



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

“Territorio y flora local: Documentación de textos orales hñähñu para el diseño de materiales de apoyo a la lectura, bajo un enfoque de segunda lengua en educación primaria”

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

Presenta:

Cristina Chávez Hernández

Dirigido por:

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Presidente

Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez

Secretaria

Mtra. Susana Cano Muñoz

Vocal

Dra. Gabriela Silva Maceda

Suplente

Dr. Saúl Santos García

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Octubre de 2020
México

Dedicatoria

A mis padres, por su apoyo incondicional, por aportarme sus valiosos conocimientos y heredarme su lengua materna.

A las personas que me inspiraron a emprender este proyecto y a las que colaboraron en esta investigación; permitiéndome valorar mi cultura y reconocerme parte del pueblo Hñähñu.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por darme la oportunidad de continuar con mi formación académica y por brindarme el apoyo económico para realizar este proyecto de investigación.

A la SEPH, en especial al Departamento de Capacitación y Desarrollo de Personal, por haberme otorgado la Licencia para continuar con mi formación profesional.

A la Universidad Autónoma de Querétaro, a los Directores y Coordinadores de Investigación y Posgrado de la Facultad de Filosofía, así como a investigadores, académicos y personal administrativo de la misma, por las facilidades durante este proceso de formación académica.

Al Instituto Hogām'ui y a los profesores que me inspiraron a conocer más de mi cultura y apreciar la fuente de sabiduría que está inmersa en la lengua Hñähñu.

En particular agradezco a mi director de tesis, el Dr. Pedro David Cardona Fuentes, por el apoyo académico durante todo el proceso de elaboración de la tesis, por compartir sus conocimientos y motivación para emprender otros proyectos que derivaron de esta investigación.

A los coordinadores de la Maestría Dra. Luz María Lepe Lira y al Dr. Jorge Alberto Tapia Ortiz, por su gran apoyo en todos los procesos académicos y administrativos durante el trayecto de la maestría.

A mis lectores: Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez, Mtra. Susana Cano Muñoz, Dra. Gabriela Silva Maceda y Dr. Saúl Santos García; por sus

investigaciones y sus valiosas aportaciones que fueron fundamentales para la elaboración de la tesis.

A todos los maestros de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB), que compartieron sus investigaciones, conocimientos y motivaciones, que contribuyeron a mi formación profesional y personal.

A mis colaboradores: Félix Chávez Hernández, Julián Dajuí Hernández, Epifania Martínez Cruz, Bonifacio Dajuí Lugo, Profr. Apolinar Quiterio Hernández, Félix Quiterio Dajuí, Brigido Quiterio Mendoza, Profr. Tiburcio Cruz Lugo, Carmen Hernández Cruz, Rosa Aniceta Cruz Martínez e Hilaria Hernández Rodríguez, por su colaboración en las diferentes etapas de este proyecto y por compartir sus valiosos conocimientos de la cultura Hñähñu, que hicieron posible este trabajo de investigación.

A las autoridades de la Comunidad de Panales, Ixmiquilpan; por otorgarme los permisos para realizar el trabajo de campo en esta comunidad.

A las autoridades educativas de la Escuela Primaria Indígena “5 de Mayo”, de la Comunidad de La Loma López Rayón, Ixmiquilpan; por otorgarme los permisos para realizar el trabajo de campo en esta escuela, así como a los padres y alumnos que participaron.

A mi familia y amigos, por su gran apoyo moral durante este trayecto.

Al dador de vida, por darme la oportunidad para emprender y concluir este proyecto.

Resumen

Al observar las prácticas de enseñanza de lenguas originarias en el ámbito educativo podemos notar que su abordaje ha pasado de un estatus de primera a segunda lengua, debido a que el español ha desplazado a la lengua originaria de la comunidad. Aunado a esto, la falta de recursos didácticos en lengua originaria, ha agravado la situación actual de su enseñanza. Por consiguiente, se realizó el presente trabajo con el objetivo de documentar textos orales para el diseño y desarrollo de un recurso didáctico, que apoye la lectura en lengua hñähñu bajo un enfoque de enseñanza de segunda lengua. El trabajo se realizó en la comunidad de Panales, Ixmiquilpan, Hidalgo, con la colaboración de 8 hablantes nativos. Se planteó a partir de cinco etapas de trabajo: 1ª. se recurrió al senderismo como estrategia de documentación lingüística, a través de un mapeo de rutas y recorridos, obteniendo un corpus primario consistente en una base de datos léxica en hñähñu sobre términos de flora y territorio. 2ª. se sistematizó el corpus primario del léxico. 3ª. se realizó el diseño y aplicación de instrumentos para la obtención de un segundo corpus, correspondiente a textos orales vinculados con el léxico documentado, buscando registrar tipos textuales diversos, a través de una entrevista con estímulos. 4ª se realizó la sistematización del segundo corpus, utilizando el programa ELAN para la segmentación, transcripción y traducción de las entrevistas, con lo que se obtuvieron textos escritos en forma bilingüe. 5ª a partir de los textos escritos con información sobre los usos y procesos de elaboración de productos de la flora local, se organizó la información en fichas que fueron la base para el desarrollo del recurso didáctico, que concentra en un portador textual los contenidos lingüísticos y culturales documentados sobre las temáticas de territorio y flora. Este trabajo busca aportar elementos importantes de cómo es posible vincular los productos de la documentación lingüística con la producción de materiales pedagógicos, que permitan el acercamiento a la cultura escrita y contribuyan al fortalecimiento de lenguas originarias.

Palabras clave: hñähñu, documentación lingüística, textos orales, recursos didácticos, enseñanza de segunda lengua.

Abstract

When observing the practices of teaching native languages in the educational field, we can notice that their approach has gone from a status of first to second language, because Spanish has displaced the original language of the community. In addition to this, the lack of teaching resources in the native language has aggravated the current situation of its teaching. Therefore, the present work was carried out with the objective of documenting oral texts for the design and development of a didactic resource that supports reading in the hñähñu language under a second language teaching approach. The work was carried out in the Community of Panales, Ixmiquilpan, Hidalgo, with the collaboration of 8 native speakers. It was raised from five stages of work: 1st. Hiking was used as a linguistic documentation strategy, through a mapping of routes and routes, obtaining a primary corpus consisting of a lexical database in hñähñu on terms of flora and territory. 2nd. The primary corpus of the lexicon was systematized. 3rd. The design and application of instruments was carried out to obtain a second corpus, corresponding to oral texts linked to the documented lexicon, seeking to record diverse textual types, through an interview with stimuli. 4th. The second corpus was systematized, using the ELAN program for the segmentation, transcription and translation of the interviews, with which texts written in bilingual form were obtained. 5th. Based on the written texts with information on the uses and processes of elaboration of products of the local flora, the information was organized in cards, which were the basis for the development of the didactic resource, which concentrates the linguistic and content contents in a textual carrier. documented cultural issues on the themes of territory and flora. This work seeks to contribute important elements of how it is possible to link the products of linguistic documentation with the production of pedagogical materials, which allows the approach to the written culture and contributes to the strengthening of native languages.

Keywords: hñähñu, linguistic documentation, oral texts, didactic resources, second language teaching.

Índice

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Resumen	5
Abstract	6
Índice	7
Índice de imágenes	11
Introducción	14
Capítulo 1. Marco teórico	22
1.1 Territorio y flora local	22
1.1.1 Territorio	22
1.1.2 Flora	24
1.1.2.1 Estudios sobre la flora del Valle del Mezquital	24
1.2 Saberes	26
1.3 Documentación lingüística	29
1.3.1 Técnicas de documentación lingüística	29
1.3.1.1 Entrevistas	29
1.3.1.2 Senderismo	30
1.4 Del concepto global de lengua a la noción de lengua de herencia	31
1.5 La enseñanza y el aprendizaje de primeras y segundas lenguas	36
1.5.1 Perfil sociolingüístico de los aprendices de L2	38
1.5.2 Competencia comunicativa en L2	40
1.5.3 Desarrollo de las habilidades lingüísticas en L2	41
1.6 Desarrollo de la lectura y su apropiación en aprendices de L2	42
1.6.1 La lectura en L2	43
1.6.2 Tipos de lectura en el aula	44
1.6.3 Técnicas de enseñanza de lectura	44

1.6.4 Microhabilidades de lectura	46
1.7 Importancia del vocabulario en el aprendizaje de L2	47
1.8 La importancia de leer diversos tipos de textos	51
1.8.1 Las tipologías textuales	52
1.8.2 Los tipos de textos	53
1.9 Recursos materiales para la Lectura en L2	54
1.9.1 Materiales para leer en L2	55
1.9.2 Material de consulta	55
1.10 Enseñanza para la transferencia	57
1.10.1 Interdependencia entre idiomas	57
1.11 La conciencia fonológica y su papel en el aprendizaje de la lectura	59
Capítulo 2: Marco contextual	61
2.1 La región del Valle del Mezquital	61
2.2 El municipio de Ixmiquilpan	64
2.2.1 Tasas de alfabetización y asistencia escolar	66
2.2.2 Población hablante de lengua indígena	67
2.3 Lengua hñähñu del Valle del Mezquital	68
2.3.1 Vitalidad de la lengua hñähñu	70
2.4 Comunidades de estudio	71
2.4.1 Comunidad para registros de documentación lingüística	71
2.4.1.1 Aspectos geográficos y sociales	72
2.4.1.2 Pérdida de prácticas sociales y culturales	76
2.4.1.3 Rutas, perspectiva cultural	78
2.4.2 Comunidad de aplicación	81
2.4.2.1 Escuela y lengua indígena	83
2.4.2.2 Escuela Primaria Indígena “5 de Mayo”	84
2.4.2.3 El contexto del primer ciclo	85
2.4.2.4 Padres de familia	87

2.4.2.5 Pertinencia de la aplicación del trabajo de investigación	91
Capítulo 3. Marco metodológico	93
3.1 Justificación	93
3.2 Participantes	95
3.3 Etapas de la investigación	96
3.4 Trabajo de campo	100
3.4.1 Documentación del corpus primario	102
3.4.1.1 Técnicas de documentación: senderismo	102
3.4.1.1.1 Gestiones comunitarias	102
3.4.1.1.2 Diseño de rutas propuestas por los colaboradores	103
3.4.1.1.3 Registro de panorámicas de los espacios a recorrer	107
3.4.1.2.1 Recorrido de las rutas con los colaboradores: registro multimodal	112
3.4.2.1 Instrumentos de recolección de datos: estímulos y guía de preguntas	125
3.4.2.1.1 Armado de estímulos de territorio y flora local	125
3.4.2.1.2 Redacción de la guía de preguntas	127
3.4.2.2 Técnicas de documentación lingüística: entrevista con estímulos	131
3.4.2.2.1 Aplicación de la entrevista con estímulos	131
Capítulo 4. Resultados	132
4.1 Corpus primario	132
4.1.1 Desglose de flora identificada	132
4.1.2 Concentrado final de flora identificada	133
4.1.3 Desglose de territorio recorrido	135
4.1.4 Concentrado final del territorio recorrido	137
4.2 Corpus secundario	138
4.2.1 Instrumentos de sistematización de resultados	139
4.2.2 Organización del corpus	141
4.2.3 Segmentación, transcripción y traducción del corpus	149
4.2.4 Transcripción y traducción de entrevistas	153

4.3 Diseño de material de consulta para lectura	154
4.3.1 Diseño de las fichas	155
4.3.2 La ficha como portador textual	156
4.3.3 Descripción de la estructura general de la ficha	158
4.3.3.1 Descripción de las partes de la ficha	159
4.3.4 La ficha informativa como material de apoyo a la lectura	172
4.3.4.1 La apropiación de vocabulario	173
4.3.4.2 Desarrollo de la lectura como habilidad lingüística	174
4.4 Sugerencias didácticas para el abordaje de la lectura en segunda lengua a través de transferencias	177
4.4.1 Uso de la oralidad para crear condiciones que permitan abordar la enseñanza de segundas lenguas	178
4.4.2 El conocimiento fonológico en la primera y segunda lengua	182
4.4.3 Creación de listas de palabras para reforzar el vocabulario	185
4.4.4 Revisión de portadores textuales para incentivar actividades de lectura en segunda lengua	189
4.4.5 La construcción de un ambiente letrado a partir de las producciones de los alumnos	191
Capítulo 5. Conclusiones	196
5.1 Documentación lingüística y el ámbito educativo	197
5.2 Implicaciones en el diseño de materiales en lenguas indígenas	200
5.3 Los niños y la lengua de herencia	204
Referencias	207

Índice de imágenes

Imagen 1. Región del Valle del Mezquital.	62
Imagen 2. Estado de Hidalgo en el territorio nacional	63
Imagen 4. Porcentaje de tasa de alfabetización en Ixmiquilpan	66
Imagen 5. Porcentaje de asistencia escolar en Ixmiquilpan	67
Imagen 6. Mapa territorial de los Hñähñus	69
Imagen 7. Mapa de la comunidad de Panales	80
Imagen 8. Mapa de la comunidad de La Loma López Rayón	82
Imagen 9. Matricula total de alumnos	85
Imagen 10. Lengua materna que hablan los alumnos	86
Imagen 11. Familiares de los alumnos que hablan hñähñu	86
Imagen 12. Lengua materna de los padres de familia	88
Imagen 13. Lenguas que hablan los padres de familia	88
Imagen 14. Porcentaje de padres que le hablan hñähñu a sus hijos	89
Imagen 15. Miembros de la familia que hablan hñähñu	89
Imagen 16. Porcentaje de alumnos que tienen libros de texto en hñähñu	90
Imagen 17. Colaboradores y su participación en actividades de investigación	96
Imagen 18. Técnicas e instrumentos de documentación lingüística	101
Imagen 19. Ruta 1. Mamint'oho - Hñe Tanthembomuza	104
Imagen 20. Ruta 2. Zi Bodo - Bo Uthia	105
Imagen 21. Ruta 3. 'Rembo - Nijat'oho	106
Imagen 22. Toma panorámica para ubicar las rutas trazadas	107
Imagen 23. Mapa general de las rutas antes del recorrido	109
Imagen 24. Trazo de ruta posterior a los recorridos previos	111
Imagen 25. Registro en diario de campo flora y territorio (hñähñu)	115
Imagen 27. Registro fotográfico de la flora	117
Imagen 28. Registro de coordenadas geográficas en el diario de campo	118

Imagen 29. Ruta 1: Mamint'oho – Hñe Tanthe 'Bomuza	120
Imagen 30. Ruta 2: Zi Bodo – 'Bo Uthia	121
Imagen 31. Ruta 3: Hñe zi nija – Nija t'oho	122
Imagen 32. Mapa general de las tres rutas recorridas	124
Imagen 33. Armado de estímulos flora	126
Imagen 34. Armado de estímulos territorio	126
Imagen 35. Estímulos visuales para aplicación de entrevistas	127
Imagen 36. Guía de preguntas de flora y territorio, en hñähñu	128
Imagen 37. Guía de preguntas flora	129
Imagen 38. Guía de preguntas territorio	130
Imagen 39. Vaciado de datos por cada ruta recorrida	133
Imagen 40. Concentrado final flora y frecuencia de localización (3 rutas)	135
Imagen 41. Desglose de nombres por ruta o recorrido	136
Imagen 42. Concentrado final de lugares	137
Imagen 43. Nomenclatura para nombrar archivos de audio en ELAN	140
Imagen 44. Tabla para el registro de intervalos de audio seleccionado	141
Imagen 45. Concentrado de intervalos de grabaciones, selección inicial	143
Imagen 46. Concentrado 19 plantas seleccionadas (intervalos de audio)	145
Imagen 47. Concentrado de usos y procesos de elaboración de cada planta	146
Imagen 48. Tabla de procedimientos grabaciones de plantas por colaborador	147
Imagen 49. Ejemplo categorización de usos de la planta	149
Imagen 50. Tabla Concentrado de categoría de usos	150
Imagen 51. Concentrado de usos de las plantas	151
Imagen 52. Frecuencia de uso de las plantas seleccionadas	153
Imagen 53. Documento de texto usos y procesos de elaboración (productos)	154
Imagen 54. Primer apartado de la ficha, descripción adicional (español)	160
Imagen 55. Primer apartado de la ficha descripción adicional (hñähñu)	160
Imagen 56. Segundo apartado de la ficha, sitios (español)	161

Imagen 57. Segundo apartado de la ficha, sitios (hñähñu)	162
Imagen 58. Tercer apartado de la ficha, partes de la planta (español)	163
Imagen 59. Tercer apartado de la ficha, partes de la planta (hñähñu)	163
Imagen 60. Cuarto apartado de la ficha, usos (español)	164
Imagen 61. Cuarto apartado de la ficha, usos (hñähñu)	165
Imagen 62. Quinto apartado de la ficha, segunda parte (español)	167
Imagen 63. Quinto apartado de la ficha, segunda parte (hñähñu)	167
Imagen 64. Sexto apartado de la ficha, información adicional receta (español)	168
Imagen 65. Sexto apartado de la ficha, información adicional receta (hñähñu)	169
Imagen 66. Séptimo apartado de la ficha, ingredientes (español)	170
Imagen 67. Séptimo apartado de la ficha, ingredientes (hñähñu)	170
Imagen 68. Octavo apartado de la ficha, procedimiento (español)	171
Imagen 69. Octavo apartado de la ficha, procedimiento (hñähñu)	172

Introducción

En la mayoría de las comunidades indígenas de México, en escuelas de educación indígena, la enseñanza de lenguas originarias comparte condiciones similares; el español ha pasado a ser la lengua materna de los alumnos. Por consiguiente, la lengua originaria de la comunidad en el entorno educativo, ha tomado un estatus de segunda lengua. Sumada a esta circunstancia, la ruptura en la transmisión intergeneracional de la lengua originaria, constituyen factores que inciden en el desplazamiento y pérdida de la lengua, además de los saberes y conocimientos que se expresan a través de ella. Esta situación parece ser poco relevante en el ámbito educativo, rara vez se ha descrito y analizado el impacto que tiene la desvinculación de las prácticas socioculturales con las prácticas educativas.

En el presente trabajo se expresa el desafío que enfrentan algunos docentes de educación indígena al generar las condiciones necesarias para que estos niños tengan la oportunidad de acceder al conocimiento y estudio de la lengua de sus padres y abuelos, a través de la enseñanza formal de la lengua indígena como segunda lengua.

Por consiguiente, este trabajo tienen como objetivo general documentar textos orales en el hñähñu de Panales, Ixmiquilpan para el diseño de materiales de apoyo a la lectura, bajo un enfoque de enseñanza de segunda lengua en el primer ciclo de educación primaria. Para ello, las acciones que llevan a la consecución de este objetivo, se plantean a través de los objetivos particulares. En el primer objetivo particular se busca Identificar la flora y los sitios importantes de la comunidad de Panales, Ixmiquilpan, a través de recorridos guiados por habitantes de la comunidad. En el segundo objetivo particular se plantea registrar y sistematizar textos orales en hñähñu sobre los usos e importancia de la flora y el territorio local en la comunidad de Panales, Ixmiquilpan. Por último, el tercer

objetivo particular propone diseñar materiales de apoyo a la lectura de la lengua hñähñu en alumnos de primer ciclo de primaria, a través de textos orales enmarcados en la temática de la flora y territorio local.

La presente investigación se realiza en dos comunidades que pertenecen al municipio de Ixmiquilpan; que es uno de los 28 municipios que integran la Región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo, en éste se hablan tres variantes lingüísticas de la agrupación otomí, una de ellas en el Valle del Mezquital, que es autodenominada por sus hablantes como lengua hñähñu.

Dos de los objetivos particulares se muestran en las siguientes acciones que se realizaron en la comunidad de Panales. Se hizo la identificación de la flora y sitios importantes, a través de recorridos guiados por colaboradores. Posteriormente se recolectaron esos datos mediante un registro multimodal, para después sistematizarlos y obtener los textos orales en hñähñu sobre los usos e importancia de la flora y el territorio local.

Tanto la comunidad de Panales como la comunidad de La Loma, López Rayón, presentan aspectos similares en cuanto a los cambios que han sufrido tanto en el aspecto natural, social, cultural y lingüístico; la población hablante de la lengua originaria de la comunidad se ve disminuida a medida que la población es más joven, las prácticas sociales y culturales propias de la cultura hñähñu son practicadas principalmente por la población adulta, algunas de las cuales se han ido perdiendo a través del tiempo.

Una de las razones por las que elegí realizar la documentación lingüística, es porque muchos saberes aún los conservan los adultos mayores, estos conocimientos están presentes en su lengua materna que es el hñähñu; como ya se mencionó, el desplazamiento lingüístico del hñähñu por el español ha sido una de las causas de que este conocimiento ya no sea transmitido a los jóvenes y

niños. Por lo tanto, una manera de coadyuvar a esta problemática es acercando estos saberes a la población en edad escolar, posibilitando que a través de la cultura escrita, se plasme el conocimiento de la cultura hñähñu y tengan acceso a él.

Por lo tanto, se buscó que los colaboradores de esta investigación, específicamente para la conformación del corpus, fueran originarios de la comunidad, tuvieran como lengua materna el hñähñu, priorizando la colaboración de los adultos mayores, y tuvieran conocimiento sobre el tema de estudio.

Los alumnos a los que va dirigido dicho material, asisten a la escuela primaria de modalidad indígena, que se localiza en la comunidad de La Loma López Rayón, que es la otra comunidad de estudio.

De acuerdo con los objetivos presentados, este trabajo tiene una doble finalidad; por una parte, a través de la documentación lingüística hacer el registro de saberes, sobre la temática de flora y territorio local, propios de la cultura hñähñu, que poseen los habitantes de una de las comunidades indígenas de la región del Valle del Mezquital. Por otro lado, se busca que dichos saberes no solo pasen a formar parte de los múltiples registros que han sido documentados sobre contenidos similares, sino que se destinen a la difusión de estos saberes a través de los espacios escolares, durante la enseñanza formal de esta lengua. No con esto se demerita el trabajo realizado, por el contrario, se reconoce el amplio registro que en esta temática existe, y que de algún modo fueron los antecedentes directos que también motivaron el tema de estudio de este trabajo de investigación.

Entre los trabajos realizados se encuentran algunas investigaciones acerca de las propiedades y características de algunas plantas de esta región. Se describe el uso del maguey como parte de la agricultura de subsistencia, así como su caracterización y uso en tejidos, en la preparación de alimentos y en la

construcción de casas; en otro estudio se describe la flora silvestre (agaves, cactáceas, hierbas comestibles), también se describen las distintas plantas de la región que son benéficas en términos económicos, así como por el uso medicinal (Ramsay, 2004; Guerrero, 1983; Salinas, 1983; Bernal, 2007). Estos trabajos, centran parte de su investigación en el conocimiento, usos y saberes de la flora representativa del Valle del Mezquital; algunos son descritos en forma bilingüe.

Con estas investigaciones se hace evidente la importancia que el pueblo hñähñu, a través del tiempo, ha dado a los elementos de su entorno natural, así como los saberes que de éstos poseen, y que son fundamentales en los distintos ámbitos de su vida cotidiana. De ahí, la importancia de que dichos conocimientos prevalezcan, se difundan y sean reconocidos por las nuevas generaciones, que aunque ya no son usuarios activos de la lengua originaria, tengan la oportunidad de acercarse a estos conocimientos, a través de portadores textuales, diseñados con base en las características sociolingüísticas de los destinatarios, y cuyo estudio se dé en espacios formales de enseñanza.

Sin embargo, en el ámbito escolar poco o nulo material en lengua hñähñu está al alcance de los alumnos y docentes que estudian la asignatura de lengua indígena. De ahí que este trabajo busque generar un material de apoyo a la lectura como segunda lengua, apegado a las características de los alumnos que se encuentran en un nivel inicial de adquisición formal de su lengua materna que es el español, sin que esto implique que deba dejarse de lado el estudio formal del hñähñu como segunda lengua; por el contrario, se busca que los alumnos que tienen como lengua de herencia el hñähñu se acerquen a su estudio mediante el uso de un material didáctico para apoyar el desarrollo de microhabilidades lingüísticas como la lectura y el aprendizaje del léxico.

Poder vincular la documentación lingüística con la generación de material didáctico en lengua originaria, tiene algunas implicaciones que deben tomarse en

cuenta; tales como los aspectos teóricos que fundamentan, por una parte, el diseño del material y, por otro, la metodología utilizada para la obtención del corpus.

Uno de los conceptos teóricos centrales en este trabajo es la documentación lingüística, la cual es un registro duradero de usos múltiples, que contiene datos primarios que proporcionan la evidencia de una lengua. Ésta se realiza a través de distintas técnicas, dependiendo el propósito de la investigación; una de las técnicas ampliamente utilizada es la entrevista, de ésta deriva la entrevista con estímulos, que busca obtener información más precisa. Otra de las técnicas es el senderismo, el cual permite identificar y documentar el conocimiento del paisaje, así como el conocimiento lingüístico situado, registrado a través de diversos instrumentos de recolección de datos (Cruz, 2017; O'Meara, 2014; Ferreira, 2018; Himmelmann, 2006; Turk et al., 2012).

Para la obtención del corpus se utilizaron las técnicas de documentación lingüística, de senderismo y entrevista con estímulos. La primera fue para la obtención del corpus primario o base de datos léxica, utilizando como instrumentos de recolección de datos el diario de campo, registro fotográfico y de coordenadas geográficas; la segunda fue para la obtención del corpus secundario o textos orales, utilizando una guía de preguntas y estímulos visuales.

Debido a que el diseño del material didáctico está enfocado a la enseñanza de segundas lenguas, específicamente para el apoyo a la lectura y aprendizaje de léxico, cabe hacer mención de los conceptos que la orientan. La enseñanza de lengua indígena como segunda lengua permite que ésta sea reutilizada en los contextos propios, permitiendo su promoción, fortalecimiento y revitalización en lugares donde ha entrado en desuso. La lectura, sea en primeras como en segundas lenguas, permite construir un significado de lo que se lee para lograr su comprensión; en tanto, durante su enseñanza deben desarrollarse ciertas microhabilidades que permitan lograrlo. Así mismo, el aprendizaje del léxico es

relevante en la adquisición y uso de una segunda lengua, tanto en producción como en comprensión, pues enriquece las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, que desembocan en una mayor fluidez en la lengua (Cassany, Sanz y Luna, 2002; Galdames, Walqui y Gustafson, 2011b ; Santos, S., 2015).

Los resultados de esta investigación derivan, en un primer momento, de la documentación lingüística; y a través de la técnica del senderismo se obtiene el corpus primario, el cual se sistematiza y se obtiene un concentrado final de flora y territorio. Éste, después de una selección previa pasa a formar parte de los instrumentos de recolección de datos del corpus secundario (textos orales). Una vez obtenido el corpus secundario a través de la entrevista con estímulos, se organiza y sistematiza para la selección de los textos orales sobre los usos de la flora y los procesos de elaboración que derivan de esos usos, para posteriormente hacer la segmentación, transcripción y traducción; para generar documentos de texto en forma bilingüe. La información de dichos textos son la base para el diseño de las fichas informativas, éstas fueron diseñadas como material de apoyo para trabajar principalmente el aspecto léxico y la habilidad lingüística de lectura. Finalmente, basándose en la estructura de la ficha, se realizan las sugerencias didácticas encaminadas a potenciar la lectura y el aprendizaje de léxico o vocabulario, tanto en primera como en segunda lengua, en esta última, dichas sugerencias se fundamentan en el principio de transferencia (Cummins, 2008) y en algunas estrategias citadas en Pérez (2004).

Este trabajo se estructura en cinco capítulos. El primer capítulo establece los fundamentos teóricos, en los que se definen conceptos clave que sustentan el presente estudio. En un primer momento se definen conceptos como el de territorio, flora local y saberes, y la relación que estos tienen con la documentación lingüística; también se presenta el concepto global de lengua y la noción de lengua de herencia, que derivan en el desarrollo de los elementos relacionados a la enseñanza de primeras y segundas lenguas. Posteriormente se presentan y

desarrollan conceptos clave relacionados al desarrollo y apropiación de la lectura en segundas lenguas, así como la importancia del vocabulario en el aprendizaje de L2; también se describen las características de los recursos materiales para la lectura en segunda lengua.

El segundo capítulo refiere al contexto en el que se desarrolla el presente trabajo. En él se exponen las características socioculturales y lingüísticas de la región del Valle del Mezquital. Se describen las características sociolingüísticas de las dos comunidades de estudio; en la primera, que es donde se realiza la documentación lingüística, se hace énfasis en las consecuencias de la pérdida gradual de las prácticas sociales y culturales en las que está inmerso el uso de la lengua hñähñu, así como la perspectiva cultural de las rutas recorridas durante la recolección de datos. En la segunda, que es la comunidad de aplicación, se hace la caracterización sociolingüística de la población estudiantil a quien va dirigido el material didáctico, así como de sus padres y docentes, con lo que se fundamenta la pertinencia de la aplicación del trabajo de investigación.

El tercer capítulo se refiere a la metodología utilizada. Se comienza exponiendo la justificación del presente estudio; se describe los criterios de selección de los colaboradores para la documentación del corpus. Posteriormente se describe en qué consiste cada una de las cinco etapas que conforman la investigación. Finalmente, se describe la dinámica del trabajo de campo durante la recolección de datos; en el que se exponen las técnicas utilizadas para la documentación del corpus primario y del corpus secundario, así como los instrumentos de recolección de datos utilizados en ambos corpus.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados. En una primera sección, se enuncian los resultados obtenidos en el corpus primario; en la siguiente sección se presenta el análisis y datos obtenidos a partir del corpus secundario. En la tercera sección, se describe el diseño del material de apoyo de la lectura del hñähñu como segunda, derivado de los corpus anteriores; se expone la constitución de las

fichas, las cuales fueron diseñadas en formato bilingüe, una versión de fichas en hñähñu y otra en español; en esta misma sección se sugieren actividades generales encaminadas al desarrollo de dos elementos de la competencia comunicativa, por lo que se describen las técnicas que permiten potenciar microhabilidades de lectura y aprendizaje de léxico en primera lengua. Finalmente en la cuarta sección de este capítulo, se exponen las sugerencias didácticas para el abordaje de la lectura en segunda lengua a través de transferencias.

El quinto capítulo corresponde a las conclusiones, ahí se exponen algunas reflexiones finales sobre la situación que prevalece entre la documentación lingüística y el ámbito educativo; así como las implicaciones que deben considerarse durante el diseño de materiales didácticos, además de cómo las sugerencias didácticas deben ser acordes a la estructura del material diseñado. Por último, se expone la importancia del diseño de materiales en lengua indígena como segunda lengua, elaborados a partir del contexto de los niños que tienen como lengua de herencia la lengua indígena.

Capítulo 1. Marco teórico

En este capítulo cito los conceptos teóricos que sustentan el presente trabajo de investigación. Dichos conceptos están en estrecha relación con la metodología utilizada en esta investigación, pero consideré pertinente tener un capítulo específico para la metodología.

1.1 Territorio y flora local

Realizar documentación lingüística sobre territorio y flora ha permitido identificar los sitios y las plantas que han sido importantes para los habitantes de las comunidades, cuál ha sido su relación con la naturaleza a lo largo de la historia y los conocimientos obtenidos a partir de esa interacción constante, y que han sido preservados a través de la transmisión oral en lenguas originarias.

1.1.1 Territorio

Al referirnos a territorio, este toma distintas acepciones, puede ser definido como un espacio geográfico o como un espacio social, además de categorizarlo como territorio local, global o etnoterritorio (Barabas, 2006; Montañez, 2004; Molina, 1995; Britain, 1991); por lo tanto, no hay una conceptualización única, dependerá de un ámbito específico de estudio para definirlo. Barabas (2006) define el territorio como un espacio culturalmente construido; para Montañez (2004), el concepto territorio no solo connota la idea de algo cerrado representable en un mapa, sino también un sentido político de relaciones sociales. Desde la perspectiva del estado moderno, el territorio es considerado como un simple espacio a administrar, puede estar subdividido o compuesto de distintas unidades (Bonniec, 2002). Para Britain (1991) (como se citó en Hernández, 1999), el espacio puede ser de tres tipos: el euclidiano que es puramente físico de la naturaleza; el social que es creado por la acción del hombre y la organización social mediante la manipulación del paisaje; y el perceptible que es el entorno inmediato, y no tan inmediato, percibido por la gente en la vida cotidiana.

En un sentido político jurisdiccional, se entiende como el espacio geográfico que define y delimita la soberanía de un poder político. La jurisdicción territorial más prototípica de los tiempos modernos es el territorio nacional, demarcado por un polígono cerrado de fronteras. Desde la etología, el territorio se entiende como la defensa de un espacio donde un individuo o una especie se reproduce y obtiene sus recursos (Echeverri, 2004).

García (2004) menciona que el territorio indígena debe definirse como un todo integral y cuando se reconocen determinados derechos territoriales a un pueblo, ese reconocimiento debe extenderse a la totalidad de sus componentes.

Al referirse a los territorios locales, éstos se pueden entender como “constructos socioculturales de pequeña escala, el territorio doméstico, el barrial, el comunitario, la milpa, el monte cercano” (Barabas, 2006, p. 140). Los etnoterritorios constituyen una categoría que da cuenta de los espacios habitados por pueblos indígenas o una parte de éstos, que tienen como característica el encontrarse delimitados por hitos geográficos reconocidos socialmente por una o más agrupaciones de una misma etnia o de otra distinta (Molina, 1995).

Con base en las distintas acepciones podemos observar que el territorio puede ser considerado para referirse a un espacio físico que se encuentra en la naturaleza, como un espacio socialmente construido por la organización de las personas que comparten un espacio físico, así como un espacio político administrativo. Por tanto, el concepto de territorio tomará una concepción de carácter natural, social, cultural o político.

En el presente trabajo de investigación, al referirse al término territorio local, se alude al espacio físico natural y comunitario de una localidad, pero que tiene un significado cultural para la población, por su interacción con éste. Estos espacios naturales han sido nombrados en la lengua originaria de la población, pues: “los nombres de un territorio toman la forma que la historia les confiere, que la

memoria colectiva les rescata y que los sueños de sus ocupantes les transmiten” (Guzmán, 2002, p. 11).

1.1.2 Flora

Se puede definir la flora como el conjunto de especies y variedades de plantas de un territorio dado. La flora de una región aporta los elementos con los que se constituyen las agrupaciones vegetales. Estas agrupaciones vegetales varían dependiendo de las características físicas y climáticas del territorio donde se asientan (<http://www.agenda21jaen.com/red-de-municipios-sostenibles/municipios/Baeza/inicio.html>). La flora nativa es el conjunto de especies vegetales que se pueden encontrar en una región geográfica o que habitan en un ecosistema determinado. El clima y otros factores ambientales determinan la existencia de la flora nativa de cada región (<http://sds.yucatan.gob.mx/flora/index.php>).

De acuerdo con estas definiciones, se tiene que la flora es el conjunto de especies vegetales que se ubican en un territorio específico, y que sus características están determinadas por el tipo de clima del lugar. Al hacer mención del término flora local en el presente trabajo, éste será para nombrar a las distintas especies vegetales silvestres que habitan en un territorio (local) y que no han sido cultivadas o introducidas por el hombre. En este caso, tanto el territorio como la flora local corresponden a la comunidad en la que se realizó la documentación lingüística sobre esta temática.

1.1.2.1 Estudios sobre la flora del Valle del Mezquital

De manera general, hay múltiples investigaciones acerca de las propiedades y características de plantas de esta región; sin embargo, pocos se han realizado a partir del conocimiento que poseen los pobladores. En la región del Valle del

Mezquital se han realizado algunos trabajos de investigación y documentación lingüística sobre la flora del Valle del Mezquital, entre ellos están los siguientes:

Uno de estos estudios etnográficos fue realizado por Richard M. Ramsay. Este trabajo se llevó a cabo en la comunidad ñähñu de Gundhó, en las elevaciones del Valle del Mezquital. En este estudio se describe el uso del maguey como parte de la agricultura de subsistencia, además de su caracterización y uso en tejidos, en la preparación de alimento y en la construcción de casas; el conocimiento tradicional incluye 14 variedades de la planta con nominativos en ñähñu. Está basado en investigaciones de campo sobre el cambio del valor cultural del mismo e incluye la historia oral de la gente, abarcando 50 años (a partir de 1954).

Otro de los trabajos realizados es el de Guerrero (1983), a través de un estudio etnográfico en su obra *Los otomíes del Valle del Mezquital (Modos de vida, etnografía, folklore)*, en el capítulo primero “Marco geográfico” presenta un apartado donde describe la flora silvestre (agaves, cactáceas, hierbas comestibles), en el que destaca los usos del maguey y del nopal.

En la etnografía realizada por Salinas (1983), hay un apartado dedicado a la flora del Valle del Mezquital, representada principalmente por plantas de la región desértica. En este apartado se describen las distintas plantas (silvestres en su mayoría) que son benéficas en términos económicos, ya que se transforman y se convierten en cosas útiles para el hogar y el trabajo, así como por el uso medicinal. Es importante mencionar que además de los usos, se describen los saberes que se poseen sobre estas plantas, lo que ha permitido el correcto uso que de ellas se tiene. Ésta es una obra escrita en ñähñu y español.

Bernal (2007), en su libro *Estamos aquí, vivimos y hablamos. Vida ñähñu*, dedica un apartado a la descripción sobre los usos y saberes del maguey, de igual manera es descrita en forma bilingüe.

Otro trabajo de investigación relacionado con los usos de las plantas de esta región es el que realizaron Sánchez, Granados y Simón (2008), sobre el uso medicinal de las plantas por los otomíes del municipio de Nicolás Flores, El cual tuvo como objetivo identificar las especies de plantas que utilizan los hñähñü con fines medicinales, el tipo de enfermedades que se tratan y la afinidad geográfica de las mismas. En este trabajo de investigación se puede identificar la sabiduría hñähñü y el pensamiento mágico-religioso que forma parte de su cosmovisión.

Bertolini, Damon, Luna y Rojas (2012) realizaron un trabajo de investigación para identificar áreas con presencia de orquídeas y estimar su abundancia y su pertenencia taxonómica con el fin de tener un conocimiento básico para la conservación de la orquideflora de la región del Valle del Mezquital.

En cuanto al trabajo de documentación lingüística sobre territorio, solo se han realizado sobre la toponimia, pero no en esta región, y si se han realizado solo han quedado a nivel descriptivo.

Los trabajos citados dan cuenta de algunos estudios etnográficos realizados en el Valle del Mezquital, centrandose parte de la investigación en el conocimiento, uso y saberes de la flora representativa, solo algunos están en lengua originaria y aunque ha habido publicaciones a partir de ellos, éstas pocas veces son destinadas a la población juvenil o infantil, sea por el tipo de formato o porque su propósito sea solo el de documentar.

1.2 Saberes

Para Villoro (1996), un saber se obtiene a través de nuestra propia experiencia, pero también se puede obtener a través de la experiencia del conocedor o del experto. Este saber puede ser transmitido a otros justificándolo o mostrándole las

razones en la que fundamenta dicho saber. Estos saberes pueden corresponder tanto al pasado como al presente; así mismo, se van construyendo los saberes enriqueciéndolos con las experiencias ajenas.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que los pueblos originarios al vivir en estrecho contacto con la naturaleza, han podido obtener conocimientos acerca de ella, dichos saberes se han obtenido a través de la observación, experimentación, y se han ido perfeccionando con el tiempo, hasta convertirse en los saberes que hoy en día poseen. Muchos de estos saberes se transmiten a través de la lengua originaria y de manera oral.

Moll ha denominado fondos de conocimiento local a las prácticas culturales y cuerpos de conocimiento e información que los hogares usan para sobrevivir, salir adelante o prosperar (como se citó en Baker, 2001). Estos fondos de conocimiento local son los saberes que posee cada cultura y que les ha permitido sobrevivir a lo largo del tiempo. Sin embargo, en las culturas indígenas, estos saberes están distribuidos de manera desigual en la población, pues muchas tradiciones orales, conocimientos etnoecológicos, reglas de conducta y hasta técnicas están cayendo en desuso y se conservan ya no en todas, sino en algunas personas que por su interés o su edad han tenido acceso a ellas (Gasché, 2008).

Algunas investigaciones han considerado que estos saberes, ya sean los llamados fondos de conocimiento local o los conocimientos indígenas, que son obtenidos por los estudiantes a través de la participación en familias y comunidades, pueden utilizarse en las aulas como un recurso útil para la alfabetización escolar en programas bilingües; además estos conocimientos utilizados en el ámbito escolar son adecuados para la revalorización de la cultura indígena en procesos pedagógicos interculturales. Estos conocimientos locales aportan información de diversos temas; ejemplos de estos conocimientos que podrían ser utilizados por las escuelas incluyen información sobre flores, plantas y árboles, semillas,

remedios caseros, curas a base de hierbas y medicinas naturales, entre otros (Schwinge, 2008; Baker, 2001; Gasché, 2008).

Desafortunadamente, no se puede disponer de estos saberes locales o conocimientos indígenas en el aula, a diferencia de los conocimientos escolares convencionales que están disponibles en distintas fuentes escritas.

Estos saberes ya no están presentes en la mayoría de la población, sino que se limitan generalmente a los conocedores y sabios de la comunidad, saberes que están implícitos en la práctica de actividades que poco a poco van dejándose de realizar, pero que aún es posible acceder a ese conocimiento a través de la transmisión oral.

Entonces, ¿cómo poder hacer uso de esos saberes en el aula? Gasché (2008) menciona que si se quieren integrar en la escuela los conocimientos de un pueblo, conviene recurrir a estas personas; dicho conocimiento deberá tener un uso pedagógico, por lo que será preciso objetivarlo dejándolo por escrito, inventariándolo, sistematizándolo e integrándolo en manuales escolares, para convertirlo en un saber que existe en las mismas condiciones materiales que el saber escolar convencional y que puede ser manejado de la misma manera en el aula.

Se puede decir entonces, que cada planta, lugar o cualquier elemento de la naturaleza es una fuente de conocimiento local de una comunidad y, a la vez, de una cultura, conocimiento que en la mayoría de los casos se mantiene en la lengua originaria. Al considerar que estos conocimientos puedan ser transferidos a la cultura escrita esto contribuye a que los niños entren al mundo de lo letrado, a partir de los saberes locales y de la lengua originaria de la comunidad.

1.3 Documentación lingüística

De acuerdo con Himmelmann (2006), la documentación lingüística es concebida como un registro duradero, de usos múltiples de una lengua, que debe contener un gran conjunto de datos primarios que proporcionan evidencia de la lengua; el cual permite la perdurabilidad de los datos, ampliar la perspectiva de registro para generaciones futuras de hablantes. Esto contrarrestará el peligro de extinción de una lengua a la vez que permite entender la estructura de una lengua, sea para compararla con otras, crear sistemas de escrituras o crear materiales pedagógicos. La documentación lingüística se centra en los datos primarios, se preocupa por la verificabilidad, el almacenamiento y preservación de datos primarios, al tiempo que favorece el trabajo de equipos interdisciplinarios.

1.3.1 Técnicas de documentación lingüística

1.3.1.1 Entrevistas

La forma más frecuente de recolección de datos en la documentación es a través de entrevistas, con observación participante, dirigidas por el investigador o por miembros de la comunidad capacitados. Dentro de este tipo se encuentran las entrevistas con estímulos. Ésta es una técnica de recolección de datos, en la que el investigador presenta ciertos estímulos visuales al realizar las preguntas, de modo que se obtenga información útil para resolver las preguntas de investigación, por lo que el investigador forma parte activa del evento comunicativo (Ferreira, 2018).

Siguiendo a Ferreira (2018), los estímulos son objetos como fotografías, videos, juguetes, así como de elementos del medio ambiente tales como flora y fauna, que se presentan a los hablantes como una forma de motivar la comunicación o para desencadenar un determinado evento comunicativo.

1.3.1.2 Senderismo

Las descripciones de rutas han sido especialmente efectivas para obtener términos y topónimos del paisaje. Turk et al. (2012), Basso (1996) y Cruikshank (1990) han utilizado la metodología del senderismo. Voegelin y Woegelin (1957) (como se citó en Turk et al. 2012), reconocieron la topografía como un dominio fundamental para la documentación lingüística.

En Turk et al. (2012) y Cruz (2017) se menciona que se utilizó para la toma de registro de la ruta y lugares, pero que también se puede utilizar para documentar la ubicación en la que se encontraba el colaborador cuando usó el término (durante la documentación lingüística).

Tal como se señala en Turk et al. (2012), el paisaje es un componente importante para la cultura y el idioma de los pueblos indígenas, quienes han tenido una asociación interrumpida con un área en particular.

Como parte de la metodología utilizada en los estudios de caso que Turk, et al. (2012) expone para la documentación de términos de características del paisaje, se hace uso de fotografías para utilizarlas en sesiones de interpretación de fotos para discutir y en algunos casos debatir qué términos de paisaje serían apropiados.

Para la documentación de términos de características del paisaje, O'Meara (Turk et al., 2012) utiliza una metodología que consta de cinco etapas, de las cuales solo se retoman tres para este trabajo: Diccionario de trabajo y colección de fotos, entrevistas de campo, sesiones de interpretación de fotos.

Cruz (2017) utiliza el senderismo como medio para documentar el conocimiento del paisaje, hace uso de GPS como herramienta de mapeo y como tecnología de documentación.

Tomando como base los proyectos anteriores, en este trabajo se tomaron algunas estrategias utilizadas con distintos propósitos, los recorridos sirven para realizar

registro *in situ*, toma de fotografías con distintos propósito (que se explicará en otro capítulo) y uso de GPS para trazo de rutas.

1.4 Del concepto global de lengua a la noción de lengua de herencia

El concepto de lengua tiene distintas acepciones; se puede definir desde el ámbito social, cultural o pedagógico. En este sentido citaré de manera general el concepto de lengua para después detallar lo concerniente al ámbito pedagógico en general, y su implicación en este proyecto de investigación específicamente.

Al considerar a la lengua como símbolo, ésta se concibe como parte del lenguaje que hace posible la comunicación entre un grupo social determinado. En López (1989) se menciona que la lengua es un sistema de símbolos vocales creados por una comunidad lingüística particular. Es una parte esencial del lenguaje y constituye el patrimonio de un grupo social determinado. Al ser un producto social, ésta constituye un conjunto de convenciones o normas socialmente aceptadas que hacen posible la comunicación.

Desde otra concepción, la lengua es esencial e inherente a la cultura, en ella están inmersos los saberes y la memoria ancestral de los pueblos que se transmiten a través de la oralidad. Por lo que, para la UNESCO (2006), las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva, expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural.

Desde el ámbito pedagógico, es importante definir el concepto de lengua en este sentido, ya que influirá en la forma de enseñanza y en la forma en que los materiales para la enseñanza de una lengua son elaborados. Por lo tanto, desde este enfoque, la lengua debe concebirse como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos

nuestras ideas, establecemos y mantenemos relaciones interpersonales (Santos, S., 2015).

Además, en este mismo ámbito, es necesario considerar el aspecto de la lengua en cuanto a su orden de adquisición, porque dependiendo de estos aspectos se van a determinar los escenarios de enseñanza, y la viabilidad de las prácticas propuestas para tal fin.

En cuanto al orden de adquisición, es conveniente distinguir entre lengua materna y segunda lengua o lenguas adicionales. La lengua materna o L1 es la lengua que se aprende durante los primeros años de vida. Generalmente coincide con la lengua que hablan los padres, por eso se le llama lengua materna (Santos, S., 2015). Pero si un niño crece hablando una lengua y a una edad temprana o ya de adulto aprende otra lengua, entonces se dice que es una segunda lengua o L2. Por lo tanto, la lengua materna es la primera en aprenderse y la segunda lengua es la que se adquiere posterior a ésta.

En lo referente al contexto de enseñanza, se utiliza el concepto de lengua extranjera para referirse a la lengua que se enseña o se aprende en un país donde no se habla esa lengua. Se denomina segunda lengua cuando ésta se aprende en un país donde se habla y se utiliza en todos los ámbitos (Santos, S., 2015). Es importante mencionar que dichos contextos determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje; pues tendrá mayor oportunidad de aprendizaje cuando el estudiante esté en un contexto donde la lengua que estudie esté presente en cualquier ámbito y pueda relacionarse con ella tanto de manera oral como escrita. En caso contrario, si se encuentra en un contexto donde la lengua que estudia solo está presente en el ámbito académico, específicamente en el aula, por lo que sus oportunidades de aprendizaje se ven limitadas.

De acuerdo con las definiciones anteriores, se podrían plantear las siguientes preguntas: ¿cuál es el orden de adquisición de las lenguas indígenas?, ¿en qué contexto de enseñanza se sitúan? De acuerdo con la primera pregunta, debido a la diversidad lingüística que hay en nuestro país, estado y región, no se puede generalizar, situándolas como primera o segunda lengua, pues depende de la situación lingüística en la que se encuentra cada una de éstas. En cuanto a la segunda pregunta, si bien es cierto que no podrían situarse en el contexto de lenguas extranjeras, tampoco podría situarse en el contexto de segunda lengua. Es decir, para que se sitúe como lengua extranjera, tendría que ser una lengua que no se hable en el país, situación que no es así, ya que está presente en determinadas regiones del mismo, aunque su presencia está limitada a ciertos ámbitos y a ciertas edades. Para ubicarla como segunda lengua, tendría que ser una lengua que se aprende en un país donde está presente en todos los ámbitos, condición que tampoco se cumple en ninguna de las lenguas indígenas del país, pues el aprendiz no tiene la oportunidad de estar en contacto en contextos de aprendizaje fuera del aula, por ejemplo, como los que ofrecen los medios de comunicación o los espacios públicos, ya que las lenguas indígenas no están presentes en los medios de comunicación masiva tanto oral como escrita, y los espacios en los que se desarrolla en la mayoría de los casos se limita a espacios públicos locales.

De acuerdo con estas condiciones, surge la necesidad de plantear otros conceptos que se adecúen a las características propias los aprendices de lenguas indígenas y al contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, al referirse a la enseñanza de lenguas indígenas, éstas se presentan como lenguas nacionales, donde el Estado reconoce el derecho de sus hablantes a utilizarla, y obliga a toda instancia educativa y gubernamental a promoverla. También se reconoce el carácter de minoritaria, pues a pesar de ser nacional y a que la ley le otorga el mismo valor que el español, su presencia en los distintos espacios es casi nula; de esta manera, el término lengua minoritaria hace alusión a que tiene un número

reducido de hablantes en relación con otra lengua en un territorio determinado (Santos, S., 2015).

De esta manera, se propone la noción de Lengua Nacional Minoritaria, la cual responde al interés de situar a las lenguas indígenas en un contexto propio que responda a las características particulares de los escenarios de enseñanza; pues como se mencionó anteriormente, aunque las lenguas indígenas comparten condiciones con las lenguas extranjeras y segundas lenguas (no indígenas), no se pueden enseñar igual. Por lo tanto, considerar las características propias de la Lengua Nacional Minoritaria es fundamental para abordar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, la situación de las lenguas indígenas es diversa; en algunas regiones o contextos, la Lengua Nacional Minoritaria es la lengua materna o primera lengua de los niños, pero en otros contextos no. Por lo tanto, debido a las características de estos contextos de enseñanza, es conveniente considerar la propuesta de enseñar en las escuelas de educación indígena, la lengua indígena como Lengua Nacional Minoritaria, pues ésta tiene un vínculo estrecho entre los niños, sus familias y cultura.

Así se tiene que los niños (aprendices de lengua indígena) se sitúan en un contexto social donde ya no hablan la lengua, sin embargo, están inmersos en la cultura local, la lengua indígena que se habla no le es ajena, pues está presente en el ámbito familiar donde sus padres, abuelos y familiares (adultos) hacen uso de ella, tienen relación directa con la lengua. Sin embargo, aunque los adultos de la comunidad socializan en su lengua materna (lengua indígena) de manera oral, en los distintos ámbitos y espacios públicos, los niños ya no la hablan. Cabe citar aquí el concepto de lengua de herencia y su relación con las características particulares de los aprendices de lenguas indígenas como segunda lengua.

El término lengua de herencia hace alusión al fenómeno lingüístico observado en contextos extranjeros sobre el uso o desuso de lenguas minoritarias frente a

lenguas dominantes. En el contexto extranjero, Valdés (2000) define al alumno de herencia como un alumno criado en un hogar donde se habla una lengua que no es el inglés y que habla o simplemente entiende su lengua de herencia y que en cierto grado es bilingüe en inglés y la lengua de herencia. Carreira (2004), por su parte, ofrece tres formas de clasificar o identificar a los hablantes de herencia según la importancia que el individuo da a ciertos factores: el lugar del hablante dentro de una comunidad, la conexión personal que tiene el alumno con su lengua y cultura de herencia a través de su familia y, finalmente, la competencia lingüística en la lengua de herencia.

Aunque el término lengua de herencia ha sido utilizado en otros contextos (extranjeros), se retoma en el presente trabajo debido a que ciertas características enunciadas anteriormente se pueden observar principalmente en la población infantil y juvenil, en cuanto a su condición lingüística con respecto al hñähñu. Teniendo las siguientes características: son individuos que han sido criados donde se habla la lengua hñähñu (por los adultos), pero que ellos no han adquirido debido a otro idioma dominante, en este caso el español. Por lo tanto, estos niños y jóvenes ya no adquirieron el hñähñu como lengua materna, aunque en algunos casos pueden entenderla, pero no pronunciarla; sin embargo, pertenecen a la comunidad de habla, hay una conexión entre la lengua y su cultura a través de su familia, y el grado de competencia lingüística dependerá del contacto directo con la lengua.

Entonces, el término lengua de herencia para el contexto nacional y para este trabajo hará mención a la lengua que pertenece a los individuos, que forma parte de su entorno familiar y cultural, pero que no se adquirió porque fue remplazada por el español y que, de acuerdo al contacto con ella, puede presentar ciertas competencias lingüísticas.

En este escenario, los aprendices de la lengua hñähñu como segunda lengua (por orden de adquisición) tienen características propias de los hablantes de lengua de herencia y se sitúan en un contexto de aprendizaje de una lengua nacional minoritaria. Dichas características determinarán las condiciones de enseñanza y los criterios con los cuales serán diseñados los materiales didácticos; aspectos que serán descritos en los apartados posteriores.

1.5 La enseñanza y el aprendizaje de primeras y segundas lenguas

Una vez detallados los aspectos generales de lengua y especificados sus aspectos particulares que tienen implicación en esta investigación, se retomarán los aspectos de lengua materna o L1 y segundas lenguas para especificar las particularidades que conlleva su enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza de una lengua tiene como propósito desarrollar en el alumno la competencia comunicativa que le permita utilizarla en diferentes situaciones. Sin embargo, existen diferencias en cuanto a su enseñanza y aprendizaje, dependiendo la lengua que se está aprendiendo, en el sentido de orden de adquisición.

Así, un alumno que ha alcanzado el desarrollo y dominio de su lengua materna a nivel oral, iniciará su escolarización para continuar desarrollando sus competencias lingüísticas y comunicativas; en la escuela llevarán un proceso de socialización a través del cual los alumnos adquirirán las herramientas que les permitirán acceder al mundo letrado a través de la lectura y escritura, utilizándola funcionalmente para comunicarse ya no solo de manera oral, sino escrita. Para ello, el dominio que tengan de su lengua materna a nivel oral será utilizado como base del aprendizaje de la lectura y escritura, al igual que para el desarrollo de conocimientos académicos (Galdames et al, 2011a). En este sentido, el proceso

de enseñanza estará destinado a crear las estrategias, métodos, técnicas y ambientes que lleven a obtener dicho propósito.

Por otra parte, cuando un alumno aprende un idioma como segunda lengua, los aspectos a considerar son diferentes. Se debe asumir que es un idioma nuevo para el alumno, que le implica un trabajo mental y emocional difícil, por lo que se requieren de estrategias específicas que le permitan el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua. Además, la enseñanza de una segunda lengua no solo requiere prestar atención al contexto lingüístico, sino también al entorno cultural.

De acuerdo con lo que menciona Santos, S. (2015), hay que considerar que el alumno aprenderá una lengua de la cual no tienen el dominio oral, la exposición oral a la lengua que está aprendiendo es distinta para cada caso; por lo que si la segunda lengua que se aprende corresponde a una lengua mayoritaria, tendrá mayores oportunidades de aprendizaje fuera del aula; de lo contrario, se deben brindar abundantes oportunidades de exposición a la lengua, tanto de forma oral como escrita, debiendo ser presentada en contextos que reflejen los rasgos culturales de la comunidad y que le permitan utilizarla en situaciones comunicativas contextualizadas.

De acuerdo con Cassany et al. (2000), para adquirir una segunda lengua es necesario disponer de una buena capacidad de comprensión oral y desarrollar una serie de microhabilidades lingüísticas.

Con base en lo anterior, podemos identificar que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza de primeras y segundas lenguas es distinto; por lo cual, un profesor de educación básica no puede utilizar las mismas estrategias, métodos y materiales de enseñanza para enseñar a leer y escribir en la lengua materna del niño, que para enseñar a leer y escribir en una segunda lengua, y

será también diferente cuando la segunda lengua corresponda a una lengua indígena que esté en una situación de lengua nacional minoritaria. Santos, S. (2015) señala que la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua contribuye a que ésta sea reutilizada en los contextos originarios en los que había entrado en desuso y utilizada en nuevos contextos, promoviendo y fortaleciendo de esta manera su presencia. La enseñanza de lenguas indígenas, generalmente, ha tenido como base el aprendizaje memorístico de una gramática en el que pareciera que solo hay que aprender reglas, pero que se presenta de forma descontextualizada. Por lo tanto, Santos, S. (2015), sugiere que: hay que brindar al estudiante abundantes oportunidades para el intercambio de información y la negociación de significados dentro del salón. Las necesidades gramaticales del estudiante se determinan con base en las tareas que desarrolle en el salón de clase, alrededor de una determinada función comunicativa, y no a partir de un programa gramatical.

Hasta este momento se han planteado algunos criterios que deben considerarse durante la enseñanza de segundas lenguas, como es el contexto de enseñanza y la situación de la lengua de estudio; sin embargo, es preciso considerar también el perfil sociolingüístico del alumno, aprendiz de segunda lengua.

1.5.1 Perfil sociolingüístico de los aprendices de L2

Como ya se mencionó, la enseñanza de segunda lengua como lengua indígena tiene características particulares, por lo que se deben tomar en cuenta ciertos factores para determinar los métodos, técnicas, estrategias y materiales; además, es preciso considerar las características sociolingüísticas de los estudiantes de segunda lengua, pues como se mencionó en un apartado anterior, el contexto de enseñanza no es el mismo para todas las lenguas indígenas. Para determinar el perfil lingüístico de los alumnos es necesario realizar una caracterización sociolingüística.

La caracterización sociolingüística es el proceso de recolección y análisis de la información del uso de las lenguas en los ámbitos de una comunidad o localidad, permitiendo identificar qué lenguas se hablan, quiénes las hablan según cada generación, dónde y en qué situaciones se hablan. A su vez, permite determinar los escenarios lingüísticos, que son las descripciones del uso y dominio de las lenguas por parte de los estudiantes. Los escenarios se definen tomando como base los resultados de la caracterización sociolingüística realizados por Carbajal (2016). De acuerdo con estos escenarios lingüísticos citados, se señala que “los niños y niñas hablan castellano como primera lengua, pero comprenden y hablan de manera incipiente la lengua originaria. Sus padres y abuelos todavía se comunican entre ellos en la lengua originaria, pero se dirigen a los niños y niñas en castellano. Los estudiantes están familiarizados con la lengua originaria, y eventualmente la usan [...]”. (Carbajal, 2016, p. 48).

Este escenario es el que más se asemeja a las características de los alumnos de este trabajo de investigación. Pero como ahí se menciona, se pueden establecer otros escenarios distintos, debido a que son cambiantes porque el uso de la lengua es dinámico.

Se tiene también que estos alumnos comparten características que se proponen en el cuadro de escenarios sociolingüísticos propuesto por Santos, T. (2015), en un escenario se sitúan los alumnos que entienden la lengua originaria con diferentes niveles de comprensión, pero no la hablan y no la utilizan en ningún ámbito, se considera que son hablantes pasivos; es decir, que pueden hablar la lengua indígena, por lo tanto, se clasifican como alumnos que pueden aprender la lengua como L2. En otro escenario se encuentran los alumnos que no habla, no entiende, no lee, no escribe la lengua originaria, pero conocen la cultura, participan y conocen las prácticas culturales del lugar de donde son originarios, tienen la lengua indígena de la localidad como materna; por lo que de acuerdo con este escenario, estos alumnos también entran en la clasificación de aprendizaje de lengua indígena como L2.

Tomando en consideración la caracterización sociolingüística y los escenarios lingüísticos propios de la comunidad de estudio (alumnos), es posible implementar las condiciones pertinentes para una enseñanza de segundas lenguas que vaya encaminada al desarrollo de la competencia comunicativa.

1.5.2 Competencia comunicativa en L2

De acuerdo con Galdames et al. (2011b), la competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona de expresarse de manera apropiada a las circunstancias, en situaciones diversas, con interlocutores variados, logrando sus objetivos sociales a través del manejo de un idioma determinado. Pero, ¿cómo se desarrolla esa competencia comunicativa?

Tal como se señala en Santos, S. (2015), la competencia comunicativa tiene dos componentes: conocimientos y habilidades. El conocimiento (lingüístico, sociolingüístico, léxico, discursivo) es el que hace posible que podamos entender (escuchar y leer) y producir (hablar y escribir) el lenguaje, pero las habilidades permiten poner en práctica ese conocimiento. Por lo tanto, para desarrollar la competencia comunicativa, es necesario que el alumno desarrolle las cuatro habilidades, pero también los distintos aspectos (conocimientos), que son los que dan sustento a las habilidades. Se puede decir entonces que un alumno ha desarrollado su competencia comunicativa cuando posee un nivel elevado de habilidades lingüísticas y aspectos del lenguaje.

Por lo tanto, se dice que un alumno tiene competencia comunicativa cuando puede hablar, escuchar, leer y escribir en una lengua, pero además posee conocimiento gramatical, léxico, sociolingüístico y discursivo sobre la misma. La competencia comunicativa se va desarrollando durante la escolaridad. Sin embargo, no es el mismo proceso cuando se trata de un alumno que estudia la lengua de la cual es hablante materno, pues éste ya posee algunas habilidades lingüísticas como hablar y escuchar, así también posee un amplio conocimiento

léxico, sociolingüístico, discursivo y gramatical, que aunque quizá no sea capaz de explicar reglas gramaticales de su lengua, sabe cómo deben utilizarse. A diferencia de un alumno que es estudiante de segunda lengua, pues éste debe desarrollar cada uno de los aspectos y habilidades lingüísticas; por ejemplo, para que pueda producir el lenguaje de manera oral o escrita, debe tener el conocimiento del léxico, de cómo se estructura una oración, de cuál es la entonación, entre otros aspectos, y así, para cada una de las cuatro habilidades. Para ello será necesario implementar métodos y estrategias distintas a las utilizadas en L1. El desarrollo de dichas habilidades lingüísticas, derivadas del conocimiento de los aspectos del lenguaje, hará posible que se logre la competencia comunicativa en L2, la cual se desarrollará paulatinamente en la clase de lengua.

1.5.3 Desarrollo de las habilidades lingüísticas en L2

Como ya se mencionó en el apartado anterior, para lograr el desarrollo de las habilidades lingüísticas en aprendices de segunda lengua y lograr la competencia comunicativa de la lengua de estudio, es indispensable crear las condiciones necesarias para que los alumnos accedan al conocimiento de los aspectos del lenguaje y en consecuencia al desarrollo de las habilidades lingüísticas. Pero, ¿qué implica cada una de ellas en L2?

De acuerdo con lo que se señala Santos, S. (2015), para poder hablar en L2, el estudiante necesita aprender palabras y frases para expresar significados en la lengua que está aprendiendo, debe ser capaz de producir estructuras básicas de la forma correcta, aprender el sistema de pronunciación y los patrones de entonación, así como los mecanismos mediante los cuales se unen las oraciones para formular un discurso. Escuchar implica identificar los sonidos de un idioma y procesarlos en palabras y oraciones. La comprensión auditiva (hablar y escuchar) es necesaria en el proceso de producción y aprendizaje de la lengua, ya que permite que se pronuncien y entonen correctamente las palabras y oraciones.

Escribir significa crear un texto con significado, coherencia y cohesión, es un proceso cognitivo que requiere de la planeación, organización y estructuración de ideas. Escribir en L2 permite al alumno procesar el idioma y experimentar con él, que lo aprendido sea más concreto, es decir, sea tangible y más fácil de manipular. La lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto, por lo tanto, la lectura en un segundo idioma requiere del conocimiento que el lector tiene sobre la estructura de los textos y el lenguaje que aparece en el texto. Las habilidades de leer y escribir son de suma importancia en la enseñanza y preservación de lenguas indígenas.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas requiere de estrategias que de manera general comparte con la L1, pero de manera particular hay acciones específicas que se requieren para su consecución. En el presente trabajo solo se citarán las relacionadas con la habilidad lingüística de la lectura, pues es uno de los objetivos centrales de este proyecto.

1.6 Desarrollo de la lectura y su apropiación en aprendices de L2

Para Cassany et al. (2002), leer es comprender un texto y construir un significado nuevo en la mente a partir de los signos. De acuerdo con Galdames et al. (2011b), la lectura es una práctica cultural constituida por la interacción entre el lector y el texto escrito con el fin de construir un significado sobre la base de vincular sus conocimientos y experiencias previas con los aportes que ofrece el texto. Para ambos autores, el acto de leer es construir un significado de lo que se lee y lograr una comprensión lectora, que permita plantear y expresar predicciones, hipótesis, impresiones, experiencias, opiniones y conocimientos relacionados con lo que se lee.

Desarrollar la habilidad de leer dependerá del dominio que se posee de la lengua; por lo que el proceso de desarrollo es diferente en lengua materna y en segunda lengua. En L1, el aprendiz ya tiene el dominio de su lengua materna en términos

de producción oral y comprensión; en tanto, será posible que pueda activar los conocimientos previos en relación con el contenido que se presenta y acceder a la comprensión lectora, y no solo a la descodificación del soporte escrito. El desarrollo de la lectura en estos alumnos les permite elevar el desarrollo de su competencia comunicativa.

1.6.1 La lectura en L2

En cambio para desarrollar esta habilidad en L2, hay que considerar que el aprendiz no posee la habilidad de hablar y escuchar, no tiene el dominio de la oralidad de la lengua que estudia, tendrá dificultades lingüísticas por no manejar el vocabulario y la gramática de la lengua que está estudiando. Pero tal como lo señala Santos, S. (2015), hay otro tipo de conocimientos que puede favorecer la comprensión de lectura, que son el conocimiento que tiene sobre la estructura del texto y las palabras que aparecen en él. Así, el desarrollo de esta habilidad permitirá que el aprendiz tenga un acercamiento al conocimiento de la lengua que no habla, y que a la vez desarrolle un nivel básico de la misma. Por consiguiente, es necesario implementar estrategias que permitan desarrollar la habilidad de la lectura. En Galdames et al. (2011a) se hace mención de que dichas estrategias se deben desarrollar en tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de leer; recomienda también incluir instancias de comunicación oral y de escritura. Santos, S. (2015) añade que por las características del contexto de la enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua, es necesario trabajar de forma explícita con aspectos de la gramática y del vocabulario.

Para llevar a cabo dichas estrategias en cada uno de los momentos que se establecen, es preciso conocer los tipos, técnicas y microhabilidades de lectura que se pueden implementar de acuerdo al recurso y tipo de texto que se presenta a los alumnos, así como su incidencia específica en el desarrollo de la habilidad lectora en L2.

1.6.2 Tipos de lectura en el aula

En este apartado se enuncian los tipos básicos de lectura, y que se vinculan directamente con el presente proyecto de investigación, específicamente con lo relacionado al material didáctico.

- **Lectura intensiva.** De acuerdo con la clasificación enunciada en Cassany et al. (2002), la lectura intensiva es usual en la enseñanza de segundas lenguas, de acuerdo con su aplicación didáctica, se puede aplicar para abordar textos cortos, para la explotación didáctica en el aula, para poner énfasis en el entrenamiento de microhabilidades, entre otras.
- **Lectura en voz alta.** La lectura en voz alta es un tipo mixto y específico de comunicación. Existen diversos tipos de lectura en voz alta: lectura dramatizada, lectura comunicativa, lectura evaluativa. La lectura comunicativa consiste en leer un escrito que la audiencia no tiene y que debe comprender oralmente; pone énfasis en el significado del texto y en la comunicación (Cassany et al., 2002).

1.6.3 Técnicas de enseñanza de lectura

Las técnicas que se citan en este apartado ponen énfasis en las características del ejercicio: tipo de respuesta y actividad que debe realizar el alumno; éstas favorecen el desarrollo de las microhabilidades de comprensión lectora que se busca desarrollar mediante el uso del material de consulta.

- **Juegos lingüísticos.** Los juegos lingüísticos son útiles para desarrollar la comprensión lectora, la ampliación del léxico o desarrollo del hábito lector. La técnica de juegos lingüísticos es más conveniente para el desarrollo de la microhabilidad de memoria a nivel léxico. Para abordar un texto a nivel de léxico o palabra, los juegos lingüísticos que se sugieren son crucigramas

(requiere un esfuerzo intenso de comprensión precisa y formulación de hipótesis), juego del ahorcado, sopa de letras, memoria. Para trabajar un texto a nivel de frases pueden ser útiles los damerogramas, acrósticos, etc. Y para el nivel textual están los test, lecturas interactivas, historias con enigmas.

- **Formar parejas.** La técnica de formar parejas consiste en relacionar dos unidades (textos, texto y dibujo, etc) porque tienen algún aspecto del significado (un tema, una idea, etc.) en común. Algunos ejemplos de ejercicios de formar parejas son: relacionar las preguntas con las respuestas, identificar los títulos de una serie de noticias breves, relacionar fragmentos que tratan de un mismo tema en un grupo mezclado, escoger la fotografía adecuada para un texto, relacionar un texto con un dibujo, una fotografía o un esquema.
- **Preguntas.** La técnica de las preguntas de comprensión lectora, bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas. Existen muchas clases de preguntas, entre otras posibilidades: test de elección múltiple, en los que hay que elegir una opción entre tres o más (útiles en textos de temas difíciles); afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas; cuestionarios de respuesta cerrada; cuestionarios de respuesta abierta y personal (para textos de temas controvertidos o imaginativos); preguntas intercaladas en el texto, que hay que responder antes de seguir leyendo; frases del texto para ordenar, completar, corregir, etc., según la información del texto. Lo que se pregunta, cómo se pregunta y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio. Galdames et al. (2011b) sugiere enseñar a los alumnos a interrogar los textos; pedirles que observen con atención las ilustraciones que acompañan el texto, planteándoles preguntas que focalicen su atención sobre algunas claves que les permitan comprender el texto.

- **Recomponer textos.** La recomposición o reparación de textos recortados, mezclados o manipulados es una de las técnicas de comprensión lectora, que se puede adaptar a todos los niveles, desde la simple ordenación de las letras de una palabra hasta ordenar las frases de un texto. Esto proporciona a la lectura un interesante componente práctico y de manipulación de objetos. Algunas ideas de recomposición son: seleccionar unidades, que consiste en escoger entre varias posibilidades los párrafos, frases o palabras que pertenecen a un mismo texto; ordenar unidades donde se presentan varios textos mezclados, párrafos de un texto mezclados, frases de un párrafo o de un texto, palabras de una frase, letras de una palabra; añadir informaciones, frases o palabras a un texto; eliminar las palabras, las frases o informaciones sobrantes de un texto.

1.6.4 Microhabilidades de lectura

Las microhabilidades de lectura agrupa los ejercicios según las habilidades específicas de comprensión que desarrollan, desde las más instrumentales hasta las comprensivas y reflexivas (Cassany et al., 2002). De acuerdo al portador textual, al tipo de lectura y al propósito de la misma, se puede contribuir al desarrollo de ciertas microhabilidades de comprensión lectora. Las microhabilidades que se pueden desarrollar utilizando como material de consulta la ficha informativa son: memoria, anticipación y estructura y forma.

- **Memoria.** La microhabilidad de memoria a corto plazo desempeña un papel transcendental en la comprensión. Algunos ejercicios que la desarrollan son: retener palabras, lo cual busca memorizar cuatro o cinco palabras para verificar si aparecen en un texto escrito o no; comparar frases o textos para buscar diferencias entre texto y resumen; así como los juegos de memoria que estimulan el aprendizaje de contenidos básicos o léxico sobre el tema abordado durante la lectura y que es muy útil en el aprendizaje de segundas lenguas.

- **Anticipación.** La anticipación es otra capacidad básica de comprensión. Grellet (Cassany et al., 2002) distingue tres aspectos distintos en la anticipación, que pasan a ser técnicas didácticas en el aula: la predicción, observación y la anticipación. La predicción es la capacidad de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Se trata de una actitud de lectura, de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras; se ejercita con preguntas frecuentes para estimular la predicción. La observación consiste en fijarse e interpretar los aspectos no verbales del texto (tipo de letra, título, fotos, esquemas, presentación, etc.) antes de empezar a leer. Algunas partes del texto (índice, subtítulos, etc.) son relevantes para anticipar información y leer de forma correcta. La anticipación es la capacidad de activar los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura para construir el significado del texto.
- **Estructura y forma.** Desarrollar esta microhabilidad permite al alumno: distinguir los diferentes apartados de un texto, comprender la organización lógica de las informaciones o la macroestructura que es el contenido semántico de la información; así como comprender la estructura típica del tipo de texto o superestructura, que es la forma cómo la información se ordena en un texto determinado, además, es útil para identificar y clasificar tipos de texto; analizar el nivel de formalidad del texto y tipo de lenguaje que utiliza (terminología, fraseología, etc.) y trabajar cualquier aspecto lingüístico (léxico, sintaxis, etc.).

1.7 Importancia del vocabulario en el aprendizaje de L2

Se busca que durante el aprendizaje de una segunda lengua, los aprendices vayan desarrollando su competencia comunicativa, que comprende habilidades y

conocimientos. Aunque todos los conocimientos relacionados al desarrollo de la competencia comunicativa son importantes, hay actividades que están encaminadas al desarrollo de un conocimiento en específico, tal es el caso del conocimiento léxico. Como parte del propósito de esta investigación, se pretende que a partir del diseño de actividades derivadas del uso de un determinado tipo textual, se contribuya al aprendizaje del léxico o vocabulario.

Al considerar que los alumnos aprenderán la lengua indígena como segunda lengua, es necesario tomar en cuenta qué contenidos deberán enseñarse, puesto que los alumnos no están familiarizados con el vocabulario.

Dado que el vocabulario siempre está presente en las actividades de comprensión y expresión que se hacen en clase, el aprendizaje y el conocimiento de éste son decisivos para poder comunicarse, por lo que el aprendizaje del léxico tiene que convertirse en un componente imprescindible en la clase de lengua (Cassany et al., 2002).

Santos (2017) señala que el vocabulario juega un papel de gran relevancia en la adquisición y uso de una segunda lengua (L2), tanto en producción como en comprensión. La importancia del vocabulario es tal que sin él no sería posible la comunicación, pues la falta de vocabulario con frecuencia impide la transmisión del mensaje. El aprendizaje de vocabulario no es un fin por sí mismo, sino una manera de enriquecer las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura del estudiante, lo que finalmente desemboca en una mayor fluidez en la lengua que se está aprendiendo (Santos, S. 2015).

Para el aprendizaje de un vocabulario también es preciso tomar en cuenta algunas consideraciones, como la organización de actividades basadas en ciertas áreas temáticas o como respuesta a una necesidad concreta relacionada con un tipo de texto o con un área temática determinada. Así entonces, en el aprendizaje de una segunda lengua el vocabulario es indispensable, el cual se optimizará a través de

los aprendizajes formales que reciba el alumno, por sus experiencias y su contacto con materias y temáticas diversas. Por lo tanto, se requiere que en la clase de lengua el docente tome las decisiones adecuadas con respeto al vocabulario que se trabajará en una lección determinada, lo que implica que el profesor sea consciente de qué léxico debe adquirir el alumno. (Cassany et al., 2002; Santos, S. 2015).

Como ya se mencionó, el aprendizaje del léxico o vocabulario es imprescindible para el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para adquirir la competencia comunicativa de la segunda lengua que se está aprendiendo; además, es preciso considerar que si esta segunda lengua corresponde a una lengua minoritaria de la cual los aprendices tengan escaso o nulo contacto fuera del aprendizaje formal o de las aulas, las actividades que se organicen en el interior del aula serán determinantes para el desarrollo de dichas habilidades, y aunque todas las habilidades lingüísticas están interrelacionadas, habrá algunas actividades que incidan o potencien el desarrollo de una habilidad lingüística en específico. Por tanto, las actividades relacionadas al aprendizaje del léxico dependerán de la habilidad lingüística que se busca desarrollar y también del nivel de aprendizaje de la lengua en el que se encuentren los estudiantes. Para ello, algunos autores plantean ciertos criterios y actividades que hay que tomar en cuenta durante la enseñanza del vocabulario.

Cassany et al. (2002) plantea que hay dos formas de adquirir vocabulario, una es por inmersión y la otra es por aprendizaje consciente. Si consideramos que la segunda lengua que se está aprendiendo está cayendo en desuso y, por lo tanto, no se tiene acceso a ella en los distintos espacios (familiar, escolar, social), la primera opción es básicamente imposible de llevar a cabo; entonces, el aprendizaje dependerá de las acciones y actividades que se planteen en el aula por el profesor.

Debido a que en su mayoría, el aprendizaje de una segunda lengua (cuando es minoritaria) dependerá de las acciones que determine el profesor, Santos, S.

(2015) sugiere tomar decisiones sobre qué léxico es más conveniente que adquiera el alumno, ya que no es posible que en los inicios del aprendizaje de una segunda lengua, se aprenda cada una de las palabras del léxico, sino las que hagan posible la transmisión del mensaje. De esta manera, considera que las palabras de contenido (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios) serían más eficientes para la consecución de dicho propósito a diferencia de las palabras de función (preposiciones, conjunciones, pronombres, interjecciones); por ejemplo, las primeras pueden transmitir un mensaje aunque carezcan de un pronombre o conjunción; no así para las segundas, ya que una preposición por sí sola no transmite ningún mensaje.

Entre las actividades que se sugieren, Cassany et al. (2002) menciona que los juegos lingüísticos son actividades creativas y lúdicas relacionadas con el aprendizaje del léxico que generan motivación, lo cual permite que los alumnos amplíen su vocabulario y desarrollen su agilidad mental. Por su parte, Galdames et al. (2011b) menciona que entre las principales ventajas de los juegos lingüísticos está el favorecer el desarrollo de la conciencia lingüística en la segunda lengua, dentro de un contexto de diversión e interacción con otros niños. Por ejemplo, permiten discriminar sonidos iniciales o finales de las palabras; favorecen el desarrollo del vocabulario y de distintas estructuras gramaticales; facilitan una mayor fluidez de la expresión oral a través de los trabalenguas; estimulan el desarrollo de la memoria al tener que retener series de palabras.

Considerar la importancia del aprendizaje del léxico de una segunda lengua, no implica que éste debe tratarse y aprenderse de manera aislada; por el contrario, es importante partir de textos completos para llegar a la palabra. Cassany et al. (2002) menciona que en la enseñanza de la lengua se debe partir de los niveles más generales de análisis para llegar a los niveles más pequeños; es decir, se parte del texto como unidad de comunicación y se regresa a él después de un proceso de análisis de sus componentes (palabra, frase, párrafo, texto).

Por consiguiente, el aprendizaje de léxico implica una adecuada selección de textos, lo cual, a su vez, representa la oportunidad de acercar a los alumnos a una variedad de textos que les permita leer con distintos propósitos, así como conocer e incrementar su vocabulario en distintas áreas temáticas, lo que favorecerá la producción oral o escrita en una segunda lengua.

Por lo tanto, se dice que un alumno tiene competencia comunicativa cuando puede hablar, escuchar, leer y escribir en una lengua, pero además posee conocimiento gramatical, léxico, sociolingüístico y discursivo sobre la misma.

1.8 La importancia de leer diversos tipos de textos

Para poder desarrollar las diversas estrategias de lectura, un elemento indispensable es el texto, y la variedad de éstos derivará en la diversidad de situaciones de aprendizaje al que se expongan los estudiantes. Por lo tanto, al tener una diversidad de textos, se tendrá la oportunidad de leer con distintos propósitos. De esta manera, el propósito de la lectura determina tanto el tipo de texto que se seleccionará, así como las estrategias lectoras más adecuadas.

En Galdames et al. (2011a) se sugiere que es importante presentar a los alumnos variados tipos de textos con estructuras definidas, ya que el reconocimiento de un texto como cuento, fábula, poema, receta, carta, etc., influye directamente en la posibilidad de comprenderlos. Santos, S. (2015) menciona que la naturaleza del texto se manifiesta en su estructura, en el lenguaje que se utiliza, en el tipo de información que incluye, lo cual determina la forma de leer. Hay textos que son para informar, persuadir, invitar, causar placer, etc.; dependerá del propósito que se tenga de la lectura para su selección, lo importante es considerar que los textos que se utilicen en el salón de clases, sean semejantes a los que se leen fuera de él.

1.8.1 Las tipologías textuales

Hacer una selección de textos para su uso en el aula con el propósito de contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, requiere del conocimiento de las características generales de los textos, con el objetivo de hacer una selección adecuada con base en el uso específico que se le pretende dar. Para ello, es posible recurrir a las tipologías textuales que se agrupan según ciertos criterios de clasificación.

Según Fernández Villanueva (1991) (como se citó en Bassols y Torrent, 2012), una tipología textual es un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto y debe cumplir con cuatro condiciones: ser homogénea en los criterios, monotípica, estricta, sin ambigüedades y exhaustiva.

De acuerdo con estas condiciones, se han establecido diferentes tipologías de clasificación. En Calsamiglia y Tusón (1999) se citan varios autores que definen sus características; sin embargo, la tipología que ha tenido más éxito es la de Werlich (1976) (como se citó en Ciapuscio, 1994), quien a partir de la combinación de la dimensión cognitiva (modos de abordar la realidad) con la dimensión lingüística (modos de representar la realidad) reconoce la existencia de cinco tipos textuales básicos que pone en relación con las operaciones cognitivas y que denomina bases textuales, que también son nombrados clases de textos. Cada tipo de texto permite obtener o aportar información específica, tanto de manera oral como escrita. Estos textos son los siguientes: descriptivo, ligado a la percepción del espacio; narrativo, ligado a la percepción del tiempo; explicativo, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales; argumentativo, centrado en el juicio y la toma de posición; instructivo, ligado a la previsión del comportamiento futuro.

Tal como se señala en Kaufman y Rodríguez (1993), es conveniente una clasificación de los textos de modo que se puedan establecer las diferencias entre tipos de textos que están agrupados en una misma función, por ejemplo, poder distinguir entre una noticia de un artículo de opinión, si ambos informan. Una forma que se sugiere es considerar el modo en que están presentados los contenidos, lo que han denominado trama. De esta manera se propone que como criterio de clasificación se tomen en cuenta las funciones del lenguaje y la trama que predominan en la construcción de los textos. De acuerdo con esta clasificación, los textos se agrupan según su función predominante en: función informativa, literaria, apelativa y expresiva. Y de acuerdo con la trama, que son la narrativa, argumentativa, descriptiva y conversacional.

Como podemos observar no existe una tipología única y tampoco un texto tiene una función única, sino que se considera su función del lenguaje predominante para incluirlo o clasificarlo en una tipología textual.

1.8.2 Los tipos de textos

Es importante conocer la gran variedad de textos que existen para realizar una selección adecuada de los mismos, según el propósito de uso y los lectores. La clasificación propuesta por Kaufman y Rodríguez (1993) es la más conveniente de acuerdo al propósito del presente trabajo, en lo referente a los recursos materiales y desarrollo de la habilidades lingüística de la lectura, por lo que enunciaré de manera general sus características según la función y la trama.

Los textos que se agrupan en la función informativa tienen el propósito de informar, hacer conocer el mundo real, posible o imaginado, al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente. Los textos que privilegian la función literaria tienen una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos

que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad para crear belleza. Los textos con predominio de función apelativa del lenguaje intentan modificar comportamientos. Los textos con función expresiva manifiestan la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones.

Los textos con trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. Los textos de trama argumentativa comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Los textos de trama descriptiva presentan las especificaciones y caracterizaciones de los objetos, personas o procesos a través de una serie de rasgos distintivos. Los textos de trama conversacional aparecen en estilo directo, y la interacción lingüística se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra.

1.9 Recursos materiales para la Lectura en L2

De acuerdo con Cassany et al. (2002), en esta clasificación se considera una diversidad de fuentes y tipos de materiales de lectura como: prensa, literatura, realias, material de consulta, libros de texto, texto de los alumnos.

Estos materiales de lectura agrupan diferentes tipos de textos que, como ya se describió, comparten características generales de acuerdo a su función de lenguaje, pero tienen características específicas de acuerdo a su estructura. Generalmente estos materiales de lectura solo los encontramos en lenguas dominantes, como el español o inglés; al que se puede tener acceso cuando la lectura en el L2 sea en esas lenguas. Sin embargo, cuando la L2 es una lengua originaria, cuando se tiene acceso a textos en esa lengua, hay poca variedad, regularmente solo se dispone de material de literatura.

1.9.1 Materiales para leer en L2

¿Qué materiales para leer en L2 están disponibles para los aprendices de lengua indígena como segunda lengua? Los materiales de los que se dispone para la lectura depende en gran medida de la lengua indígena que se está estudiando; en la mayoría de los casos, cuando la enseñanza se lleva a cabo en las aulas, los materiales a los que se tiene acceso son los libros de texto, otros materiales como obras literarias o los de materiales de consulta no están disponibles para su uso en el aula o no hay publicaciones de ese tipo. Por lo que en ocasiones, cuando no se tiene acceso a una variedad de estos materiales, se tienen que elaborar para que los aprendices puedan disponer de ellos. Ya sea que estén disponibles o se deban elaborar para tal fin, Santos, S. (2015) señala que los textos que utilizamos para desarrollar la habilidad de comprensión lectora deben parecerse a los textos que leemos fuera del salón de clases.

Así, sea para su diseño en caso de que no estén disponibles en la lengua de estudio o para su selección como material de lectura en la clase de lengua, se deben conocer sus características para que cumplan el propósito comunicativo. A continuación se describen las características generales de los materiales de consulta, que de acuerdo a su función de lenguaje y características, han sido seleccionados como prototipo para la elaboración de material de lectura en L2 (hñähñu), que es uno de los objetivos del presente trabajo.

1.9.2 Material de consulta

De acuerdo con Cassany et al. (2002), se recomienda que en la clase de lengua y especialmente de lectura se debería dedicar tiempo a la comprensión de libros de consulta, con ejercicios específicos que enseñen a utilizar estos materiales en situaciones de cualquier tipo. Éstos son auténticos instrumentos de aprendizaje para cualquier disciplina y forman parte de los recursos de aprender a aprender; hay que tener en cuenta que la lectura de este material requiere de conocimientos

y habilidades específicas: saber que tipo de informaciones contiene cada libro, cómo están organizadas, cómo hay que buscarlas, etc.

En el presente trabajo de investigación, el material de consulta que se propone utilizar es un material que tienen como base el formato de ficha informativa y nota enciclopédica. Estos textos se agrupan en la categoría de textos informativos y de trama descriptiva, características que son apropiadas para presentar la información de tipo informativa y descriptiva que se obtuvo sobre los saberes locales de los usos de las plantas de la región.

- **Ficha informativa.** Las fichas informativas son formatos de organización gráfica en las cuales la información se presenta de manera resumida, destacando los aspectos más importantes. Permiten obtener información de forma fácil y rápida. Tienen como características que sirven para sintetizar el contenido de un tema y destacar los aspectos más importantes, la información se presenta organizada en una serie de apartados y permiten comprender mejor el contenido de un tema (libro de texto, 5°).
- **Nota enciclopédica.** Presenta un tema base y una expansión de trama descriptivo. La progresión temática más usual en las notas de enciclopedia es la de temas derivados: los temas o comentarios referidos al tema base se constituyen, a su vez, en temas de distintos párrafos demarcados, a menudo, por subtítulos. En estas notas predomina la función informativa del lenguaje, la expansión se construye sobre la base de la descripción científica que responde a las exigencias de objetividad y precisión. Las características inherentes a los objetos presentados aparecen a través de adjetivos descriptivos que amplían la base informativa de los sustantivos (Rodríguez, 1993).

1.10 Enseñanza para la transferencia

Considerando la caracterización sociolingüística y los escenarios lingüísticos en los que se desenvuelven los alumnos a quienes va dirigido este trabajo, es relevante considerar lo siguiente: los alumnos tienen como lengua materna el español, están en un periodo de alfabetización inicial por tratarse de alumnos de primer ciclo, pero por la modalidad educativa que cursan, se les imparte la asignatura de lengua indígena, por lo tanto, también se deben desarrollar las competencias comunicativas en esta lengua, que en este caso pasa a tomar un estatus de segunda lengua. De este modo, al diseñar un material de consulta que sirva de apoyo a la lectura de una segunda lengua, se deben tomar en cuenta estas condiciones. Es por eso que en este trabajo, las actividades que se sugieren se fundamentan en la hipótesis de la interdependencia entre idiomas.

La enseñanza de la transferencia multilingüe se fundamenta teóricamente en el papel del conocimiento previo como base para el aprendizaje, como lo señalan Bransford, Brow y Cocking (2000) (como se citó en Cummins, 2008), y en la interdependencia de la competencia entre idiomas que se plantea en Cummins, (1981, 2001) (como se citó en Cummins, 2008).

En este caso, para fundamentar las actividades que se sugieren a partir del uso de materiales para la lectura de L2, se toma como base lo que Cummins establece en la interdependencia entre idiomas.

1.10.1 Interdependencia entre idiomas

La hipótesis de la interdependencia se expresa en la medida en que la instrucción en Lx sea efectiva para promover el dominio de Lx, la transferencia de este dominio a Ly ocurrirá siempre que exista una exposición adecuada a Ly y una motivación adecuada para aprender Ly (Cummins, 1981, citado en Cummins, 2008).

Para el caso de este trabajo, se considera que en la medida en que la instrucción en español sea efectiva para promover el dominio de dicho idioma en los alumnos –sea en su lectura, escritura u otra competencia comunicativa–, la transferencia de dicho dominio al hñähñu puede ser posible, siempre y cuando los alumnos estén expuestos adecuadamente al hñähñu, que tengan cercana la lengua en su entorno familiar, comunitario y en la escuela, sea de manera oral o escrita. La primera puede remitirse a su entorno familiar y comunitario que es como se expresa la lengua y la última correspondería al entorno escolar que es donde los alumnos tienen la oportunidad de estar expuestos a la lengua a través de los textos escolares escritos en lengua hñähñu. La segunda condición para que dicha transferencia sea posible, es la motivación que exista para aprender la segunda lengua, motivación que deberá generarse en su familia, escuela y salón de clases.

Se puede decir entonces que se tomará como punto de partida el español para fortalecer las competencias comunicativas de la lengua materna de los alumnos para tener la posibilidad de transferirlas al hñähñu; es decir que las actividades que se proponen para abordar la lectura, se plantean en la lengua materna del niño que es el español y así poder hacer la transferencia hacia la lengua adicional que es el hñähñu. Aún si las dos lenguas pertenecen a familias lingüísticas diferentes es posible hacer la transferencia entre idiomas; ya que de acuerdo con Cummins (2008), existe una competencia cognitiva/académica subyacente que es común en todos los idiomas y esta competencia subyacente común hace posible la transferencia de la competencia cognitiva/académica o relacionada con la alfabetización de un idioma a otro. De igual manera, las investigaciones realizadas por Verhoeven (1991), citado en Cummins, (2008), exponen que las habilidades de alfabetización que se desarrollan en un idioma predicen fuertemente las habilidades correspondientes en otro idioma adquiridas más adelante. Dependiendo de la situación sociolingüística, son posibles cinco tipos de transferencia: de elementos conceptuales, de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, de aspectos pragmáticos del uso del lenguaje, de elementos

lingüísticos específicos y de la conciencia fonológica. La presencia del atributo subyacente hace posible la transferencia entre idiomas. Los atributos se desarrollan a través de la experiencia; en otras palabras, se aprenden y una vez aprendidos están disponibles para la transferencia bidireccional entre idiomas (Baker, 2001, citado en Cummnis, 2008).

Tomar como base la hipótesis de interdependencia entre idiomas al sugerir actividades encaminadas al desarrollo de la lectura en L2, es lo que sustenta teóricamente las sugerencias didácticas que se plantean en este trabajo.

1.11 La conciencia fonológica y su papel en el aprendizaje de la lectura

Como ya se mencionó en el apartado anterior, las habilidades de alfabetización que han sido adquiridas en un idioma, son la base para el aprendizaje de un idioma adicional; por decirlo de algún modo, permite tomar lo que ya se tiene aprendido para transferirlo a otro idioma, no se empieza de cero. Tal es el caso de la conciencia fonológica que es fundamental para que los alumnos accedan a la alfabetización, por lo que es importante citar su relevancia como condicionante para el aprendizaje de la lectura y escritura, dado que uno de los objetivos de este trabajo está relacionado con la lectura.

De acuerdo con Rosemberg y Borzone (2004), la lectura es un sistema complejo de habilidades y conocimientos, algunos relacionados con la identificación rápida de las palabras escritas y otros vinculados con la comprensión del lenguaje y el mundo, pero es necesario también tener conciencia de que las palabras están formadas por sonidos. Entonces cuando los niños hayan desarrollado la conciencia fonológica podrán comenzar a leer, reconociendo las palabras al convertir las letras en los sonidos que les corresponden y juntar estos sonidos, es decir, hacer una síntesis de esos sonidos o recodificación fonológica.

Una vez que los niños han desarrollado la conciencia fonológica o son conscientes de que las letras representan sonidos, podrán hacer hacer una síntesis de esos

sonidos para poder leer palabras, se puede decir entonces que están comenzando a leer. En un principio su lectura será lenta, pero con la lectura frecuente de palabras, el proceso de recodificación se vuelve cada vez más rápido y se supera el silabeo.

Rosemberg y Borzone (2004) señalan que cuando los niños participan con frecuencia de situaciones de lectura y los adultos o los niños con los que comparten la actividad les hacen señalamientos explícitos sobre lo que están haciendo y para qué lo están haciendo, estimulan su curiosidad natural por aprender e intentarán leer la escritura que observan en su entorno, aprenderán a reconocer algunas palabras que ven con mucha frecuencia. El niño no aprende primero a leer palabras y luego a comprender un texto escrito. Ambos aprendizajes se producen en forma simultánea cuando en las situaciones de interacción en torno a la escritura el andamiaje del adulto apoya tanto la lectura y la escritura de palabras. Cuando los niños inician el aprendizaje de la lectura y la escritura ya entienden y producen textos orales, pero no pueden comprender ni producir textos escritos en tanto no aprendan a leer y a escribir palabras.

De acuerdo con lo señalado por ambos autores, el desarrollo de la conciencia fonológica en los niños tiene un papel fundamental en el aprendizaje de la escritura y la lectura; así mismo, el papel del adulto o el maestro es muy importante para generar situaciones que contribuyan al desarrollo de la conciencia fonológica en los niños, implementando distintas estrategias en el aula. Una vez que los niños han desarrollado la conciencia fonológica en su lengua materna, esto les permitirá acceder a la alfabetización de la misma. Además podrán poner en juego esa habilidad en una lengua adicional.

Capítulo 2: Marco contextual

La presente investigación se realizó en dos comunidades: Panales y La Loma López Rayón, ambas pertenecen al municipio de Ixmiquilpan; uno de los municipios que integran la Región del Valle del Mezquital, del estado de Hidalgo. En este apartado hago mención de algunas características generales, tanto de la región como del municipio; que permitirá situarnos dentro del contexto en el que se desarrolló la investigación, más adelante, describo con mayor detalle las características de las comunidades de estudio.

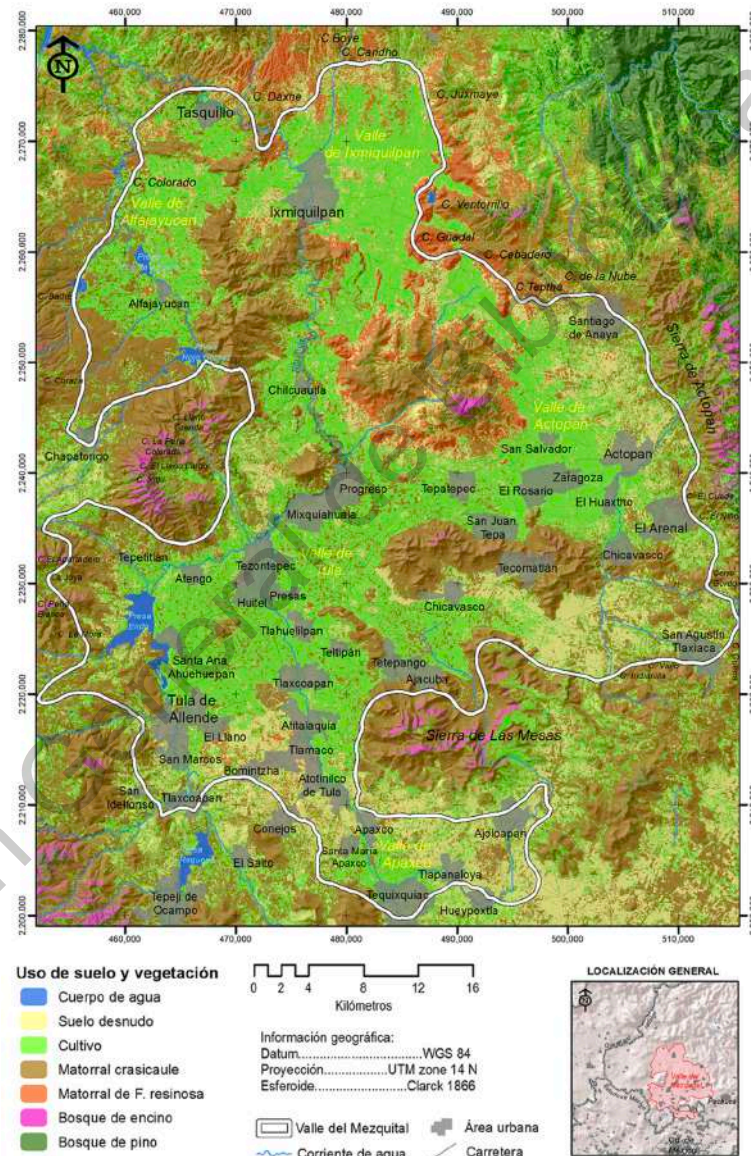
2.1 La región del Valle del Mezquital

El Valle del Mezquital (imagen 1) cubre una superficie total de 7206 km² y se localiza entre los 98° 50' y 100° 2' de longitud y los 19° 40' y 20° 50' de latitud, aproximadamente. Forma parte del Altiplano Central mexicano, dentro de la Provincia Fisiográfica de la Meseta Neovolcánica, ubicada en el occidente del estado de Hidalgo (Fournier, 2007).

De acuerdo con Moreno, Garret y Fierro (2006), la Región del Valle del Mezquital es una de las 10 regiones geoculturales (imagen 3), que conforman el estado de Hidalgo, denominadas así porque cada una tiene rasgos geográficos y elementos culturales distintos (<http://cidecame.uaeh.edu.mx>), que conforman el territorio del estado de Hidalgo. Siguiendo con Moreno et al. (2006), esta región se compone por 27 municipios y se clasifica en tres subregiones. La subregión centro-sur tiene un clima semiseco que se extiende como una franja del centro y baja hacia el sureste; una de sus características es la introducción de canales de riego que ha propiciado condiciones para la agricultura. Por el centro, otra franja de vegetación xerófila se extiende hacia el norte e incluye una pequeña porción de matorral en el suroeste y su clima es seco-semicálido. En esta subregión se practica principalmente la agricultura de temporal y sus tierras son aptas para el pastoreo.

Hacia el norte se encuentra la tercera subregión llamada Alto Mezquital, su clima es templado y su vegetación es boscosa, con mayor humedad y nivel de precipitación pluvial que las otras subregiones. El suelo no es apto para la agricultura, aunque se practica la agricultura de temporal.

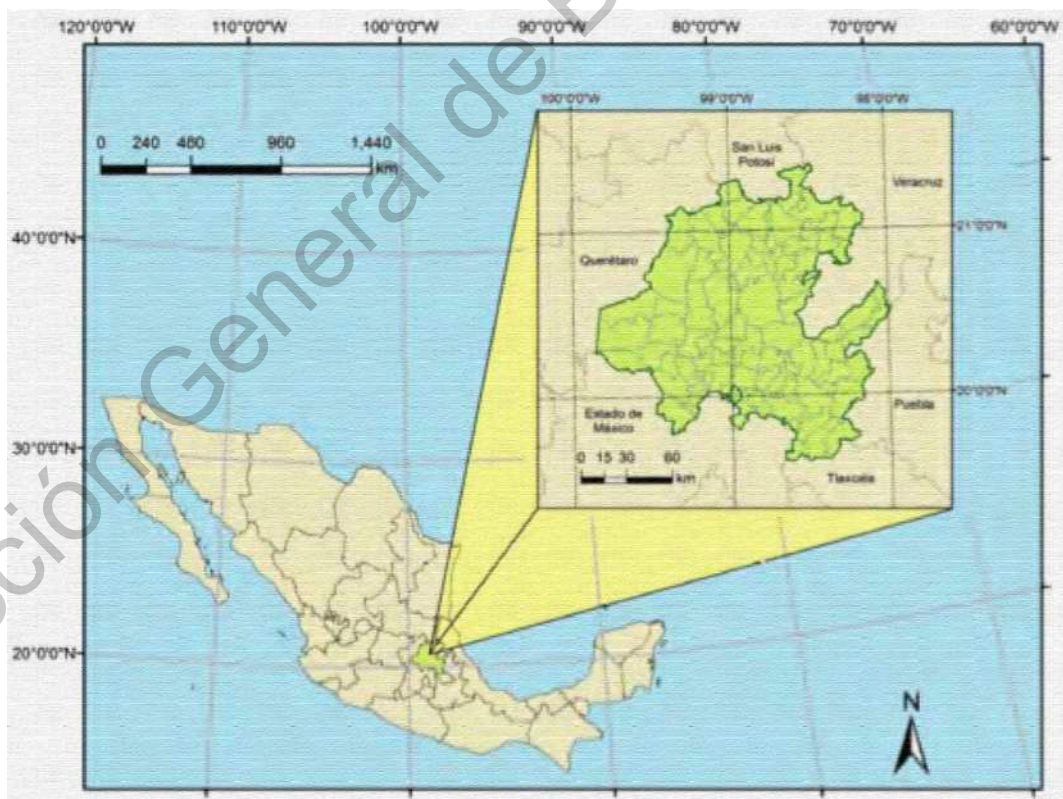
Imagen 1. Región del Valle del Mezquital.



Fuente: Modelo de expansión digital: <http://www.inegi.org.mx/>

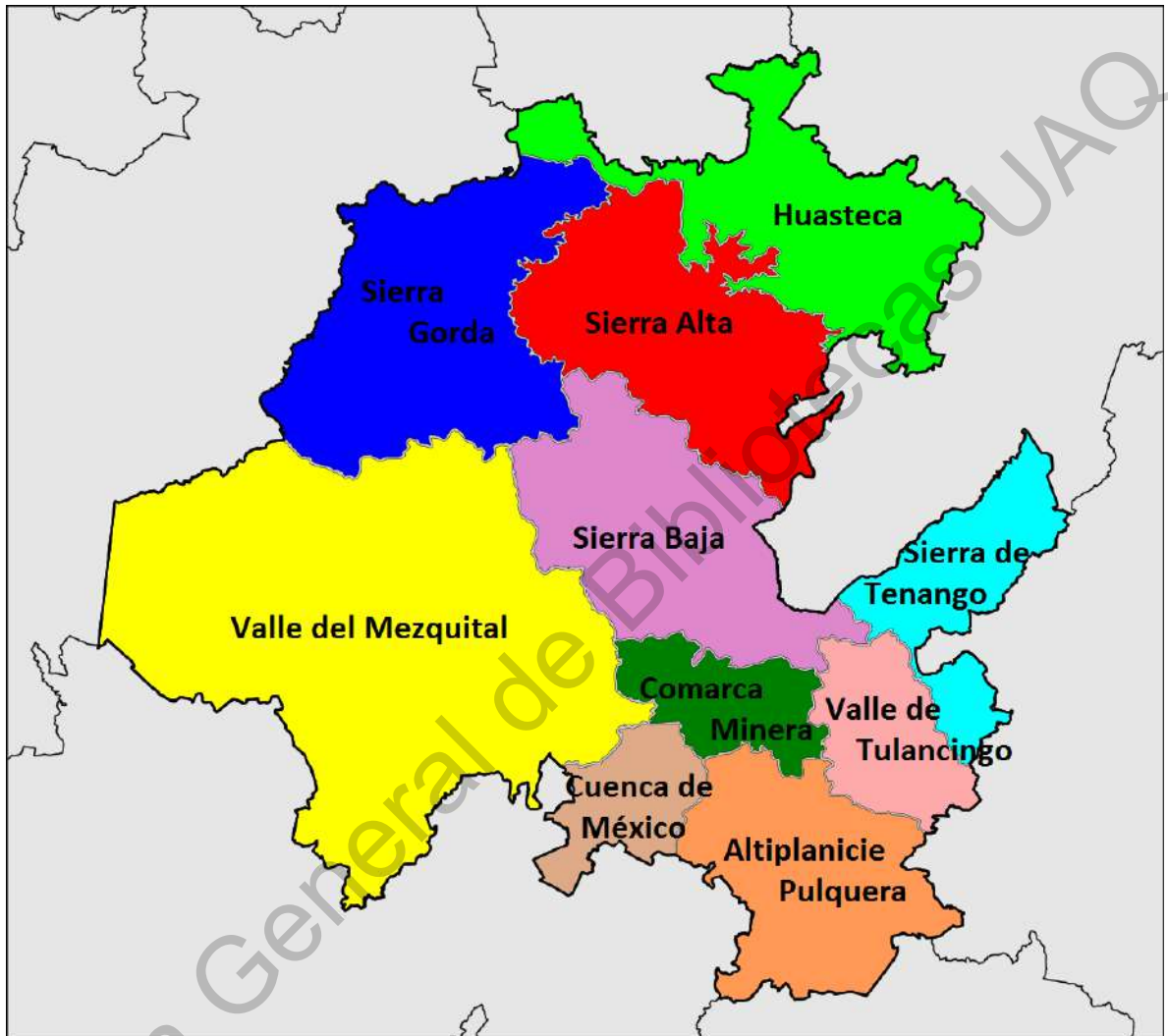
La mayor parte de esta región se caracteriza por su baja precipitación pluvial y la vegetación de tipo desértico. En épocas anteriores y en las regiones en las que la introducción de sistema de riego no es posible, las poblaciones han tenido que adaptarse a esas características ambientales y han empleado estrategias o adaptado su modo de vida a la disponibilidad de los elementos biológicos a su alcance para lograr su subsistencia. De esta manera, la relación entre el hombre y la naturaleza ha sido relevante; y aunque si bien con el paso del tiempo se han buscado otros medios de subsistencia, los conocimientos adquiridos aún están presentes, en mayor o en menor medida en algunas poblaciones, y dentro de éstas, en algunos grupos de la población. En la imagen 2, se puede observar que la ubicación de Hidalgo corresponde a la zona centro del territorio nacional.

Imagen 2. Estado de Hidalgo en el territorio nacional



Fuente: proAire (2016)

Imagen 3. Regiones geoculturales del estado de Hidalgo



Fuente: Geografía del estado de Hidalgo - Wikipedia. org

2.2 El municipio de Ixmiquilpan

Como ya se mencionó, en este municipio es donde se localizan las dos comunidades en las que se llevó a cabo el presente estudio. Considero relevante enunciar algunas características que en algunos casos comparten con las comunidades de estudio, o que también permitirán identificar la relación entre éstas y el propósito de la investigación.

El municipio de Ixmiquilpan es el número 30 del estado de Hidalgo, tiene un total de 112 localidades. Se localiza en el centro del estado, y del mismo modo se ubica en la región del Valle del Mezquital; sus coordenadas son: Latitud norte 20°29'05" y Longitud oeste 99°13'07". Tiene una altitud de 1,682 msnm. Su superficie es de 565.3 km². (Carpeta Municipal, Información Estadística Básica, 2016).

Este municipio presenta un clima semi-seco templado en la mayor parte de la superficie municipal, que representa un 51.22%, además existe un clima seco semi-cálido en un 23.67% y templado subhúmedo con lluvias en verano de 21.58%. El restante tiene un clima semi-seco y semi-cálido. La temperatura promedio para los meses de diciembre y enero que son los más fríos del año oscila entre los 14.5°C y durante los meses de mayo y junio que son las temperaturas más altas registra un promedio de 21.4°C. Así como tiene diferentes tipos de clima, también su flora y fauna es diversa. Dentro de sus especies biológicas tiene pino, encino, sabino, pirul, mezquite, jacaranda y oyamel, así como árboles tropicales; aguacate, durazno, granada e higo, en su zona de bosque existe encino prieto, encino, manzanilla y como matorral el garambullo, palma y nopal. La fauna también es diversa y característica por tipo de clima; algunos de estos animales son tejón, ardilla, tlacuache, onza, conejo, zorra, zorrillo, liebres, ratón de campo, serpientes y una gran variedad de insectos y reptiles.

Con base en la encuesta intercensal del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2015), la población de Ixmiquilpan es de 93,502 habitantes, de los cuáles 49,670 (53.1%) son mujeres, y 43,832 (46.9%) son hombres.

2.2.1 Tasas de alfabetización y asistencia escolar

La tasa de alfabetización en el municipio no se cubre al 100%, como se puede observar en la imagen 4, el porcentaje más alto se concentra en las edades más tempranas y conforme éstas avanzan, la tasa de alfabetización disminuye. Esto sucede a nivel municipal, y al interior de las poblaciones existe la misma tendencia.

Imagen 4. Porcentaje de tasa de alfabetización en Ixmiquilpan

Tasa de alfabetización en el municipio de Ixmiquilpan	
Grupo de edad	Tasa de alfabetización
15- 24 años	98.3%
25 años y más valdría la pena mostrar otro grupo de edad para tener un panorama más amplio	85.9%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la asistencia escolar, en la imagen 5 se observa que los grupos de edad en los que hay menor porcentaje de asistencia, es de 3 a 5 años y de 15 a 24 años, ambos se sitúan en los extremos de las edades escolares. Estas tendencias podrían deberse a diversas circunstancias, dependiendo de la población en cuestión.

Imagen 5. Porcentaje de asistencia escolar en Ixmiquilpan

Asistencia escolar en el municipio de Ixmiquilpan	
Grupo de edad	Asistencia escolar
3 - 5 años	54.9%
6 - 11 años	98.2%
12 - 14 años	95.7%
15 - 24 años	43.8%

Fuente: Elaboración propia

2.2.2 Población hablante de lengua indígena

La población hablante de lengua indígena en el municipio de Ixmiquilpan es de 32,978 personas, de las cuales 31,296 hablan también el español. Las lenguas que se hablan en el municipio son el hñähñu (otomí) en un 98.1% y el Náhuatl 0.9%; de cada 100 personas que hablan una lengua indígena, 98 hablan otomí.

De acuerdo al total de la población de Ixmiquilpan, más del 30% es hablante de una lengua indígena y de éstos más del 90 % habla español, es decir, la mayoría es bilingüe. Del total de los hablantes de lengua indígena en el municipio, 31 005 corresponde a la población de 5 años y más, que equivale al 40% de la población municipal. Y de éstos, 1, 305 es monolingüe en lengua indígena, equivalente al 4% de la población municipal. (INEGI, panorama sociodemográfico, 2011).

Con base en los datos proporcionados por el INEGI, se asume que la población hablante de lengua indígena comprende en su mayoría hablantes con edades que van desde los 5 años de edad, lo que implicaría que la población escolar de educación básica es hablante bilingüe. Sin embargo, más adelante, hago mención

de la situación sociolingüística de este grupo de edad de las comunidades de estudio, y que difiere de los datos que aquí se enuncian.

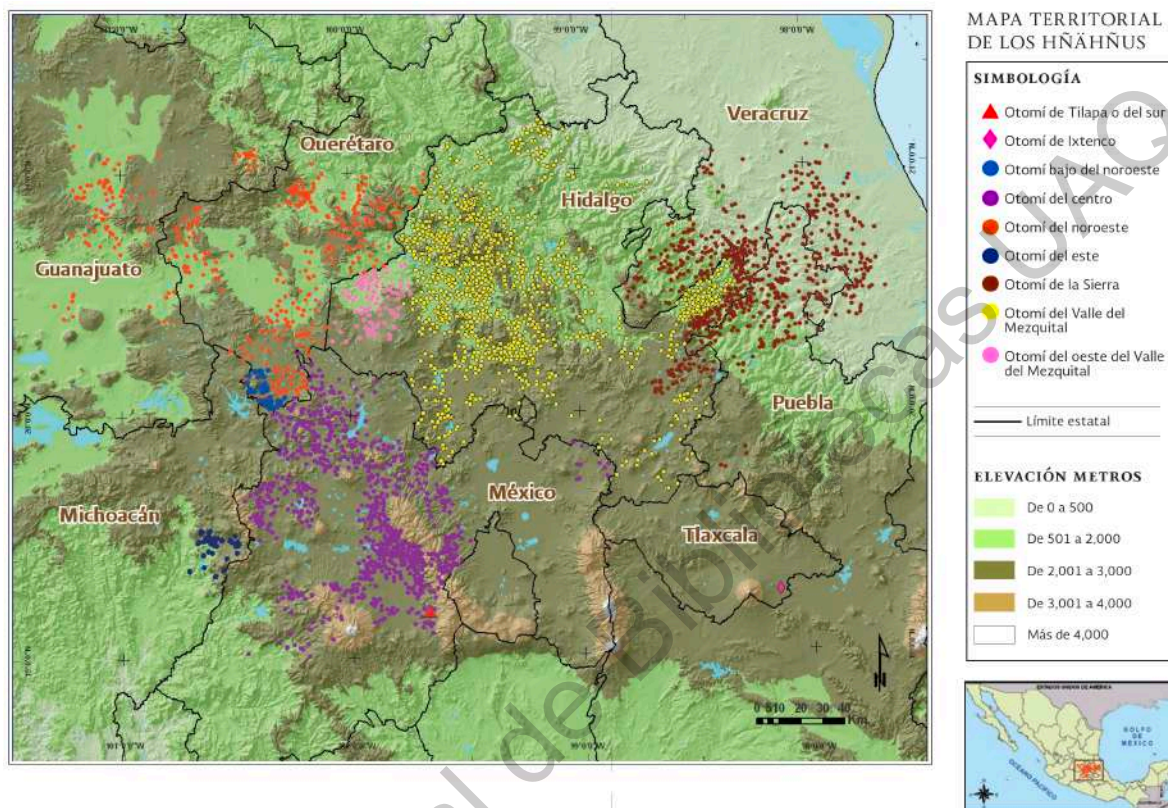
2.3 Lengua hñähñu del Valle del Mezquital

Otra característica de la que es necesario hacer mención en este capítulo, es lo que refiere al aspecto de la lengua que se habla en esta región. Pues si bien en los párrafos anteriores se hizo mención de las lenguas que se hablan en el municipio, así como la proporción de hablantes, en este apartado se enuncian las características de la lengua hñähñu de la región, misma que representa el elemento principal de este trabajo de investigación.

De acuerdo al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales publicado por el Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI, 2009), existen 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas. La familia otomangue es la más grande y la más diversificada del país, de esta familia se desprende la agrupación otomí, que a su vez conforma variantes lingüísticas. El otomí se habla actualmente en ocho estados de la República: Guanajuato, Veracruz, Puebla, Michoacán, Tlaxcala, Querétaro, Hidalgo y México.

Conforme al INALI (2009), las variantes lingüísticas del otomí son: otomí de la sierra (Hidalgo, Puebla, Veracruz), otomí bajo del noroeste (Querétaro), otomí del oeste (Michoacán de Ocampo), otomí del oeste del Valle del Mezquital (Hidalgo), otomí del Valle del Mezquital (Hidalgo), otomí de Ixtenco (Tlaxcala), otomí de Tilapa o del sur (Estado de México), otomí del noroeste (Guanajuato, Querétaro) y otomí del centro (Estado de México).

Imagen 6. Mapa territorial de los Hñähñus



Fuente: INALI (2009).

Como se observa en la imagen 6, en el estado de Hidalgo se hablan tres variantes lingüísticas de la agrupación otomí. Por lo tanto, es preciso señalar que hay distintas denominaciones para las variantes de esta lengua y que depende de la región en la que se encuentren; en el Valle del Mezquital a la lengua otomí se le denomina hñähñu y a sus hablantes ñähñus. (Hekking, Andrés de Jesús, de Santiago, Núñez y Keyser, 2014).

El hñähñu, así como todas las lenguas otomangues, es una lengua tonal, debido a que el tono determina el significado de las palabras cuando tienen escritura idéntica. Los tonos son: alto, bajo y ascendente. Las vocales con tono alto se escriben con un acento agudo, el tono ascendente con doble vocal y el tono bajo

no se escribe. Otra característica de esta lengua es que tiene algunas vocales nasalizadas, las cuales se pueden identificar en su escritura por la diéresis (Hekking, et al., 2014).

De acuerdo con la norma de escritura de la lengua hñähñu (DGEI, 2014), el alfabeto otomí consta de 22 consonantes: b, ch, d, f, g, h, j, k, kj, l, m, n, ñ, p, r, t, th, ts, x, z, '. 2 semi consonantes: w/y, y 14 vocales, de las cuales 9 son orales: a, e, i, o, u, a, e, o, u y 5 son nasales: ä, ë, ï, ö, ü. Esta norma está considerada para las variantes de los ocho estados donde se habla esta lengua, aunque se utilice conforme a la variante de cada lugar.

Cabe mencionar que, en cuanto a lo que corresponde al sistema de escritura, el alfabeto que se utilizará en el diseño del material didáctico (del que se hará mención en otro capítulo), será de acuerdo a la variante que se habla en las comunidades de estudio, que corresponde a la del Valle del Mezquital.

En el hñähñu del Valle del Mezquital, las vocales del alfabeto hñähñu que se utilizan son las siguientes: a, ä, e, e, i, o, o, u, u. Y las consonantes utilizadas son: ch, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, p, r, s, t, th, ts, x, z, '; además de dos semi consonantes: w,y. De estas consonantes, las que tienen un sonido distinto al español en la lengua hñähñu son: g, h, th, ts, x, z, '.

Cabe señalar que, las demás reglas de uso en cuanto a los signos ortográficos y demás especificaciones de la lengua, se atenderán conforme se señala en la norma.

2.3.1 Vitalidad de la lengua hñähñu

Acorde a la clasificación de INALI (2012), la lengua hñähñu se ubica dentro de las variantes con riesgo mediano de desaparecer; en esta categoría se consideran las variantes lingüísticas cuya proporción de niños hablantes sea menor a 25% y

cuenten con por lo menos 1000 hablantes; o bien, cuando la proporción de niños hablantes sea menor a 25% y cuente con más de una localidad con 30% y más de HLI.

De acuerdo con los datos de INALI, el número total de hablantes de la lengua indígena (HLI) en esta región es de 88 537 personas, donde la proporción de niños HLI es de 19.94% y cuenta con 368 localidades con 30% y más de representación HLI. Conforme a los datos que reporta INALI, se cumple con el porcentaje de hablantes para considerarse como lengua en riesgo mediano de desaparecer. Así mismo, con base en los datos que se citan, en cuanto al número de hablantes de lengua indígena en el municipio de Ixmiquilpan, se puede apreciar que en relación con el total de HLI en la región del Valle del Mezquital, en este municipio se concentra casi la tercera parte de hablantes, por lo que se espera que la vitalidad esté en riesgo mediano. Sin embargo, como se verá más adelante, esta tendencia no se observa en las comunidades de estudio.

2.4 Comunidades de estudio

La investigación se llevó a cabo en dos comunidades, en una se realizó la documentación lingüística; la otra comunidad se refiere como comunidad de aplicación.

2.4.1 Comunidad para registros de documentación lingüística

La comunidad de Panales (imagen 7), está compuesta por siete manzanas: El centro, El Dajui, El Quiterio, La Palma, El Garambullo, El Ye y El San Juan; está situada en el sur del municipio de Ixmiquilpan, del estado de Hidalgo. De acuerdo al Censo INEGI, en el año 2010 había 3017 habitantes, 1428 hombres y 1589 mujeres. El 75,51% de la población es indígena, y el 35,57% de los habitantes

habla una lengua indígena, presentando el 1,26% de la población que es monolingüe en hñähñu.

2.4.1.1 Aspectos geográficos y sociales

- **Ubicación geográfica.** Panales se localiza a 20.4667 de latitud y a -99.2667, a 1760 msnm., se encuentra en una meseta de tepetate que va muy lejos hacia el oriente, hacia el occidente solo hay montañas, en el lado oriental hay tierras irrigadas y el lado occidental es bastante árido (Salinas, 1983). Dentro de sus elevaciones principales se encuentran el Cerro del Torito o Mamint'ohó, el T'otri y algunas barrancas como Hñe Zibodo y Hñe Cilia, y algunos llanos como 'Bo 'rembo y 'Bo njuxi, en el lado occidental (que es la zona cerril y mayormente árida). Su clima es seco semi-cálido.
- **Cuerpos y depósitos de agua.** Los brotes de agua y escurrideros de agua pluvial que fueron descubiertos por los primeros pobladores son Zi Dehe (Agua sagrada) y Dehe Mihño o Demiñ'yo (Agua de Coyote) y De E'tsi (Agua de Hormiga arriera), que se localizan en la barranca del Caballo; éstos fueron lugares importantes de abastecimiento de agua de uso doméstico para los primeros habitantes de la comunidad; en los dos primeros lugares (Zi Dehe y Demiñ'yo), se construyeron dos "tanquecitos" (almacenamiento de agua) y una canaleta para depositar el agua en un abrevadero para los chivos y reses de los vecinos del poblado. Posteriormente, los vecinos de las manzanas de El Dajú y El San Juan escarbaron un jahuey en el lugar llamado Mot'huahi; este lugar se abastecía del agua de lluvia anual. En la manzana El Garambullo también se construyó otro jahuey que abastecía a las otras manzanas. (Quiterio, A. 2010). En la actualidad el Zabi Mot'huähi (palabra compuesta que deriva de mot'i = sembrar y huähi = milpa) se ha convertido en un terreno de cultivo y el otro está en desuso. Los brotes de agua Zi Dehe y Demiñ'yo están casi en desuso para consumo humano; ahora principalmente es para el consumo de los animales de pastoreo; además, recientemente fueron

construidas dos presas para el almacenamiento de agua de lluvia, de las cuales una está en desuso y la otra es la que tiene el uso principal de abrevadero para los animales de pastoreo.

- **Flora.** La vegetación principal es de tipo xerófila, donde abunda una gran variedad de cactáceas y agaves, entre ellos se encuentran los sahuaros, cardones, biznagas, nopales, garambullos, nopales; así como palma, mezquite, pirul y algunos matorrales como el capulín, uña de gato, entre otros. A través de los años, la flora ha sufrido cambios significativos debido a diferentes factores; algunos que fueron mencionados por los colaboradores son los siguientes: ya no llueve como antes, lo que ha provocado que ya no se produzca en la misma proporción, cantidad o variedad que en el pasado; otra causa se debe al pastoreo, que como consecuencia de la falta de lluvia ya no había suficiente alimento para los animales, por lo tanto, se veían en la necesidad de quemar nopales (*njuxi*), cardones (*kamiñ'yo*), huapilla (*xitsa*), para quitarles las espinas y después dárselos de comer a sus animales como forraje; lo que causó una disminución considerable de estas plantas. Otra causa importante fue el desmonte de terrenos, sea para construcción de viviendas o para cultivo en zonas de riego o en zona de temporal. El desmonte provocó la tala masiva de nopales, mezquites, garambullos, pirules, matorrales, arbustos y gran variedad de cactus.
- **Fauna.** La fauna está compuesta principalmente de pequeños mamíferos como ardilla, tlacuache, conejo, zorra, zorrillo, liebres, ratón de campo; aves como el pájaro carpintero, ceniztonle, huitlacoche, buho, lechuza, zopilotes y una gran variedad de insectos y reptiles. Como consecuencia de la alteración de la flora, la fauna también se vio dañada y en algunos casos bastante reducida o eliminada. Tal es el caso de algunos mamíferos como el coyote, onza, gato montés; aves como el águila, gavilán, correcaminos, codorniz; reptiles como víbora de cascabel, camaleón, entre otros.

- **Agricultura.** La agricultura solo la practica una pequeña parte de la población, debido a que la ubicación de sus terrenos está en un nivel más elevado en relación al sistema de canales, que es a través de riego por bombeo. La producción es para autoconsumo y los productos principales son el maíz y la alfalfa.
- **Alimentos tradicionales.** Dentro de los platillos tradicionales se encuentra la barbacoa de borrego o de pollo, en general, la gastronomía local es a base de la flora y fauna de la comunidad. Entre ellos están los nopales, quelites, frijoles, flores de garambullo, de palma, de sábila, algunos insectos como el gusano de mezquite, de maguey y de nopal, larvas de hormiga; así como algunos mamíferos como el conejo, tlacuache, zorrillo, entre otros, que son preparados en diferentes presentaciones; la bebida típica es el pulque, aunque ha disminuido su producción y consumo en los últimos años.
- **Organizaciones comunitarias.** Como parte de la organización y bienestar social, las comunidades indígenas nombran a sus autoridades comunitarias, quienes son los que los representan en los distintos ámbitos. Entre las autoridades encargadas de contribuir con el desarrollo comunitario, administrar justicia y mantener el orden social al interior de la comunidad están:
 1. El delegado municipal, quien es la autoridad máxima que representa legalmente a la población ante las instancias jurídicas, así mismo, es quien gestiona ante las autoridades municipales o estatales las demandas a las necesidades de la población, además de fungir como administración de justicia a nivel local.
 2. La guardia comunitaria, representada por un comandante y policías, tiene la función de mantener el orden público y la paz social.

También están las autoridades encargadas de gestionar apoyos o resolver los problemas relacionados con los predios y bienes comunales: representante de la pequeña propiedad, comisariado de bienes comunales.

De igual manera, están las autoridades referentes a los servicios públicos: Comité de agua potable; encargado de administrar el agua a las manzanas de la comunidad (instalación, cobro, reparación de tomas y funcionamiento del pozo); Comité de salud, encargado del mantenimiento de la clínica, así como de las gestiones correspondientes a las necesidades de la misma; Comités escolares; en coordinación con los directivos, se encargan de la organización de las actividades que involucran directamente a los padres de familia. Estas autoridades son elegidas mediante el voto ciudadano directo, durante una asamblea comunitaria y trabajan en coordinación con la delegación municipal.

- **Autoridades religiosas locales.** En el ámbito religioso, las autoridades religiosas locales son *los mayordomos*, quienes son los encargados de organizar las festividades religiosas más importantes, además de estar a cargo del mantenimiento de la capilla con ayuda de la población. Cabe mencionar que, a diferencia de las demás autoridades, los mayordomos adquieren el cargo a través de la invitación de los mayordomos salientes, como lo indica la tradición. Aunado a las actividades de la fiesta patronal, que se lleva a cabo el 29 de septiembre en honor a San Miguel Arcángel, se realizan eventos culturales, dichos eventos están a cargo del *Comité de feria*, que tiene la encomienda de gestionar recursos económicos necesarios para la realización de los eventos que serán llevados a cabo.
- **Servicios educativos y de salud.** En el aspecto educativo, en relación a su infraestructura, se cuenta con un plantel de educación preescolar en la modalidad general (en el centro de la comunidad) y dos planteles de preescolar de CONAFE (en dos manzanas de la comunidad); también hay un plantel de primaria general y uno de Telesecundaria. Además de una

biblioteca comunitaria. La comunidad cuenta con una clínica que pertenece a la SSAH (Secretaría de Salubridad y Asistencia de Hidalgo) y que es atendida por un médico residente y un pasante, así como por enfermeras de base y de servicio social.

2.4.1.2 Pérdida de prácticas sociales y culturales

En el devenir de los años, la comunidad de Panales (así como la gran mayoría de las comunidades del municipio y la región) ha sufrido considerables cambios en todos los aspectos; tanto social, cultural y natural. De acuerdo con lo que mencionaron los colaboradores en las entrevistas durante el trabajo de campo y otras investigaciones (Salinas, 1983; Fournier, 2007), realizadas en algunas comunidades del municipio de Ixmiquilpan; se observa, por ejemplo, la pérdida de prácticas en cuanto al aprovechamiento de la flora, que anteriormente tenía usos que iban desde el alimenticio y medicinal en el que se aprovechaban las distintas partes de la planta; flores, frutos, semillas, tallos, hojas y raíces, como materia prima para elaborar artefactos; como combustible y materiales de construcción, ya que para la construcción de viviendas se utilizaban plantas para los distintos elementos constructivos como el techado que se elaboraba a base de hojas de palma o maguey, los muros elaborados con órganos y los pilares instaurados con troncos de mezquite o huizache. Ahora el material predominante en la construcción de las viviendas es el cemento firme en pisos, tabique, ladrillo, block, piedra o cemento en paredes y losa, de concreto, tabique o ladrillo, así como lámina de asbesto o metálica en los techos.

Las causas de estos cambios son distintas; sin embargo, solo haré mención de lo que concierne al crecimiento poblacional, ya que este fenómeno ha sido generado debido a que en los últimos años ha habido inmigración de personas provenientes de otros municipios del estado, así como de otros estados del país. Así, ha pasado de ser una comunidad rural a situarse como una de las comunidades más

pobladas del municipio y debido a este fenómeno, ha sido catalogada como población urbana.

Este crecimiento poblacional también ha impactado en el entorno natural, ya que se han destinado más zonas a la construcción de viviendas, principalmente, y otras áreas de cultivo, la introducción de canales de riego ha provocado que muchas especies de flora y fauna se hayan visto reducidas considerablemente, casi hasta la extinción de algunas especies como el coyote, gato montés, correcaminos, codornices, águilas, camaleón, ratón de campo, por mencionar algunas; además de especies vegetales como la biznaga, koua, vinito, cucharilla, escoba de cerro, algunas variedades de nopales y magueyes, entre otros.

Los cambios sufridos tanto en el aspecto social y natural, también ha afectado en el ámbito cultural; aunque muchas costumbres, tradiciones y valores aún se conservan, éstas son practicadas principalmente por las personas adultas, que en las generaciones recientes ya no están tan presentes. Se tiene el caso de la lengua originaria, ésta ya no es la lengua materna de los niños y jóvenes, aunque sus padres y abuelos sean hablantes; la relación con la naturaleza es menos común en las nuevas generaciones; las actividades de pastoreo y recolección de leña en las zonas cerriles ya no se practica de igual forma ni por adultos ni por jóvenes o niños, debido a que el cuidado de los animales se reduce al ámbito doméstico y la leña ha sido sustituida por combustibles; las plantas medicinales han sido sustituidas por la medicina alópata y así se podrían seguir nombrando más casos.

Esta situación que se vive en esta comunidad pasa a ser la misma en otras comunidades del municipio, del estado y del país, en mayor o en menor medida. Por tal motivo, la razón por la que se elegí realizar la documentación lingüística en esta comunidad es porque aún están presentes los elementos culturales, naturales y sociales propios de la cultura hñähñu. Muchos saberes aún se conservan por los adultos mayores, y estos saberes están directamente relacionados por su contacto

con la naturaleza a partir de las diferentes actividades que realizan o realizaban de las que surgen conocimientos que están presentes en la lengua hñähñu.

2.4.1.3 Rutas, perspectiva cultural

De acuerdo con lo descrito en los apartados anteriores, en cuanto a lo que concierne a las características geográficas, naturales, culturales y sociales, que son compartidas por distintas poblaciones de la región del Valle del Mezquital, en este apartado menciono algunas motivaciones que permitieron realizar la investigación a partir del recorrido de las rutas en un sitio específico del territorio de la comunidad.

Las rutas que fueron recorridas para la documentación lingüística comprenden la zona cerril de la comunidad y que en menor medida ha sido modificada por la población de la comunidad. Se recorrieron tres rutas: Ruta 1. Mamint'ohō - Hñe Tanthembomuzā, Ruta 2. Zi Bodo - Bo Uthia, Ruta 3. 'Rembo - Nijat'ohō. Estas rutas fueron relevantes en la vida económica, social y cultural en diferentes momentos de la historia de la comunidad, cabe mencionar que éstas fueron sugeridas y trazadas por los colaboradores. La primera ruta comprende lugares que fueron importantes centros de abastecimiento de agua para uso doméstico y de consumo para los animales de pastoreo. La segunda ruta es la que una parte de la población recorría para el pastoreo o para la recolección de leña, y que en algún momento fue una actividad de sustento económico de las familias, pues la leña recolectada era vendida en la cabecera municipal, ya sea en el mercado o casas particulares. La tercera ruta, fue un lugar importante de tránsito de personas y mercancías, principalmente productos de alfarería que se hacían en algunas comunidades del municipio de Alfajayucan del municipio de Ixmiquilpan.

Actualmente estos lugares no tienen el mismo uso que en el pasado o se da en menor medida. Sin embargo, fueron lugares importantes para la recolección de datos lingüísticos de flora y territorio; ya que a través de ellos se expresa en

lengua hñähñu el conocimiento social y cultural que se tiene sobre las plantas que ahí habitan y la relación de éstas con el territorio; conocimientos que se manifiestan a través de los distintos usos que se le han dado para la supervivencia de la población en lugares que para otros son catalogados como infértiles e inhóspitos, pero que gracias al conocimiento adquirido por los habitantes se ha logrado o logró por mucho tiempo la estrecha relación de los habitantes con su entorno natural y geográfico. Conocimiento que afortunadamente aún se conserva por las personas mayores, pero que lamentablemente la transmisión generacional se ha visto afectada por distintas causas, una de ellas es la pérdida de la lengua o el desplazamiento lingüístico del hñähñu por el español. Este conocimiento es importante que sea transmitido a los jóvenes y niños, tanto de esta comunidad como de otras comunidades que comparten características similares, de este modo se podrá coadyuvar a reforzar el uso de la lengua, evitar su pérdida, al tiempo que se fortalece la identidad cultural, a través de los saberes de los adultos mayores, acercando estos conocimientos a los niños en edad escolar a través de portadores textuales que plasmen el conocimiento y la cosmovisión de la cultura hñähñu de la cual son parte.

Por lo tanto, la documentación lingüística realizada durante los recorridos de las rutas, por los distintos sitios culturalmente importantes para los habitantes de la comunidad, ha permitido obtener un corpus primario (base de datos léxica), y otros elementos que forman una primera parte del trabajo de investigación, del cual se hará mención en el capítulo de metodología.

Imagen 7. Mapa de la comunidad de Panales



Fuente: INEGI (2015)

2.4.2 Comunidad de aplicación

Como se mencionó al inicio del capítulo, las comunidades de investigación fueron dos, esta comunidad es una de ellas. Se eligió esta comunidad porque pertenece al municipio de Ixmiquilpan, a la región del Valle del Mezquital y la lengua de la comunidad es la misma de la comunidad de documentación lingüística; así como por la característica de la escuela primaria, que es de modalidad indígena y se imparte la asignatura de lengua indígena hñähñu. Son los alumnos de primer ciclo (primero y segundo grado) a quienes estará dirigido el material didáctico que surja a partir de la documentación lingüística en la primera comunidad.

La comunidad de La Loma López Rayón (imagen 8), tiene 371 habitantes; 355 corresponde a población indígena, por lo que el 95.69% de la población es indígena, y el 63.61% de los habitantes habla una lengua indígena. El 5.39% de la población es monolingüe en hñähñu, según el Catálogo de Localidades Indígenas (INEGI, CDI, 2010). Los hablantes de la lengua hñähñu de esta localidad se concentran en el sector de la población adulta (generación de los abuelos), con una disminución de hablantes en las generaciones más jóvenes (generación de los padres); teniendo la población infantil (generación de los hijos) en edad escolar de preescolar y primaria como lengua materna el español, desplazando al hñähñu, que ha pasado a ser su lengua de herencia.

2.4.2.1 Escuela y lengua indígena

De acuerdo con los datos publicados por INEE-UNICEF (2018), durante el ciclo escolar 2016-2017, en todo el país al inicio del ciclo escolar estaban matriculados casi 31 millones de niños, niñas y adolescentes en la educación obligatoria, atendidos por más de 1.5 millones de docentes en 243 480 escuelas o planteles. Así mismo se tiene que alrededor de 73% de las escuelas preescolares y primarias de servicio indígena se localiza en municipios indígenas. En concordancia con estos datos estadísticos y de acuerdo a la denominación de municipio indígena que tiene Ixmiquilpan, la escuela de la comunidad de La Loma López Rayón pertenece al sistema de primaria indígena, Modalidad que deriva a partir de las reformas constitucionales de nuestro país. Con el objeto de fortalecer los derechos de los pueblos indígenas, en marzo de 2003 se aprobó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y la Reforma a la Fracción Cuarta del Artículo Séptimo de la Ley General, la cual reconoce y protege los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas (Parámetros curriculares-Lengua indígena, 2008). Con esta reforma se establece que los hablantes de las lenguas indígenas deben recibir educación en lengua indígena y en español. Derivado de esto se crea la asignatura de Lengua indígena, en la que se promueve la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio.

Y como se mencionó al inicio de este apartado, la comunidad es de población mayoritaria hablante de la lengua originaria, por lo tanto, el Estado debe garantizar el derecho a recibir educación en la lengua de la comunidad, que en este caso sería como segunda lengua, pues los niños ya tienen como lengua materna la lengua originaria. Sin embargo, tener acceso a una escuela de modalidad indígena no garantiza que este propósito se cumpla. Más adelante se muestran algunos cuadros con la información recopilada de entrevistas realizadas a los alumnos y padres de familia que dan cuenta de que la enseñanza de la lengua hñähñu no se lleva a cabo, pues la enseñanza que se imparte es en español.

2.4.2.2 Escuela Primaria Indígena “5 de Mayo”

La escuela Primaria Indígena “5 de Mayo” C.C.T. 130499W se localiza en la localidad de La Loma López Rayón, pertenece a la Zona Escolar 050 y a la Jefatura de Sector 02 del municipio de Ixmiquilpan del estado de Hidalgo. La zona escolar cuenta con una matrícula de 827 alumnos, distribuidos en escuelas: 4 de organización completa, que hace referencia a las escuelas que tienen en su plantilla docente al menos 6 maestros frente a grupo, uno para la atención de cada grado escolar, 10 multigrado, este tipo de escuelas corresponden a las que tienen de 3 a 5 docentes, en las que al menos un profesor atiende más de un grupo y 2 unitarias, que es atendida por un solo docente, asumiendo cargo de director y profesor frente a grupo de todos los grados (2). (R. Salvador, entrevista, 25 de febrero de 2019).

La escuela Primaria Indígena “5 de Mayo” es una escuela multigrado, atendida por cuatro docentes frente a grupo, de los cuales 3 son de base y uno de contrato, además cuentan con un ingeniero en sistemas computacionales como personal de apoyo (enlace federal). Cabe mencionar que el director desempeña funciones administrativas y docentes. El perfil académico de los docentes es de nivel licenciatura. De la plantilla docente, 2 tienen como lengua materna el hñähñu y como segunda lengua el español, 1 tiene como lengua materna el español y como segunda lengua el hñähñu, y 1 tiene como lengua materna el español y como lengua de herencia el hñähñu; el hñähñu es de la variante del Valle del Mezquital, que comprende los municipios de Ixmiquilpan y Cardonal, de donde son originarios los docentes y que corresponde a la variante lingüística de la lengua indígena que se habla en la comunidad, (M. Cardón, entrevista, 25 de febrero de 2019).

En la imagen 9 se observa la distribución de la matrícula escolar, que es un total de 47 alumnas y alumnos, distribuidos en 4 grupos; un grupo de primer ciclo

(primero y segundo grado), un grupo de segundo ciclo (tercero y cuarto), un grupo de quinto grado y un grupo de sexto grado.

Imagen 9. Matricula total de alumnos

Grado	Hombres	Mujeres	Total
Primero	3	4	7
Segundo	1	8	9
Tercero	2	2	4
Cuarto	5	3	8
Quinto	2	5	7
Sexto	6	7	13
Total			47

Fuente: Elaboración propia

2.4.2.3 El contexto del primer ciclo

En el presente apartado haré una descripción más detallada del grupo de primer ciclo, que es el que ha sido considerado para este estudio. En este ciclo hay un total de 15 alumnos, con edades de 6 a 8 años. El grupo de primer grado tiene un total de 7 alumnos, de los cuales 3 son hombres y 4 son mujeres. Todos los alumnos tienen como lengua materna el español y como lengua de herencia el hñähñu, pues al menos uno de sus padres es hablante de la lengua hñähñu. En el grupo de segundo grado hay 8 alumnos en total, 1 hombre y 7 mujeres. Todos los alumnos tienen como lengua materna el español y 7 tienen como lengua de herencia el hñähñu, al menos uno de sus padres es hablante de la lengua hñähñu. Del total de alumnos entrevistados, todos reportaron tener abuelos o tíos

hablantes de la lengua hñähñu, como se refleja en las imágenes 10 y 11. (alumnos de primer ciclo, entrevista, 26 de febrero de 2019).

Imagen 10. Lengua materna que hablan los alumnos

¿Cuál es tu lengua materna?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	español	15	100.0	100.0

Fuente: Elaboración propia

Imagen 11. Familiares de los alumnos que hablan hñähñu

¿Quiénes hablan en hñähñu en tu familia?				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
madre	1	6.7	6.7	6.7
padre	3	20.0	20.0	26.7
abuelos	1	6.7	6.7	33.3
todos los anteriores	10	66.7	66.7	100.0
Total	15	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Este grupo es atendido por un docente con perfil académico de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe, que tiene como lengua materna el español y como segunda lengua el hñähñu de la variante del Valle del Mezquital. (L. Penca, entrevista, 25 de febrero de 2019).

Es necesario mencionar que la lengua de instrucción es el español, que es la lengua materna de alumnos y docente, y la lengua hñähñu solo es utilizada durante la enseñanza de la asignatura de lengua indígena.

2.4.2.4 Padres de familia

El total de padres de familia de la escuela es de 29, que tienen hijos en uno o más grados escolares. En el primer ciclo hay un total de 14 padres de familia, de los cuales 10 fueron entrevistados y reportaron los siguientes datos de acuerdo con su situación lingüística:

- 5 madres de familia tienen como primera lengua el español y como segunda lengua el hñähñu.
- 1 madre de familia tiene como primera lengua el hñähñu y como segunda lengua el español.
- 3 madres de familia tienen como primera lengua el español.
- 1 madre de familia tiene como lengua materna el español y como lengua de herencia el hñähñu.
- De las 10 madres entrevistadas, 8 reportaron que sus esposos son hablantes de la lengua hñähñu.

Imagen 12. Lengua materna de los padres de familia

¿Cuál es su lengua materna?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hñähñu	1	10.0	10.0	10.0
	español	9	90.0	90.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Imagen 13. Lenguas que hablan los padres de familia

¿Qué lenguas habla?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Español	3	30.0	30.0	30.0
	Hñähñu y español	7	70.0	70.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Las madres entrevistadas que son hablantes de la lengua manifestaron usar solo algunas veces o no usar el hñähñu para dirigirse cotidianamente con sus hijos, todas se dirigen a ellos en español. (madres de familia, primer ciclo, entrevista, 28 de febrero y 7 de marzo de 2019).

Imagen 14. Porcentaje de padres que le hablan hñähñu a sus hijos

		¿En casa le hablan en hñähñu a sus hijos?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	20.0	20.0	20.0
	no	3	30.0	30.0	50.0
	a veces	5	50.0	50.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Imagen 15. Miembros de la familia que hablan hñähñu

		¿En su familia quiénes hablan hñähñu?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	padre	3	30.0	30.0	30.0
	abuelos	1	10.0	10.0	40.0
	todos	1	10.0	10.0	50.0
	todos menos los hijos	5	50.0	50.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los datos obtenidos en estas entrevistas, se puede apreciar en las imágenes 12 - 15, que la mayoría de los padres (en algunos casos ambos) de los

alumnos de primer ciclo son hablantes de la lengua hñähñu, en su mayoría como segunda lengua; sin embargo, no la utilizan para dirigirse a sus hijos, esto trae como consecuencia que los alumnos sean monolingües en español y que solo tengan como lengua de herencia el hñähñu. Esta situación se agrava más si consideramos que, aunque los docentes sean hablantes de la lengua hñähñu (como primera o segunda lengua), no la utilizan de manera regular en el contexto escolar o áulico, solamente una vez a la semana, de acuerdo al horario establecido por cada docente. (L. Penca, comunicación personal, 25 de febrero de 2019).

Se tiene entonces que, de acuerdo con distintas circunstancias como la falta de programa de estudios, libros de textos (imagen 16), así como material didáctico para el docente y alumnos, la lengua materna de alumnos, entre otros, la lengua indígena en los niños no se está enseñando ni transmitiendo tanto en la escuela como en las familias. Teniendo como consecuencia que, si esta situación sigue la misma directriz, esta generación solo tendrá como lengua de herencia el hñähñu y en las generaciones futuras se habrá perdido la lengua en la comunidad.

Imagen 16. Porcentaje de alumnos que tienen libros de texto en hñähñu

		¿Tienes libros de texto en hñähñu?			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	1	6.7	6.7	6.7
	no	14	93.3	93.3	100.0
Total		15	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

2.4.2.5 Pertinencia de la aplicación del trabajo de investigación

Por tal motivo, es menester la intervención puntual, al menos en el ámbito escolar, para darle un rumbo diferente a lo que se entrevé en un futuro sobre la situación de la lengua en la comunidad. Aunque en apartados anteriores se menciona que la lengua hñähñu se encuentra dentro de las variantes con riesgo mediano de desaparecer, en realidad no aplica para esta localidad, pues a mí parecer la ubicaría en alto riesgo de desaparecer. De acuerdo con los criterios establecidos por la UNESCO (2003), se dice que una lengua está en peligro cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirla de una generación a la siguiente, que justamente es lo que sucede en esta comunidad. Pues si se quiere preservar un idioma es necesaria la transmisión generacional de la lengua a las poblaciones infantiles; de lo contrario la lengua se perderá cuando los hablantes adultos dejen de existir.

Así, el diseño de un material didáctico que sea de apoyo a la enseñanza del hñähñu que se apegue a las características sociolingüísticas de alumnos y docente, en el primer ciclo de educación primaria, podrá contribuir al mantenimiento y preservación de la lengua hñähñu, en un estatus de segunda lengua. De la misma manera, el material debe responder a los intereses propios de la edad de los alumnos y del nivel cognoscitivo para la apropiación de una segunda lengua, considerando que se encuentran en la etapa de adquisición formal de su primera lengua. Aunado a esto, el material didáctico deberá hacer referencia a su contexto o entorno tanto social como natural, de manera tal que no solo contribuya a fortalecer la situación académica de la lengua, sino también al aspecto cultural.

Así, al realizar el trabajo de campo e investigación en ambas comunidades, el objetivo es que la articulación de la investigación en dichas comunidades lleve a la consecución del objetivo general del trabajo de investigación que consiste en

documentar textos orales en el hñähñu de Panales, Ixmiquilpan, para el diseño de materiales de apoyo a la lectura, desde un enfoque de enseñanza de segunda lengua en primer ciclo de educación primaria.

De esta manera, se espera que la documentación lingüística no quede solo como registro de datos para su análisis, sino que lleve a la elaboración de material didáctico que permita fortalecer la lengua hñähñu en los primeros años de escolaridad básica, que es el grupo de edad en que los porcentajes de pérdida es muy alto.

Dirección General de Bibliotecas UAO

Capítulo 3. Marco metodológico

3.1 Justificación

En este apartado considero pertinente mencionar el propósito de la documentación lingüística sobre territorio y flora local para este proyecto de investigación. Documentar textos orales en hñähñu es parte del objetivo general de este proyecto de investigación; por lo tanto, para poder llevar a cabo la documentación lingüística fue necesario elegir una temática sobre la cual giraría la investigación, así como el lugar para llevarla a cabo.

La decisión de elegir el lugar de documentación lingüística se tomó, en primer lugar, porque la comunidad de Panales es una localidad indígena, donde la población de adultos mayores y la mayoría de adultos tienen como lengua materna el hñähñu, lengua que pertenece a la variante lingüística de la región del Valle del Mezquital. Esta variante es la misma que se habla en la comunidad donde se ubica la escuela primaria, como ya se mencionó en el capítulo de contexto, en la que el hñähñu es la lengua de estudio. Y que, de acuerdo a la visita de campo a la misma, y como parte de mi experiencia como docente de dicha institución, se ha identificado que la falta de material didáctico que apoye la enseñanza de la lengua, es una de las problemáticas que debe atenderse.

En segundo lugar, se eligió a la comunidad de Panales para la documentación lingüística porque pertenezco a esta población, y como habitante de la misma me he percatado de la inevitable pérdida gradual de la lengua originaria y de los saberes locales; por lo que surge como necesidad urgente preservar parte de estos conocimientos a través de la documentación lingüística.

La razón de elegir la temática se debió a que territorio y flora son elementos del entorno natural en el que los habitantes han estado inmersos, y a que su interacción constante con la naturaleza a lo largo del tiempo les han aportado

conocimientos y éstos son expresados a través de cómo nombran su territorio y su flora, a través de los usos y la importancia cultural que le asignan a nivel local.

Desafortunadamente, los nombres de estos sitios solo son conocidos en su mayoría por gente adulta que recorre o recorrió en algún momento estos sitios para realizar sus actividades (como pastorear, leñar, acarreo de agua, etc.); por lo tanto, la población joven y más aún los niños que ya no realizan estas actividades (que es la mayoría), desconocen los nombres en hñähñu del territorio y la flora local.

Realizar documentación lingüística sobre territorio y flora permite identificar los sitios y las plantas que han sido importantes para los habitantes de las comunidades, también nos permite conocer cuál ha sido su relación con la naturaleza a lo largo de la historia y los conocimientos obtenidos a partir de esa interacción constante, y que han sido preservados a través de la transmisión oral en la lengua originaria de la comunidad. Hay que considerar que en la lengua está el conocimiento y en ella está inmersa la parte sustantiva de la identidad cultural de los pueblos originarios. Al realizar este trabajo de investigación se recuperaron algunos aspectos culturales, la cosmovisión y la sabiduría ancestral de una cultura milenaria que ha sobrevivido a pesar de las condiciones poco favorables de su ubicación geográfica.

Por lo tanto, en términos culturales fue importante, pues se tuvo la oportunidad de recopilar los conocimientos locales que, a su vez, son ancestrales, y muchas veces se desvalorizan y que poco a poco va llevando a la pérdida de éstos y a su desconocimiento por las nuevas generaciones, provocando también la pérdida de identidad cultural. Dichos saberes inmersos en la lengua son indispensables para el conocimiento, preservación, valoración y fortalecimiento de la cultura hñähñu de las generaciones actuales y futuras.

Siguiendo con el propósito de esta investigación, lo que se pretende es que la documentación lingüística sobre el territorio y flora local sirva como corpus para el diseño de material de apoyo a la enseñanza de la lengua hñähñu para alumnos del primer ciclo de educación primaria indígena, y así poder contribuir a la preservación de la lengua a partir del conocimiento de su entorno natural inmediato.

3.2 Participantes

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, el trabajo de investigación se desarrolló en dos comunidades, una fue donde se llevó a cabo la documentación lingüística y la otra donde está ubicada la escuela primaria, que será la destinataria del producto final de esta investigación, es decir, del recurso didáctico que fue diseñado a partir de la documentación lingüística.

De esta manera, a las personas que colaboraron en la investigación y conformación del corpus que se llevó a cabo en la comunidad de Panales, es a la que se denomina como participantes o colaboradores.

Para conformar el grupo de colaboradores que participaron en las distintas etapas de la investigación, fue necesario identificar a los posibles colaboradores, tomando en consideración que tuvieran el siguiente perfil: ser originarios de la comunidad, que tengan como lengua materna el hñähñu, que sean adultos con edades de 40 años en adelante y que tengan conocimiento sobre los temas de investigación, priorizando la colaboración de los adultos mayores. Pues como señala Cruz (2017), este perfil es necesario ya que se busca que los colaboradores tengan un conocimiento vasto sobre los elementos a documentar y que éste sea expresado en su lengua materna, situación que no sería posible si se eligiera a colaboradores con un perfil diferente.

En la imagen 17 se muestra la participación que los colaboradores tuvieron durante el desarrollo del proyecto, se puede observar que algunos participaron en

una sola actividad, y uno de ellos participó en todas las actividades, siendo éste un colaborador clave en el desarrollo de la investigación.

Imagen 17. Colaboradores y su participación en actividades de investigación

Colaboradores									
Colaborador	Edad	Lengua materna	Segunda lengua	Domicilio	Región	Tipo de participación			
						Planeación de ruta	Recorrido	Entrevista flora	Entrevista territorio
Félix Chávez Hernández	71	Hñähñu	Español	Manzana El Ye, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital	X	X	X	X
Julián Dajuí Hernández	68	Hñähñu	Español	Manzana San Juan, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital	X			
Epifania Martínez Cruz	65	Hñähñu	Español	Manzana San Juan, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital	X			
Bonifacio Dajuí Lugo	44	Hñähñu	Español	Manzana Dajuí, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital		X		
Apolinar Quiterio Hernández	87	Hñähñu	Español	Manzana Quiterio, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	
Félix Quiterio Dajuí	70	Hñähñu	Español	Manzana Dajuí, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	X
Brígido Quiterio Mendoza	73	Hñähñu	Español	Manzana Quiterio, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	X
Tiburcio Cruz Lugo	54	Hñähñu	Español	Manzana San Juan, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	X
Carmen Hernández Cruz	78	Hñähñu	Español	Manzana El Ye, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	
Rosa Aniceta Cruz Martínez	60	Hñähñu	Español	Manzana Centro, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	
Hilaria Hernández Rodríguez	52	Hñähñu	Español	Manzana El Garambullo, Panales, Ixmiquilpan, Hgo.	Valle del Mezquital			X	

Fuente: Elaboración propia

Una vez identificados los colaboradores, se realizó la primera visita. Para ello se tomó en cuenta lo que menciona Cruz (2018); así, durante la primera visita se les platicó brevemente el propósito del proyecto de investigación y cuál sería su colaboración en la misma. Esto se realizó por cada colaborador identificado.

3.3 Etapas de la investigación

La investigación se planteó a partir de cinco etapas de trabajo. A continuación se describe cada etapa que conforma el proyecto de investigación.

Etapa 1 Mapeo de rutas y recorridos

El propósito de esta etapa es la obtención del corpus primario. Para la realización de esta etapa de trabajo y para la implementación de la metodología, se tomó como referencia el enfoque utilizado por O'Meara (como se citó en Turk et al., 2012). Esta metodología sirvió de base para el diseño y realización de las actividades que comprenden esta etapa, donde el mapeo de rutas y recorridos llevó a la obtención de un corpus primario, que consiste en una base de datos léxica.

Actividades - Etapa I

- Gestiones comunitarias.
- Diseño de rutas propuestas por los colaboradores.
- Registro de panorámicas de los espacios a recorrer.
- Elaboración de un mapa general de las rutas antes del recorrido.
- Elaboración de mapas posterior a los recorridos previos al levantamiento de datos.
- Recorrido de las rutas con los colaboradores: levantamiento de registro fotográfico, coordenadas geográficas y nombres preliminares de territorio y flora local.
- Elaboración de mapas satelitales de los recorridos realizados con los colaboradores para el levantamiento de datos.

Etapa 2 Sistematización de elementos a documentar

En esta etapa se sistematizó el corpus primario (base de datos léxica) del territorio y flora local que fue recolectado en los recorridos. Esta sistematización se llevó a cabo a través de diferentes actividades.

Actividades - etapa II

- Desglose de flora identificada en los distintos sitios.
- Concentrado final de flora identificada en los recorridos.
- Desglose de territorio recorrido incluyendo los sitios de referencia y donde se documentaron las plantas.
- Concentrado final de territorio recorrido (referencia y donde se documentó la flora).

Etapa 3 Diseño y aplicación de instrumentos para la obtención del corpus secundario

En esta tercera etapa de trabajo, la obtención del corpus secundario, que corresponde a los textos orales sobre la temática de territorio y flora local, se obtuvo a través de la entrevista con estímulos (Ferreira, 2018). Pero antes de su aplicación en este trabajo de investigación, fue necesario el diseño de los instrumentos: estímulos visuales y guía de preguntas, que guiaron la obtención de la información.

Actividades – etapa III

- Armado de estímulos con el desglose de la flora y territorio documentados, incluyendo fotografía y nombre en hñahñu.
- Revisión de estímulos con un colaborador para generar una reducción de entradas de la flora y territorio de acuerdo con su importancia cultural y comunitaria.
- Preparación de las guías de entrevistas en hñahñu sobre territorio y flora, con preguntas que aportaron la mayor cantidad de información.
- Aplicación de las guías de entrevista con los colaboradores acompañadas de los estímulos diseñados.

Etapa 4 Sistematización del corpus

Como se describió en la etapa anterior, se aplicaron las entrevistas a 8 colaboradores obteniendo 12 grabaciones de audio, que forman parte del corpus secundario. Para realizar la sistematización de este corpus, se utilizó el programa de ELAN; el cual, de acuerdo con García (2018), es muy accesible para trabajar tanto con audio como con video, por lo tanto, nos permitió hacer la segmentación, transcripción y traducción del audio, para finalmente obtener textos en forma bilingüe a partir de los cuales se hizo el diseño del recurso didáctico. Las actividades realizadas se mencionan a continuación.

Actividades de la etapa - IV

- Configuración de instrumentos de sistematización de resultados.
- Organización del corpus.

- Segmentación, transcripción y traducción del corpus.
- Generación de documento de texto de la transcripción y traducción del audio.

Etapa 5. Diseño de materiales de apoyo para la enseñanza de L2

En esta última etapa del proyecto de investigación, se realizó el diseño de materiales de apoyo a la enseñanza de segunda lengua, del hñähñu de la variante del Valle del Mezquital, como producto final a partir de la documentación de textos orales de la temática de la flora y el territorio local. Para ello, fue necesario realizar distintas actividades. La primera actividad fue realizada durante el trabajo de campo, que se llevó a cabo en la comunidad de aplicación.

Actividades – etapa V

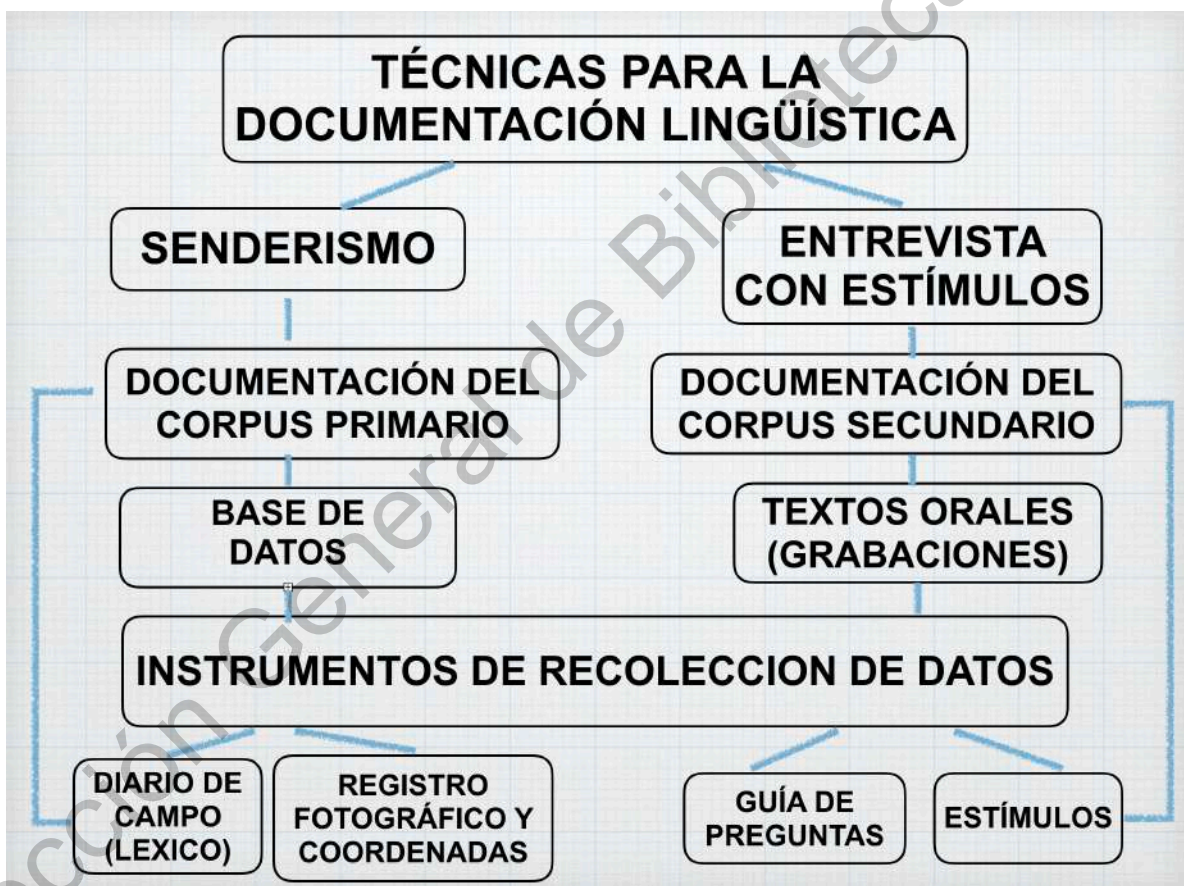
- Caracterización del perfil lingüístico de los destinatarios del material a diseñar.
- Diseño didáctico de los materiales a desarrollar de acuerdo con las características de la situación sociolingüística de los alumnos (monolingüe, bilingüe, etc.).
- Definición de las teorías de aprendizaje y los métodos de enseñanza de L2 vinculados al diseño de los materiales.
- Definición de las micro-habilidades lingüísticas sobre las que va a incidir el material a desarrollar.

3.4 Trabajo de campo

Para lograr lo expuesto en cada uno de los objetivos establecidos en la tesis, fue preciso establecer la metodología que permitiera realizar el trabajo de investigación. La imagen 18 muestra las técnicas e instrumentos para la

documentación lingüística que se utilizaron durante el trabajo de campo. Cabe mencionar que como resultado del trabajo de campo se obtuvieron dos corpus: primario y secundario; también es preciso citar que el corpus primario fue la base para la obtención del corpus secundario.

Imagen 18. Técnicas e instrumentos de documentación lingüística



Fuente: Elaboración propia

3.4.1 Documentación del corpus primario

Para la obtención del corpus primario (que consiste en una base de datos léxica, nombres de plantas y lugares), se utilizó como técnica de documentación lingüística, el senderismo.

3.4.1.1 Técnicas de documentación: senderismo

A través del senderismo se realizaron los recorridos de tres rutas trazadas, que se llevaron a cabo mediante distintas actividades, en las cuales se hizo la identificación y el levantamiento de datos, que corresponde al corpus primario. Esta técnica corresponde a lo planteado en el primer objetivo particular, que es identificar la flora y los sitios importantes de la comunidad de documentación.

3.4.1.1.1 Gestiones comunitarias

Tomando en consideración los aspectos éticos que implica la documentación lingüística (Cruz, 2018), la primera actividad fue la gestión de permisos ante las autoridades locales de la comunidad de Panales, Ixmiquilpan, Hgo., Delegado municipal y Comisariado ejidal, debido a que los sitios a recorrer se llevaron a cabo en territorio de bienes comunales pero que pertenecen a la misma comunidad. En las solicitudes de permiso se mencionó el propósito de la documentación lingüística y el periodo de trabajo; además, de manera general se les mencionó la serie de actividades que se realizarían en los sitios, y con los habitantes de la comunidad se precisó también la importancia de este trabajo para el fortalecimiento de la lengua hñähñu, que se describe en el penúltimo capítulo de la tesis.

La siguiente visita se realizó una vez que ya se había obtenido su aceptación para colaborar en el proyecto; la visita fue programada en la fecha que fue establecida por los colaboradores, de acuerdo a su disponibilidad de tiempo. En esta visita se

le expusieron de manera más detallada las actividades a realizar en la primera etapa (mapeo de rutas y recorridos), lo cual llevó a la siguiente actividad.

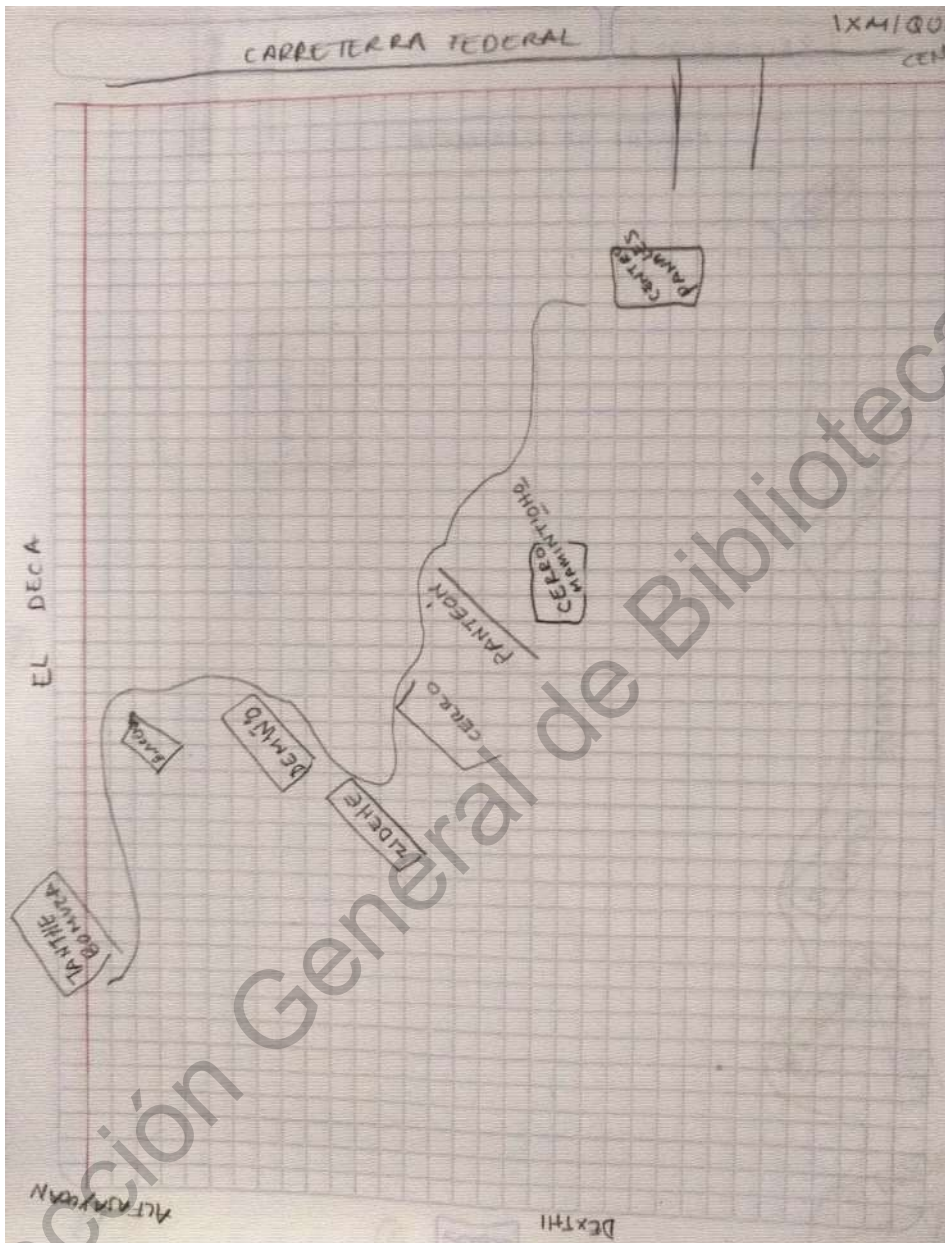
3.4.1.1.2 Diseño de rutas propuestas por los colaboradores

Para esta actividad se seleccionaron a tres colaboradores para que sugirieran las rutas para realizar los recorridos, en los cuales fuera posible identificar la flora y el territorio local que tuvieran nombres en hñähñu.

Solo se consideraron tres rutas (imágenes 19 - 21) debido a que el tiempo para el trabajo de campo fue breve, pero se buscó que estas rutas cubrieran un espacio amplio y que en ellas se encontraran la mayor cantidad de elementos a documentar. Cada ruta señalada comprende sitios importantes para la comunidad, mismos que se describen en un apartado del capítulo de contexto.

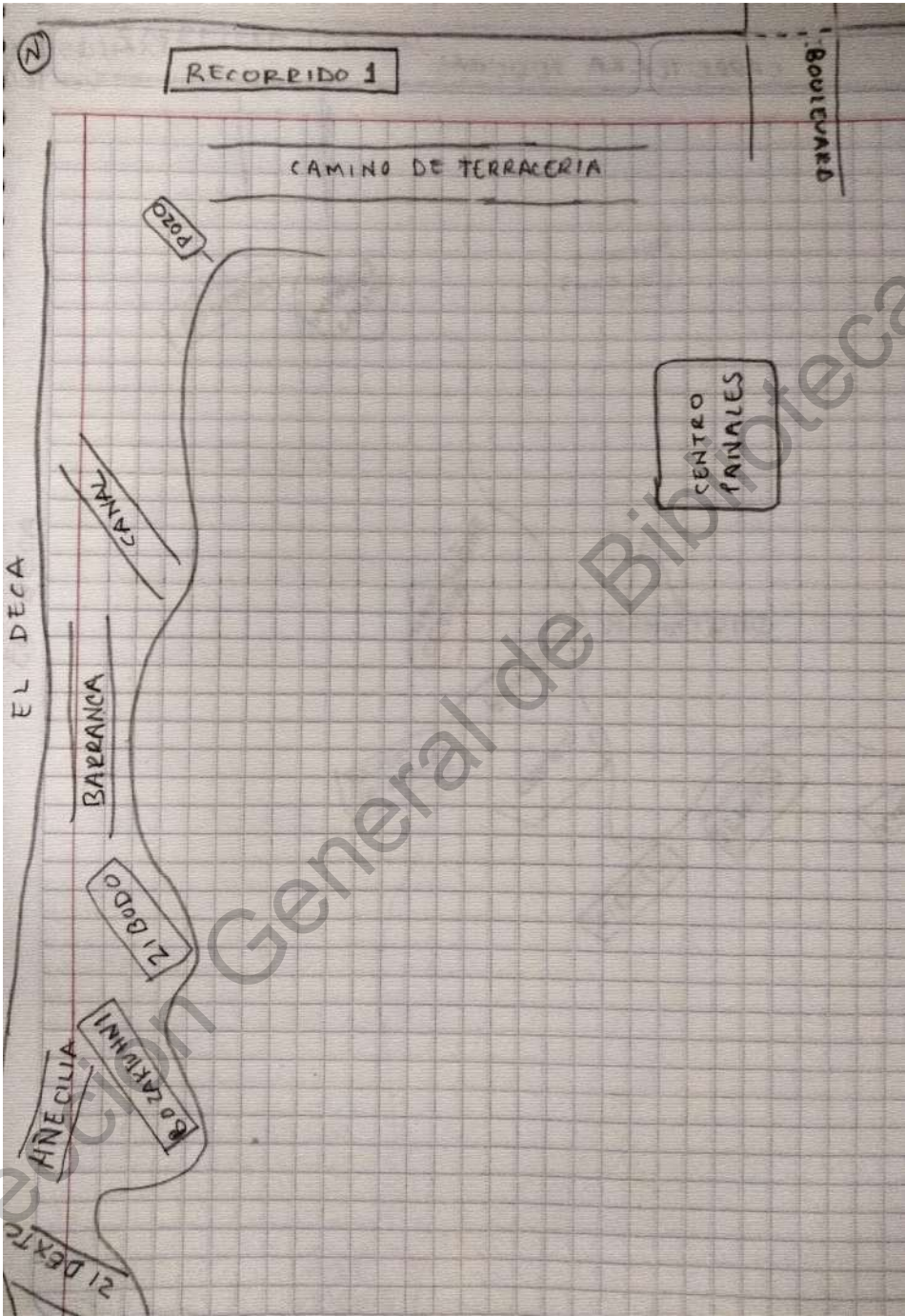
Durante esta actividad se trazaron las rutas propuestas por recorrer en el diario de campo, en las que se ubicaron los nombres de los sitios que sirvieron como referencia y los sitios en los que se haría el levantamiento de datos. Esta actividad se realizó en conjunto con cada uno de los tres colaboradores, como ya se mencionó en las fechas establecidas por ellos. Cabe aclarar que las rutas propuestas se localizan en la parte suroeste de la comunidad, donde no hay asentamiento poblacional, donde la flora se encuentra de manera silvestre y los sitios tienen nombres en hñähñu, que les han sido asignados por los pobladores desde generaciones anteriores.

Imagen 19. Ruta 1. Mamint'ghq - Hñe Tanthembomuzá



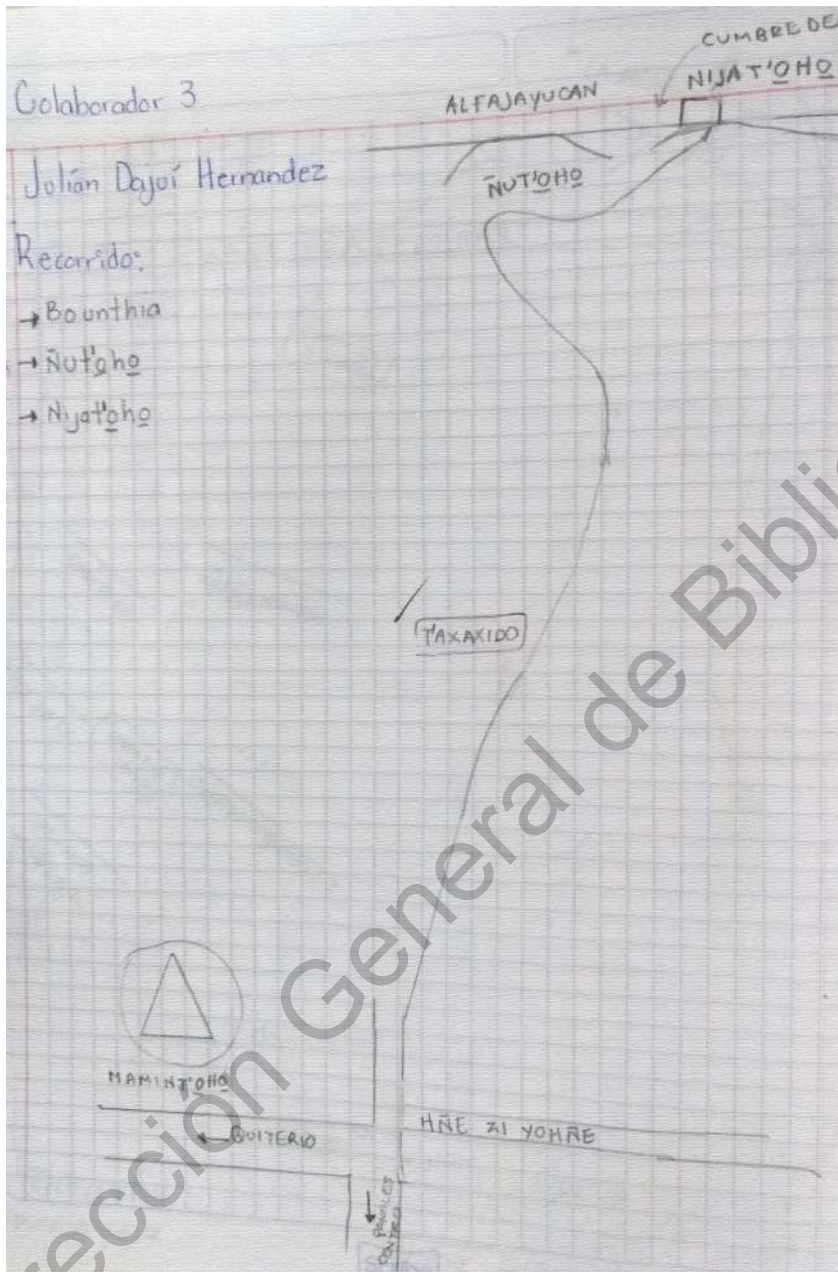
Fuente: Elaboración propia

Imagen 20. Ruta 2. Zi Bodo - Bo Uthia



Fuente: Elaboración propia

Imagen 21. Ruta 3. 'Rembo - Nijat'ohq



Fuente: Elaboración propia

3.4.1.1.3 Registro de panorámicas de los espacios a recorrer

Antes de hacer los recorridos de las rutas propuestas por los colaboradores fue necesario realizar actividades previas para tener un conocimiento más puntual de los espacios a recorrer. Para ello fue preciso hacer la ubicación de las tres rutas de manera general, a través de panorámicas. Esto nos permitió tener una ubicación con mayor precisión de los sitios a recorrer, así como una aproximación de la distancia para considerar los tiempos de traslado.

Para la toma de panorámicas (imagen 22), se destinó un día exclusivo del trabajo de campo, se solicitó la ayuda de un colaborador clave, para que pudiera seleccionar un sitio estratégico donde se pudieran ubicar visualmente las tres rutas. El sitio seleccionado fue Mamint'ohq, este cerro es el lugar más alto y más cercano a las rutas propuestas.

Imagen 22. Toma panorámica para ubicar las rutas trazadas



Fuente: Elaboración propia

3.4.1.1.4 Elaboración de mapa general de rutas

Una vez teniendo el trazo de rutas en el diario de campo y su ubicación en las fotografías panorámicas, ambos recursos se tomaron como base para elaborar un mapa general (imagen 23), en el que se pudieran ubicar las tres rutas propuestas. Este mapa fue elaborado en un primer momento de manera personal y posteriormente se corroboró con la ayuda de un colaborador, quien hizo algunas observaciones más puntuales en la ubicación de los sitios a documentar; de esta manera, al trazar el mapa se obtuvo una visión general de los sitios a recorrer, con lo cual se pudo observar que hubo rutas que coincidían en algunos puntos del recorrido. Esto permitió tomar decisiones posteriores, como elegir en qué ruta se haría el levantamiento de datos de ese punto de coincidencia, y en que ruta ese punto de coincidencia solo sería parte del recorrido sin levantamiento de datos, es decir, solo como sitio de referencia en el trazo de las rutas, con la finalidad de no duplicar los datos durante el levantamiento, así como cuál sería la primer ruta a recorrer, ubicar los sitios de salida y los de regreso por cada ruta.

Imagen 23. Mapa general de las rutas antes del recorrido



Fuente: Elaboración propia

Teniendo un panorama general de las rutas a recorrer, se procedió a realizar un recorrido previo a cada ruta trazada con el apoyo del colaborador clave, sin el levantamiento de datos aún. Esto con distintos propósitos, uno de ellos fue para ubicar físicamente los sitios de las rutas propuestas, lo que permitió realizar modificaciones en los trazos de las rutas, ya que al hacer el recorrido se pudieron ubicar sitios que no estaban contemplados en los primeros trazos. También sirvió para constatar si en esos lugares había gran variedad de flora o si se podía considerar alguna modificación en cuanto a las rutas propuestas. De esta manera, al realizar el nuevo trazo de rutas (imagen 24), se incluyeron los sitios de documentación y los sitios que solo servirían como referencia durante el recorrido.

Hacer el recorrido previo permitió obtener el tiempo real del recorrido por ruta y poder establecer los horarios más convenientes para iniciar los recorridos; así como determinar si se realizaría en una o en más sesiones el recorrido de cada ruta. También se pudieron conocer las condiciones geográficas y climáticas del lugar, con lo que se pudieron prever los elementos necesarios (vestimenta, alimentos, instrumentos de registro, etc.) para realizar el recorrido y registro durante la documentación lingüística. Cabe mencionar que para realizar estos recorridos previos a la documentación, se destinó un día para cada uno.

3.4.1.2 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en esta técnica de documentación lingüística, fueron el diario de campo, así como el registro fotográfico y coordenadas geográficas, que se obtuvieron durante los recorridos, mismos que nos llevaron a la conformación del corpus (nombres en hñähñu de plantas y lugares) y mapas satelitales.

3.4.1.2.1 Recorrido de las rutas con los colaboradores: registro multimodal

Una vez teniendo una ubicación precisa de las rutas a recorrer y conociendo el tiempo aproximado para cada recorrido, se procedió a fijar las fechas y horarios con los colaboradores para realizar los recorridos de cada ruta y realizar el levantamiento de datos. El tiempo destinado para cada recorrido fue de un día, con un horario aproximado de 7 de la mañana a 4 de la tarde.

Se acordó que el levantamiento de datos sería por la mañana, durante el recorrido de ida y siguiendo la ruta trazada; en la que ya estaban establecidos los sitios a documentar, hay que recordar que no todos los sitios registrados en las rutas fueron sitios de recolección de datos, algunos solo sirvieron como referencia o como sitios de paso para llegar a cada uno de los sitios a documentar. Para el traslado de regreso, ya no se siguió la misma ruta que de ida en todos los casos, en algunos fue posible tomar atajos para reducir el tiempo de regreso.

Para el registro y levantamiento de datos, se tomaron como base algunos aspectos de la metodología utilizada en los estudios de caso que se citan en Turk et al. (2012). Así, en este proyecto se hizo el registro en hñähñu en el diario de campo, de los nombres de las plantas y de los sitios recorridos, el registro fotográfico de los mismos y el registro de las coordenadas geográficas de todos los sitios registrados en cada ruta trazada.

Cabe mencionar que fueron dos los colaboradores quienes participaron en los recorridos (como se puede observar en la tabla de colaboradores) y que su

participación consistió en dar la información sobre los nombres de las plantas y de los sitios visitados, uno participó en los dos primeros recorridos y el otro en el último. Hay que mencionar que los recorridos no solo se hicieron con el colaborador informante, otras personas de la comunidad, que eran familiares de los colaboradores, acompañaron. Considero importante citarlo, porque fue relevante su participación durante la dinámica que se siguió en cada recorrido.

La dinámica de los recorridos fue la siguiente:

Antes del recorrido

- Un día antes al recorrido se acordó el punto de encuentro con los colaboradores, así como el horario de salida.
- Se indicó la ruta a recorrer, así como los sitios donde se haría el registro de datos.
- Se acordó lo necesario para el recorrido, considerando la ruta y el tiempo de traslado (alimentos, vestimenta apropiada, entre otros).

Durante el recorrido

- Iniciar en el horario establecido.
- Al hacer cada recorrido, el colaborador iba mencionando los nombres en hñähñu que se le preguntaban, tanto de las plantas como de los sitios. Pero como se mencionó anteriormente, el recorrido no solo fue con el colaborador sino con más personas (4 por cada recorrido). Esto permitió que el recorrido no solo se limitara a dar nombres, sino que permitió que hubiera conversaciones a partir de preguntas realizadas por los demás, sea acerca de las plantas o acerca de los sitios. En esas conversaciones se fueron mencionado usos que le daban a esas plantas, cómo eran anteriormente esos lugares, que se hacía en ellos, entre otros temas, pero referente a lo que se investigaba. Esta información, que

aunque no se registró en el momento, fue relevante para la caracterización del contexto y también para ir identificando la importancia cultural de cada elemento (planta y lugar).

- Durante el recorrido solo se hizo el registro de los nombres en hñähñu en el diario de campo (imagen 25), no fue pertinente hacer el registro de audio ni video, ya que por la dinámica del recorrido no era posible hacer el registro con otros instrumentos. Sin embargo, los datos que se daban en las conversaciones y que se consideraron importantes, se registraron al final de la jornada en el diario de campo. En ambos casos (territorio y flora), se realizó el registro escrito en el diario de campo de sus nombres en hñähñu. Es decir, se registraba el nombre en hñähñu del sitio de partida (en caso de que lo tuviera), posteriormente se seguía con el recorrido hasta llegar al siguiente sitio, si éste era un sitio para la documentación lingüística se escribía el nombre en hñähñu del sitio y de los nombres en hñähñu de la flora localizada en ese sitio; pero si el sitio solo servía como referencia en el recorrido, solo se registraba su nombre sin hacer registro de la flora. Esta actividad se realizó para cada ruta. Realizar el registro de los nombres en hñähñu permitió obtener el corpus primario, que serviría como base de datos léxicos del territorio y flora local, que fue utilizado para documentar el corpus secundario.

Imagen 25. Registro en diario de campo flora y territorio (hñähñu)

Recorrido 3 10 marzo 2019

- Salida
- Barranca zi nija
- Banco de arena t'äxido
- Bo xits'a
- * Rembo - termino - desano'i
- Hñu xanti - Nija t'ohu
- * Kati thenmaye
- Nts'uki hñu xanti
- Mohonera Panales - Taxie
- * Nija t'ohu
- Maguey de cerro • t'unmuyi
- Kamin'lo • cucharilla - bohái
- Koual • daxipe - biznaga
- botfe • njuxi
- xits'a
- baxi
- nwe'no
- pest'o
- bo bint'o

Fuente: Elaboración propia

- También se realizó el registro fotográfico del territorio y flora local documentada (imágenes 26 y 27), para su uso como estímulo visual en una etapa posterior. Por cada ruta se realizó el registro fotográfico de los sitios donde se hizo la documentación lingüística de la flora local y de los sitios que sirvieron como referencia en el recorrido de cada ruta. Del mismo modo se hizo el registro fotográfico de cada elemento de la flora local.

Imagen 26. Registro fotográfico del territorio



Fuente: Elaboración propia

Imagen 27. Registro fotográfico de la flora

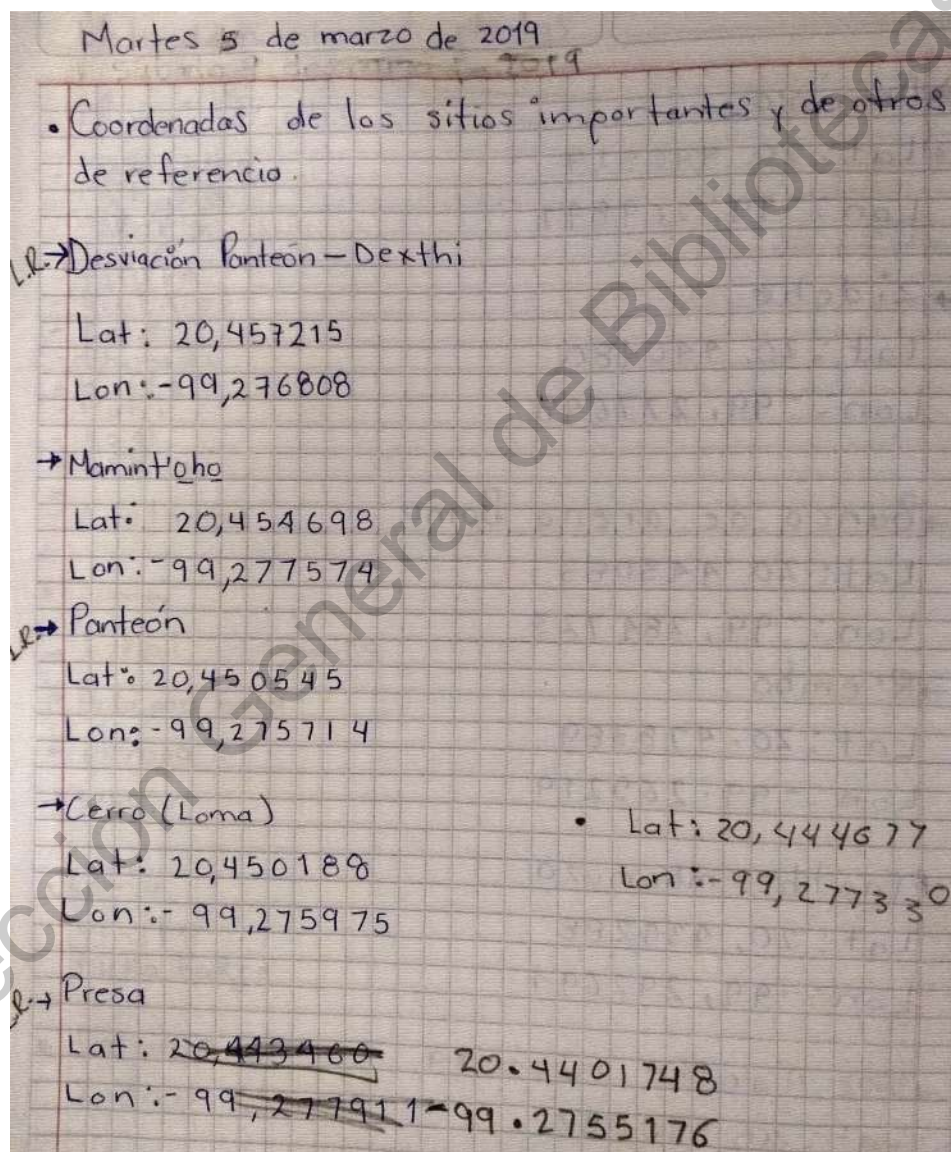


Fuente: Elaboración propia

- Durante el recorrido también se levantó el registro de las coordenadas geográficas (imagen 28) de los sitios de referencia y los sitios donde se realizó el levantamiento de datos de la flora local, con el propósito de elaborar un mapa satelital de las rutas recorridas al final de los recorridos. Para este registro se

hizo uso del GPS, que como se menciona en los textos de Turk et al. (2012) y de Cruz (2017), es una herramienta que ha sido útil en trabajos de documentación lingüística durante el trabajo de campo. El registro se hizo tanto en el diario de campo como en la aplicación misma.

Imagen 28. Registro de coordenadas geográficas en el diario de campo



Fuente: Elaboración propia

3.4.1.2.2 Elaboración de rutas trazadas de manera satelital

Como actividad final de esta etapa y posterior al levantamiento de coordenadas geográficas, fue posible el trazo de las rutas de manera satelital, mediante la aplicación “Google Maps”, en la que se ingresaron las coordenadas registradas y los nombres de los sitios, tanto de referencia como de documentación. La finalidad de esta actividad es presentar los sitios recorridos por cada ruta con las ubicaciones precisas, así como los kilómetros que se recorrieron aproximadamente (ya que éstos se expresan de manera lineal) en cada uno de ellas.

Además, al elaborar un trazo general de las tres rutas, se ha podido visualizar que éstas comprenden un territorio vasto que corresponde al territorio local que, como ya se mencionó, es contenedor de elementos naturales y culturales para la población. Y que ha sido relevante para los habitantes de la comunidad, debido a las actividades que en ella se realizaron o se realizan aún.

Del mismo modo se pueden observar las características geográficas del territorio, las cuales determinan la flora local que ahí se localiza, que en su mayoría comprende vegetación xerófila.

A continuación se describen de manera general, cada uno de los mapas obtenidos:

Ruta 1: Mamint’oho – Hñe Tanthe ‘Bomuza

En el primer recorrido se siguió la ruta (imagen 29), que tuvo como sitio de partida la desviación Panteón-Dexthi, pero el levantamiento de datos inició en el cerro Mamint’oho y terminó en la barranca Hñe Tanthe ‘Bomuza (por lo que se decidió nombrar así a esta primera ruta, del mismo modo para las siguientes rutas, se nombró de acuerdo al primer y último lugar de levantamiento de datos). En esta primera ruta se recorrieron 4.57 kilómetros aproximadamente (solo en el recorrido

de ida, que correspondió al levantamiento de datos, como se hizo mención en un apartado anterior).

Imagen 29. Ruta 1: Mamint'gho – Hñe Tanthe 'Bomuza

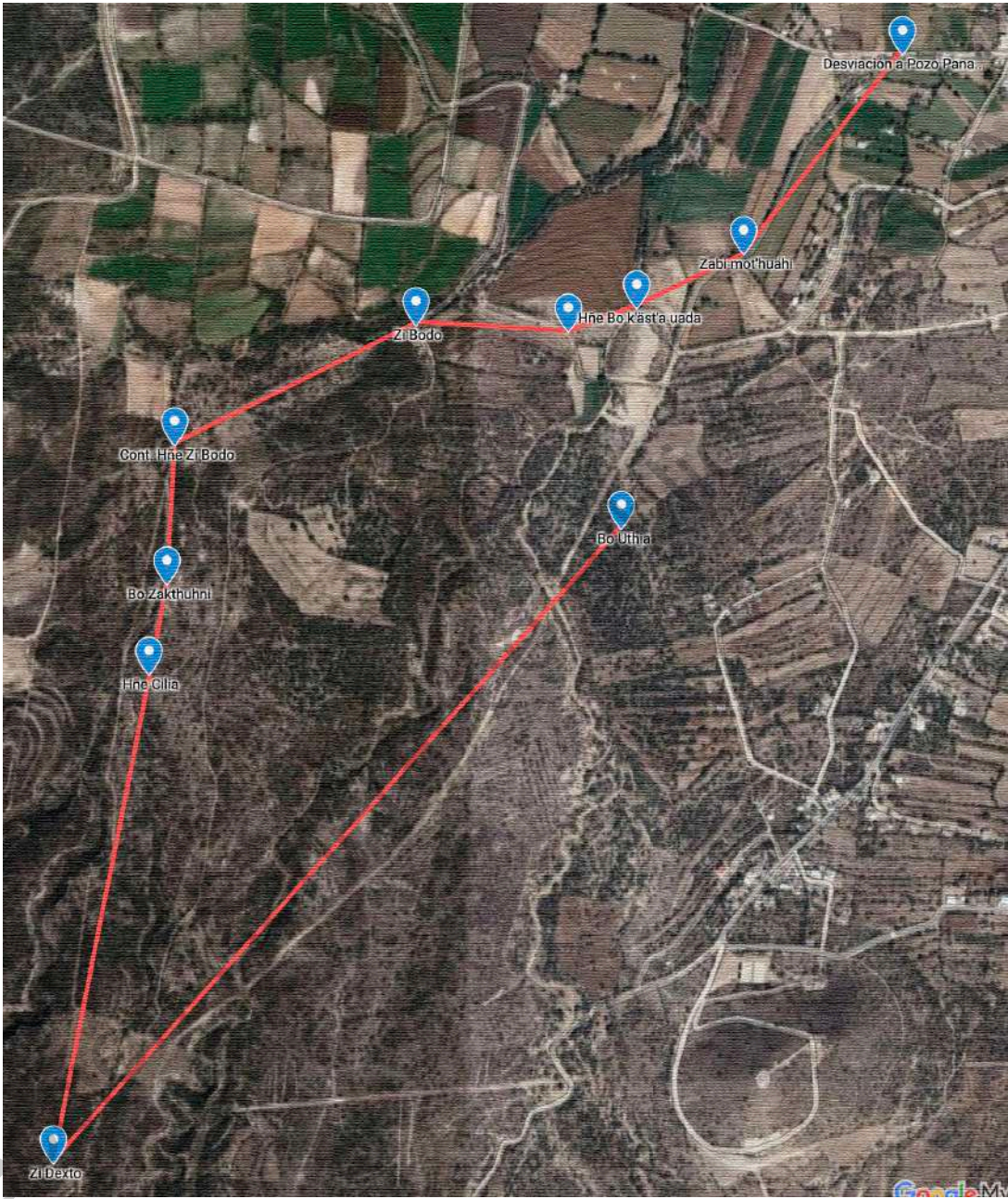


Fuente: Elaboración propia

Ruta 2: Zi Bodo - 'Bo Uthia

En el segundo recorrido (imagen 30), el sitio de salida fue la desviación al Pozo Panales, pero se inició el levantamiento de datos en Zi Bodo (lugar pedregoso) y terminó en Bo Uthia (lugar donde se hacía carbón). En esta segunda ruta se recorrieron 4.26 kilómetros aproximadamente (solo en el recorrido de ida).

Imagen 30. Ruta 2: Zi Bodo – 'Bo Uthia

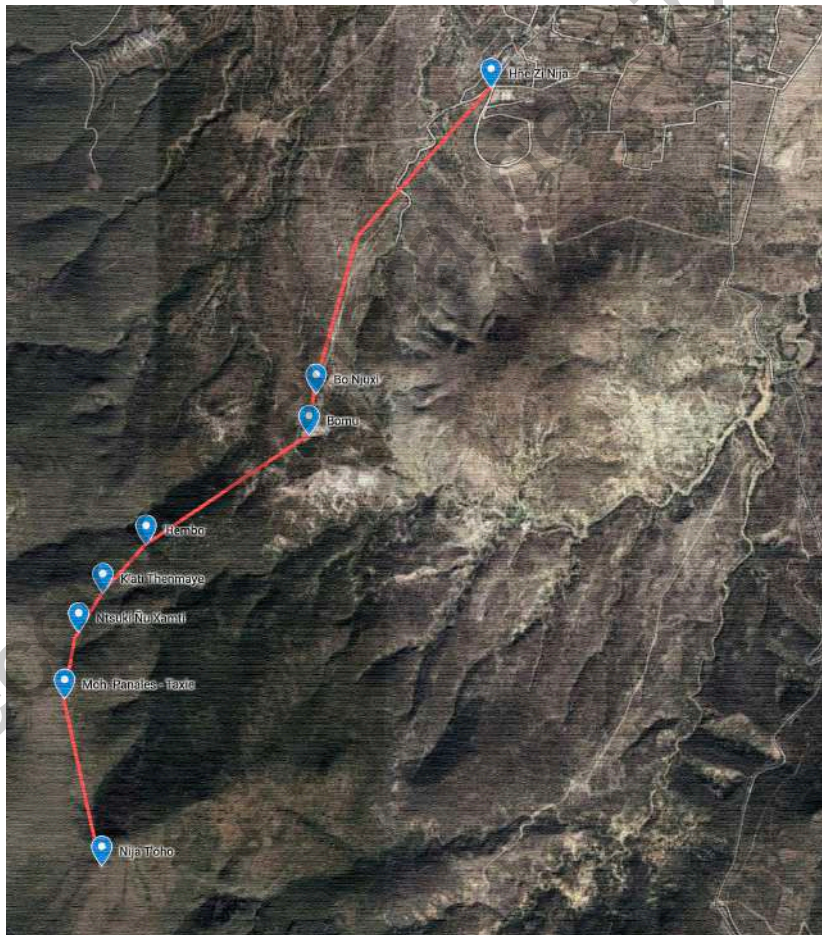


Fuente: Elaboración propia

Ruta 3: 'Rembo - Nijat'ohq

En esta tercera ruta (imagen 31), el sitio de salida fue Hñe Zinjä, pero se inició el levantamiento de datos hasta 'Rembo y concluyó en Nijat'ohq; en esta ruta solo se hizo el registro en estos dos lugares; pues como se mencionó en el apartado anterior, hubo dos rutas que compartieron sitios (que fue la primera y ésta). Se decidió que los lugares que compartía con la primera ruta, se documentaría en esa ruta y no en esta última, ya que fue la más lejana y de más difícil acceso por ubicarse hasta la cima el sitio donde concluía la ruta, lo que hacía más difícil su recorrido. En esta ruta se recorrieron aproximadamente 4.24 km (solo de ida).

Imagen 31. Ruta 3: Hñe zi nija – Nija t'ohq

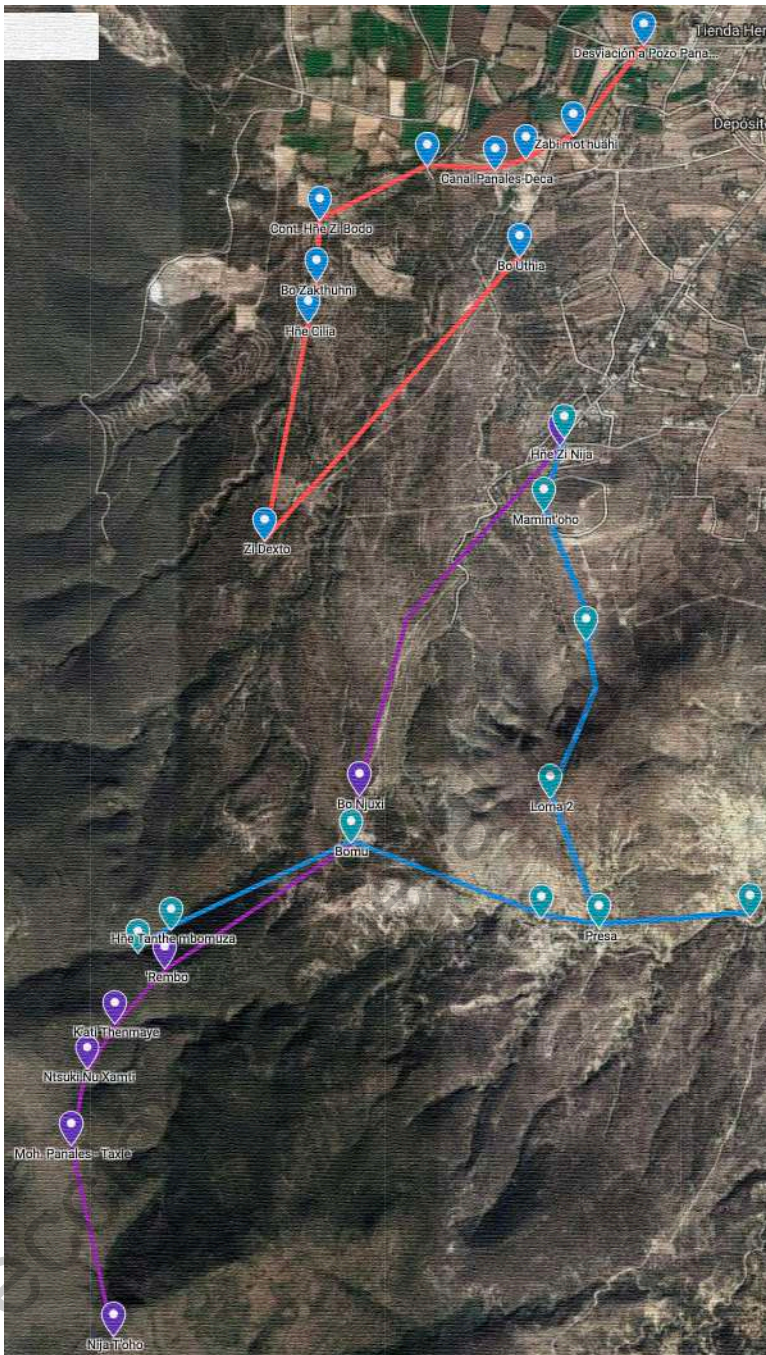


Fuente: Elaboración propia

Mapa general

Finalmente se elaboró un mapa general (imagen 32), de las tres rutas recorridas. En este mapa se puede observar que algunos sitios fueron puntos de coincidencia en dos rutas (1 y 3). La ruta trazada con color azul corresponde a la ruta 1, la ruta 2 está señalada con color rojo y la ruta 3 con color morado. En total se recorrieron aproximadamente 13.07 kilómetros según el registro de las coordenadas geográficas; pero hay que considerar que son de forma lineal, además que no se toma en cuenta el recorrido de regreso, que en algunos casos fue distinto al de ida. Por lo tanto, los kilómetros registrados son aproximados. En este mapa general se puede observar que las rutas recorridas se localizan en un área donde no hay asentamiento humano, el territorio se ubica en el área cerril, parte de ella corresponde a los bienes comunales. En esta parte del territorio local, se localiza la flora en su estado silvestre.

Imagen 32. Mapa general de las tres rutas recorridas



Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Documentación del corpus secundario

Para la obtención del corpus secundario, que corresponde a las grabaciones de audios y que para este proyecto se citan como textos orales sobre la temática de territorio y flora local, se obtuvieron a través de la entrevista con estímulos (Ferreira, 2018). Pero antes de su aplicación en este trabajo de investigación, fue necesario el diseño de los instrumentos: estímulos visuales y guía de preguntas.

3.4.2.1 Instrumentos de recolección de datos: estímulos y guía de preguntas

Para obtener los estímulos que fueron las fotografías de las plantas y lugares, fue necesario hacer actividades previas.

3.4.2.1.1 Armado de estímulos de territorio y flora local

Una vez teniendo el concentrado de nombre de plantas y lugares, se procedió a hacer una selección de los mismos de acuerdo a ciertos criterios.

La primera actividad consistió en hacer una presentación en Power Point, en la que se incluyeron las fotografías y los nombres en hñähñu de las plantas localizadas (que fueron parte del registro multimodal) durante los recorridos. Del mismo modo se hizo una presentación para los lugares, incluyendo nombre en hñähñu y fotografía (imágenes 33 y 34).

Ambas presentaciones se realizaron para poder mostrar a un colaborador, con el propósito de reducir el número de entradas de acuerdo a la importancia local de estos elementos (flora y territorio). Así, tomando en consideración la opinión del colaborador, sobre qué plantas y lugares podrían aportar mayor información, de acuerdo al uso o importancia que tuvieran o hayan tenido en la comunidad, se hizo la revisión junto con él para ir seleccionando las que servirían como estímulo para la aplicación de las entrevistas sobre estos elementos (flora y territorio) a otros colaboradores más.

Imagen 33. Armado de estímulos flora



Fuente: Elaboración propia

Imagen 34. Armado de estímulos territorio



Fuente: Elaboración propia

De esta selección se obtuvieron los elementos (fotografías) para la flora y el territorio, que conformaron los estímulos visuales (imagen 35), que acompañaron la aplicación de la guía de preguntas.

Imagen 35. Estímulos visuales para aplicación de entrevistas



Fuente: Elaboración propia

3.4.2.1.2 Redacción de la guía de preguntas

Para la redacción de la guía de preguntas fue necesario tomar en consideración las características de la tipología textual, según Fernández-Villanueva (1991). Con base en lo anterior, para la redacción de las preguntas fue necesario tomar en consideración las características de los tipos de textos propuestos por Werlich; de manera tal que, al aplicar las preguntas, éstas pudieran aportar información de tipo descriptivo - instructivo, explicativo, argumentativo y narrativo. La guía de preguntas se redactó en español y hñähñu, pero fue en hñähñu como se

plantearon a los colaboradores, porque lo que se busca es documentar textos orales en la lengua hñähñu. Así se obtuvo la guía de preguntas, cinco preguntas por temática: flora y territorio, (imagen 36).

Imagen 36. Guía de preguntas de flora y territorio, en hñähñu

1. ¿Gi pädi hanja petsi nuna rá thuhu?
2. ¿Gi pädi man'a rá thuhu nuna ndäpo?
3. ¿Pa te ma nthoni nuna ndäpo?
4. ¿Hanja da thoki nuna 'befi?
5. ¿Gi pädi 'na ra 'bede, 'na ra thogi o 'na ra jamfri de nuna ndäpo?

1. ¿Hanja ga tsoni ha nuna luga?
2. ¿Ta mar'a ya luga ja getbu nuna luga?
3. ¿Tengu nuna luga?
4. ¿Hanja ntsedi ma nthoni nuna luga?
5. ¿Gi pädi 'na ra 'bede, ra thogi o ra jamfri de nuna luga?

Fuente: Elaboración propia

Cada pregunta de cada temática (flora y territorio) busca obtener información específica. En las siguientes imágenes se muestra la traducción al español de las

preguntas, así como el tipo de texto que se generó al plantearlas a los entrevistados, esa correspondencia entre tipo de texto y pregunta se indica con una marca. Para el planteamiento de las preguntas se buscó que fueran planteadas de manera sencilla, pero que al mismo tiempo dieran la oportunidad al colaborador de dar una respuesta amplia.

Por ejemplo, en el tema de flora podemos observar en la imagen 37, que la pregunta 5 corresponde al tipo de texto narrativo, se buscó que se diera una respuesta que esté ligada a la percepción del tiempo, al solicitar al colaborador que mencionara alguna historia o anécdota relacionada con la planta de la cual se solicita la información. De esta manera, por cada pregunta realizada, se buscó obtener un tipo específico de información.

Imagen 37. Guía de preguntas flora

FLORA				
Preguntas	Texto descriptivo	Texto explicativo	Texto argumentativo	Texto narrativo
1. ¿Sabe porque se llama así? (Origen del nombre)			X	
2. ¿Conoce algún otro nombre para esta planta?	X			
3. ¿Para qué se usa? (comestibles, remedios medicinales, generación de productos), ¿Cuál es el uso principal?, ¿otros usos que se le den?		X		
4. Descripción de procedimientos importantes: recetas, modos de uso o preparación.	X			
5. ¿Conoce alguna historia, anécdota o creencia relacionada con esta planta?				X

Fuente: Elaboración propia

En el tema de territorio, se puede observar en la imagen 38, que la pregunta 3 busca la generación de información de tipo descriptivo, al solicitar que diga cómo es físicamente el lugar, tiene que ver con la percepción del espacio.

Imagen 38. Guía de preguntas territorio

TERRITORIO				
Preguntas	Texto descriptivo	Texto explicativo	Texto argumentativo	Texto narrativo
1. ¿Cómo se llega a ese lugar?		X		
2. ¿Qué sitios quedan cerca?	X			
3. ¿Cómo es físicamente?	X			
4. ¿Por qué es importante ese sitio?			X	
5. ¿Hay alguna historia relacionada o algo que se cuente (anécdotas) de este sitio?				X

Fuente: Elaboración propia

Esta guía de preguntas tanto para flora como para territorio, se aplicó por cada uno de los elementos seleccionados en la actividad previamente citada. Por lo tanto, para los 28 elementos seleccionados de flora, se aplicaron estas 5 preguntas a cada uno de los 8 colaboradores. Lo mismo para territorio, las cinco preguntas se plantearon por cada sitio seleccionado a cada uno de los 4 colaboradores.

3.4.2.2 Técnicas de documentación lingüística: entrevista con estímulos

Una vez diseñados los instrumentos de recolección de datos, estímulos visuales y guía de preguntas, se procedió a la aplicación de la entrevista con estímulos. Ésta se aplicó a los ocho colaboradores; algunos colaboradores aportaron datos para ambas entrevistas, y algunos solo para la temática de flora.

3.4.2.2.1 Aplicación de la entrevista con estímulos

En la tabla de colaboradores se mostró cuál fue la participación de cada colaborador, además de mostrar cuántos aportaron información sobre cada temática. Se pudo observar que las mujeres solo aportaron información sobre flora, y casi todos los hombres aportaron información sobre ambos temas.

Para la aplicación de las entrevistas, primeramente fue necesario acordar con el colaborador el día y el horario en que se pudiera dar la entrevista para cada tema, ya que se aplicó primero una temática y otro día otra. Posteriormente, se acudió al domicilio de los colaboradores en las fechas señaladas para realizar cada una de ellas.

A cada colaborador se le mostraron los estímulos visuales (fotografías) y se iba planteando la guía de preguntas por cada elemento y de cada temática (flora y territorio local). El registro de la entrevista se hizo a través de una grabadora de sonido, que posterior a cada sesión, se iban guardando los archivos de audio en una carpeta que fue etiquetada para cada colaborador. De esta manera se obtuvieron los textos orales, que forman parte del corpus secundario de este proyecto de investigación.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en la recolección de datos, que se dividieron para su sistematización en dos apartados, que he nombrado corpus primario y corpus secundario; los cuales a la vez derivan en el diseño de un tipo textual que será utilizado como material de consulta para el apoyo a la lectura. Finalmente se mencionan las sugerencias de uso para trabajar la lectura.

4.1 Corpus primario

Como ya se hizo mención en el capítulo anterior, el corpus primario consistió en una base de datos léxica de territorio y flora local, obtenida mediante la técnica de documentación lingüística de senderismo, en el cual se hizo el recorrido de tres rutas. Se sistematizó el corpus primario a través del vaciado de datos en tablas de Excel, generando tablas para flora y territorio; en cada una se registraron los nombres en hñahñu de las plantas y lugares localizados.

4.1.1 Desglose de flora identificada

Se crearon tres tablas de Excel, una para cada ruta recorrida. La ruta 1: Mamint'oho – Hñe Tanthe 'Bomuza, Ruta 2: Zi Bodo - 'Bo Uthia, Ruta 3: 'Rembo - Nijat'oh. En cada tabla se registró el número de ruta, los nombres de los sitios de recolección de datos y los nombres de las plantas localizadas, que se vaciaron del diario de campo que contiene el siguiente registro: número de recorrido y fecha, nombre del colaborador, ruta, sitios de referencia, lugares de recolección de datos, nombres de las plantas localizadas y las coordenadas geográficas de los sitios recorridos.

Cabe mencionar que algunas plantas se localizaron en más de un sitio, teniendo en cada tabla por ruta recorrida el registro de los nombres de las plantas (imagen 39), algunos se repitieron pero fue necesario su registro para identificar la mayor o

menor frecuencia con que éstas se localizan en los distintos sitios y rutas, esto permitió más adelante tener una referencia para su selección (que más adelante se detalla).

Imagen 39. Vaciado de datos por cada ruta recorrida

Plantas localizadas														
Mamint'oho														
huapilla	nwero	tamatha	chilito	xoconostle	sepe	lechuguilla	espina de ratón	koua	sahuaro	garambullo	mezquite	too	xim'asta	njuxi
Loma 1														
baxi	cucharilla	biznaga	palma		sepe	lechuguilla								
Loma 2														
kamiñ'o	vinito	bokja				lechuguilla				garambullo	mezquite			
Zi dehe														
sauz	pirul										mezquite			
Demiñ'o														
tule	nwero	jaría									mezquite			
Tanche mbomuza														
oregano grande	vinito	biznaga	chilito	konza	zukdo	lechuguilla	botfe	doradilla	sahuaro	garambullo	mezquite	xaxni	uada t'oho	pitole
huapilla	nwero		palma											
	pirul													
Hñe tanthe mbomuza														
huapilla	vinito	granjen o amarillo				lechuguilla	botfe		sahuaro	garambullo	mezquite			
	nwero													
	pirul													

Fuente: Elaboración propia

4.1.2 Concentrado final de flora identificada

Después de tener el registro de los nombres de las plantas localizadas por cada recorrido o ruta, se hizo otra tabla en Excel para hacer un concentrado general de las plantas documentadas en todos los sitios de las tres rutas (imagen 40); lo cual permitió ver la frecuencia con que se localizaron las plantas en las tres rutas. Algunas plantas que se localizaron con mayor frecuencia fueron el mezquite, garambullo, palma, sangre de grado, nwero, kamiñ'o; y algunas plantas que se localizaron en un solo sitio fueron el xoconostle, orégano grande, granjero negro, sauz. Más adelante se pudo observar que las plantas que tuvieron mayor frecuencia de localización son las que más usos tienen o en su momento lo tuvieron; que como ya se mencionó en el capítulo de contexto, algunas plantas han dejado de utilizarse; sea porque los beneficios que aportaban se han

sustituido por otros materiales, el campo ha sido deforestado, o por el cambio en el clima, éstas ya no se encuentran en su hábitat natural. Este concentrado también permitió observar que ciertas especies de plantas solo se localizaron en algunos sitios y en poca cantidad; algunas de éstas tuvieron un uso importante para los habitantes de la comunidad.

Después de haber hecho el concentrado general de las plantas localizadas, se obtuvo una base de datos con un total de 52 plantas registradas en el diario de campo, de las cuales se hizo el registro de su nombre en hñähñu, hay algunas que no tienen traducción al español, y si los tienen, los colaboradores no supieron el nombre o no lo conocen, por ejemplo, 'pest'ó, nwero, 'kamiñ'o; algunas de estas plantas corresponden a variedades de nopal, cardón, maguey o arbustos; de los nombres que tienen en hñähñu se puede hacer una traducción de su nombre al español, en los que se observa que enuncian las características como el color, sabor o forma de la planta; sin embargo, la gente de la comunidad utiliza el nombre en hñähñu para nombrarlo o en su caso utiliza el nombre genérico en español, como nopal, maguey o cardón. De esta manera se observa que al llamarlos de esta manera, los nombres específicos que solo están nombrados en lengua hñähñu han dejado de utilizarse y, por consiguiente, van desapareciendo.

El registro de 52 nombres en hñähñu de plantas corresponde a la base léxica de la flora local.

Imagen 40. Concentrado final flora y frecuencia de localización (3 rutas)

Plantas localizadas													b'inza		
Mamint'oho													b'otfe		
huapilla	nwero	tamatha	chilito	xeconostle	sepe	lechuguilla	espina de ratón	koua	sahuaro	garambullo	mezquite	too	xim'asta	njuxi	b'otfe
Loma 1													b'otfe		
baxi	cucharil	biznaga	palma		sepe	lechuguilla									b'otfe
Loma 2													b'otfe		
kamiñ'o	vinito	bokja				lechuguilla			garambullo	mezquite					b'otfe
Zi dehe													b'otfe		
sauz	pirul									mezquite					baxi
Demiñ'o													baxi		
tule	nwero	jaría								mezquite					baxi
Tanthe mbomuza													biznaga		
oregano grande	vinito	biznaga	chilito	konza	zukdo	lechuguilla	botfe	doradilla	sahuaro	garambullo	mezquite	xaxni	uada t'oho	pitole	biznaga
huapilla	nwero		palma												biznaga
	pirul														biznaga
Hñe tanthe mbomuza													bokja		
huapilla	vinito	granjeno amarillo				lechuguilla	botfe		sahuaro	garambullo	mezquite				bokja
	nwero														bokja
	pirul														bonda

Fuente: Elaboración propia

4.1.3 Desglose de territorio recorrido

Al igual que con el registro anterior (flora), por cada ruta o recorrido se creó una tabla en Excel para el vaciado de datos, registrando el número de la ruta, los nombres de los lugares que sirvieron de referencia para trazar la ruta y los nombres de los lugares donde se realizó la documentación de datos (nombres de las plantas, coordenadas geográficas y fotografías). Algunos lugares se recorrieron en dos rutas distintas, sin embargo, en algunos casos en una ruta sirvió como sitio de referencia y en la otra como lugar de recolección de datos, por lo que se realizó su registro en la tabla correspondiente.

La ruta 1: Mamint'oho – Hñe Tanthe 'Bomuza; tiene un total de 10 sitios recorridos, de los cuales 3 de ellos (Panteón, Presa nueva, Banco de arena), sirvieron como sitios de referencia para seguir la ruta y llegar a los lugares de recolección de datos, que fueron 7 (Mamint'oho, Loma 1, Loma 2, Zi dehe, Demiñ'o, Tanthe mbomuza, Hñe Tanthe mbomuza).

En la ruta 2: Zi Bodo - 'Bo Uthia, se recorrieron 10 lugares, 5 fueron sitios de referencia (Zabi mot'huähi, Hñe Bo k'äst'uada, Canal Panales - Deca, Mohonera,

Hñe zi Bodo) y 5 lugares donde se levantaron los datos (Zi Bodo, Bo Zakthuhni, Hñe Cilia, Zi Dexto, Bo uthia).

En la ruta 3: 'Rembo - Nijat'ohó, se recorrieron 7 lugares, 5 fueron sitios de referencia (Bo Njuxi, T'áximo, K'ati Thenmaye, Ntsuki Ñu Xamti, Mohonera Panales - Taxie) y 2 donde se levantaron los datos ('Rembo, Nija T'ohó).

De esta manera se obtuvieron tres tablas con todos los nombres de los sitios registrados, se puede observar un ejemplo en la imagen 41.

Imagen 41. Desglose de nombres por ruta o recorrido

Recorrido 1		
Inicio de recorrido: Desviación – Panteón/Dexthi		
❖ 1°. Mamint'ohó		
❖ Lugar de referencia: Panteón		
❖ 2°. Loma 1		
❖ 3°. Loma 2		
❖ Lugar de referencia: Presa nueva		
❖ 4°. Zi dehe		
❖ 5°. Demiñ'o		
❖ Lugar de referencia: Banco de arena (Bomu)		
❖ 6°. Tanthe mbomuza		
❖ 7°. Hñe Tanthe mbomuza		

Fuente: Elaboración propia

4.1.4 Concentrado final del territorio recorrido

Posteriormente se elaboró una tabla (imagen 42), donde se hizo un concentrado general de los sitios registrados durante los tres recorridos, teniendo un total de 26 lugares, que en su mayoría tienen un nombre en hñähñu y algunos solo tenían nombres en español; para el propósito de esta investigación solo interesan los que tienen asignados nombres en hñähñu.

Imagen 42. Concentrado final de lugares

Bo Njuxi	Mamint'oho
Bo uthia	Nija T'oho
Bo Zakthuhni	Ntsuki Ñu Xamti
Bomu	Panteón
Canal Panales - Deca	Pozo Panales
Demiñ'o	Presas nueva
Hñe Bo k'äst' uada	Rembo
Hñe Cilia	Tanthe mbomuza
Hñe Tanthe mbomuza	Zabi mot'huähi
Hñe zi Bodo	Zi Bodo
Hñe zi Nija	Zi dehe
K'ati Thenmaye	Zi Dexto
Loma 1	
Loma 2	

Fuente: Elaboración propia

4.1.5 Obtención del corpus primario

Al finalizar esta etapa, se obtuvo un registro de nombres en hñähñu de 52 plantas localizadas, la cual se denomina **flora local** en este proyecto de investigación. También se obtuvo un registro total de 26 nombres de los lugares recorridos, que para este proyecto se denomina **territorio local**.

4.2 Corpus secundario

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, fue necesaria una selección previa, ya que no todos los elementos registrados se tomaron en cuenta para la aplicación de las entrevistas. Para la flora se seleccionaron las plantas que tuvieron mayor frecuencia de localización (selección realizada por el investigador) y de acuerdo a la importancia según su uso por la población (selección realizada por el colaborador); a partir de estos dos criterios, se seleccionaron 28 plantas, de las cuales se aplicó una guía de preguntas para cada una de ellas.

Para territorio se seleccionaron los lugares donde se documentaron las plantas, pero también algunos que sirvieron como sitios de referencia en el trazo y recorrido de las rutas. Éstos se seleccionaron de acuerdo al criterio del colaborador, seleccionando los que son o fueron importantes en el desempeño de actividades (pastoreo, abastecimiento de agua, recolección de leña) de la población, teniendo una cantidad final de 12 elementos.

De los elementos seleccionados, 28 para flora y 12 para territorio, se aplicó la entrevista a 8 personas, 5 hombres y 3 mujeres; de las 8, solo 4 personas dieron información para territorio (hombres), se le plantearon 5 preguntas para cada uno de los 12 lugares seleccionados. Para la temática de flora, se plantearon 5 preguntas para cada una de las 28 plantas a los 8 colaboradores. El tiempo aproximado de duración de las entrevistas fue de 1:30 hrs. para flora y 1 hr. para territorio; obteniendo en promedio 12 horas de grabación para la temática de flora

y 4 hrs. para la temática de territorio, teniendo un aproximado de 16 horas de grabación, que comprende el corpus secundario o **textos orales**.

Dicho corpus se sistematizó, como más adelante se detalla, para la selección de los elementos que fueron utilizados para el diseño y elaboración de material didáctico, que es uno de los objetivos del presente trabajo de investigación.

4.2.1 Instrumentos de sistematización de resultados

El software que se utilizó en la sistematización del corpus secundario fue el de ELAN, pues su funcionamiento es muy accesible para trabajar audio y video, por lo tanto, nos permitió realizar la transcripción de los audios obtenidos de la etapa anterior. Para utilizar los archivos de audio y que pudieran estar disponibles para su uso en este software, fue necesario crear las carpetas con los archivos de audio. Se organizaron los audios (textos orales) en carpetas, por temática (flora y territorio) y por cada colaborador. Por lo que se creó una nomenclatura (imagen 43), para nombrar los archivos del corpus (audios), misma que permitió identificar cada archivo de cada colaborador. En dicha nomenclatura se incluyen números y letras que indican: la fecha de la toma del archivo, el lugar donde se registró, el nombre de la persona que colaboró, el número de sesión en que se realizó, pudiendo ser más de una, y finalmente el tipo de archivo (audio). Esta nomenclatura fue la misma para todos los archivos que se trabajaron en el software de ELAN.

Imagen 43. Nomenclatura para nombrar archivos de audio en ELAN

Fecha: 18 de marzo de 2019 Comunidad: Panales Nombre: Apolinar Qiterio Hernández Sesión: 1 Tipo: audio 1	20190318 PAN AQH S1 A1
---	------------------------------------

20190318PANAQHS1A1.WAV

Fuente: Elaboración propia

También fue necesario realizar la conversión de los audios en un formato para edición. Uno que fue el archivo de respaldo que se encuentra en formato WAV y otro que fue el archivo de trabajo que está en formato MP3, que se obtiene a partir del original una vez convertido utilizando el programa Audacity. Una ventaja de trabajar audio en formato MP3, es que es menos pesado y más fácil de manipular en el software de transcripción de ELAN.

Para utilizar el software de ELAN, fue necesaria la configuración de plantillas para el uso de líneas de transcripción y traducción de los audios, lo que permitió exportar la transcripción y traducción de los audios en archivos de texto, mismos que sirvieron de insumos para el diseño del material didáctico.

Antes de hacer uso del software de Elan, que corresponde a la transcripción y traducción de los audios, se hizo una selección de los fragmentos de audio de las entrevistas de cada colaborador, para ello fue pertinente hacer un concentrado en una tabla de Excel para llevar un registro más detallado, por lo que fue necesario crear tablas de Excel para el registro de dicha información. Se creó una tabla de Excel (imagen 44), para el registro de los intervalos de audio de cada temática

(flora y territorio); cada una de ellas contiene los siguientes elementos: Título de la temática, en una fila están los nombres de los elementos seleccionados (para flora, los nombres de las 28 plantas y para territorio el nombre de los 12 lugares), en una columna están los nombres de los 8 colaboradores, debajo de cada uno de ellos, están escritas las letras que corresponden a cada pregunta realizada durante la entrevista para la obtención de los textos orales, y en la celda correspondiente los intervalos de audio seleccionado (posterior a la audición de las grabaciones), que corresponde a la información relevante que cada colaborador aportó.

Imagen 44. Tabla para el registro de intervalos de audio seleccionado

		FLORA																					
		'bahi	'bas'tā	bast'ej	'binza	'minza	bohāi	'bokjā	'bonda	'bothfe	dānga	oregno	dāxipe	ikkāhā	kāmif'yo	koua	ma'minxāt'ā	njuxi	nihakakāhā	nwero	pest'o	nsepe	
1	FÉLIX CH																						
	a																						
	b																						
	c																						
	d																						
2	APOLINAR																						
	a																						
	b																						
	c																						
	d																						
3	FÉLIX Q																						
	a																						
	b																						
	c																						
	d																						

Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Organización del corpus

Para realizar la selección y registro de los fragmentos de las grabaciones en la tabla, primeramente se requirió hacer la audición de las 12 grabaciones de audio (textos orales), de flora y territorio, para constatar si la información recabada

aportó la información que se buscaba obtener. Posterior a la audición de cada entrevista de cada colaborador (grabaciones), se obtuvieron los siguientes resultados.

Para el tema de territorio, la información obtenida a partir de la aplicación de la entrevista, no aportó los datos que se esperaban obtener con base en las preguntas planteadas. Por ejemplo, en el caso de la pregunta ¿Cómo se llega a ese lugar?, cada colaborador describió el recorrido de manera superficial o en su caso enunció una ruta distinta a la establecida, contrario a lo que se esperaba, que describiera la misma ruta que se siguió durante el recorrido que se realizó para la recolección de datos y aportara información adicional sobre esa ruta o esos lugares; esto no quiere decir que la aportación no fue valiosa, por el contrario, se observó que hay distintas rutas a seguir para llegar a un mismo lugar, pero que de acuerdo al lugar donde reside la persona, es el conocimiento que se tiene de ciertas rutas para llegar a áreas o lugares comunes. Sucedió algo similar para la pregunta ¿Qué sitios quedan cerca?, cada colaborador aportó información según su percepción de cercanía, teniendo que para la percepción de un colaborador un lugar podría considerarse cercano, no siendo así para la percepción de otro o del investigador. Por lo tanto, una vez concluida la audición de las grabaciones de territorio, se consideró utilizar dicha información para la redacción de algunos apartados del capítulo de contexto, y utilizar la información de territorio para el diseño del material didáctico, pero solo el correspondiente a los nombres de los lugares de la ubicación de las plantas seleccionadas.

Para el tema de flora, los ocho colaboradores aportaron datos sobre las plantas seleccionadas, por lo que en lo sucesivo se decidió trabajar la sistematización de datos solo de esta temática. Por lo tanto, se hizo nuevamente una audición más detallada de estas grabaciones; de las cuales se pudo identificar que los colaboradores aportaron mayor información en lo que corresponde a lo planteado

en las preguntas referentes al conocimiento que se tiene sobre los usos de plantas y procesos de elaboración de productos, alimentos o remedios derivados de éstas. De esta manera, se procedió a seleccionar solamente la información correspondiente a estas dos preguntas; por lo que los fragmentos de audio (intervalo de grabaciones) que se registraron en la tabla (imagen 45), fueron sólo los que corresponden al uso y proceso de elaboración, de las 28 plantas de los 8 colaboradores.

Imagen 45. Concentrado de intervalos de grabaciones, selección inicial

FLORA												
		'bahi	'basf'a	'bas'tei	'binza 'minza	'boh'ai	'bokj'a	'bonda	'boh'fe	d'anga oregno	d'axipe	ixk'ah'a
1	FÉLIX CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
a		00:16-00:22	06:10-06:35	09:10-09:14								30:22-32:32
b		0	0	0								
c		00:38-01:04, 01:08-01:16, 01:52-02:04, 02:08-03:05	06:45:00-06:55	09:30-09:40	11:57-12:06	14:03-14:15		20:15-20:42 20:47-21:00 21:07-21:21	24:50-25:03 26:52-27:04	27:26-27:40	30:34-30:48 30:53-31:02	32:38-32:41 32:43-32:57
d		03:12-04:12, 04:29-05:05	06:59:00-07:28, 07:50-08:12, 08:23-08:32	12:17- 12:31		13:10-13:57 15:11-15:45	17:38-18:11 18:17- 19:03	21:22-21:45	24:07-24:47	27:50-28:29		33:54-33:58 34:08-35:24
e		05:19-05:46,	0							29-22-29:42		

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, al ir escuchando las grabaciones se identificó que no para todas las plantas todos los colaboradores aportaron información suficiente; lo que llevó a hacer otra selección, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Se descartaron los elementos (plantas) donde se reportó nula o escasa información sobre usos de la planta o sobre proceso de elaboración de la misma.
- Se contemplaron los elementos donde todos los colaboradores aportaron información sobre usos y procesos de elaboración de la planta.

- Se tomaron en cuenta los elementos que tuvieron una mayor cantidad de usos (aunque solo una persona haya aportado información).
- Se consideraron también los elementos que tienen o hayan tenido usos que han sido relevantes en la comunidad.

Con base en el primer criterio, por ejemplo, se descartó la planta dāxipe (biznaga) ya que la información proporcionada fue muy breve, esto podría deberse a que al ser una planta escasa en su localización, no tiene variedad de usos y solo se utiliza su fruto como alimento cuando es posible encontrarla. En cuanto al segundo criterio, se seleccionaron plantas como la palma, el mezquite, sangre de grado o garambullo, respecto de las cuales los 8 colaboradores reportaron distintos usos (comestible, medicinal, elaboración de productos, entre otros). Por citar un ejemplo del último criterio, donde la planta tiene un solo uso, pero que es relevante para los habitantes de la comunidad, para este caso se encuentra la planta llamada pest'o (en lengua hñāhñu) que se utiliza principalmente para fermentar el aguamiel o, como aquí se le conoce, para el “empiezo del pulque”. De esta manera, con base en los criterios anteriores, se redujo la cantidad de plantas seleccionadas, pasando de 28 que se tenían en un principio a la cantidad final de 19 plantas, como se observa en la imagen 46.

Imagen 46. Concentrado 19 plantas seleccionadas (intervalos de audio)

FLORA														
		'bahi	'basfä	'binza 'minza	bohali	'bokjä	'bonda	'bothfe	ixähä	kämiŋ'yo	koua	ma'minxätä	nwero	pest'o
1	FÉLIX CH	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	a	00:16-00:22	06:10-06:35,						30:22-32:32			43:08-43:27		
	b	0	0											
	c	00:39-01:04, 01:08-01:16 ,01:51-02:04,02:07-02:21 02:24- 03:04	06:45:00-06:55	11:41-11:42 11:44-11:47	14:03-14:08	17:38-17:43 17:54-18:04	20:15-20:42 20:47-20:59 21:07-21:21	24:50-25:03 26:54-27:04	32:38-32:41 32:43-32:57	35:53-36:02 36:04-36:16 36:14-36:19	38:48-38:57	43:36-44:25 45:09-45:12	58:11-58:20 58:44- 58:48	1:00:08-1:00:33 1:00:43- 1:00:45
	d	03:13-04:12,04:29-05:05	06:59-00-07:28,07:50-08:12,08:23-08:32	12:09- 12:17	13:10-13:56 15:12-15:31	18:17- 19:03	21:22-21:45	24:07-24:45	33:54-33:58 34:09-35:24	36:24-37:02 37:25-37:31		44:29-44:37 45:36-45:59 46:29-46:51 46:55-47:15 47:23-47:45 47:58-48:01 48:05-48:26 48:34-49:15		1:00:59-1:00:24
	e	05:19-05:46,	0								39:26-40:23			

Fuente: Elaboración propia

Cabe señalar que la audición de las grabaciones se fue realizando por cada planta y por cada colaborador, lo que permitió identificar los distintos usos que se reportaron de cada planta, así como los procedimientos. Con dicha información se fue llenando una tabla adicional por cada planta, para concentrar la información que aportó de manera individual cada colaborador y posteriormente verificar si había coincidencia de la información que aportaron en su conjunto (imagen 47).

Imagen 47. Concentrado de usos y procesos de elaboración de cada planta

USOS DE LA PALMA - M							
COLABORADORES	COMESTIBLE	MEDICINAL	CONSTRUCCIÓN	ELABORACIÓN DE PRODUCTO	OTRO	USO HOGAR	USO AGRÍCOLA
FÉLIX CH	X		X	X			
APOLINAR	X	X	X	X		X	X
FÉLIX Q	X		X	X			
BRÍGIDO	X	X	X	X			
TIBURCIO	X		X	X			
CARMEN	X		X	X			
ROSA	X	X	X				
HILARIA	X		X		X		

PROCEDIMIENTOS DE LA PALMA - M							
COLABORADORES	COMESTIBLE	MEDICINAL	CONSTRUCCIÓN	ELABORACIÓN DE PRODUCTO	OTRO	USO HOGAR	USO AGRÍCOLA
FÉLIX CH	X		X	X			
APOLINAR		X		X			X
FÉLIX Q	X			X			
BRÍGIDO	X		X	X			
TIBURCIO				X			
CARMEN	X		X	X			
ROSA	X						
HILARIA	X				X		

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la audición de las grabaciones y llenado de las tablas, se pudo identificar que en algunos casos, más de un colaborador aportó información sobre los mismos usos y procedimientos de una misma planta; por lo que surgió la necesidad de realizar una selección de los fragmentos de audio. Por lo tanto, de las 19 plantas seleccionadas se volvieron a escuchar las grabaciones que correspondían solo a usos y procedimientos, por lo que se procedió a realizar una selección más precisa, de modo que no se tuviera información repetida. Para identificar la selección realizada, en la tabla de Excel donde están los intervalos de audio, se marcaron en color rosa (como se observa en la imagen 46), y en tablas de Word se registraron tanto los usos como los procedimientos correspondientes a la información que proporcionó cada colaborador posterior a la selección previa,

de manera que no se tuviera información similar sobre los usos o procedimientos de una misma planta. De esta manera, por ejemplo para el caso de la planta de la palma, todos los colaboradores aportaron información sobre su uso comestible y sobre su uso en la construcción, información que fue similar en algunos de ellos, por lo tanto se tuvo la necesidad de elegir la información del colaborador que fue más detalla. Así, en una primera tabla de registro sobre los usos de la palma se tuvo un registro de la información de los 8 colaboradores (imagen 47), pero al hacer la selección antes mencionada se obtuvo otra tabla con un registro de información de 6 colaboradores (imagen 48).

Imagen 48. Tabla de procedimientos grabaciones de plantas por colaborador

USOS DE LA PALMA							
COLABORADORES	COMESTIBLE	MEDICINAL	CONSTRUCCIÓN	ELABORACIÓN DE PRODUCTO	OTRO	USO HOGAR	USO AGRÍCOLA
FÉLIX CH			X				
APOLINAR	X	X	X	X		X	X
FÉLIX Q	X			X			
TIBURCIO				X			
ROSA	X						
HILARIA	X				X		

Fuente: Elaboración propia

Como se pudo observar durante la descripción de los apartados anteriores, que corresponden a la sistematización del corpus secundario, la información obtenida de las entrevistas realizadas a los 8 colaboradores; de las cuales se obtuvieron 12 archivos de audio, que se han denominado textos orales y que corresponden a flora y territorio local, tuvo un proceso de selección posterior a su revisión y de acuerdo con distintos criterios.

Después de su revisión, se concluyó que no toda la información obtenida se podía utilizar como insumo para la elaboración del material didáctico (que es el objetivo final de este proyecto); como ya se mencionó, para el caso de la información recabada de las entrevistas de territorio, los datos obtenidos no fueron los esperados. Y la mayor parte de información se utilizó en el capítulo de contexto.

En cuanto a la temática de flora, se tuvo que hacer una serie de selecciones de la información obtenida; así, de tener una selección inicial de 28 plantas se redujo a la cantidad de 19 elementos, pues al realizar las audiciones con más detalle, se pudo identificar que la información recabada era mínima o nula en algunos casos por algún colaborador. Sin embargo, esta selección no fue la última, pues también se identificó que aunque todas estas plantas cumplieron con los criterios de selección establecidos, más de un colaborador aportó información similar de algunas de ellas; lo que llevó a decidir que no era adecuado realizar la transcripción y traducción de todas, sino que debía seleccionarse la más adecuada, por lo que surgió la necesidad de realizar nuevamente una selección. De esta manera, se tiene que la traducción y transcripción en el programa de ELAN, sí se hizo de las 19 plantas pero se seleccionó la información que se consideró más idónea para su uso como insumo en el diseño del material didáctico, de acuerdo con las características de dicho material, que se enuncian en el siguiente capítulo.

Finalmente, posterior a las selecciones previas ya descritas, se procedió a la transcripción y traducción en el programa de ELAN, de las grabaciones seleccionadas que corresponden a los usos y procedimientos, que forman parte del corpus secundario denominado textos orales.

4.2.3 Segmentación, transcripción y traducción del corpus

Una vez obtenida la selección final de las plantas, se procedió a la segmentación de los audios, para luego realizar la transcripción en lengua hñähñu y su traducción al español. Cabe señalar que la traducción al español no es literal del hñähñu, debido a que hay palabras o expresiones que al traducirlas, pierden su significado o son incoherentes en el idioma español, por lo tanto, la traducción se hizo de manera tal que para que se conserve el significado original. Posterior a la segmentación, transcripción y traducción en el programa de ELAN de los textos orales seleccionados, se generó un documento de texto de cada una de las 19 plantas (imagen 49). Estos textos permitieron categorizar los distintos usos que de cada planta se obtuvieron. Para hacer la categorización de los usos y sus respectivos procesos de elaboración, se fueron marcando con un color diferente cada uso, así como los procesos o procedimientos de cada uno de los textos de cada planta y de cada colaborador, tanto en hñähñu como en español.

Imagen 49. Ejemplo categorización de usos de la planta

The image displays two examples of text documents where plant uses are categorized. The left document is for the plant 'bast'ä. It features a legend with a yellow square for 'Pa te ma nthoni' and a green square for 'Hanja da thoki'. The text is divided into sections: 'AQH' (Agriculture) and 'FQD' (Food). The 'AQH' section describes the process of making a tortilla, with hñähñu text and its Spanish translation. The 'FQD' section asks 'gi pädi pa te mathoni nuna ndäpo?' and describes how the plant is used as food, with hñähñu text and its Spanish translation. The right document is for 'GARAMBULLO'. It has a legend with a green square for 'PROCEDIMIENTOS' and a yellow square for 'USO'. The text is divided into sections: 'AQH' (Agriculture) and 'FQD' (Food). The 'AQH' section describes the process of making a tortilla, with hñähñu text and its Spanish translation. The 'FQD' section asks 'sabe para qué se utiliza esta planta?' and describes how the plant is used as food, with hñähñu text and its Spanish translation.

Fuente: Elaboración propia

Después, con esta información se hizo un concentrado en tablas (imagen 50), lo que permitió identificar con mayor facilidad las distintas categorías de usos, así como la cantidad de los mismos de cada una de las plantas.

Imagen 50. Tabla Concentrado de categoría de usos

PROCEDIMIENTOS (SELECCIÓN) DESCRIPCIÓN							
COLABORADORES	COMESTIBLE	MEDICINAL	CONSTRUCCIÓN	ELABORACIÓN DE PRODUCTO	OTRO	USO HOGAR	USO AGRÍCOLA
FÉLIX CH				LOS TRONCOS Y RAMAS GRUESAS VERDES SE HORNEABAN PARA HACER CARBON			
APOLINAR	PARA HACER ATOLE CON LAS VAINAS MADURAS			PARA HACER BANCOS CON LOS TRONCOS			
FÉLIX Q	LOS GUSANOS ASADOS PARA HACERLOS EN SALSA, O FRITOS EN TACOS	RAMAS (MENZA) CON HOJAS DE ZAPOTE BLANCO EN TÉ PARA LA PRESIÓN	LOS TALLOS GRUESOS PARA DELIMITAR TERRENOS Y LAS RAMAS PARA CERCARLOS		PARA PLANTAR LA ORQUIDEA (DONZA) EN SUS RAMAS GRUESAS	LOS TRONCOS PARA HACER LUMBRE Y HORNEAR LA BARBACOA	
BRÍGIDO	EL HENO PARA ALIMENTAR A LOS CHIVOS, VAINAS PARA ENGORDAR CHIVOS, BORREGOS, PUERCOS		LOS TALLOS GRUESOS PARA HACER HORCONES PARA LAS CHOZAS				
ROSA	LAS FLORES EN TORTA (CAPEADO)						

CONCENTRADO FINAL USOS							
PARTES QUE SE USAN	COMESTIBLE	MEDICINAL	CONSTRUCCIÓN	ELABORACIÓN DE PRODUCTO	OTRO	USO HOGAR	USO AGRÍCOLA
VAINAS GUSANOS DEL MEZQUITE	VAINAS COMO FRUTO PARA LAS PERSONAS	PARA LA PRESIÓN	CERCADO DE TERRENOS	PARA HACER CARBÓN	PARA PLANTAR LA ORQUIDEA (DONZA)	LEÑA PARA LA CASA	
RAMAS TRONCOS TALLOS GRUESOS	VAINAS PARA ENGORDAR CHIVOS, BORREGOS, VACAS, PUERCOS		CONSTRUCCIÓN DE CASAS			TRONCOS PARA HORNEAR BARBACOA	
HENO LA PLANTA FLORES	PARA HACER ATOLE CON LAS VAINAS		PARA HACER BANCOS				
	GUSANOS EN SALSA O FRITOS		PARA HACER HORCONES PARA LAS CHOZAS				
	EL HENO PARA ALIMENTAR A LOS CHIVOS						
	LAS FLORES EN TORTA O EN TAMAL						

Fuente: Elaboración propia

Como ya se mencionó, esta actividad se realizó con cada una de las 19 plantas, de acuerdo con la categorización de los usos. Para identificar con mayor facilidad la cantidad de usos por cada planta, se hizo un concentrado de usos (imagen 51). En la imagen se puede observar que del total de 19 plantas, 4 de ellas tienen de 7 a 5 usos, que se considera la mayor cantidad; en mediana cantidad de usos hay 9

plantas, que tienen de 4 a 3 usos; y las plantas que tienen 2 o 1 uso, son 6. Teniendo que las 19 plantas, casi la mitad, tiene de 3 a 4 usos.

Imagen 51. Concentrado de usos de las plantas

Usos	CONCENTRADO DE USOS DE LAS PLANTAS							TOTAL DE USOS
	COMESTIBLE	MEDICINAL	CONSTRUCCIÓN	ELABORACIÓN DE PRODUCTO	USO HOGAR	USO AGRÍCOLA	OTRO	
Plantas								
'bahi	X	X	X	X	X	X	X	7
'bast'ä	X	X	X		X	X	X	6
'binza / 'minza	X	X	X		X			4
bohái	X	X	X	X				4
'bokjä	X							1
'bonda	X	X					X	3
'bothfe		X		X	X		X	4
ixkähä	X	X						2
kämiñ'yo	X	X	X				X	4
nwero	X						X	2
pest'o		X					X	2
t'ähi	X	X	X	X	X		X	6
thumxi	X		X		X		X	4
ts'u'ta	X	X	X	X	X			5
tungmui		X		X			X	3
mai		X	X		X			3
koua	X						X	2
ma'minxät'ä	X		X		X		X	4
zibinu	X	X						2

Fuente: Elaboración propia

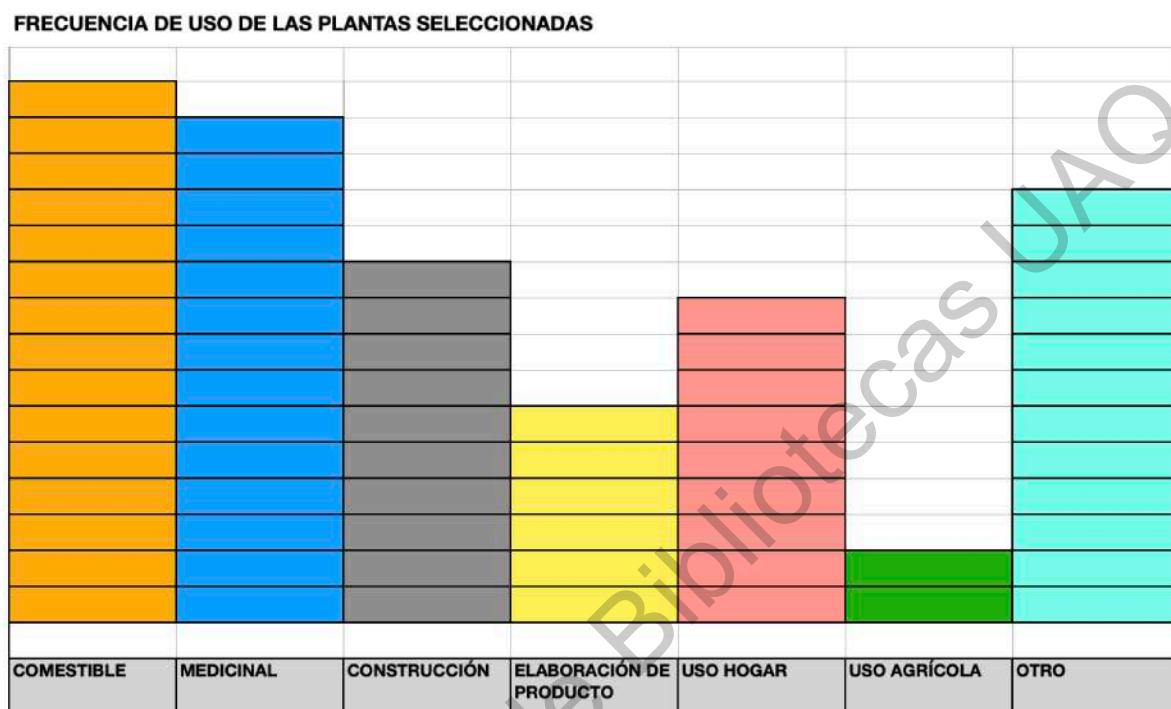
De acuerdo con este concentrado también se pudo realizar otra tabla, en la que se pueden observar los usos que predominan en las plantas (imagen 52). Se consideraron en la categoría de uso comestible, las plantas que sirven como alimento tanto para las personas como para los animales criados por las personas. Esta categoría es la de mayor frecuencia, teniendo 15 plantas de un total de 19.

La categoría de uso medicinal es la que le sigue en mayor cantidad de usos, teniendo un total de 14 plantas. En la categoría de *otro*, se ubican 12 plantas, en

esta categoría se agrupan las plantas que tienen un uso en el que no se podrían agrupar otras plantas; por ejemplo, un uso que se encuentra en esta categoría es el que se da a la pulpa de la penca del nopal *'bonda*, que sirve como sellador al momento de pintar los muros con cal; otro ejemplo de esta categoría es el uso que se le da a la fibra seca del tallo de la palma, que sirve como aditamento para las escopetas.

La categoría de uso de construcción se refiere a la construcción de casas (techo, muro, travesaños) principalmente, en esta categoría se agrupan 10 plantas. La de uso en el hogar agrupa 9 plantas, este uso se refiere principalmente al uso de las plantas que se utilizan en el aseo del hogar o personal, así como las plantas (de donde se obtiene la leña) que se utilizan para la cocción de alimentos. En la categoría de elaboración de productos (jabón, utensilios de cocina, para aseo personal, bancos, entre otros), hay 6 plantas. Finalmente, la categoría de uso con menor frecuencia es la referente a uso agrícola, que solo tiene 2 plantas.

Imagen 52. Frecuencia de uso de las plantas seleccionadas



Fuente: Elaboración propia

4.2.4 Transcripción y traducción de entrevistas

A partir de la sistematización del corpus secundario, se generaron documentos que contienen información sobre los usos y procesos de elaboración de productos de la flora local (imagen 53).

La categorización de los usos de las plantas realizadas en las tablas y en los documentos generados a partir de la transcripción y traducción en lengua hñähñu y español, permitió organizar la información en otro documento para cada una de las plantas, que contiene información con base en los siguientes apartados: ¿cómo se llama la planta?, ¿dónde la encontramos?, ¿para qué sirve?, ¿qué partes de la planta se utilizan?

Imagen 53. Documento de texto usos y procesos de elaboración (productos)

<p style="text-align: center;">PALMA</p> <p>¿DONDE LA ENCONTRAMOS?</p> <p>MAMINT'QHQ, TO'TRI, TANTHE MBOMUZA, HÑE CILIA, ZI DEXTO, BO UTHIA, REMBO</p> <p>¿PARA QUÉ SIRVE?</p> <p>COMIDA PARA AVES, GUISO DE FLORES (A LA MEXICANA, FRITAS, CON HUEVO), INFLAMACIÓN Y DOLOR DE ESTOMAGO, TECHADO DE CASAS, ELABORACIÓN DE SUDADEROS, CAMAS (PETATE), ASIENTO DE LOS CARROS, ELABORACIÓN DE PAPEL, CARGA PARA ESCOPETA (FOXERA), LEÑA (COMBUSTIBLE), PROTECCIÓN DE PLAGAS (CENIZA).</p> <p>¿QUÉ PARTES SE USAN?</p> <p>FLORES, FRUTO, HOJAS, TALLO</p>

Fuente: Elaboración propia

La información que contienen estos textos corresponde a la función informativa, con base en la función de lenguaje; y de acuerdo a la trama, son de tipo descriptiva. A partir de los usos que se reportan, también se aportó información sobre los procesos de elaboración de un producto o alimento, lo que derivó para la conformación de otro tipo de texto (receta e instructivo); al igual que el anterior, son de trama descriptiva, pero de función apelativa (Kaufman y Rodríguez, 1993).

4.3 Diseño de material de consulta para lectura

Los siguientes apartados se enfocan en dar la descripción de la conformación de la ficha como material de consulta, se mencionan sus características como

portador textual, se describe su estructura o constitución de sus apartados y se exponen algunas recomendaciones generales que buscan incidir en el desarrollo de microhabilidades lingüísticas de lectura a partir del uso del portador textual, estas recomendaciones que se dan son principalmente útiles para el trabajo de lectura en L1. Para el caso de L2, se exponen las sugerencias para el abordaje de la lectura de manera más detallada en la sección 4.4, ya que al ser uno de los objetivos principales de la tesis, se ha decidido dedicarle un espacio más amplio.

4.3.1 Diseño de las fichas

Uno de los objetivos de la tesis fue documentar información sobre flora y territorio local, misma que se obtuvo a través de textos orales en lengua originaria hñähñu. Dicha información se procesó y se obtuvieron textos escritos que comprenden la transcripción y traducción de los textos orales sobre los usos de las plantas y los procesos de elaboración de productos que derivan de ellas. Estos textos sirvieron de insumo para el diseño de las fichas, que contiene textos de carácter informativo y descriptivo. A este portador textual lo he denominado ficha informativa.

Las fichas fueron diseñadas en un formato bilingüe, escritas en lengua hñähñu y en español, pero en secciones separadas; es decir, que se diseñaron las fichas en versión monolingüe en hñähñu y en versión monolingüe en español. Por lo tanto, el hecho de editarlas en un formato bilingüe de forma separada, da la posibilidad de que durante su uso como material de consulta, puedan ser utilizadas tanto para la lectura en hñähñu como para el español.

Aunque el objetivo de la tesis es la conformación de un portador textual que sirva de apoyo a la lectura de la lengua hñähñu como L2, por estar dirigido a alumnos de primaria de modalidad indígena y al ser la lengua hñähñu una de las asignaturas que cursan, también se consideró que los alumnos son hablantes de lengua materna en español. Por lo tanto, durante el diseño de las fichas se

consideró realizar las dos versiones, lo que da la posibilidad de que con el mismo contenido de las fichas se pueda abordar la lectura en ambas lenguas.

Estas fichas en sus dos versiones, formarán parte de un fichero que será un producto adicional a esta tesis y cuya descripción no se incluye debido a que este trabajo solo comprendió el proceso de documentación de información, diseño de las fichas a partir de esa información y finalmente, el planteamiento de sugerencias de uso didáctico de las fichas informativas.

A continuación se dará la explicación de la constitución de la ficha, presentando ejemplos de las dos versiones (hñähñu y español).

4.3.2 La ficha como portador textual

Para el diseño de la ficha, se tomaron como referencia las características de los tipos textuales nota enciclopédica y ficha informativa, que por sus características para organizar la información y por el tipo de información que en ellos se presenta, fueron idóneas para conformar un formato “híbrido” que presente información de manera resumida y organizada en una serie de apartados o secciones que faciliten su lectura, en la que predomina la función informativa del lenguaje con trama descriptiva. Cabe mencionar que se consideraron algunos elementos convencionales de los tipos textuales mencionados, y se agregaron otros elementos adicionales. Para este trabajo de investigación, se enuncia como ficha informativa al tipo de texto que contiene la información antes descrita, es decir, los contenidos lingüísticos y culturales documentados sobre las temáticas de flora y territorio.

Considerando que la trama de estos textos (nota enciclopédica y ficha informativa), se construye sobre la base de la descripción científica, podría haber

objeción al considerar que la información que se presenta en la ficha informativa carece de esta descripción; sin embargo, la información presentada se justifica en la clasificación de estos tipos textuales, ya que los saberes y conocimientos locales tienen el mismo valor que el conocimiento científico (Schwinge, 2008; Baker, 2001; Gasché, 2008; Moll, 1992; Villoro, 1996).

La información que contiene estos textos (fichas informativas) no es la transcripción original de los textos orales; la información se adecuó al formato del tipo textual, pero conservando el mensaje original proporcionado por los colaboradores. Considerando lo que señala Cassany et al. (2002), que si bien los textos auténticos contienen un lenguaje vivo y actual, no se adecuan necesariamente al nivel de los alumnos; y los textos manipulados cumplen con la finalidad didáctica, pero carecen espontaneidad y no son genuinos. Además, de acuerdo con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, lo ideal es trabajar con textos auténticos; sin embargo, pasar un texto oral a un texto escrito, por las convencionalidades de escritura de la lengua, la manipulación se vuelve necesaria, y éste se vuelve simulado en mayor o menor medida. Por lo tanto, en la conformación de los textos expuestos en las fichas, se consideraron las características de ambos textos (auténticos y manipulados), es decir, la información presentada se manipuló lo mínimo posible de modo que la información fuera la más cercana a la original.

Estas fichas utilizadas como recurso didáctico pretenden apoyar el desarrollo de la competencia comunicativa en español como lengua materna y del hñähñu como segunda lengua. El diseño de la la ficha informativa se justifica para trabajar principalmente el aspecto léxico y la habilidad lingüística de lectura. Aunque la ficha puede servir para potenciar otras habilidades lingüísticas, este trabajo solo se enfoca en estos dos componentes de la competencia comunicativa.

Las fichas informativas están diseñadas en un formato accesible para niños en etapas iniciales de lectura y escritura, por lo que se decidió organizar la información acompañando los textos, frases o palabras con imágenes ilustrativas que apoyen la lectura de los distintos apartados.

4.3.3 Descripción de la estructura general de la ficha

La estructura de la ficha informativa conforma un tipo textual de función informativa, en la que se describen principalmente los usos de las plantas y los procesos de elaboración de productos que de ellas se derivan.

La estructura de la ficha informativa de cada planta está conformada en dos partes, con información distribuida en ocho apartados. La primera parte contiene cuatro apartados de la ficha, en ella se organizó la información correspondiente a los datos generales de la planta, sitios donde se localiza, usos y partes que se utilizan. La segunda parte comprende cuatro apartados más, la información que se presenta es la que corresponde a los procesos de elaboración de productos de la flora local, organizada en un formato de receta o instructivo, según sea el caso.

En ambas partes, los textos son de tipo informativo, según su función predominante de lenguaje. Con lo que respecta a la trama de cada texto, la primera parte es netamente de tipo descriptiva. La segunda parte, por referirse a un instructivo o una receta, según la bibliografía consultada, la trama es apelativa; sin embargo, para efectos de uso en este proyecto, la trama es de tipo descriptiva, pues no se espera que durante el uso del texto se elabore algún producto, sino que la descripción del proceso de elaboración de determinado producto, solo aporte información relacionada al uso de la planta.

4.3.3.1 Descripción de las partes de la ficha

Para la descripción de cada una de las partes de la ficha, se toman como ejemplo las fichas de la palma y el mezquite. Como ya se mencionó, cada ficha tiene ocho apartados, cada uno de éstos tiene una o más páginas, dependiendo de la información obtenida; por lo que la ficha informativa de cada planta tiene como mínimo ocho páginas.

Primera parte

La primera parte comprende cuatro apartados, cada uno de ellos está compuesto por distintas secciones que contienen los siguientes elementos: título o subtítulos, texto e imagen alusiva al texto, para ejemplificar durante esta descripción se señala cada elemento mediante incisos.

El primer apartado (imagen 54 y 55) es la parte introductoria de la ficha, está estructurada por tres secciones. La primera sección (A) tiene el nombre de la planta; la segunda (B) muestra información general de la misma (puede estar relacionada a su uso o a otro aspecto distinto) y que los colaboradores consideraron relevante dar a conocer, está organizada en uno o dos párrafos breves; en la tercera sección (C) se muestra la fotografía de la planta.

Imagen 54. Primer apartado de la ficha, descripción adicional (español)



Fuente: Elaboración propia

Imagen 55. Primer apartado de la ficha descripción adicional (hñähñu)



Fuente: Elaboración propia

El segundo apartado (imagen 56 y 57), hace referencia a los sitios en los cuales se puede encontrar la planta en mención. Está estructurado en tres secciones: la primera sección tiene el título del apartado; en la segunda se muestran los nombres de los lugares escritos en hñähñu, la tercera sección muestra las fotografías de los lugares.

Imagen 56. Segundo apartado de la ficha, sitios (español)



Fuente: Elaboración propia

Imagen 57. Segundo apartado de la ficha, sitios (hñähñu)



Fuente: Elaboración propia

En el tercer apartado (imagen 58 y 59), se señalan las partes de la planta que se utilizan, las cuales pueden tener uno o varios usos. Tiene tres secciones: en la primera está el título del apartado; la segunda muestra los nombres de las partes de la planta que se utilizan, y en la tercera sección se señalan en la imagen las partes de la planta que se utilizan.

Imagen 58. Tercer apartado de la ficha, partes de la planta (español)



Fuente: Elaboración propia

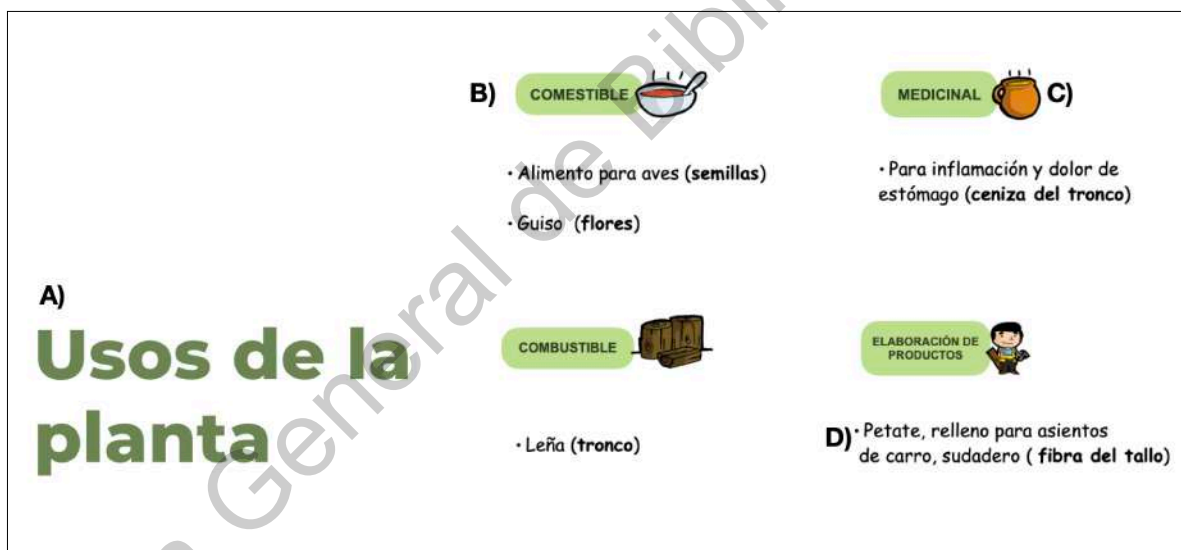
Imagen 59. Tercer apartado de la ficha, partes de la planta (hñähñu)



Fuente: Elaboración propia

En el cuarto apartado (imagen 60 y 61), se describen los distintos usos que se le dan a la planta. Está compuesto por cuatro secciones: la primera menciona el título del apartado; la segunda muestra los nombres de las categorías de uso, dependiendo cada planta, esta sección puede coincidir con las categorías que se muestran en el ejemplo o se pueden omitir algunos; la tercera sección contiene las imágenes genéricas que representan los distintos usos de la planta; en la cuarta, se enuncian los distintos usos de la planta de acuerdo a cada categoría, además, especifica qué parte de la planta es utilizada.

Imagen 60. Cuarto apartado de la ficha, usos (español)



Fuente: Elaboración propia

Imagen 61. Cuarto apartado de la ficha, usos (hñähñu)

Ya thoki ra ndäpo	RA HÑUNI 	RA ÑETHI 
	•Rá hñuni ya ts'int <u>s'u</u> (ya nda)	•Pa ra nthihni o ra <u>umui</u> (ra 'bospi rá ndunza)
	•Ra thut'ä doni 'bahi (ya doni)	
	RÁ 'BEFI HA YA NGU 	THOKA T'OT'E 
	•Pa ra tsibi (ya za)	•Ya fidi, ya thuhni ya boja, ya xidinthähi (ra thexi ra za o ra ndunza)

Fuente: Elaboración propia

Hasta este momento se han descrito las secciones de los cuatro primeros apartados que componen la primera parte de la ficha. Como se puede observar, la información que se presenta corresponde a datos generales de la planta; dicha información, al interior de cada apartado, se presenta a nivel de palabra, oracional y párrafos breves; también se observa que las secciones (título, texto, imagen) que comprende cada apartado se distribuyen de manera similar en cada uno de ellos.

SEGUNDA PARTE

La segunda parte comprende cuatro apartados más. Se puede decir que esta parte deriva de la anterior, específicamente del apartado de usos; como se observó, cada planta tiene distintos usos, por lo que, para el diseño de esta segunda parte se seleccionó un uso en específico para desarrollarlo. Es decir, si

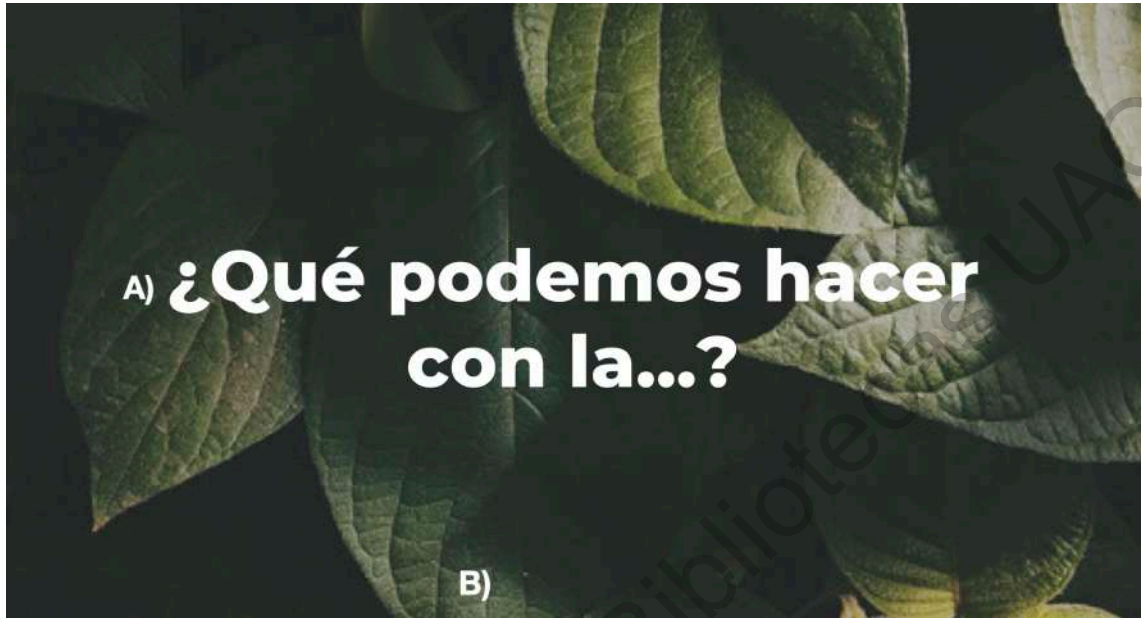
se eligió la categoría de uso comestible, se seleccionó un guiso en particular y se describió mediante el formato de una receta de comida, el modo de preparación del guiso; y si por ejemplo, se eligió la categoría de uso “elaboración de productos”, se seleccionó un producto y se describió mediante un instructivo el proceso de elaboración del mismo.

Por cada planta solo se eligió una categoría de uso, ya que por el formato del tipo textual, describir cada uno de ellos no sería viable por la extensión de información que ello implicaría; cabe recordar que una de las características de este tipo textual es que presenta la información de manera resumida.

Esto no quiere decir que el resto de la información obtenida sobre otros procesos de elaboración no sean importantes, sino que la elección de la información fue necesaria por las características del tipo textual elegido para presentar la información.

El quinto apartado (imagen 62 y 63), de la ficha se introduce a la segunda parte de la ficha que corresponde a la descripción de un uso particular de la planta. Está compuesta por dos secciones: la primera es el título del apartado que está escrito en forma de pregunta, la segunda corresponde a una imagen ilustrativa de la planta.

Imagen 62. Quinto apartado de la ficha, segunda parte (español)



Fuente: Elaboración propia

Imagen 63. Quinto apartado de la ficha, segunda parte (hñähñu)



Fuente: Elaboración propia

El sexto apartado (imagen 64 y 65), corresponde (por así decirlo), a la portada de la receta o instructivo, y a manera de introducción se menciona un dato adicional sobre el guiso o producto a describir. Está compuesto por tres secciones: en la primera, el título presenta el nombre del guiso (en este ejemplo de la receta), en la segunda, se describe en párrafos breves la información sobre un dato relevante del guiso y en la tercera se presenta una imagen ilustrativa del mismo.

Imagen 64. Sexto apartado de la ficha, información adicional receta (español)

A) Salsa de xā'ue



B) Los "gusanos" (insectos) del mezquite se consumen principalmente en salsa, aunque también pueden consumirse asados o fritos en tacos.

Es un guiso muy apreciado que solo se puede consumir por temporadas, en los meses de abril y mayo.

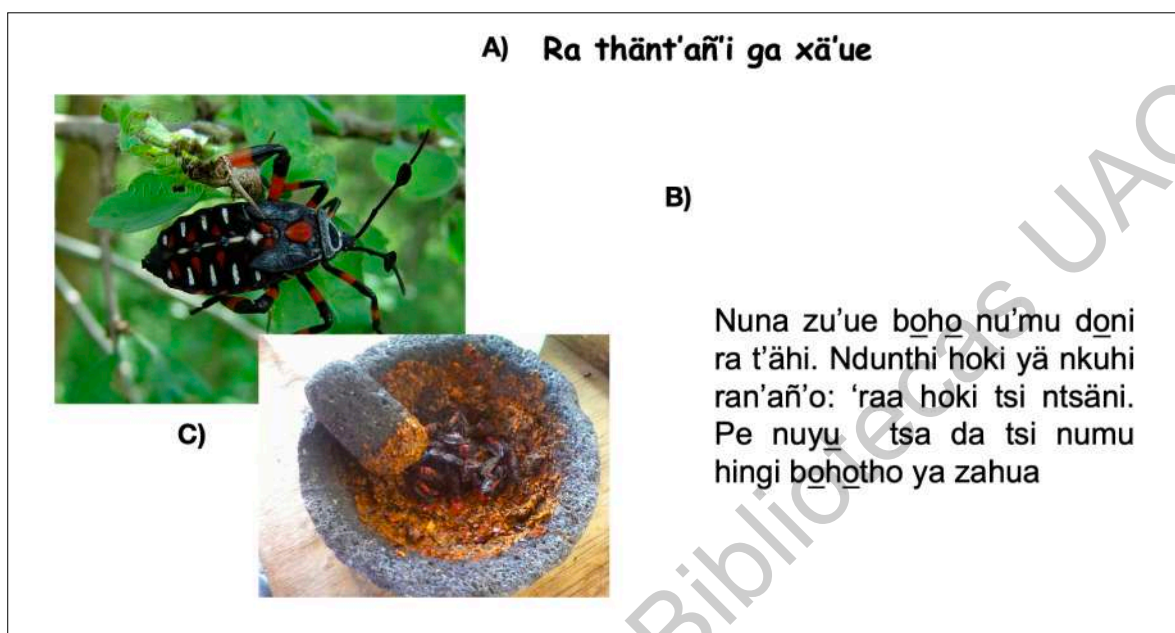
Los insectos jóvenes son los que se consumen, los adultos que ya tienen alas no se comen.



C)

Fuente: Elaboración propia

Imagen 65. Sexto apartado de la ficha, información adicional receta (hñähñu)



Fuente: Elaboración propia

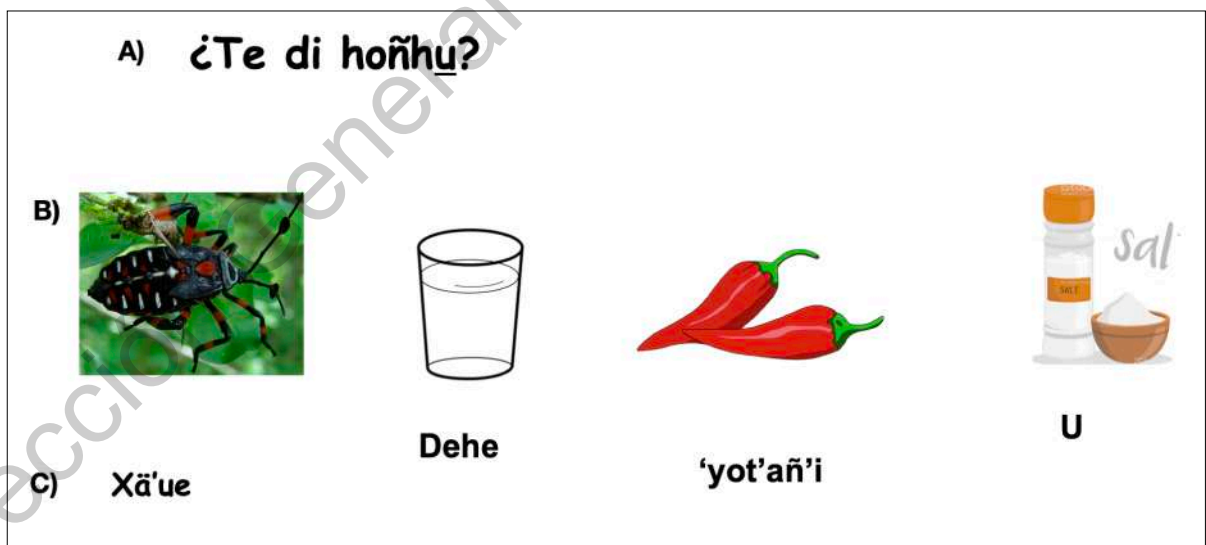
En el séptimo apartado (imagen 66 y 67), se mencionan los ingredientes o materiales requeridos en la descripción del texto (receta o instructivo). La primera sección, a modo de pregunta hace referencia al título, que corresponde a los ingredientes o materiales (de la receta o instructivo); en la segunda sección se ilustra cada uno de los ingredientes (o materiales) a utilizar; en la tercera están escritos los nombres de los ingredientes que se ilustraron.

Imagen 66. Séptimo apartado de la ficha, ingredientes (español)



Fuente: Elaboración propia

Imagen 67. Séptimo apartado de la ficha, ingredientes (hñähñu)



Fuente: Elaboración propia

En el octavo apartado (imagen 68 y 69), se describe el procedimiento que se lleva a cabo en la elaboración del guiso (o producto). Está compuesto por cuatro secciones: en la primera sección, en forma de pregunta se hace alusión al título que corresponde al modo de preparación o procedimiento, según sea el caso (receta o instructivo); en la segunda están escritos los números que indican el orden que se debe seguir para la elaboración; en la tercera sección, se presentan las imágenes que ilustran cada paso del procedimiento a realizar; en la cuarta se muestra el texto que describe cada paso del procedimiento para la elaboración del platillo o producto.

Imagen 68. Octavo apartado de la ficha, procedimiento (español)

A) ¿Cómo lo preparamos?

B) 1
Del racimo de flores, se cortan solo los pétalos.

C) 2
Se cortan los chiles, los ajos, las cebollas y los jitomates.


D) 3
Se le echa la sal.

Fuente: Elaboración propia

Imagen 69. Octavo apartado de la ficha, procedimiento (hñähñu)


A) **¿Hanjä ga hokhu?**

B) 1
Rá doñi, da
thakue nsehe ya
xi.

C) 2


D) 3
Da theni ya ñi, ya axi,
ya denxi ne ya
dädimaxi.

Da japi ra u.



Fuente: Elaboración propia

4.3.4 La ficha informativa como material de apoyo a la lectura

Presentar la ficha informativa en un formato bilingüe como un tipo de texto que conforma un material de consulta, permite que los estudiantes tengan acceso a información de textos informativos, en este caso también en hñähñu; y a partir de ellos acercarlos a la lectura en sus distintos tipos a través de diversas técnicas para que puedan desarrollar ciertas microhabilidades. Así mismo, la ficha informativa puede abordarse desde su totalidad, por partes o desde una sección en particular, todo dependerá de la microhabilidad de la lectura que se busque desarrollar con este tipo de texto.

Como ya se mencionó, a partir del diseño de la la ficha informativa se sugiere trabajar principalmente el aspecto léxico y favorecer el desarrollo de la habilidad lingüística de lectura.

4.3.4.1 La apropiación de vocabulario

El aprendizaje de vocabulario es indispensable para enriquecer las habilidades de escucha y habla, lo que a su vez favorece la producción tanto oral como escrita. Sin embargo, el aprendizaje de léxico no se puede obtener de una lista de palabras aisladas, sino que es necesario que a partir de la lectura de textos completos se llegue al conocimiento de vocabulario específico de diferentes áreas temáticas. Tomando en cuenta que el aprendizaje de la lengua se da en un nivel inicial, se debe priorizar el aprendizaje de palabras de contenido, con las cuales es posible comprender o transmitir un mensaje (Santos S., 2015; Santos, 2017; Cassany et al., 2002).

Esto no significa que las demás palabras no puedan o deban aprenderse, sino que el conocimiento léxico se dará en forma gradual, a medida que se avance en el conocimiento de la lengua de estudio.

De acuerdo con la estructura de la ficha didáctica, el aspecto léxico se aborda a partir de los apartados 1, 2, 3, 4 y 7, en las siguientes secciones (donde predomina la carga léxica): nombre de la planta, nombres de los lugares, partes de la planta, categoría de uso y nombres de los ingredientes o materiales.

Para ello se sugiere el uso de la técnica de lectura de juegos lingüísticos, con la que se permite la ampliación del vocabulario y la discriminación de sonidos iniciales o finales de las palabras; favorece el desarrollo de la conciencia lingüística, de la comprensión lectora, de la agilidad mental y del hábito lector; facilita la fluidez de la expresión oral, estimula el desarrollo de la memoria y genera motivación. Además, esta técnica estimula el desarrollo de la microhabilidad de memoria a corto plazo, que es importante en la comprensión lectora (Cassany et al. 2002; Galdames et al., 2011b).

4.3.4.2 Desarrollo de la lectura como habilidad lingüística

Para contribuir al desarrollo de la habilidad lingüística de lectura a partir del uso de la ficha informativa, se propone remitir a la lectura de los textos que se presentan en los apartados 1, 4, 6 y 8, en la descripción de las siguientes secciones: información adicional de la planta, uso de las plantas, información adicional del guiso o producto y las instrucciones para el proceso de elaboración o procedimiento.

Los tipos de lectura que se propone utilizar en estos apartados son la lectura intensiva y la lectura en voz alta. La primera, porque se puede aplicar para abordar textos cortos, que es el tipo de texto que se presenta en los distintos apartados, así como para el entrenamiento de microhabilidades. La segunda, porque la utilización de la ficha informativa como material de consulta con alumnos que están en un nivel inicial de apropiación de la lectura, permite que a través de la lectura de otro, puedan comprender oralmente la información, además de que pone énfasis en el significado del texto y en la comunicación (Cassany et al., 2002).

En estos apartados se sugiere utilizar la técnica de lectura de recomponer textos, con la cual se le da a la lectura un elemento práctico al permitir la manipulación del texto; es decir, que mediante esta técnica se pueden ordenar párrafos, frases o palabras de un mismo texto o de diferentes textos que han sido mezclados; así como seleccionar unidades, añadiendo información o eliminando frases o palabras sobrantes, de modo tal que con dicha manipulación se recomponga la información de los textos previamente leídos. Mediante esta técnica se favorece la microhabilidad de estructura y forma, pues permite al alumno comprender la organización lógica de la información.

Otra técnica de lectura que se propone utilizar durante la lectura de estos apartados es la de formar parejas, la cual permite relacionar dos unidades que tienen algún aspecto del significado en común. Por ejemplo, relacionar el texto con la imagen, los títulos con párrafos breves, los fragmentos que tratan de un mismo tema en un grupo mezclado. Esta técnica incide en el desarrollo de la microhabilidad de memoria a nivel oracional, pues, como ya se mencionó, desempeña un papel significativo en la comprensión de la lectura al estimular el aprendizaje de contenidos básicos sobre un tema abordado durante la lectura.

Como ya se mencionó, de acuerdo a la estructura de la ficha y al ser un material de consulta, para su uso didáctico puede utilizarse por apartados o de manera general. Se observa que la primera parte de la ficha tiene más componente léxico, por lo que su uso está más dirigido al aprendizaje del vocabulario. En cambio, en la mayor parte de la segunda parte de la ficha, la información que se presenta es a partir de textos u oraciones, con los cuales se puede abordar la lectura desde distintas técnicas. No obstante, la lectura también puede realizarse a partir del texto completo, es decir, remitiendo a la lectura de la ficha en su totalidad.

Por lo tanto, al abordar la lectura de la ficha desde su contenido global, se favorece la microhabilidad de estructura y forma; pues permite que los alumnos distingan la información que se presenta en los distintos apartados del texto, es decir, comprender la macroestructura (contenido semántico) y la superestructura (como se ordena la información). Además, al tener la posibilidad de explorar la ficha informativa como un texto completo, permite identificar y clasificar la información en un tipo textual, conocer la terminología utilizada, lo que a su vez da la posibilidad de conocer cualquier aspecto lingüístico.

Otra microhabilidad que se favorece al trabajar el contenido global de la ficha, es la anticipación; la cual permite que los alumnos puedan activar los conocimientos previos que tienen sobre el tema que se presenta y puedan utilizarlos antes o

durante la lectura para que puedan construir el significado del texto. Por ejemplo, antes de la lectura, mediante la observación o exploración de la ficha, se puede centrar la atención en los títulos de los distintos apartados de la ficha (nombre de la planta, lugares donde se puede encontrar, partes de la planta que se utilizan...), el tipo de letra que se utiliza en los títulos y la que se utiliza para describir la información en las diferentes secciones, las imágenes y cómo es la diagramación del texto en cada apartado de la ficha. Durante la lectura, el estudiante podrá prever las ideas del texto apoyándose en la lectura del título y relacionarlo con las fotografías, o leer la primera frase o párrafo e imaginar cómo puede seguir, por mencionar algunas.

Al realizar las actividades de lectura ya sea por secciones, apartados, de manera general, o si se quiere fijar la atención en un elemento en particular de la estructura o forma de la ficha informativa, es conveniente realizarlo a través de otra técnica de lectura: la técnica de preguntas. Esta técnica, a través de las preguntas planteadas por el profesor, permite que los alumnos puedan focalizar su atención sobre aspectos específicos que les permitan comprender el texto; por ejemplo, centrar la atención sobre las imágenes que acompañan el texto, palabras, frases, estructura del texto, etc. Estas preguntas se pueden plantear antes de leer o durante la lectura, lo importante es que deben ser concretas y que activen los conocimientos previos que se tienen sobre el tema o información que se presenta.

Estos elementos podrán ser potenciados en la primera lengua, siendo ésta el español y pueden ser retomados también en la segunda lengua a través del principio de transferencia, para lo cual se designarán algunas recomendaciones en la siguiente sección.

4.4 Sugerencias didácticas para el abordaje de la lectura en segunda lengua a través de transferencias

Como ya se mencionó anteriormente, las fichas informativas son un portador textual de carácter informativo y descriptivo, que contienen elementos lingüísticos y culturales documentados sobre territorio y flora local, específicamente de los usos de las plantas y los procesos de elaboración de productos que se derivan de ellas. Estas fichas pueden ser utilizadas como material de consulta; pues al estar diseñados en un formato bilingüe hñahñu-español, esto posibilita su utilización como recurso didáctico en las dos lenguas, ya que su estructura permite que las sugerencias didácticas o actividades puedan ser adaptables a cada lengua de estudio.

En este apartado se proponen algunas sugerencias didácticas que están basadas en el principio de transferencia, expuesta en Cummins (2008), así como en algunas estrategias citadas en Pérez (2004). En dichas sugerencias se mencionan los aspectos que se transfieren de la primera lengua que es el español hacia la segunda lengua que es el hñahñu y el tipo de transferencia al que corresponde.

Las recomendaciones se exponen en cinco apartados, en cada uno de ellos se describe una serie de sugerencias, que ya sea directa o indirectamente potencian la lectura y el léxico; aunque su uso no está limitado, para fines de este trabajo solo se han considerado sugerencias didácticas que abarcan principalmente estos dos elementos de la competencia comunicativa. Por lo tanto, se busca generar situaciones que lleven a la transferencia de conocimientos, habilidades o conceptos de la primera a la segunda lengua.

En el primer apartado se sugieren actividades relacionadas al uso de la oralidad; en el segundo, se exponen sugerencias que fomentan el conocimiento fonológico; en el tercero, se sugieren actividades que deriven en listas de palabras que

permitan reforzar el vocabulario; el cuarto apartado corresponde a actividades que remiten al trabajo de lectura a partir de la revisión de la estructura de la ficha como portador textual; y en el quinto apartado se exponen sugerencias que permitan crear un ambiente letrado con producciones de los alumnos.

4.4.1 Uso de la oralidad para crear condiciones que permitan abordar la enseñanza de segundas lenguas

Las sugerencias que se proponen para este apartado, retoman aspectos expuestos en el trabajo de Pérez (2004). Uno de esos aspectos es el uso de la oralidad, aunque ésta no es una práctica directa para el desarrollo de la lectura, sí tiene como función generar las condiciones para que los alumnos tengan mayor confianza en el uso de las lenguas. Por lo que es necesario fomentar la oralidad para que los alumnos se vayan acostumbrando a las producciones orales; considerando que la lectura también es un ejercicio oral, estarán en mejores condiciones de verbalizar la lengua escrita y la lectura tendrá éxito, porque si la lectura no llega a un espacio donde haya condiciones para que emerja, será una práctica más difícil.

La comunicación a través de la oralidad se hará en la primera lengua, sin embargo, a la par se van creando espacios para que la segunda lengua también esté presente. Y es aquí donde el papel del docente es sumamente relevante, ya que es quien poco a poco hará uso de la oralidad en el segundo idioma, en el entendido de que su uso es primordialmente social en un inicio, por lo tanto, los alumnos se irán acostumbrando a que el docente les pueda hablar también en la otra lengua y que esa lengua realmente tenga un uso mas allá de solo ser objeto de estudio, pues también forma parte de su entorno. Entonces, los alumnos tendrán la pauta de que es posible y válido el uso de ambos idiomas, y poco a poco el uso oral de la segunda lengua empezará a fortalecerse.

Las situaciones que permitan crear las condiciones para que el uso de la oralidad en estos espacios sea efectiva, dependerá en gran medida de las características sociolingüísticas del entorno, así como de los docentes y alumnos. Sin embargo, en este trabajo se exponen algunas sugerencias que pueden servir de base para generar dichas condiciones. Estas sugerencias consideran primordialmente dos aspectos: la importancia del entorno físico y sociolingüístico del aula y la función de la interacción docente-alumno.

La importancia del entorno físico y sociolingüístico del aula

En el aula deben crearse espacios físicos para que los alumnos puedan interactuar en pequeños grupos; es decir, esto tiene que ver directamente tanto con la disposición del mobiliario como con la forma de organización para que la interacción entre compañeros se genere en forma efectiva. Esto permitirá que los alumnos puedan tener oportunidades para el desarrollo del lenguaje oral, socializar lo que están haciendo, preguntarse entre ellos, entre otras acciones; de forma que estos espacios generen un ambiente donde la comunicación oral se dé en un clima de seguridad y confianza. Hay que considerar la necesidad de que estos grupos sean dinámicos, y de acuerdo a las características sociolingüísticas de los alumnos surja la necesidad de comunicarse y puedan interactuar en su primer idioma pero que también se sienten las bases para la interacción en el segundo idioma; en el entendido que éste será más limitado, pero tomando en cuenta que habrá alumnos que por el entorno social en el que se desenvuelven están en mayores condiciones de aportar y socializar sus conocimientos de la segunda lengua.

En este mismo aspecto, también se debe considerar la disponibilidad de los materiales impresos en el aula, tanto en español como en hñähñu; en un principio, los que estén en hñähñu no estarán disponibles para su uso como material de estudio propiamente; pero sí se podrá hacerlos visibles para que puedan darse

cuenta que la lengua hñähñu, que básicamente la conocen como una lengua de uso oral en su contexto familiar y comunitario, está en la misma condición que el español, que puede escribirse y leerse también.

Aunque se está hablando de crear condiciones que permitan incentivar la comunicación oral, esto no quiere decir que debe relegarse a un segundo plano el material impreso, por el contrario, desde un inicio se debe integrar la letra impresa y la escritura en las actividades de lenguaje oral. Estos materiales impresos deben ir acompañados de imágenes o señales visuales para ayudar a los niños a asociar, comprender y producir o incentivar la comunicación oral; esto permite que se establezca una conexión entre la palabra hablada y los referentes visuales e impresos. El material impreso disponible en el aula puede ser múltiple, y puede ir desde las propias producciones de los alumnos hasta libros u otros portadores textuales en ambas lenguas; los cuales puedan estar dispuestos en espacios exclusivos (rincones de trabajo), en las paredes del aula o en tableros.

La función de la interacción docente-alumno

El siguiente aspecto a considerar en este apartado, es la función de la interacción docente-alumno. Aquí el papel que juega el docente no solo se centra en la enseñanza de contenidos, sino que es el actor principal para generar las condiciones de comunicación oral y que partirá de tomar en cuenta las necesidades sociales, lingüísticas y cognitivas de los alumnos. Este aspecto va más dirigido a generar la oralidad en la segunda lengua; sin embargo, la interacción en un principio partirá de la primera lengua para gradualmente transitar a la segunda lengua. Algunas prácticas que se sugieren son:

a) Tiempo de espera en la comunicación oral: después de hacer una pregunta que a menudo va acompañada de gestos, los maestros dejan entre cuatro y cinco segundos antes de repetir o pedirle al niño que responda. Este tiempo de espera

permitirá al alumno organizar una respuesta que puede ser verbal si es en su primera lengua; o en su caso, cuando se trata de una segunda lengua, su respuesta solo puede demostrar la comprensión de la misma, es decir que no se espera o exige necesariamente una producción oral; sin embargo, las respuestas no verbales derivan de un estímulo oral.

b) Decirlo como pueda: esta situación da la pauta a que los alumnos vayan animándose a hacer más efectivo el uso del idioma, primordialmente cuando se trata de la segunda lengua. La función del docente en este sentido, es alentar a los alumnos a hablar y comunicarse utilizando todas sus habilidades lingüísticas en desarrollo. Se asume que es posible que las producciones orales sean muy limitadas, es decir que probablemente el alumno no logra producir o verbalizar una respuesta, o que su producción oral no sea la adecuada, el propósito de estas actividades es que el docente cree las oportunidades, condiciones y la confianza para que los alumnos se encaminen hacia la socialización de ambas lenguas; se espera que en la primera lengua haya mayor producción oral, en la segunda lengua seguramente será más limitada o habrá respuestas alternativas, pero el objetivo es alentar la interacción social y que los alumnos sientan la seguridad de expresarse o decirlo como puedan.

c) Pregúntale a alguien: el docente debe animar a los niños a ayudarse mutuamente a través de la producción oral. Por ejemplo, cuando la interacción que inicia el docente es en la segunda lengua, los alumnos pueden presentar dificultades para responder, entonces pueden recurrir a sus compañeros para que le ayuden a entender o contestar. Sin embargo, el docente debe fomentar el uso de las prácticas anteriores, darle un tiempo de espera al alumno o permitirle que lo diga como pueda antes de recurrir a esta práctica.

En suma, estas sugerencias van encaminadas a fomentar el uso de la oralidad en ambas lenguas, pero primordialmente en la segunda lengua que es el hñähñu. El uso de la oralidad será detonante para que las actividades que corresponden

específicamente a léxico y lectura tengan un sustento o una base de la cual partir, dichas sugerencias, como ya se mencionó, están basadas en el principio de transferencia y a continuación se detallan.

4.4.2 El conocimiento fonológico en la primera y segunda lengua

De acuerdo con Cummins, (2008), al desarrollar la conciencia fonológica, los alumnos tienen la posibilidad de leer en su lengua materna y también podrán poner en juego esas habilidades en una lengua adicional. Teniendo en cuenta que las lenguas de estudio en esta tesis son el español y el hñähñu, se puede decir que las habilidades de la conciencia fonológica que fueron desarrolladas en español se pueden trasladar al aprendizaje de la lectura en hñähñu.

Considerando que el español y el hñähñu son dos lenguas que provienen de familias lingüísticas distintas, hay elementos fonológicos y gráficos que son propios de cada lengua. Sin embargo, hay elementos que se comparten, es decir, hay grafías, fonemas y estructuras silábicas que son iguales en ambas lenguas y otras que solo comparten alguna característica en particular. Por lo tanto, el objetivo de esta sección es poder reflexionar sobre la relación del conocimiento fonológico que hay entre estas dos lenguas.

Con base en el principio de transferencia fonológica citado en Cummins, (2008), para este trabajo se asume que la transferencia fonológica va del español al hñähñu; por lo cual las actividades que se sugieren tienen como punto de partida los elementos comunes en ambas lenguas para posteriormente transitar hacia el repertorio que el hñähñu tiene. Por ello, las actividades para trabajar la transferencia del conocimiento fonológico, se centran en tres categorías, que a continuación se describen.

I. Elementos que se comparten entre los dos idiomas

Las grafías que comparten ambos alfabetos y que tienen sonidos similares en ambas lenguas son: a, e, i, o, u, b, ch, d, f, j, k, l, m, n, ñ, p, s, t, w, y.

Para transferir ese conocimiento fonológico al hñähñu, se sugiere trabajar con el léxico que se encuentra en los apartados de la ficha que son: nombres de las plantas, nombres de los lugares, partes de la planta y nombres de los ingredientes o materiales. Para hacer la comparación se puede tomar la letra inicial, final o patrón silábico. Por ejemplo, si se considera la letra inicial de los nombres de las plantas que conforman el fichero, se comparte la grafía y el fonema b, m, i, k, n, p, t. (**boh**ai, **mai** ixkähä, **kä**miñ'yo, **n**wero, **pest'**o, **t'**ähi, **tun**gmui); la actividad que se puede plantear es que los alumnos identifiquen en las fichas, el vocabulario o los nombres de estas plantas que comparten estos elementos. Otra actividad es identificar el patrón silábico similar al español en los nombres de estas plantas, entonces se tienen las sílabas bo, ma, pe, (**boh**ai, **mai** **pest'**o). Lo mismo se puede hacer con los nombres de los lugares, partes de la planta y nombres de los ingredientes o materiales.

Aunque no se busca que los alumnos lean en hñähñu, sí pueden iniciar identificando grafías y fonemas que son iguales en ambas lenguas, lo que da la posibilidad de que el alumno sepa que hay palabras en hñähñu que pueden leerse igual que en español, por lo tanto, si ya puede leer en español lo podrá hacer en hñähñu.

II. Elementos que se transfieren en término medio

Están en español y hñähñu, comparten la misma grafía, pero no tienen el mismo sonido: g, h, x, z, r.

La actividad puede ser identificar el vocabulario que contenga estas grafías en los apartados de la ficha: nombres de los lugares, partes de las plantas, nombres de

las categorías de uso, nombres de los ingredientes. Por ejemplo, identificar las grafías iniciales en los nombre de los lugares y partes de la planta (**R**embo, **Zi** Bodo; **xi**, **za**); también puede ser que identifiquen las grafías en las sílabas finales del vocabulario de nombres de las categorías de uso y nombres de los ingredientes (de-**he**; tho-ka-**ngu**).

En esta actividad los alumnos pueden conocer que aunque haya grafías similares en ambas lenguas, cada lengua tiene una representación fonológica distinta, misma que corresponde a una particularidad de la lengua; y se puede hacer también la comparación con el caso de algunas grafías del español (x, r, g, c), pues una misma grafía (dentro de la misma lengua) adquiere distintos sonidos. De esta manera, los alumnos irán reconociendo gradualmente las características propias del sistema alfabético hñähñu.

III. Elementos que solo están en una lengua

Grafías que están en la lengua hñähñu y que no están en español: ä, e, o, u / th, ts, ' . Es el caso de las vocales propias del hñähñu, de las consonantes que se forman a partir de dígrafos y del signo que adquiere categoría de consonante.

Siguiendo con la misma dinámica de identificar en el vocabulario que hay en los apartados de la ficha que contienen más carga léxica, se pueden realizar actividades similares. Por ejemplo, identificar los nombres de las plantas que inicien con esas grafías ('bahi, **th**umxi, **ts**'u'ta); o identificar en los nombres de las plantas y los lugares palabras que tengan las vocales del hñähñu que no están en el español ('bast'ä, **t**ungmui; Mamint'**o**h**o**, **R**embo).

Esta actividad busca que los alumnos identifiquen grafías y fonemas que no conocían porque no pertenecen al sistema alfabético de su lengua materna. Por lo tanto, transfiriendo el conocimiento fonológico del español, los alumnos pueden deducir que aunque son grafías que no conocen, éstas deben tener una

representación fonética, que deberán aprender (en su momento) para poder leer el material escrito en esa lengua.

En esta misma categoría (elementos que solo están en una lengua), se encuentran las grafías que no están en hñahñu pero que sí están en español: c, q, v. Aunque en este caso no se sugieren actividades, es importante que los alumnos identifiquen que existen estos elementos del español que no comparte con el hñahñu. Pero esto permitirá que los alumnos conozcan que los fonemas de esas grafías en hñahñu se representan con otras grafías que comparten ambos idiomas (s, k, b). Además, ese conocimiento permitirá que en un futuro los alumnos puedan evitar el uso de esas grafías en la escritura hñahñu y de alguna manera iniciar en la buena ortografía de esa lengua.

Conviene tomar en cuenta que las actividades sugeridas en este apartado, comienzan desde un nivel relativamente básico, es decir, al identificar en el vocabulario grafías, fonemas o patrones silábicos que ambas lenguas comparten, y en un segundo momento realizar actividades de lo que no es común. Su uso no se limita a las sugerencias expuestas, sino que da la posibilidad de que la información de las fichas considere los distintos apartados, con la recomendación de que sea gradual considerando las categorías antes descritas.

4.4.3 Creación de listas de palabras para reforzar el vocabulario

Las actividades sugeridas para la creación de listas de palabras se basan en el principio de transferencia de elementos conceptuales (Cummins, 2008) porque la actividad tiene su base en lo temático o conceptual, así como en lo expuesto por Pérez (2004). Si se considera que las plantas pueden subdividirse en categorías, el alumno debe comprender lo que implica cada categoría; si se habla de las plantas que son para comer, entonces el alumno va a pensar en ese tipo de plantas, piensa en la planta más que en el nombre de la planta; por ejemplo, el

conocimiento que tiene de que la palma es una planta que puede ser comestible, se mantiene independiente si se nombra en español o en hñähñu; el alumno piensa en la planta y el nombre de la planta puede estar codificado en cualquiera de las dos lenguas, este principio se basa en el conocimiento o idea que hay detrás de la entidad.

El objetivo principal de crear listas de palabras es recuperar el vocabulario en ambas lenguas y que a la par sean útiles para ejercicios de lectura y escritura. Lo importante de la actividad es que las listas de palabras se diseñen a partir de una temática, la cual pueda crearse o generarse a partir del trabajo con las fichas.

Se sugiere que los alumnos hagan sus propias listas de palabras, que pueden ser de textos que leyeron, en este caso, a partir del fichero. Para ello es necesario pensar que ya hay una categoría que son las plantas, pero ahora esas plantas pueden reclasificarse y formar subcategorías. Por ejemplo pensar en la subcategoría según sus usos (comestible, medicinal, construcción, elaboración de productos, uso en el hogar, uso agrícola, otro); o clasificarse según el tipo de planta (por ejemplo, las que son cactus, árboles, hierbas, las que tienen pencas con púas, etc.); o hacer una clasificación según el lugar donde pueden localizarse (Bo uthia, Bo Zakthuhni, Hñe Cilia, Hñe Tanthe mbomuza, Hñe zi Nija, Mamint'ohó, Nija T'ohó, Rembo, Tanthe mbomuza, Zi Bodo, Zi dehe, Zi Dexto); la posibilidad de reclasificación es diversa. Esta información de las clasificaciones en torno a esos elementos, puede servir como detonador para generar las listas de palabras, es decir, que se construyen a través de un objetivo que es común para todos.

Por ejemplo, se puede pedir a los niños que revisen el fichero y construyan una lista de plantas que se pueden comer (palma, garambullo, xoconostle, mezquite, sahuaro, lechuguilla, cucharilla). Esta categoría puede ser el elemento de partida, pero se puede extender a otras categorías.

Se sugiere que la actividad se realice primero en español, después para la parte de hñähñu ya no se tiene que diseñar otra lista, sino que se genera a partir de la que ya está en español. Hay que pensar en la transferencia de que los productos generados deben estar en las dos lenguas, el producto en hñähñu puede ser menos complejo y generalmente va a ser derivado del producto en español.

Entonces, lo que hay que hacer ahora es pasarla al hñähñu; es necesario pensar en las distintas posibilidades que existen para generar la lista en hñähñu para que no solo sea un ejercicio de traducción. Por ejemplo, se puede recrear la lista de los nombres de las plantas en hñähñu, a partir de los nombres que ya conocen los niños; obviamente conocen la forma oral, pero la representación escrita se puede hacer a partir de la mediación del docente. Otra posibilidad es que sea una actividad donde ellos averigüen con sus papás en su casa, los nombres en hñähñu de la lista que previamente ya se realizó en español; o una variante puede ser que el docente les dé la lista en hñähñu pero sin decirles cual corresponde a cada una, sino que la actividad de emparejamiento la deben realizar con sus papás y de esta manera obtener la lista en hñähñu, en este caso se les brinda ayuda.

Los ejercicios para obtener las listas en hñähñu pueden variar, según sea el nivel de dificultad. Si el trabajo es en casa, y la categoría de la lista es muy común, no se les brinda ayuda, sino que se pide que los alumnos investiguen los nombres en hñähñu de lo que ya se generó en español; pero si alguna categoría es menos común, se les puede dar la lista de los elementos en español (que se creó en el aula) y en hñähñu (la da el docente), y el ejercicio consiste en que los niños junto con los papás decidan cuáles nombres corresponden a qué plantas en español. Ésta puede ser una variación del ejercicio, que es más controlado porque hay que hacer una especie de emparejamiento, pero demanda que haya un vínculo con alguien que sepa de los nombres, en este caso los papás.

Si la generación de ambas listas se realiza en el aula, se debe realizar con la participación de los niños y la mediación del docente; para la lista de hñähñu puede hacerse a partir de los nombres que los niños ya conocen. En la interacción docente - alumno que se da en el aula para esta actividad, se puede hacer uso de las prácticas de “tiempo de espera” (cuando se le pide la participación a un alumno), “pregúntale a alguien” (tal vez el alumno al que le tocó participar no recuerda o no sabe el nombre en hñähñu, pero es válido que le pregunte a un compañero que sí sabe), “dilo como puedas” (podría ser que no sepan bien el nombre pero tienen la idea, o que pueda decirlo combinando los dos idiomas, entonces se debe dar al alumno la oportunidad de decirlo como pueda).

Como ya se mencionó, las listas se generan a partir de la revisión de las fichas o del fichero en su totalidad; quizás los alumnos aún no pueden leer en español, pero por la estructura de la ficha se les da la posibilidad de que con las imágenes puedan obtener la información.

Considerando que el objetivo principal de la sugerencia de elaboración de listas, es reforzar o recuperar vocabulario (que tiene que ver con el aspecto del léxico, tanto en español como en hñähñu), estas listas también deben servir para trabajar la parte de lectura. Aunado a esto, se da la posibilidad de que formen parte del material impreso que esté disponible en el aula y que proceda de las producciones de los alumnos; de este modo, las listas de palabras que se generen formarán también parte del entorno lingüístico del aula, al que debe asignarse un espacio exclusivo. También hay que tener en cuenta que las producciones de los alumnos deben estar expuestas de manera temporal, es decir, que se vayan renovando en la medida que haya nuevas producciones.

4.4.4 Revisión de portadores textuales para incentivar actividades de lectura en segunda lengua

El uso de la estructura de los portadores textuales como recurso para incentivar la lectura en segunda lengua parte del principio de la transferencia de estrategias de aprendizaje metacognitivas y lingüísticas, citado en Cummins (2008), ya que el alumno hace uso de las estrategias de visualización y el uso de organizadores gráficos.

Trabajar con la estructura de los portadores textuales tiene que ver con el conocimiento que el alumno ha adquirido en su primer idioma, sabe cuál es la función que cumplen determinados elementos a partir de lo que ha asentado en su lengua uno, y puede transferirlo a la lengua dos; no es que el alumno tenga que descubrir o saber cómo se utiliza un portador textual en una segunda lengua, sino que lo redescubre a partir de la referencia que tiene de otros portadores. La revisión anticipada que puede hacer del texto donde analiza el contenido que puede tener, también se transfiere y tiene que ver con el conocimiento que ya asentó en la primera lengua.

En esta sugerencia se utiliza ese principio de transferencia a partir de que se tiene una ficha en dos versiones; es decir, que las fichas permiten esa indagación y esa comparativa por la disponibilidad de la versión en español y en hñahñu; entonces trabajar con la ficha como portador textual es adecuado para plantear esa estrategia. Por ejemplo, al alumno se le puede preguntar o hacer pensar “qué dice aquí” cuando trabaje con la ficha en hñahñu, porque ya ha trabajado con la ficha en español; sabe dónde está el título, los usos, nombres de los lugares, etc., y cuando se hace en la segunda lengua, no es necesario que el alumno sepa leer en hñahñu, pero puede identificar dónde está, por ejemplo, el nombre de la planta. El alumno ya ha asociado ciertas funciones a determinados apartados del portador y lo que hace ahora –a partir de ese conocimiento que posee– es comparar y

generar hipótesis “yo creo que aquí dice esto y lo sé porque conozco la ficha en español, entonces aquí dice tal cosa”. Por ejemplo, las imágenes las ha visto antes, y si viera la imagen de la palma, puede pensar “éste ha de ser su nombre en hñähñu, el nombre de esta planta en español es palma”.

Se puede decir que se recurre al principio general que tiene que ver con redescubrir la estructura del portador textual, pero se hace en función de que hay elementos compartidos y eso es lo que se transfiere. Se recupera esa información que ha adquirido en el primer idioma, y justamente ese conocimiento da la pauta para iniciar con el proceso de lectura de la segunda lengua.

La sugerencia es trabajar con la estructura de la ficha como portador textual, a partir de los diferentes elementos o secciones que la componen o de su estructura global, y a través de ellos se pueden plantear diferentes actividades. Por ejemplo, como una actividad de inicio, se puede pedir a los alumnos que exploren la ficha de alguna de las plantas, puede ser del mezquite, por ejemplo; mediante la observación o exploración pedirles que centren su atención en aspectos no verbales de la ficha, por ejemplo, el tipo de letra de los títulos, subtítulos y de las descripciones, las imágenes que hay, la diagramación del texto, etc., y hacer la comparación en ambas versiones, para que ellos identifiquen que la estructura es similar, pero lo que difiere es el lenguaje escrito.

Posteriormente, utilizando la versión en hñähñu se puede sugerir que los alumnos centren su atención en un apartado, por ejemplo, remitirlos al apartado 7 de la ficha, (donde se mencionan los ingredientes requeridos en la receta), específicamente en la segunda y tercera sección, donde se ilustra cada uno de los ingredientes y están escritos sus nombres. Pedirles que observen y digan qué puede decir ahí, no que lean el nombre, sino que puedan identificar que debajo de la imagen de un ingrediente está el nombre escrito, al igual que en la versión en

español. En un tercer momento, se les puede pedir que identifiquen las grafías que son similares en español y si están en la posibilidad, tratar de leer el nombre.

Estas actividades que se sugieren, no necesariamente deben hacerse en la misma sesión, primero la actividad uno, luego la dos y por último la tercera. Sino que deberán hacer varios ejercicios que se plantean como actividad de inicio, otros más para un segundo y tercer momento. Las actividades deben hacerse de manera gradual, dependiendo de su grado de complejidad; podría ser que después, los alumnos ya estén en condiciones de realizar estas actividades en una misma sesión. En este ejemplo, se plantea trabajar con un apartado de la ficha en el que predomina el léxico, considerando que es una actividad inicial o de acercamiento a la lectura; es posible trabajar con otros apartados (1, 4, 6, 8) de la ficha donde haya textos descriptivos, en la medida que los alumnos hayan desarrollado la habilidad de la lectura en su primera lengua, y estén en la posibilidad de transferir esas habilidades a una segunda lengua.

4.4.5 La construcción de un ambiente letrado a partir de las producciones de los alumnos

El ambiente letrado también se basa en el principio de la transferencia de estrategias de aprendizaje metacognitivas y metalingüísticas (Cummins, 2008), porque ayuda a los alumnos a reflexionar sobre sus propias producciones y a construir referentes de ellas, así como las estrategias que se exponen en el trabajo de Pérez (2004).

En un apartado anterior se mencionó la importancia de crear en el aula un entorno lingüístico, y que ese material escrito puede derivarse de las producciones de los alumnos. Parte de este entorno lingüístico corresponde al ambiente letrado que consiste en exponer, tanto en los salones como en los pasillos, la escritura infantil o producciones de los alumnos, a través de diferentes tipos de textos en las dos

lenguas (español y hñahñu). Esas producciones deben proceder de referentes que se construyan temáticamente, es decir, no consiste en llenar las paredes con alfabetos o con producciones que tengan como meta el conocimiento las grafías, sino que a partir de un tema se construyan referentes que partan de una temática. Por ejemplo, se puede usar como tema las plantas comestibles y entonces a partir de las plantas comestibles se generan referentes que el alumno empieza a asociar.

Entonces se parte de socializar primero la temática, para ello pueden recurrir a diferentes portadores textuales que les aporten información al respecto, después de una lectura compartida o mediada por el docente se hace una discusión del tema, para que posteriormente los alumnos junto con el docente construyan el texto, basándose en la experiencia de cada alumno, así como de las prácticas culturales y sociales de los alumnos y de la comunidad. Entonces se da la pauta de que la meta es leer un texto, discutir y generar textos derivados que estén relacionados con el contexto de la comunidad.

En la producción de este tipo de texto, el uso de las dos lenguas se da de manera constante, en este caso los niños van a utilizar el español para la lectura y la discusión, pero se tiene la meta de poder construir el producto textual en español y hñahñu, o tener la meta de tener el producto en español y luego pasarlo al hñahñu, o considerar que no sea una traducción del producto en español, sino que se genere en hñahñu aunque sea más pequeño.

Es normal que esos productos no los puedan producir los alumnos de manera autónoma, por eso se establece la alternativa de construirlos colectivamente, con la mediación del docente. Cuando la actividad es guiada por el docente, que es lo que se espera cuando los niños aún no pueden escribir solos; los alumnos sugieren o aportan ideas, el docente escribe lo que los alumnos le dictan, interviniendo para que el texto tenga las características según el tipo de texto

acordado que se producirá. De esta manera, lo complejo de la actividad queda del lado del docente, pero con la participación de los alumnos; es decir, se trata de una construcción colectiva que permite que se vaya equilibrando la intervención de los alumnos con algo que puede ser sumamente demandante para ellos.

Entonces el papel del docente es de mediador para la obtención del producto final, y ese producto final puede estar completamente en hñähñu, y aunque los alumnos no puedan hablar en hñähñu, pueden participar aportando léxico y es donde se empieza a hacer la articulación, porque ese vocabulario que los alumnos van aportando, el docente lo va incorporando en una estructura que a los alumnos les resulta familiar.

Por lo tanto, para obtener las producciones de los alumnos que formarán parte del ambiente letrado, se considerarán tres escenarios. En un principio las producciones de los alumnos requerirán del apoyo del docente que fungirá como mediador. Después, en una parte más avanzada, los alumnos podrán escribir de manera controlada, es decir, puede generarse una estructura de texto por construir que tengan una frase que va guiando la escritura y los alumnos tienen que completar, por ejemplo: "En mi casa comemos..." si estamos hablando de plantas comestibles, el alumno va a escribir el nombre de alguna planta comestible que consuman en su casa, incluso puede ser que mencione como los guisan (en mi casa comemos **nopales con frijoles...**). En el escenario tres es donde los alumnos intentan escribir de manera autónoma, pero el patrón a seguir para la obtención de los productos escritos es el mismo, es decir, siguen teniendo un referente, de esa manera se puede pasar de una situación más controlada a una situación más libre. Lo ideal es que así suceda, pero en realidad requiere tiempo, es necesario implementar un conjunto de actividades que transiten de la producción con más ayuda a la producción autónoma; por decir, hacer una serie de ejercicios sencillos, una serie de ejercicios de tipo medio hasta llegar a una serie de ejercicios complejos.

Por ejemplo, un ejercicio con ayuda del docente puede ser el siguiente: a partir de la temática las plantas comestibles, se utiliza el fichero en la versión en español para identificar las plantas comestibles, se elige una de ellas para darle lectura en el apartado seis (dato adicional del guiso o producto); la lectura la puede hacer el docente si los alumnos aún no leen. Después de la lectura se da la discusión, por ejemplo, si se eligió el mezquite, los alumnos habrán leído que los mezquites tienen unos insectos que son comestibles, pero que solo se pueden comer los que aún no tienen alas y que se encuentran en una temporada del año. Y entonces la discusión girará en torno a este tema. El producto escrito puede generarse a partir de la pregunta: ¿Cómo se pueden consumir los insectos del mezquite?, entonces los alumnos empiezan a aportar ideas a partir del conocimiento que ellos tienen, como decir su nombre en hñähñu (su nombre en español es poco conocido), que es necesario primero ir a recolectarlos generalmente hasta el cerro, decir cómo los preparan y consumen en sus casas, etc.

En este caso, la producción se realiza en español, después se pasa a la versión en hñähñu; para la versión en hñähñu puede ser que las aportaciones de los alumnos sea muy limitada, pero podrían aportar léxico que sí conocen, como el nombre de los insectos, el nombre del mezquite, etc. y, como ya se mencionó, la versión en hñähñu puede ser más breve y no necesariamente tiene que ser una traducción del texto que se generó en español, pero que sí deriva del mismo tema y de la misma consigna.

De esta manera se pueden producir varios tipos de textos, con distintas temáticas y utilizando los diferentes apartados de las fichas, usando como modelo para guiar la actividad: elegir una temática y leer textos sobre ese tema, generar una discusión posterior a la lectura y, finalmente, producir textos que deriven de ese tema, pero con los aportes y conocimientos de los alumnos que generalmente proceden de su entorno familiar o comunitario.

Los textos que se van a producir derivan de las actividades de la lectura y de la oralidad, y aunque se obtienen textos escritos porque la escritura modela los productos finales, la escritura no es el punto central de la actividad, sino que es una consecuencia de otro proceso, lo prioritario es la lectura. Lógicamente la escritura estará presente porque el alumno necesita percibir su producción, que tome forma en un producto, que son los productos escritos, esos productos finales quedarán para el entorno del aula y son parte del ambiente letrado.

Dirección General de Bibliotecas UFR

Capítulo 5. Conclusiones

Las condiciones para la enseñanza en lengua hñähñu en escuelas de educación indígena en comunidades de la región del Valle del Mezquital, son muy similares; debido a que la lengua hñähñu ha pasado de ser la lengua materna de la población adulta de las comunidades originarias, a ser el español la lengua materna de las nuevas generaciones; trayendo consigo la pérdida gradual de la lengua hñähñu y de los saberes locales inmersos en ella.

De modo tal que, las condiciones sociolingüísticas de estas comunidades han tenido repercusión en el ámbito educativo. De acuerdo con el trabajo de campo realizado en las comunidades de estudio, se pudo observar que en la comunidad de Panales, a pesar de ser una de las comunidades con mayor población del municipio de Ixmiquilpan, solo una mínima parte de la población es hablante monolingüe en hñähñu, otra parte es hablante bilingüe (hñähñu-español) y la mayoría es hablante monolingüe en español; la situación es similar en la comunidad de La Loma López Rayón.

Por lo tanto, en los servicios educativos no se da prioridad a la educación en lengua originaria de la comunidad. En La Loma López Rayón, los niveles de preescolar y primaria son de modalidad indígena; sin embargo, la lengua de instrucción es el español y la enseñanza de la lengua hñähñu ha pasado a formar parte del currículo escolar, pero con una mínima carga horaria. Aunado a esto, la escasa o nula existencia de recursos didácticos en lengua hñähñu en las aulas impide que, tanto los docentes como los alumnos tengan acceso a material escrito en lengua originaria.

De acuerdo con lo anterior, para este trabajo de investigación a través de la documentación lingüística, se consideró recopilar los saberes locales en lengua hñähñu que los habitantes de la comunidad de Panales tienen de su entorno

natural, específicamente sobre territorio y flora local; mismos que sirvieron de corpus para el diseño de material de apoyo a la lectura de la lengua hñähñu para alumnos del primer ciclo de primaria, coadyuvando, a la vez, a la preservación y difusión de la misma.

5.1 Documentación lingüística y el ámbito educativo

Durante esta investigación, se revisaron distintos trabajos de documentación lingüística sobre lenguas originarias; de los trabajos que corresponden a la lengua hñähñu, se observó que éstas son de índole lingüístico, sociológico, antropológico, y algunas más destinadas al registro y estudio de las plantas y animales de la región del Valle del Mezquital.

Se puede apreciar que la documentación lingüística sobre lenguas originarias, normalmente está reservada para lingüistas, antropólogos, sociólogos o para otras disciplinas que no incluyen al ámbito educativo.

Algunas investigaciones de documentación lingüística han derivado en diccionarios, vocabularios y gramáticas en formato bilingüe. En ocasiones estos materiales son utilizados como material para el auto aprendizaje o enseñanza de la lengua originaria, mismos que son utilizados de acuerdo al criterio de cada usuario. De estos materiales, son pocas las publicaciones que se han realizado en lenguas originarias, en este caso en la lengua hñähñu.

Se pudo observar que los trabajos de documentación lingüística sobre lenguas originarias, y publicados ya sea en español, hñähñu o en formato bilingüe, no son destinados a las escuelas de educación básica. En las escuelas primarias de modalidad indígena, si bien se tiene acceso a libros de texto en lengua originaria, hay que considerar que estos libros, no derivan de la documentación lingüística de la lengua en mención.

Se tiene entonces que las investigaciones obtenidas a partir de la documentación lingüística, no son destinados al campo educativo o para fines de difusión o enseñanza de la lengua documentada. Tampoco forman parte de un corpus del cual podrían derivarse materiales didácticos, ya que en la mayoría de los casos, estas investigaciones están destinadas a otros ámbitos de estudio que generalmente reportan hallazgos relacionados a la situación actual de la lengua; en muchos casos, estas investigaciones solo pasan a formar parte de un repositorio institucional, por ser investigaciones realizadas para la obtención de grados académicos, incluso no se difunden en las poblaciones de las cuales se obtuvieron las investigaciones.

En el ámbito educativo, para las escuelas de educación indígena se han diseñado y publicado planes y programas de estudio, parámetros curriculares, normas de estandarización de la lengua y libros de texto; pero algunos de estos materiales, según lo reportado por los docentes de la escuela donde se realizó el trabajo de campo, no están disponibles en la escuela ni en el aula, incluso los libros de texto llegan a destiempo o no están disponibles para todos los alumnos. También se hizo la observación de que los libros de texto no están actualizados para todos los grados, por lo que no corresponden a los nuevos planes de estudio.

Por tal motivo, ante la falta de materiales para la enseñanza de lenguas originarias, surge la necesidad de que los docentes de escuelas de educación indígena se vuelvan productores de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas que imparten. Los materiales que llegan a producir (alfabetos, vocabularios, juegos de mesa, entre otros), son materiales de apoyo, principalmente para la alfabetización de la lengua indígena, y su uso está destinado exclusivamente para el grado escolar que atiende el docente en ese momento; normalmente son materiales que se elaboran con recursos asequibles para el docente o alumnos, por lo tanto, no se difunden o no están disponibles

para su uso por otros grupos escolares o personas interesadas en el aprendizaje de la lengua.

Los materiales que los docentes producen para la enseñanza de la lengua indígena, no derivan de un corpus lingüístico; parten de la bibliografía que tienen a su alcance o de los conocimientos que de la lengua de estudio tenga el docente. Sin embargo, cuando el docente no es hablante de la lengua originaria ni tiene a su disposición bibliografía de la cual pueda hacer uso, las posibilidades de producir material didáctico propio se vuelven nulas.

Ante esta perspectiva, de no haber un corpus lingüístico del cual puedan partir para la elaboración de material didáctico que corresponda a las características sociolingüísticas de los alumnos que atienden, es necesario que los docentes se vuelvan documentadores activos de la lengua en el contexto en el que se encuentran.

El proyecto de documentación desarrollado durante este trabajo muestra cuales fueron los procesos de documentación lingüística, que sirvió de corpus lingüístico, y que su posterior sistematización derivó en el diseño y desarrollo de una propuesta de material didáctico para segundas lenguas.

Por lo tanto, este trabajo pretende aportar elementos o sugerencias metodológicas útiles para que puedan ser replicadas o adaptadas por otros docentes que tengan la necesidad de diseñar y elaborar material didáctico, que se apegue a las características de sus alumnos y del estatus en la que se encuentra la lengua de estudio.

5.2 Implicaciones en el diseño de materiales en lenguas indígenas

Para el diseño del material didáctico, producto de esta investigación, se consideraron ciertos aspectos. Como ya se mencionó en apartados anteriores, la lengua hñähñu en el Valle del Mezquital ha cambiado de estatus de primera a segunda lengua. Por consiguiente, los alumnos tienen como lengua materna el español, siendo éste uno de los aspectos que se tomó en cuenta para el diseño del material didáctico de apoyo a la lectura.

Otro aspecto que se consideró, es el relacionado al carácter de lengua nacional minoritaria que posee la lengua hñähñu, pues su presencia en los distintos ámbitos es escasa y el número de hablantes va en constante descenso. Esta condición de la lengua hñähñu, y que comparte con otras lenguas originarias de nuestro territorio, implica que deben diseñarse materiales didácticos que sean acordes a los escenarios de enseñanza y respondan a las características particulares de la lengua. Hay que considerar que en su estatus de segunda lengua, no comparte características similares a las segundas lenguas de carácter mayoritarias; es decir, las características que hacen que el hñähñu sea considerada como segunda lengua, no son las mismas para el español si éste se enseñara como una segunda lengua; pues aparte del ámbito escolar, está presente en los demás ámbitos, tanto de manera oral como de forma escrita, lo que representa cierta ventaja para el desarrollo de habilidades lingüísticas, como hablar y escuchar; además de que hay recursos disponibles o ambientes que favorecen el contacto con la lectura y escritura en esa lengua, condiciones que no tiene el hñähñu como segunda lengua.

La particularidad de desarrollar un material de L2 considera que los destinatarios no son hablantes de la lengua (hñähñu); es decir, que no se pueden comunicar en esa lengua, pues su lengua materna es el español, y es el ámbito escolar el espacio donde tienen los primeros acercamientos de enseñanza formal en L2.

Aunque algunos alumnos tienen contacto con la lengua hñähñu, porque sus abuelos o padres tienen como lengua materna el hñähñu o son hablantes bilingües, el nivel de competencia comunicativa que poseen los alumnos no es homogénea en el grupo, todo depende del grado de relación que tengan los alumnos con esta lengua. Por lo tanto, la clase de segunda lengua debe ser un espacio en el que el uso de los materiales didácticos incida en el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas y aspectos del lenguaje.

Identificar el estatus de segunda lengua del hñähñu, así como reconocer el carácter de lengua minoritaria que posee, no fueron las únicas condiciones que se consideraron durante el diseño de material didáctico. También se tomó en cuenta el perfil sociolingüístico de los alumnos; de manera particular, éste tuvo implicaciones en el diseño del material didáctico, de modo que correspondiera al enfoque comunicativo. Considerando que los alumnos tienen como lengua materna el español, se determinó que el formato del material fuera en versión bilingüe, pero en versiones separadas, para que los alumnos puedan tener la experiencia de inmersión en las dos lenguas.

Como se puede apreciar, las pautas que se tomaron en cuenta para el diseño del material didáctico, estuvieron encaminadas a que el material producido contribuya al desarrollo de ciertas microhabilidades y aspectos del lenguaje, que forman parte de la competencia comunicativa.

Un aspecto más que debe considerarse, es el uso que se le da a los materiales didácticos. El diseñador del material debe dejar claro cuáles son los propósitos de uso del material que elaboró. Ciertamente a los materiales didácticos, independientemente del soporte en el que se presenten (impreso, audiovisual o multimedia), o para los fines para los cuales fueron creados, se le pueden dar distintos usos.

Por ejemplo, todo material impreso puede ser útil como recurso de apoyo a la lectura; sin embargo, no todos los materiales didácticos impresos fueron elaborados para tal fin. Pueden utilizarse como material de apoyo, pero se debe tener claro qué aspecto de la lectura se requiere enfatizar; de lo contrario los resultados podrán no ser los esperados, por lo que muchas veces se cuestiona su eficacia, pero no se toma en cuenta que su uso probablemente no correspondía con los propósitos para los cuales fue creado.

Entonces, se sugiere que al diseñar un material didáctico, se debe tener claro si éste cumplirá una función básica o complementaria; es decir, si estos materiales serán de apoyo en el proceso de enseñanza o aprendizaje, y que cubran con los objetivos e intencionalidades curriculares, o si tendrán la función de profundizar en ciertos contenidos. Al tener clara la función que cumplirán, se pueden dar las sugerencias adecuadas de uso; hay que tomar en cuenta que dichas sugerencias deben ser acordes con la estructura del material diseñado.

En esta investigación, el material didáctico que se diseñó corresponde a fichas didácticas sobre los usos y procesos de elaboración de productos que se derivan de plantas que pertenecen a la flora local; dicho material derivó de la documentación lingüística realizada en las comunidades de estudio arriba citadas.

El material didáctico o fichas didácticas que son un tipo textual de carácter informativo y descriptivo, fue diseñado con el propósito de ser un material de apoyo a la lectura de la lengua hñahñu como L2; destinado a alumnos que cursan el primer ciclo de primaria y que están iniciándose en el aprendizaje formal de lectura y escritura de su lengua materna, que es el español. Pero de acuerdo a la modalidad de estudio, que es de primaria indígena, en el mapa curricular se encuentra la asignatura de lengua indígena; y según las características sociolingüísticas de estos alumnos, la asignatura se imparte como segunda

lengua, que en este caso corresponde a la lengua hñähñu; de ahí que fue uno de los criterios de elegibilidad de los destinatarios del material didáctico.

Las sugerencias que se aportaron sobre el uso del material diseñado, como ya se mencionó, fueron para el apoyo a la lectura del hñähñu como segunda lengua; las cuales estuvieron dirigidas a potenciar microhabilidades de lectura y aprendizaje de léxico o vocabulario. Para ello se sugirieron algunas recomendaciones que permitirán potenciar microhabilidades de lectura y aprendizaje de léxico en primera lengua. Para la segunda lengua se expusieron algunas sugerencias que permitan el abordaje de la lectura en L2 , dichas sugerencias se basaron en el principio de transferencia.

Para el desarrollo de la propuesta de uso del material didáctico en el aula, existe la posibilidad de que estos materiales puedan estar insertos en un proyecto o en una secuencia didáctica de una clase de lengua para que su aplicación tenga una dimensión más amplia. Para ello, es necesario tomar en cuenta que el trabajo con alguno de estos diseños didácticos (proyecto o secuencia) implica la preparación, realización y evaluación de los mismos; y dentro de cada elemento, hay otros aspectos a considerar, así como el tiempo destinado a ello.

Para fines de este trabajo, no fue posible considerar las sugerencias de uso dentro de alguno de estos diseños didácticos (debido al tiempo que implicaba), sino que las recomendaciones fueron más abiertas. Éstas se centraron en solo dos elementos de la competencia comunicativa: para la adquisición del léxico y actividades que potencien la lectura. Para la primera lengua, en el caso de las actividades relacionadas al léxico, se sugirieron dos tipos de actividades: las relacionadas a ejercicios de vocabulario, que podrían insertarse en alguna etapa de una secuencia o proyecto y enfocarse en la cuestión de la comprensión y expresión oral o escrita; y las relacionadas a los juegos lingüísticos, que son actividades lúdicas que pueden implementarse como actividades recurrentes. Para

las actividades que potencien la lectura, se consideró sugerir el desarrollo de estrategias de lectura en dos momentos: antes de leer y durante la lectura. El primer momento permite la anticipación y la predicción acerca del contenido del portador textual o ficha informativa; en el segundo momento se lleva a cabo la actividad principal del trabajo de lectura con el portador textual. Para la segunda lengua se expusieron las recomendaciones en cinco apartados, en los cuales se contempló que incidieran en el léxico y más específicamente en el desarrollo de la lectura, basándose en la transferencia de conocimientos y habilidades adquiridos en la primera lengua para posteriormente ser utilizados en una segunda lengua; las actividades sugeridas contemplaron actividades relacionadas al uso de la oralidad sobre el conocimiento fonológico, listas de palabras para reforzar el vocabulario, actividades de lectura a partir de la revisión de portadores textuales y la creación de ambiente letrado con las producciones de los alumnos.

En suma, se sugiere que una vez diseñado el material didáctico, las propuestas de uso deben ser acordes al propósito para el cual fue elaborado el material, y que éstas vayan en consonancia con la estructura del material diseñado. Es decir, que cada parte o elemento del portador textual debe tener una función específica de uso; por ejemplo, se debe tener claro qué función tendrían los títulos si se está trabajando con el aspecto del léxico, o cuál sería la función del texto que describe un proceso o uso (en el caso de las fichas) durante una actividad para potenciar una microhabilidad en particular. De esta manera, podría favorecerse la efectividad de un material didáctico durante su uso.

5.3 Los niños y la lengua de herencia

Un material didáctico será relevante siempre y cuando se adecue a los objetivos, contenidos, actividades planteadas y al contexto educativo en el que se utiliza y para el que se diseña. Los materiales didácticos como elementos empleados para facilitar y conducir el aprendizaje de los alumnos, tienen características

particulares que pueden ir en función de su tipo, facilidad de uso, versatilidad, uso individual o colectivo, función comunicativa, innovación, etc. Pero cuando se trata de materiales para la enseñanza de segundas lenguas minoritarias, su particularidad es más relevante, y más aún si éstos se destinan a los alumnos que tienen relación directa con esa lengua; es decir, donde los niños son miembros de lengua de herencia, en la que fue diseñado el material didáctico.

El material didáctico en este trabajo fue diseñado en español que es la lengua materna de los alumnos y en hñähñu que es la lengua originaria de la comunidad, es la lengua materna de abuelos y padres de estos alumnos. De manera que los niños que viven en esta comunidad, aún tienen una relación cercana con el hñähñu, porque aunque no son hablantes de la lengua, pertenecen a la cultura, su familia es usuaria activa de la lengua; puede decirse que el núcleo cultural es importante, considerando que la región del Valle del Mezquital y específicamente la zona de Ixmiquilpan concentra la mayor parte de los hablantes de la lengua hñähñu. En esta región, aún hay espacios comunitarios donde la población adulta se expresa en su lengua materna; en la cabecera municipal, en los espacios destinados al comercio local, la lengua hñähñu ocupa un lugar muy importante. Por lo tanto, los niños tienen contacto con la lengua hñähñu, ya sea en su familia, comunidad o comunidades cercanas.

Cierto es que la comunicación en hñähñu solo se da a través de la expresión oral, pues la comunicación escrita en esta lengua es casi nula o solo se da en los espacios académicos destinados a ello. Por ello, el contacto que los alumnos pueden tener con la lengua escrita en hñähñu, solo se puede dar en la escuela primaria de modalidad indígena, a través de los libros de texto de la asignatura de lengua indígena. Sin embargo, la lengua hñähñu de estos libros, no siempre corresponde a la variante que se habla en la comunidad, y es por eso que en ocasiones no se les da uso a estos materiales en el aula.

Es entonces que este tipo de materiales diseñados a partir del contexto y en la lengua misma, tienen un impacto positivo en los alumnos miembros de herencia durante la enseñanza de la lengua; lo que leen les es cercano y representativo, forma parte de su entorno inmediato, cultural, natural o social; pues en los textos se plasman los conocimientos que las personas adultas poseen, algunos de los cuales aún se practican en los hogares de los alumnos; por lo tanto, el tener la oportunidad de leerlos a través de un material escrito en el aula, les permite reconocer dichos saberes y reafirmar su identidad cultural.

A diferencia de alguien que es ajeno a la comunidad o cultura, puede no tener sentido lo que lee porque no se siente identificado con lo que está escrito. Incluso al leer, los sonidos propios de la lengua le son incomprensibles, porque es un idioma con el cual no ha tenido contacto alguno, y con los textos tiene su primer acercamiento a la lengua.

De ahí la importancia de considerar que durante el diseño de materiales de apoyo a la enseñanza de segundas lenguas, los contenidos deben partir del contexto y de la cultura; así como ser pensados en la lengua misma, y ser escritos originalmente en lengua originaria. Por lo tanto, el diseñador de materiales destinados a la enseñanza de lenguas originarias, debería ser miembro de la cultura y hablante de la lengua o, en todo caso, tener conocimiento amplio de ellas.

Referencias

- Bain, D. y Schneuwly, B. (1997). Hacia una pedagogía del texto. In: C. Lomas. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Great Britain by Biddles Ltd.
- Barabas, A. (2006). Dones, Dueños y Santos. Ensayo sobre religiones en Oaxaca. México: Cuadernos de antropología social No. 26. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Basso, K. (1996). *La sabiduría se asienta en lugares: paisaje y lenguaje entre los apaches occidentales*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Bassols M. y Torrent A. (2012). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona, España: Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Bernal, F. (2007). *Estamos aquí, vivimos y hablamos. Vida hñähñu*. México: Ediciones Peña Santa, S.A.
- Bertolini, V., Damon, A., Luna, F., Rojas, A. (2012). Las orquídeas del Valle del Mezquital, Hidalgo, México, resultados preliminares. En *Revista Chapingo*, Serie Zonas Áridas, 11 (2), pp. 85-94.
- Bonniec, F. (2002). *Territorialidad Mapuche en el siglo XX*. Temuco, IEI-UFRO: Ediciones Escaparate, pp. 31-49.
- Calsamiglia H. y Tusón A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel, S.A.
- Carbajal, V. (2016). Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), Perú/Huamancayo.
- Carpeta Municipal, Información Estadística Básica*, Gobierno del Estado de Hidalgo, 2016.
- Carreira, M. (2004): "Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner", *Heritage Language Journal*, 2. Recuperado de: <http://www.heritagelanguages.org>
- Cassany, D., Sanz, G. y Luna, M. (2002). *Enseñar lengua*. Serie didáctica de la

- lengua y la literatura. Barcelona, España: Graó, 8° edición.
- Ciapuscio, G. (1994). Tipos textuales. En Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología y Oficina de Publicaciones, Ciclo Básico Común. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cruikshank, J. (1990). *Life Lived Like a Story: Life Stories of Three Yukon Native Elders*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cruz, E. (2017). Documenting Landscape Knowledge in Eastern Chatino: Narratives of Fieldwork in San Juan Quiahije. *Anthropological Linguistics*, 59, (2), pp. 205-231 (Article).
- Cruz, H. (2018). Aspectos éticos. En Montañó, C. (coord.). *¿Qué hacer para registrar y preservar una lengua?: aproximaciones a la documentación lingüística*. México: Ediciones Del Lirio-UAQ.
- Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. En Cummins, J. & Hornberger, N. (eds.) *Encyclopedia of language education*, vol. 5: bilingual education. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- DGEI. (2014). *Njua nŕ'ot'i ra hñähñu. Normas Ortográficas para la escritura de la lengua Hñähñu*. Dirección General de Educación Indígena (DGEI)-Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), 212 págs.
- Echeverri, J. (2004). Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿diálogo intercultural? En Surrallés A. y García P. (eds.). *Territorio indígena percepción del entorno*. Lima, Perú: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas.
- Ferreira, V. (2018). Técnicas y estrategias de documentación. En Montañó, C. (coord.) *¿Qué hacer para registrar y preservar una lengua?: aproximaciones a la documentación lingüística*. México: Ediciones Del Lirio-UAQ.
- Fournier, P. (2007). *Los hñähñu del Valle del Mezquital: maguey, pulque y alfarería*. INAH. México.

- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2011a). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*. Guatemala: Ediciones Serviprensa, S. A.
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2011b). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Guatemala: Ediciones Serviprensa, S. A.
- García, G. (2018). El uso del software ELAN: el caso de la documentación lingüística del tepehuano del sur. En Montaña, C. (coord.). *¿Qué hacer para registrar y preservar una lengua?: aproximaciones a la documentación lingüística*. México: Ediciones Del Lirio-UAQ.
- García, P. (2004). Territorios indígenas: tocando a las puertas del Derecho. En Surrallés A. y García P. (eds.). *Territorio indígena percepción del entorno*. Lima, Perú: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito Ecuador: Ediciones Abya - Yala.
- Guerrero, R. (1983). *Los otomíes del Valle del Mezquital (Modos de vida, Etnografía, Folklore)*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Centro Regional Hidalgo.
- Guzmán Betancourt, I. (comp.) (2002). *Los nombres de México*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Hekking, E., Andrés de Jesús, S., de Santiago Quintanar, P., Núñez, R. y de Keyser, L. (2014). *Nsadi: Dí Nñahu Ar Hñãñho. Curso trilingüe: Otomí-Español-Inglés*. Querétaro, México: Universidad Autónoma de Querétaro, 308 págs.
- Hernández, J. (1999). La geolingüística: consideraciones sobre la dimensión espacial del lenguaje. ELUA. Estudios de Lingüística. 13, pp. 65 - 88.
- Himmelman, N. P. (2006). Language Documentation: What is It and What is It Good for? En *Essentials of Language Documentation*. Jost Gippert,

- Nikolaus P. Himmelmann y Ulrike Mosel (eds.), Berlín: Mouton de Gruyter, pp. 1-30.
- INALI (2009). *Catálogo de lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México. 371 págs.
- INALI (2012). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo, 2000*. Embriz, A., Zamora, O. Alarcón (coords). México.
- INEGI-CDI (2010). *Catálogo de localidades indígenas 2010*.
- INEGI. (2011). *Panorama Sociodemográfico de México*. Instituto Nacional de Geografía y Estadística: Censo de Población y Vivienda 2010. 104 págs.
- INNE-UNICEF (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana S.A.
- López L. (1989). *Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Nacional del Altiplano de Perú.
- Molina, R. (1995). *Tierra, Territorio y Desarrollo Indígena*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, pp. 18-111.
- Montañez, G. (2004). *Territorios y desarrollo local en la gestión de la política social*. Bogotá: Alcaldía Mayor, Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), Subdirección de Desarrollo Local.
- Moreno, B., Garret, M. y Fierro, U. (2006). *Otomíes del Valle del Mezquital México, D.F.*: CDI.
- O'Meara, C. (2014). Entre lugares, estrellas y vientos: Descripciones de rutas y narraciones del paisaje en seri. En Masera M. (ed.). *Mapas del cielo y de la tierra. Espacio y territorio en la palabra oral*. México: UNAM, pp. 251-274.
- O'Meara, C. (2012). En Turk, A. et al. Geography: documenting terms for landscape features. Thieberger, N. (ed.). *The Oxford handbook of linguistic*

- fieldwork*. New York: Oxford University Press.
- Pérez, B. (2004). *Becoming Biliterate. A Study of Two-Way Bilingual Immersion Education*. The University of Texas at San Antonio.
- Ramsay R. (2004). El maguey en Gundhó, Valle del Mezquital (Hidalgo, México): variedades, propagación y cambios de uso. En *Etnobiología*, 4(1), pp.54-66 .
- Rodríguez, M. (1993). *La escuela y los textos*. Argentina: SANTILLANA S.A.
- Rosemberg, C., Borzone, A. (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. (1ra. ed). Buenos Aires, Argentina: Red de Apoyo Escolar.1. Formación Docente. I.
- Salinas, J. (1983). *Etnografía del otomí*. México, D.F: Instituto Nacional Indigenista (INI), 376 págs.
- Sánchez-González A., Granados-Sánchez, D. y Simón-Nabor R. (2008). Uso medicinal de las plantas por los otomíes del municipio de Nicolás Flores, Hidalgo, México. En *Revista Chapingo*, Serie Horticultura, 14(3), pp. 271-279.
- Santos, S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos: una propuesta metodológica Lenguas indígenas en espacios comunitarios y escolares*. México: UAN-UAQ.
- Santos, S. (2017). Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica. En *Academicus*, Revista de ciencias de la educación, 1(5), pp.42 - 52.
- Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica*. México: SEP.
- Schwinge, D. (2008). Conceptualizing biliteracy within bilingual programs. En *Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 5: Bilingual Education.
- SEP-DGEI (2008). *Lengua indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena*. México: SEP.
- Turk, A. et al. (2012). Geography: documenting terms for landscape features. En

Thieberger, N. (ed.). *The Oxford handbook of linguistic fieldwork*. New York: Oxford University Press.

UNESCO (2003). Grupo especial de expertos sobre lenguas en peligro. Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO "Salvaguardia de las Lenguas en Peligro". París, 26 p.

UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. París. 46 págs.

Valdés, G. (2000). AATSP Professional development series handbook for teachers K-16, Spanish for native speakers, vol. 1. New York: Harcourt College Publishers.

Villoro, L. (1996). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Portales web:

<http://sds.yucatan.gob.mx/flora/index.php>

http://www.agenda21jaen.com/red-de-municipios_sostenibles/municipios/Baeza/inicio.html

<http://cidecame.uaeh.edu.mx>