborar dígrafos que les parecen y agregan dígrafos al fonema simple. Únicamente para la /p^h/ escribieron correctamente la aspirada. Cinco niños, sin embargo trataron de registrar la aspiración con diferentes estrategias, para /p^h/ aspirada desdoblamiento de la vocal, para la /t^h/ aspirada, introducción de un dígrafo formado con "gd", aunque la mayoría escribió con la simple "t". Y para la /k^h/ aspirada. "ck", "q" y "k". Aquí observamos otra vez la indecisión entre la c y la k. En este ejemplo es muy clara la interferencia de las consonantes que se utilizan en español y que los alumnos de la lengua me'phaa tratan de utilizar para la escritura de su lengua, ya que es con la que se les ha enseñado durante su estancia en esa institución escolar.

Como conclusión de este apartado, podríamos decir que los alumnos de los dos grupos al no saber cómo representar las aspiración de los fonemas presentados, lo que hicieron fue agregar otros elementos que ellos consideraron correctos para

su escritura, sin embargo, hubo dos alumnos que las escribieron correctamente, un alumno de 5to y otro de 6to. El primero con el fonema /t^h/ y el segundo con el fonema /p^h/ . Es importante mencionar que en el salón de clases no encontramos alguna pancarta que tuviese alguno de los fonemas presentados para que estos dos alumnos los escribieran correctamente, lo que nos lleva es a decir que tal vez tengan algún contacto con el me'phaa escrito.

Grupos consonánticos de nasales

Se trata de las cuatro consonantes nasales que en me'phaa aparecen con la consonante fricativa velar /x/, /xm/, /xn/, /xɲ/, /xŋ/. En el dictado solamente encontramos tres de estas cuatro consonantes.

Grados	Fonemas	/xm/		/xn/	/xɲ/	
		/ga ² xma ¹ / "ga ^j ma" (también)	/a ³ xma ³ / "a ^j ma" (dos)	/ma ³ ga ² xna ¹ / "maga ^j na" (para hacer)	/i ³ k ^h a ² xɲo ¹ / "ik ^h a ^j ngó" (para que)	/na ³ xɲa ² / "na ^j nga" (cerveza)
3°		ga ^x ma gama	a ^x ma	magaxna magaxa	ycanjo ycango	na ^x ga naga
4°		0	0	0	0	0
5°		gabma gama gama gama gajma	abma amá ajma	magana magana maganaa magana	ikhago yquago ykanjo ycangó	na ^b ja nanga nanja nánga
6°		gajma gamaa gajna	ajma amii ajmí	magajna maganaa magájna	ikha ^j ngo ikángo	nan ^j ga nan ^g aa nan ^g á

Tabla 40. Grupos consonánticos nasales.

En relación a este cuadro, los alumnos al no saber cómo representar los grupos consonánticos fricativos utilizan una gran variedad de grafías. Algunos lo que hacen es agregar la grafía "x", es posible que a partir de la palabra como México la asocien con el fonema /x/.

En el primer grupo consonántico, que es la /xm/, solamente dos alumnos la escribieron correctamente. Sin embargo, en la segunda palabra el mismo alumno agregó la "b".

Sucedió lo mismo con /xn/, en donde los alumnos escribieron con la grafía “x” y “n”, para la representación de dicho fonema, pero hubo un alumno que hizo el desdoblamiento de vocales para poder representarla.

Por último en el /xŋ/, en donde, sí pudimos darnos cuenta que los alumnos encontraron más opciones y lograron hacer algo diferente en cuanto a los demás grupos. Encontramos la oclusiva velar sonora /g/, al grupo consonántico /ng/ y un alumno trató de formar un grupo nuevo con el “jg” el cual en mɛ̀'phɑɑ no existe.

De esta manera, los alumnos buscaron alternativas que les ayudaran a establecer una escritura en su propia lengua apoyándose del español que es con el que están más en contacto.

Africadas

Grados	Fonemas	/dj/			/ts/			
		/ndja ³ / “ndx̄a” (fiesta)			/tsi ² gu ¹ / “tsigú” (año)			
		“x”	“y”	“dx”	“x”	“st”	“s”	“c”
3°		x̄a	ya yaa		x̄iguu x̄igu		sigu	
4°			yaa			stigu		
5°		x̄aa	yaa yaa	dx̄aa dx̄aa	x̄igu x̄igu	stigu		cigúj cisgu
6°			yaa yá	dx̄aa	x̄iguu x̄ígú	stigu		

Tabla 41.- Fonema /dj/ y /ts/

La “n” del grupo consonántico /ndj/, ningún alumno la registró correctamente y algunos volvieron a utilizar la grafía “x”. Sin embargo, tres alumnos lograron identificar el fonema /dj/ faltándoles solamente la “n” en dicho fonema.

Dentro de este cuadro podremos observar que tres niños utilizaron la escritura correcta para el fonema /dj/, mientras que la mayoría de los niños escribieron solo con la grafía “y” a diferencia de la palabra naguya. Nadie utilizó la “ll”.

En el mismo cuadro se observa el gran abanico de posibilidades que se dieron los alumnos para representar al fonema /ts/. La mayoría optó por la grafía “x”. El fonema /ts/ mientras la “x” puede representarse en mɛ̀'phɑɑ con la /ʃ/ y en español

la /x/ y la /s/. Es una africada alveolar sorda y la /ʃ/ es una fricativa post alveolar sorda. Al parecer, pero es una hipótesis, para ellos la “x” es una grafía representativa del me'phaa, la utilizan frecuentemente cuando no saben exactamente cómo se escribe una palabra. Pero también hubo escritos con las grafías “c” y “s” y otros construyeron un grupo consonántico cercano pero al revés “st”. Es así que ellos elaboraron sus propias hipótesis para poder escribir fonemas que seguramente reconocen pero para los cuales no tienen grafemas.

Grupos consonánticos con nasales

Como revisamos en la parte de la fonología comparada, el me'phaa cuenta con un gran número de grupos consonánticos que no se encuentran en español, así los que se forman con las nasales y que Suárez (1985) considera consonantes nasalizadas pero que en la fonología acordada en la estandarización aparecen como grupos consonánticos. Así “mb” y “nd” en español pueden aparecer juntas pero silábicamente se separan como *an-do* o *siem-bra*, mientras que en el me'phaa son inseparables y pueden, contrariamente al español, aparecer en principio de palabra.

Grados	Grafías	/mβ/ mβamβa (cada)		/nd/ nundi (tocan)		
		Principio de palabra		Mitad de palabra	Mitad de palabra	Mitad de palabra
		mb	b	mb	/nd/	/md/
3 ^{ro}			ba mba ba mba	nun di nun di		
4 ^{to}	mbanba			0		
5 ^{to}		bamba bamba bamba	bamba ba mba ba mba	nun di nun di nun di	dumdi	
6 ^{to}		bamba bambaá	bamba ba mbaá	mun di nun di	numdi	

Tabla 42.- Fonemas /mβ/ y /nd/

Sólo un niño logro identificar el grupo /mb/ a principio de palabra pero a mitad escribió /nd/, mientras que la mayoría no logró identificarlo a principio de palabra pero si a la mitad. Parecería ser que como en español nunca se encuentra esta combinación a principio de palabra los niños se dejan guiar por la escritura del español.

Por el contrario, la mayoría de los alumnos logró identificar el grupo consonántico /nd/ a mitad de la palabra “nundíi” mientras que dos alumnos, uno de 4º y otro de 5º no lograron identificar dicho fonema y pusieron /md/ acercándose así al grupo consonántico /mb/.

IV.3.2 Vocales

Al igual que las consonantes, las vocales que aquí se presentan son exclusivas de la lengua me’phaa, ya que sufren modificaciones.

Grados	Vocales	/a:/ /na ³ gu ² ja ¹ a “naguyáa” (van a ver)	/u:/ /wuaxiu:/ “wajiuu” (anteriormente)
3 ^{ro}		nag <u>ua</u> najull <u>a</u>	gaax <u>iu</u> guax <u>i</u> guall <u>u</u>
4 ^{to}		0	huag <u>iu</u>
5 ^{to}		naguy <u>a</u> naguy <u>a</u> nagudy <u>a</u> naguy <u>a</u> nanguy <u>a</u>	guag <u>iu</u> guay <u>u</u> guax <u>iu</u> huag <u>iu</u>
6 ^{to}		naguyd <u>a</u> nagub <u>aa</u> nagúy <u>á</u>	huaj <u>iun</u> guaj <u>iuu</u> guáj <u>iuu</u>

Tabla 43. Vocales alargadas

En relación a este cuadro, estamos analizando las vocales con alargamiento vocálico, la primera que es la abierta central no redondeada /a:/, solamente un alumno de 6º lo escribió correctamente, pero lo puso con tonos y lo que aquí estamos analizando es el alargamiento vocálico de la vocal, la mayoría de los alumnos al no saber cómo representar el alargamiento de vocal lo escribieron con vocales simples.

Al igual que la vocal anterior los alumnos escribieron con la vocal alargada /u:/, con la vocal simple “s” y algunos con diptongos “iu”.

Análisis de vocales glotalizadas

Grados	Vocal	<i>/e^ʔ/</i> <i>/me^{3ʔ}tse²/</i> “ <i>me'tse</i> ” (se va a comprar)	<i>/i^ʔ/</i> <i>/ni^ʔngi:/</i> “ <i>ni'ngii</i> ” (puso)	<i>/o^ʔ/</i> <i>/xa³βo^ʔ/</i> “ <i>xabo</i> ” (persona)
3 ^{ro}		mex e mex e	ningi nigi ni igii	xab o xab o
4 ^{to}			ningui	xab o
5 ^{to}		mabes s x e mabes s e mex e mest e	nigui ningui ni'gui ningui	xab oo xab oo
6 ^{to}		met x e mabex ee	ningui ii niggi ni'gui	xab oo xab oo

Tabla 44.- Vocales glotalizadas

En relación a este cuadro, en que representa la glotalización se presentan sólo tres vocales de las cinco que posee el *me'phaa*.

En la vocal */e^ʔ/*, la cual encontramos en medio de la palabra “*me'tse*”, lo que hicieron dos alumnos de 3er grado fue agregar la consonante “x”. Otros, usaron la “s” y otros formaron grupos consonánticos.

Al igual en la vocal */i^ʔ/*, que se encuentra a mitad de la palabra “*ni'ngii*”, en donde dos alumnos la escribieron correctamente, pero el resto uso la vocal simple “i”.

En cuanto a la vocal */o^ʔ/*, lo que hacen los alumnos es alargar la vocal.

Finalmente, encontramos algo importante en los escritos de los alumnos ya que en la abierta y la semicerrada no redondeada que se encuentra a mitad de palabra lo marcan con “s” o “x” o “j”, esto también nos puede dar a entender que puede deberse a la presencia de la /ts/.

En síntesis, podríamos decir que lo interesante es que nadie usó una vocal simple, la cual nos habla de la preparación auditiva y la conciencia fonológica de las vocales glotalizadas a, e y o.

Análisis de vocales nasalizadas

Grados	Vocal	/ã / /na ³ wa ² t ^h ã/ “nawathan” (bajan)	/ẽ / /a [?] k ^h uẽ/ “a’khuen” (también)	/ĩ / /ʃuaxĩ/ “xuajin” (pueblo)	/õ / /gamiejõ/ “gamiejon” (problema)	/ũ / /ʃuaxiũ/ “xuajiun” (mi pueblo)
3 ^{ro}		naguat a najuata	acu e acu e acu e	xuagi i	namiju u gamiegu u	gaaxiu u xuanalo
4 ^{to}			aku e			xuaji u
5 ^{to}		naguat a naguat a naguat a naguat a	aku e aku e aqu o aku e	xuaji i xuañ i xuaj in xug i	gabmie o maguij o jabie o	xuagi u xuano xuagi un xuaji o
6 ^{to}		naguat a naguad a nagúagd a	akhu e acku e acku e	xuagi i xuaji i xuaj í	gamiaj u gamiaj u gamij iu	xuaji u xuaji u xuaji u

Tabla 45.- Vocales nasalizadas

En relación a este cuadro, la mayoría de los alumnos simplemente no marcan las vocales nasalizadas, por ejemplo en la vocal /ã/, que la mayoría escribió con la grafía simple “a”, podríamos decir que no alcanzan a escuchar la nasalización que se produce al realizar dicha vocal.

En la /ẽ/, observamos lo mismo y lo que hace un alumno es escribir con la “o”.

En relación a la /ĩ/, la marcan pero uno de ellos la alarga y otro la nasaliza.

En cuanto a la /õ/, la mayoría de los alumnos la marcan cambiándola por la vocal “u”.

Para la vocal /ũ/ los niños utilizan diptongos formados por “iu” y algunos “io”.

Análisis de vocales alargadas nasalizadas

Grados	Fonemas	/ĩ:/ “mútsiin”	/ũ:/ “muxnitsuun”
3 ^{ro}		mux i nux i	moxnix u maxnix u
4 ^{to}		0	0

Tabla 46.- vocales alargadas nasalizadas

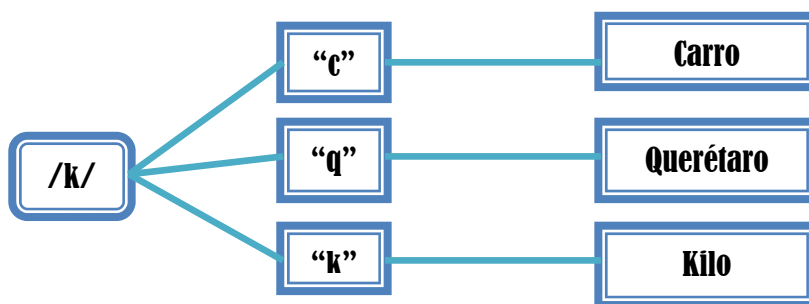
En relación a este cuadro de dos vocales nasalizadas alargadas no presentamos las /ã:/, la /ẽ:/ y la /õ/.

En estos ejemplos lo que hacen los alumnos es representar la nasalización con una vocal simple en ambos ejemplos.

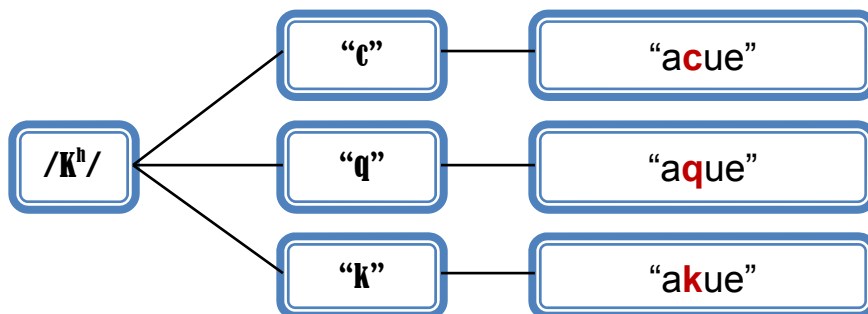
Podemos decir, en cuanto a los análisis de las vocales exclusivas de la lengua, que todos los alumnos tuvieron dificultad para representarlas correctamente, ya que en su mayoría lo que hicieron fue transferir vocales que conocen del español para llevarlos a la escritura de la lengua me'phaa.

Como hemos mencionado anteriormente, la enseñanza de la escritura de la lengua no se ha llevado a cabo de manera sistemática y esto es lo que hace falta para que los alumnos no tengan la dificultad de escribir su propia lengua dentro del salón de clases. Es así que de los alumnos a los que se les hizo la prueba, sólo dos lograron escribir correctamente las consonantes exclusivas de la lengua, por ejemplo en el fonema /p^h/, un alumno de 5to y otro de 6to la escribieron bien. Logramos observar que esto sucede en casi todos los análisis de consonantes y vocales en las pruebas que ellos realizan. Por otro lado, de acuerdo a los análisis presentados en cuanto a las consonantes compartidas no encontramos mucha dificultad, pero sí en las consonantes compartidas con ortografías inestable y pocos las escribieron correctamente.

Para concluir este capítulo podemos decir que los mayores problemas se encuentran en los fonemas exclusivos, consonantes y vocales. Esto se complica ya que en las consonantes modificadas aparecen diferencias para las grafías que en español tienen ortografía inestable. Es el caso de la “k” aspirada /k^h/ . En el español la /k/ puede ser escrita de tres formas.

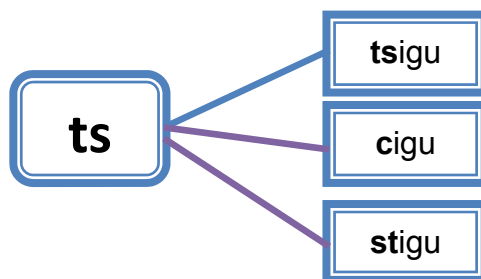


Así a la hora de escribir la /k^h/ los alumnos utilizan las tres formas, como en el siguiente ejemplo.

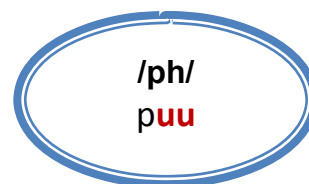
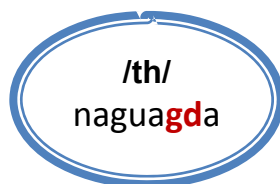
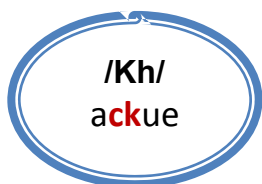


Nos dimos cuenta que los alumnos tienen una gran confusión a la hora de escribir y lo que hacen es apoyarse del español para realizar sus escritos. En este apartado no tratamos de explicar cada una de las grafías, sino más bien ejemplificamos cómo se da la transferencia en la escritura de ambas lenguas.

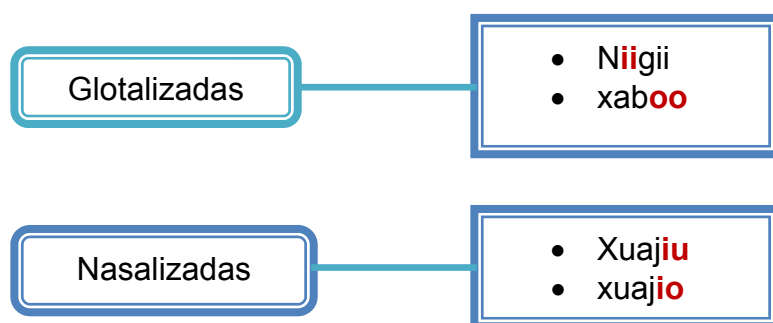
El fonema exclusivo de la lengua me'phaa /ts/, fricativo alveolar sordo, fue representado con el grafema convenido, pero también con la "c" en lugar de la "s", mientras que algunos niños lo invirtieron "st":



En cuanto a las aspiradas, si bien la mayoría escribió las consonantes oclusivas solas, el análisis nos permite observar cómo algunos alumnos elaboran hipótesis para marcar la diferenciación de las aspiradas con las no aspiradas.



En las vocales, al igual que en las consonantes elaboraron sus propias hipótesis. Presentamos estas dos vocales solamente para darnos una idea de lo que hicieron los alumnos, en general escribieron con las grafías de las vocales simples, pero algunos alumnos trataron de marcar las modificaciones de éstas de diferentes formas.



Con estos ejemplos que presentamos, la idea no es volver a explicar cada uno de los cuadros, sino más bien; ver la manera de cómo elaborar una estrategia en donde los alumnos puedan desarrollar la habilidad de la lecto-escritura en especial en la lengua me'phaa, ya que creemos que la escritura del español no es ajena a la de su lengua, con esto tratar de que los alumnos traten de identificar los fonemas que más se les dificulta y centrarse en esos en especial.

De esta manera concluimos éste capítulo en donde pudimos percatarnos de que tanto en las consonantes como en las vocales en ambas lenguas se presentan diferencias importantes, ya que las modificaciones que se presentan en la lengua hacen más difícil su representación en cuanto a la escritura, esta dificultad se ha reflejado en los análisis de la escritura de los alumnos. Es precisamente en estas que es necesario diseñar estrategias para introducir la ortografía de la lengua me'phaa con los niños que ya dominan la escritura de la L2, español.

CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo podríamos decir que la transferencia de la habilidad lecto-escritora es una estrategia efectiva para la introducción de la lecto-escritura en la lengua materna partiendo de la habilidad que ya poseen los alumnos. Yo mismo la experimenté, antes de realizar éste trabajo no sabía que había consonantes modificadas en la lengua me'phaa y mucho menos cómo se representaban. A través del estudio de la fonología pude visualizar cuáles eran las consonantes compartidas con el español y que características tenían las exclusivas de la lengua me'phaa, y con esto aprendí a escribir en la lengua me'phaa de la cual soy hablante.

Conociendo las consonantes exclusivas y compartidas fue posible elaborar una prueba escrita para los niños de la Escuela Primaria Bilingüe Lic. "Adolfo López Mateos" en la comunidad de La Unión de las Peras, Municipio de Malinaltepec, Gro. Con los análisis que realicé, podríamos decir que las dificultades con las que se encontraron los alumnos a la hora de escribir se centraron en las consonantes modificadas y solamente algunos en las consonantes compartidas.

En este trabajo mostramos como el sistema fonológico de la lengua me'phaa es diferente al del español por los tonos, entre otras características. Pero no sólo la fonología es diferente, sino que de las cosas que hay que tomar en cuenta es que la estructura de la lengua en todos sus niveles, es muy diferente a la del español pero nosotros sólo abordamos el problema que tendría que seguirse trabajando.

Cuando se inicia un trabajo siempre se tiene la dificultad de decidir qué elaborar y cómo realizarlo, ya que teniendo las herramientas en la mano muchas veces no los sabemos utilizar, es así que un método que nos ayudó mucho para nuestro análisis fue el método contrastivo. El método contrastivo nos sirvió como un recurso didáctico para aprovechar lo que aportaba el bilingüismo teniendo en cuenta siempre una lengua base de referencia, en este caso el español. Es así que pude utilizar mi competencia de hablante de la lengua me'phaa, para reflexionar lo referente la estructura de la lengua.

Es por eso que pensamos que este método nos puede ayudar para que el niño junto con el docente sean capaces de reflexionar en su lengua y darse cuenta de cuáles son los fonemas y grafemas que existen en la lengua y más adelante sobre las estructuras mayores. Con esto nosotros estaremos desarrollando la capacidad de análisis y reflexión a partir de lo que el niño ya sabe.

Las lenguas que existen en el país no tienen una propuesta didáctica para la introducción de la lecto-escritura en el contexto bilingüe, sabemos de antemano que muchas veces no nos sentimos capaces de proponer porque nos han dicho que solamente los lingüistas pueden hacerlo, pero los hablantes teniendo nociones de lingüística podemos desarrollar estrategias de trabajo para el estudio de la lengua en el aula.

Todo trabajo se empieza con un objetivo y en el transcurso aparecen cosas que no se tenían contempladas y que posteriormente serán investigadas. Éste trabajo no es la excepción, encontramos cosas nuevas como decidir si las vocales modificadas son núcleos silábicos, es decir inseparables o si son combinaciones que se dan entre vocales simples y vocales modificadas. Así mismo, los grupos consonánticos fricativos nasales, /xm/, /xn/, /xɲ/ y /xŋ/; al analizarlas llegamos a pensar por un momento que de acuerdo al modo de articulación se percibía una aspiración, es decir que se trataría de nasales preaspiradas, pero no podemos afirmar nada hasta que tengamos una investigación más amplia en relación a estas consonantes.

La lengua es el medio principal con el que los hablantes transmiten su cosmovisión y todo lo que les rodea por lo que la lecto-escritura va a favorecer que las lenguas no se vayan perdiendo con el tiempo y que sus propios hablantes tengan esa conciencia de seguirla transmitiendo a sus hijos.

Considero de suma importancia la lecto-escritura de la lengua materna en el aula, ya que va a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos, no solamente en su estancia de educación primaria sino en los grados posteriores.

Es así como terminamos éste trabajo que esperamos sirva de apoyo para los docentes que están frente a grupo y está abierto a las críticas constructivas que puedan favorecer la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua me'phaa.

Aunque el hecho de aplicar pruebas escritas a niños hablantes de la lengua me'phaa nos haya acercado al campo de trabajo, estamos conscientes de que las propuestas que aquí se hacen necesitan todavía enfrentarse a su aplicación. Este es el reto que nos queda por delante.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, G. (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, D.F. FCE.
- AKEBERG, M. (Comp.), 2005. *Adquisición de segundas lenguas, estudios y perspectivas*. UNAM, México, Edit. CELE.
- ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (AFI), 2005.
- BAKER, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*, Madrid España, CATEDRA.
- BRICE, S. (1972), **LA POLÍTICA DEL LENGUAJE EN MÉXICO: De La Colonia A La Nación**, México, Edit. INI.
- CARLOS L. y OSORO A. (Comp.), 1993. *Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, lima. Ed. PAIDOS.
- CARRASCO, A. (2002), **La escritura ortográfica de la lengua me'phaa (documento de trabajo)**.
- CARRASCO, A. (Coord.), 2006. **XTÁNGOO XÚ MI'THÁÁN AJNGÁA ME'PHAA**, "Normas para la escritura de la lengua me'phaa" México, Edit. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- CGEIB, (2004), *Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México, Edit. CGEIB, CDI y SEP.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, (2004), Colección Jurídica Esfinge, México. Edit. Esfinge.
- CUMMINS J. (2000), *lenguaje, poder y pedagogía*, Ediciones Morata-ministerio de Educación, cultura y deporte, Madrid, 2002.
- DGEI, (1985), *Manual Para La Enseñanza De La Lecto-Escritura En La Lengua Tlapaneca*. México, DF Edit. SEP.
- FILIO, I. y ESTRADA, W. (2007). *Alfabetización en lengua mazateca por transferencia de competencias*, Licenciatura en Educación Indígena (LEI), tesis, UPN (Ajusco). México.

- GARTON, A. y PRATT, C. ***Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito.*** Madrid España, Edit. PAIDOS.
- GUERRERO, (1987), ***sur de amate y montaña***, monografía estatal, primera edición, SEP, México.
- INEA, (1996), ***IYII' MAJMÚÚ BUANUU***, *Población Tlapaneca de Malinaltepec, Guerrero.* México, Edit. SEP, INEA.
- ITURRIOZ, J. (199), ***Gramática Didáctica Del Huichol***, vol. 1 “**estructura fonológica y sistema de escritura**”. Edit. Departamento de Lenguas Indígenas, Universidad de Guadalajara y la SEP.
- LYONS, J. (1977), ***Introducción en la Lingüística Teórica.*** Edit. TEIDE, S. A. –Viladomat, Barcelona. 3^{ra} Edición.
- MARTINEZ, C. E. (1996) *El sonido de la comunicación humana: Introducción a la fonética.* España: Octaedro.
- MEYER, L. (2005), ***la alfabetización en un modelo bilingüe,*** Universidad de Nuevo México.
- MIGUEZ, M. (2008), ***Nunca es tarde para comenzar.*** Bilingüismo indígena y enseñanza bilingüe en primaria. Anuario Educativo Mexicano Visión Retrospectiva. México, Edit. Porrúa, UPN.
- MODIANO, N. (1974), ***La educación Indígena en los Altos de Chiapas,*** México, edit. INI, SEP.
- MONTES, S. F. (1982) La experiencia de los Altos de Chiapas en la Revista Educación. México, CNTE N. 39 pág. 151-170.
- PÉREZ, S. (2008). ***Escribir en las lenguas indígenas.*** Revista entre maestros, Universidad Pedagógica Nacional, Vol. 26, México.
- PÉREZ, S. 2006, Manual del taller de alfabetización en mazateco por transferencia de competencias. Proyecto: Didáctica de las lenguas indígenas, Oaxaca, México.
- PLAN Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA, (1993), Educación Básica Primaria, México, Edit. SEP.

- PRIMER CONGRESO DE LA LENGUA ME'PHAA (1997). **Nombres de Municipios y Pueblos me'phaa de todas las variantes**, México, Edit. SEG, SEB, DEI.
- ROJAS, C. y LEÓN, L. (coord.) 2001, **la adquisición de la lengua materna: español, Lenguas Mayas, euskera**. México, Edit. UNAM, CIESAS.
- SANCHEZ, MA. Y RODRIGUEZ, R. (1997). **El bilingüismo**. Bases para la intervención psicológica. Madrid España, Ed. SINTESIS, S. A.
- SCALON, A. P. y Lesama Morfín, J. (1982), "Reflexión en torno al sistema de educación bilingüe y bicultural" en, **México Pluricultural**. México, Edit. SEP. DGEI.
- SEP, (1985), *iyu maguxnu mepha, Mi Libro Primer Tlapaneco- Primer Grado*. México, DF, Edit. Xalco.
- SUÁREZ, J. A. (1988), **Tlapaneco de Malinaltepec**, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. México, Edit. Colegio de México.
- SUÁREZ, J. A. (1985), **Las lenguas indígenas mesoamericanas**, México, Edit. INI, CIESAS. 1^{ra} edición.
- TITO, S. (1988). CÓMO SE ESCRIBE EL TLAPANECO, ***xó nitháán me'phaa***. Asociación para la promoción de la lecto-escritura de la lengua tlapaneca. México, DF, Edit. Cuajimalpa.
- TRILLA, J. (Coord.) 2005. **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**, GRAO, España. 3^{ra} Edición, 360 pág.
- WEINREICH, U. (1953). **LENGUAS EN CONTACTO**, *Descubrimientos y problemas*, Ediciones de la biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.

Fuentes de información.

- <http://www.mexfoldanco.org/px/guerrero.gif>
- <http://images.google.com.mx.wikimedia.org>.

ANEXOS

Anexo 1.- Alfabeto Fonético Internacional.

EL ALFABETO FONÉTICO INTERNACIONAL (actualizado en 2005)

CONSONANTES (INFRAGLOTALES)

	LABIAL		CORONAL				DORSAL			RADICAL		GLOTA
	BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	POSTALVEOLAR	RETROFLEJA	PALATAL	VELAR	UVULAR	FARÍNGEA	EPIGLOTA	
NASAL	m	ɱ	n				ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
OCLUSIVA	p b	ɸ β	t d				ʈ ɖ	c ɟ	k g	q ɢ		ʔ
FRICATIVA	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	ħ ʕ	h ɦ
APROXIMANTE		ʋ	ɹ				ɻ	j	ɰ			
VIBRANTE MÚLTIPLE	B		r							R		ʀ
VIBRANTE SIMPLE		ʋ	r				ɽ					
FRICATIVA LATERAL			ɬ ɮ				ɬ	ɬ	ɮ			
APROXIMANTE LATERAL			l				ɭ	ʎ	ʟ			
VIBR. SIMPLE LATERAL			l				ɭ					

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

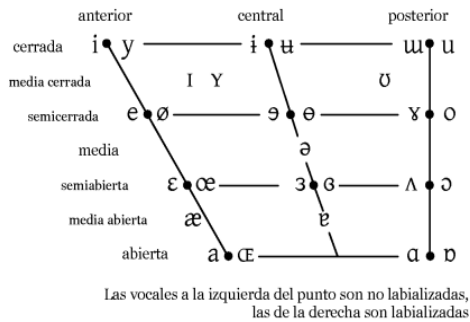
CONSONANTES (SUPRAGLOTALES)

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

CONSONANTES (COARTICULADAS)

- ʌ fricativa labiovelar sorda
- ʋ aproximante labiovelar sonora
- ɥ aproximante labioalveolar sonora
- ç fricativa alveopalatal sorda
- ʒ fricativa alveopalatal sonora
- ɧ ʝ y x simultáneas
- kp̥ ts̥ 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
- ENTONACIÓN
- | grupo menor (pie)
- || grupo mayor (entonación)
- ↗ ascenso global
- ↘ descenso global

TONO

- | NIVEL | CONTORNO |
|---------------|---------------------|
| ˥ extra alto | ˩ ascendente |
| ˨ alto | ˨˩ descendente |
| ˨˩ medio | ˩˥ ascendente alto |
| ˩ bajo | ˩˨˩ ascendente bajo |
| ˩˥ extra bajo | ˩˥ descendente alto |
| NIVELACIÓN | ˩˥ descendente bajo |
| ˩ - 1 tono | ˩˥ ascendente |
| | ˩˥ descendente |
| ˩ + 1 tono | ˩˥ descendente |
| | ˩˥ ascendente |

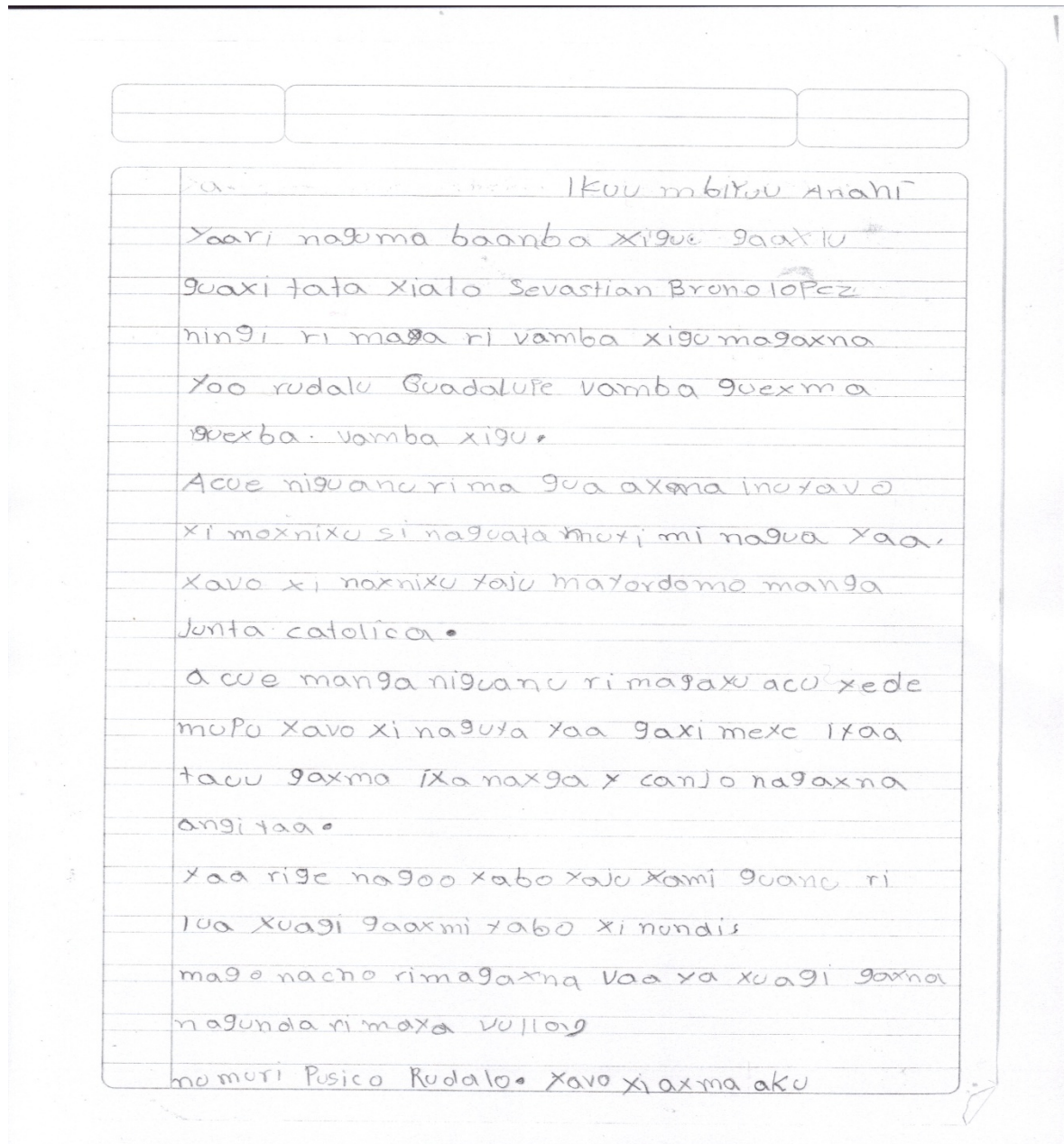
DIACRÍTICOS En algunos pueden aparecer arriba: ̂. En superíndice: t^h (tendencia fricativa), b^h (sonora mate), ʔ^a (ataque glotal), ^o (schwa epentético), o^o (diptongación)

SILABICIDAD Y TENDENCIA	FONACIÓN	ARTICULACIÓN PRIMARIA	ARTICULACIÓN SECUNDARIA	
ɹ̥ ɳ	silábica	ɳ̥ ɳ̥	ɳ̥ ɳ̥	labializada
ɸ̥ ɢ̥	no silábica	ɸ̥ ɢ̥	ɸ̥ ɢ̥	más labializada
ɸ̥ ɢ̥	no silábica	ɸ̥ ɢ̥	ɸ̥ ɢ̥	menos labializada
t ^h d ^h	aspirada	t ^h d ^h	t ^h d ^h	velarizada
d ⁿ	tendencia nasal	b̥ ɸ̥	u̥ t̥	faringizada
d ^l	tendencia lateral	b̥ ɸ̥	i̥ t̥	velarizada o faringizada
d ⁿ	tendencia no audible	t̥ d̥	ẽ ä	medio centralizada
ɸ̥ β̥	descenso lingual (β es aproximante bilabial)	ɸ̥ ɢ̥	ɸ̥ ɢ̥	base de la lengua retraída
		ɸ̥ ɢ̥	ɸ̥ ɢ̥	ascenso lingual (ɸ es fricativa alveolar sonora no sibilante)

Anexo 2.- Presentación de los escritos de los alumnos de la Escuela Primaria Bilingüe "Adolfo López Mateos".

Hacemos la presentación en los grados de 3° a 6°.

Anahí Bruno Arreaga (3° grado)



	5	
--	---	--

Ica xaxaa na ginu namije naca xaa.
Bii rucue na guata Bali Xavo xi ne Xij
na guata Beanu Jixi go o gaxmi jiana.
manga Bii ri ge naca yaco nabe misa Xami
maxui eje Xami xabo xi noda mixna.

Xuagio bio Ban duu

Anahi Bruno Arraga

Dalia Bruno Bolaños

i kxu mbiyuu dalia
ndaxi' nagumaabaamiba xiguu
gaaxiu taa xiinaa 100 sevas
tinan Bruno Lopes niigii
magaa xaa o guadalupe
yoo vamba guexma
quexbaa vamba xigu
acue niiguanu rigar gud.

Irvin Bruno Sánchez

Xqzi naguma ikhuu mbiyuu ixdin
XUq nq 10

yuq nuyt xixi nitosivas tñ Bruno Lopez nigi
rima gq xcori berm basisu n asvuy xcori tñ lute
yuq bu gvea ta ja mca.

agvema juq qbi nix qñ ximex ni yuxa bora, naxju qñ
nuxi, mina julia xq. -

Xq baxi, nux tu n q ju ma ilor domo geomusur qñ
catolica •

Acuemanja nijun nuri ma ju nva qñ xcori mufu x
nax guli q tñ gami, mexe illa tñ v gca n q
ixan naga x qñ angan qñ son gax gita •

tari, ge nax go x q bñ q ju gami bu nuri, igu xñ gca,

xu baxi bendi. -

nax go nax xori magan nax x q tñ qñ; ju ma qñ cudy c
rima gñ rim n qñ nuri puzuc qñ vud qñ. -

Xq baxi, ma qñ vici x q n qñ ni yu qñ miz qñ nax qñ
goma •

bixi ru qñ nax gva tñ nuxi, nax gva tñ vud n qñ iz qñ
ju miz qñ. - mangubiri ge nax catan nax miz qñ
gax miz qñ bies ju miz qñ baxi nax miz qñ.

XUq n qñ bi v budo

Hannia Bruno Guzmán (4° grado).

Yaa ri naguma mbamba ikhuu mbiyuu: Hannia
stigu na xuojiu hoagio tata xiñalo Sebastian
Bruno Lopez ningüi ti mbamba stigu magana yao
rudalo Guadalupe mbamba guemba jama jüenta ti goo
gini ti mbamba stigu.
akue ni guano ti majua gma ini xabo.

Xuajaino

Muxikantia

Xua giuu mbixuu filo de acatepec

Ikhuu mbixuu ANADENCY RAMIREZ BXUNO.

Yaq ri naguma na. banbaa, ciguú, na Xua giuu
 Xua giuu Sebastian Bruno Lopez ningúni ri
 maga ri manbaa Xiguu magaana. Xoo yuudala
 Guadalajara banbaa guedma gajma. Guedma
 xi gooi guini ri banba ciguú.
 akue ni guame ri maguaa atma ini.
 Xaboo. Si muxnisuu xaboo. xi naguaa
 muxi, muxnisuu xaboo xsi naguaa
 muxi mi naguaa yaq. xaboo xsi muxnisuu
 itajuu mayordoma gabma. Junta catolica.
 akue manga ni buana. Magab na akue
 xede mapma xaboo xsi naguaa xaa.
 Gajmi ma besta ya thauu gabma xaa
 nabja ikhago gajr ya

ikhaggo gafi yha yha rigee na'goo
xabha magu. gabmi bu'andu ri
ibhua, xualii gabmi xabha xsi nardii.
magoo mago ri magama baa ya
xua'ge. goama na'goo magunda
ri magaa buya'ri, numuu ri puu xsu'aa
ruudaloo. xaboo xsi abmaa akui
ikaa xaa na'andu gabmigo na'okaa
gabba. bii rukus na'guata bii
xaboo xsi naxsi, naa guata'aa bu'andu
igoo gabmi g'ama, magaa bii rigee
na'kaa. yakuu nane misa gabmi
naxsui eje gabmi xaboo xsi nuda
mibnae.

Antonia Guzmán de Jesús

ixbou mbiruu Antonia Guzman de Jesus
xxa dina sumax banba cisgu na xuano
guayu tata xiñalosebastia Bruno Lopez niguidi masa
di banba txigu magana xibanba xa xudalo lupe banba gueva
sama guevia xi gon gini xi banba txigu. aqoo niguanu di masu
uni xabo txi muyniguo txi nasuata nufsi mi naguka xaa
xabo tsi nutus nasu mapordomo sama Junta catolica.
oco maga niguanu xi maru aqoo acu xede mupo tsi naguka
xaa jami mabese y va tau sama vva nanga yava go nasana.
xaa gasi naxa xano nago xabaxav jami bambano xi yma.
yua xaxi sami xaba nundi. nago nacho magano ba xa xuani.
sami nasunde di maga, m numu di pu xca xaba tsi ama aqoo
ixa xuani nasine misuano na naco jamba. vixoo nasuata
vai xabo nufsi, nabuata buanu, yxi goo, sami yama, mango
vixigve naca xacum. name miso sami natsi enje sami xabotunuda
mina. ya du xuani villu filo de acantepe municipio de
malinalpe

Arturo Russel Bruno Guzmán

m

ishau mbiruu Russell

dxaa si naguma bamba xigu na xuagiu.
guaxiu tata xina Sebastian Bruno Lopez. ni'gui si mejer
si bamba xigu maganaa dxao ridulo Lupe bamba
guaba ga'ma juema si goon guhi si bamba xigu.

Akue niguanu si ma juwa ajma inu xabo xi muxnisun
xi naguala nuxi si nagudxa, dxaa. Xabo xi muxnisun
ñajun mayordomo gama junta catolica.

Akue manga niguanu si majanuu akum xede mupun
xabo xi naguya dxaa jami mexe ixaa taun gama
iyaa nanja y Kanjo nagana gagui dxaa.

Dxada iigve na go xabo ñajun jami guanu si i'gua
xuagin gami xabo xi nuxi. Nagoo naicho si maganaa
baa dxaa xuajin gama nugundae si maja duxa, numu
si phu xukaa ridulo. Xabo xi ajma akuin ikha dxaa
nagvinu maguigiio nake jamba.

Bii iigve naguala xabo xi nuxi, naguala guanu i'gingoo
gami dxama manga bii iigve na'ka dxaku na'ne
misa gama nasuen ejen jami xabo xi nudaminna.

Arturo Russell

xuagiu Exclada

norma®

4/10

Ikhuu mbiyuu carlos

Xaa ri hambia xigu xuguo ya
 yqu tan xialo scbatia lopez mri mas rrederlor dada
 doxa miga xini ridada xi maxuta nuxi ringvdy a
 cxaxadox; nasita nardar mio vrtg catonica,
 acuti nagsu nu naganu cauter tedu nta vgu xg
 C'gatau gamag uay cangoos,
 garigue dago ggan'asnu iya guasb sangaiu
 • Aago nape qaxu in qave gomiederiri marlo
 gva covin iamior macagueda. dirunasurverim
 innajaniv, binago, igoo nairincantio e nasinan
 quise amldu emina

Carlos Miguel Santos Bruno.

dau

gamba

Nombre:	etA	etli	etO	Día	Mes	Año	Folio:
Tema:							etA

Yaa ri naguma mbamba ikhuú mbiquu: Claudia
 Stigu na xuajio.
 Hoagiu tata xinaalo Sebastian Bruno Lopez
 ningui ri majagu ri mbanba stigu magana
 hao rudalo Guadalupe bamba guemba jama
 jama ri gao gini ri bamba stigu.
 akue niguano ri majua ama ini xabo
 sti muxnistu xabo sti niguata nusti
 mi nanguya yaa. Xabo sti muxnistu
 nauu majordomo gajma junta catolica.
 Akue manga niguano ri majanu akue
 xede muphu xabo sti nanguya yaa
 jami mestc iya tau gajma iya nanga y
 cango nagana gagui yaa. yaa rige nagoo
 xabo jajuu jami buano ri iuu xugi
 jami xabo sti dundi. Nagoo nacho ri
 magina mbaa yaa xugia gajma nagu. dae
 ri maja nambuja, numori pustuka rudalo.
 Xaboo sti amaa akui naka yaa nagipu
 jabiejo na naka jambha. Bii rukoe nakuata
 mbadi xaboo sti nusti, namguata buano igi gao
 gajmi jama. Manga mbii rige naka yakhú nanc
 misa jami nastovi eje jami xabo sti nudomina.

Xuajio bijuu mbaa duu

yá hí nagúma nō xúojíu.
guájíuu tata xighalo Sebastian
bruno Lopez, níggí ní mája
ní bombaā xigú magána
yáō rudalō lúpe gúana
gúempa gáma guéma di gó
gini ní bombaā xigú.
akvu níguánvú ní májūgú
amí iní xábo xi moxhítk
xábo xi nagúag da nuxí mí
nagúyá yá. xábo xi nuxhíxy
xáju moyordono gájma junta
catolica.

Agúvè mangá níguánvú ní
moxhítk akvú xedé mbpú xábo
xi nagúya yá Jami babt-
vta tav gáma iya ranga
ikāngó negéni gógi yá.

Ḑá drí nagāna no xvaḑiḑ

Ḑá ḑáḑe naga ḑáḑe
nāḑi gani gvaḑiḑ
ni ḑḑeḑe xvaḑiḑ ḑḑeḑe
xabḑe xi nḑḑi. nagaḑe noche
nagaḑeḑe bā yā xvaḑiḑ
gama nagaḑeḑe ri
maḑeḑe buye, numuri pḑ
xvḑva nḑḑeḑe. xabā xi
alma axvi pḑa yḑ nagaḑe
ḑḑeḑeḑe ra nagaḑe no ḑḑeḑe.
biḑiḑiḑe nagaḑeḑe bā xabā
xi nḑxi, nagaḑeḑe bāḑeḑe,
ḑḑeḑeḑe ḑḑeḑeḑe ḑḑeḑe.
manḑeḑe biḑiḑeḑe nagaḑe
xḑeḑe nagaḑeḑeḑeḑeḑeḑe
ḑḑeḑeḑeḑeḑeḑe xi nḑeḑe
nagaḑeḑe xvaḑiḑ biḑiḑeḑeḑeḑe
Guillermo Bruno A. nagaḑe

Jesús Bruno Castañón

Xaa yii nagauma na xugiiu
 guajiu tata xinaala sebastian Bruno Lopez
 ningii ri majaa ri bamba xigoo maganaa
 Xaa yudala Lupe guana guemba gama
 guemaa ri gaa ginii ri bamba xigoo.
 Actue niguano ri majuguaa amii jni xabo
 xi muxniguu xaboo xi nagaada nuxi mi
 xi nagaabaq xaa xaboo xii nuxnixuu
 xaju Maxordomo gamma Junta catolicas
 Akue manga niguana ri mayuu akuu xedee
 mu xaboo xii nagaabaq xaa jami ni buana
 ri mabexee itaa taun gamma itaa nanga
 Xaa rigee naga xaba yajuu gami buanu
 ri igua xuaji gamii xabo ~~mudi~~
 naga naxaa ri maganaa baq xaa xuaji
 gamma naga daqee ri majaa bu xaa numuxi
 puu xucaa yudala xaboo xi amaa akui
 ika xaa nigony gamma naca jamba
 bi rukue nagaata xaboo xii nuxii, nagaata
 buanu, iji gaa gami, jama manga biirique
 naka xakuu xane mixaa jami, naxugie ejee
 jami xaboo xi nagaabaq xuaji bixu bamiuu

Jesús Bruno Castañón

Ikhuv' Mbiyuu: Lizbeth

yaa ri naguma kamba stigu naa xuaju.
Hua'jun tata xindala Sebastian Bruno Lopez ni'gui ri majal
ri kamba stigu magajina yaa' rudala' fupé pamba
Wuzemba gajma gajma ri go' gini ri khambe stigu.
Akhue niguanu ri majuu ajma hini xabo stii marxistu
xabo stii noguata nuu stii ni naguyaa yaa. Xabo stii
nuxhistu yagun majorde gajma junta catolica. Akue manga
niguanu ri majauu Akhu xede muphu xabo stii naguyaa
yaa jami metxe ya taun gajma ya nanjga Ikha jnga
naga'nu gagui yaa.

Yaa rigur nagaa xabo yagun jami mbuanu ri l'ua xuagi
gajma xabo stii numdi. Nagoo nacho ri magajna mba yaa
xuagin gajma na gu dde ri maja mbaya, numu ri phuu
stidca rudala. Xabo xi ajma khui nakha yaa nagui'nu
gani'aju na nakha jambha'.

Bili rukhve naguata mbali xabo stii nusti, naguata mbuanu,
lgi gob, gajma jama. Manga mbali rige nakha yakhu
na'ne misa jami natui ejel jami xabo stii nuda' mi'na.

Xuagiu Mbi'ju: Mba nduu

Anexo 3.- Fotografías tomadas a los alumnos en la prueba.



Lizbeth y Claudia (04/feb./2009).



Carlos Miguel, Dalia y Esmeralda (04/feb./2009).



Alumnos escribiendo en la lengua me'phaa (04/feb./2009).



Resolviendo dudas de los alumnos durante la prueba (04/feb./2009).



Profesor Noé Bruno Arriaga y los alumnos que realizaron la prueba escrita (04/feb./2009).



Maestros realizando honores a la bandera (04/feb./2009).

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Modelo de sumersión total. (Lois Meyer, 2005)	13
Tabla 2.- Modelo de transición. (Lois Meyer, 2005)	16
Tabla 3.- Modelo de mantenimiento. (Lois Meyer, 2005)	17
Tabla 4.- Modelo de revitalización. (Lois Meyer, 2005)	19
Tabla 5.- Modelo de inmersión sistemática. (Lois Meyer, 2005)	20
Tabla 6.- Cuadro fonológico de la lengua me'phaa.....	47
Tabla 7.- Fonemas compartidos me'phaa-español	48
Tabla 8.- fonemas consonánticos de la lengua me'phaa	49
Tabla 9.- Fonema consonántico del español.....	49
Tabla 10.- pares mínimos de oclusivas.....	50
Tabla 11.- Pares mínimos de nasales.	50
Tabla 12.- Pares mínimos de fricativas.....	50
Tabla 13.- Grupos consonánticos.	50
Tabla 14.- Cuadro fonológico de vocales	51
Tabla 15.- Fonemas vocálicos compartidos me'phaa-español	51
Tabla 16.- Vocales alargadas	52
Tabla 17.- Vocales nasalizadas	52
Tabla 18.- Vocales glotalizadas.....	53
Tabla 19.- Vocales alargadas y nasalizadas	54
Tabla 20.- Vocales alargadas glotalizadas	54
Tabla 21.- Vocales nasalizadas y glotalizadas.....	54
Tabla 22.- Vocales alargadas nasalizadas y glotalizadas	55
Tabla 23.- Pares mínimos de vocales	55
Tabla 24.- Pares mínimos de tonos	56
Tabla 25.- Patrones silábicos del me'phaa	58
Tabla 26.- Cuadro de alfabetos me'phaa	62
Tabla 27.- Corpus de número.....	65
Tabla 28.- Género.....	66
Tabla 29.- Posesivos	67
Tabla 30.- Enunciado me'phaa.....	70
Tabla 31.- Enunciado español	70
Tabla 32.- Enunciado en la lengua me'phaa con CC, OD y OI.	71
Tabla 33.- Enunciado en español con OI.	72
Tabla 34.- Concentrado de alumnos.	73
Tabla 35.- fonema que se pronuncian y se escriben igual.	79
Tabla 36.- Fonemas con escritura inestable.....	80
Tabla 37.- Fonemas /ʃ/ y /β/.....	82
Tabla 38.- Fonema /w/.....	83
Tabla 39.- Fonema /p ^h /, /t ^h / y /k ^h /.....	84
Tabla 40. Grupos consonánticos nasales.	85

Tabla 41.- Fonema /dj/ y /ts/	86
Tabla 42.- Fonemas /mβ/ y /nd/	87
Tabla 43. Vocales alargadas	88
Tabla 44.- Vocales glotalizadas.....	89
Tabla 45.- Vocales nasalizadas	90
Tabla 46.- vocales alargadas nasalizadas	90