



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología

Diseño de material didáctico de apoyo al aprendizaje de léxico multilingüe (hñöñho-español) a partir de la documentación de fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán, Amealco-Querétaro

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestra en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Ana Cristina Cisneros González

Dirigido por:

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Querétaro, Qro., a octubre del 2021



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Diseño de material didáctico de apoyo al aprendizaje de léxico multilingüe (hñöñho-español) a partir de la documentación de fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán, Amealco-Querétaro

Opción de titulación

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de Maestría en Aprendizaje de la Lengua y las Matemáticas

Presenta:

Ana Cristina Cisneros González

Dirigido por:

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Dr. Pedro David Cardona Fuentes

Presidente

Firma

Dra. Karina Hess Zimmermann

Secretario

Firma

Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve

Vocal

Firma

Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez

Suplente

Firma

Mtra. Alejandra García Aldeco

Suplente

Firma

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Octubre del 2021

México

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Dedico esta tesis a mi hija Leyla Mextonalli y a mi hijo Tonatiuh porque compartieron pacientemente su tiempo con este trabajo de investigación. Además, porque ellos son mi motor más grande para continuar preparándome profesionalmente.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT) por otorgarme una beca que me permitió continuar con mi formación académica y realizar esta tesis.

A los padres y madres de familia, al colectivo docente y alumnos de 2do. Ciclo de la escuela primaria “Ya botsi Maxei” por colaborar en la documentación de fuentes de conocimiento local y por hacer posible el trabajo de investigación.

A mi tutor el Dr. Pedro David Cardona Fuentes por dirigir esta tesis.

A mi comité tutorial: la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, la Dra. Karina Hess Zimmermann, la Dra. Alejandra García Aldeco y la Mtra. María de Jesús Selene Hernández Gómez, por su calidez humana al acompañarme y guiarme en este trabajo de investigación y por hacer posible el diseño del material.

A la Dra. Luisa Josefina Alarcón Neve, a la Dra. Karina Paola Mejía García y a mis compañeros del círculo de escritura de tesis, por leer, revisar y corregir mi trabajo escrito con tanta dedicación y detalle.

A Gabriela Mora por su apoyo en la redacción y revisión de las sugerencias de intervención en las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho y de esta tesis, y por su invaluable amistad.

Al Dr. Fredy Everardo Correa Romero por su apoyo incondicional en la escritura de esta tesis y por la sensibilidad y paciencia al acompañarme en este proceso.

A mis compañeros de maestría por su calidez humana y por su compañía en este camino, en especial a Josué Turrubiates y Leslhy Jaso, por su invaluable amistad.

A mis padres Cristina González Reyes y Jorge Cisneros Fonseca por apoyarme con tanta paciencia y amor en el cuidado de mis hijos, lo cual me permitió terminar esta tesis.

A mi hija Leyla Mextonalli y a mi hijo Tonatiuh por su amor incondicional, por su comprensión y paciencia, estos dos años en que tuve que dividir mi rol de mamá con el de estudiante de posgrado.

A mis profesoras de la Maestría por la sensibilidad y comprensión con la que me enseñaron a ver desde otra perspectiva los procesos de aprendizaje, las lenguas, las matemáticas, la ciencia y la metodología de investigación.

Índice

Índice de Tablas	7
Índice de Figuras	7
Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo 1. Marco Teórico	14
De la Multiculturalidad a la Interculturalidad.....	14
La Interculturalidad en el contexto educativo mexicano.	16
La interculturalidad en el marco pedagógico oficial.	20
Multilingüismo	22
Modelo de la Competencia Subyacente Común.....	24
Multilingüismo en espacios escolares.....	25
Conceptos que Orientan el Enfoque Didáctico del Material	30
Léxico.....	30
Competencia léxica.	30
Literacidad: leer es comprender.	31
Capítulo 2. Documentación de Fuentes de Conocimiento Local y los Materiales para la Educación Intercultural Bilingüe.....	34
Documentación de Fuentes de Conocimiento Local.....	34
Importancia de incluir las fuentes de conocimiento local indígena en el diseño de programas educativos y materiales multilingües con enfoque intercultural.....	34
Modelo Sintáctico de Cultura.	36
Modelo de Disponibilidad Léxica.	40
La descripción.....	43
Materiales para la Educación Intercultural Bilingüe en México	45

Los textos escolares.....	46
Los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena.....	46
Producción de Materiales a través de la Metodología de Investigación-Acción.....	49
Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural.....	49
El libro de adivinanzas.....	51
Los libros de gran formato en lengua materna.....	52
Capítulo 3. Planteamiento y Justificación del Problema.....	55
Objetivo General.....	59
Objetivos específicos.....	59
Capítulo 4. Metodología.....	60
Tipo de Investigación y Alcance.....	60
Contexto.....	60
Participantes.....	63
Técnicas de Recolección de Datos.....	63
Grupos de discusión.....	64
Las categorías del Modelo Sintáctico de Cultura.....	65
Técnica de asociación libre de palabras.....	66
Etapas de la Investigación.....	67
Primera etapa: acercamiento al contexto.....	67
Segunda etapa: documentación de elementos léxicos vinculados a las fuentes de conocimiento local.....	68
Tercera etapa: documentación de descripciones.....	69
Cuarta etapa: diseño de material.....	72
Capítulo 5. Resultados.....	75
Primera Etapa: Acercamiento al Contexto.....	75

Segunda Etapa: Documentación de Elementos Léxicos Vinculados a las Fuentes de Conocimiento Local	75
Tercera Etapa: Documentación de Descripciones	78
Cuarta Etapa: Diseño de Material	80
Libro de vocabulario	80
Compendio de actividades para la reflexión de la lengua escritura en hñöhño.....	83
Capítulo 6. Conclusiones	95
Hallazgos en la Experiencia del Diseño de Materiales Didácticos Multilingües	95
Experiencias de la Documentación de Fuentes de Conocimiento Local a partir del Trabajo Colaborativo.....	98
Docentes	98
Padres de familia.....	99
Alumnos.....	100
Experiencias en el Diseño de Material a partir de la Colaboración entre Investigadores: Vinculación del Trabajo entre Escuela y Universidad.....	102
Aportaciones del Proyecto	103
Sugerencias para el uso del material.....	104
Referencias Bibliográficas.....	108
Apéndice A.....	113
Apéndice B.....	138

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Léxico en español documentado por categorías</i>	76
Tabla 2. <i>Léxico en hñöñho documentado por categorías</i>	77
Tabla 3. <i>Descripción por palabra de acuerdo a la lengua (español, hñöñho), al dibujo y al tipo de descripción (controlada, semi-controlada y libre)</i>	78
Tabla 4. <i>Organización del rasgo lingüístico, tipo de actividad, temática y léxico para diseñar las actividades de reflexión de la lengua escrita en hñöñho</i>	85

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Ejemplo del listado de vocabulario de la sección de alimentos</i>	81
Figura 2 <i>Ejemplo del listado de vocabulario de la sección de partes del cuerpo</i>	82
Figura 3 <i>Ejemplo del listado de vocabulario de la sección de animales</i>	83
Figura 4 <i>Actividad 7: Escritura de palabras</i>	89
Figura 5 <i>Actividad 11: Escritura de palabras</i>	91
Figura 6 <i>Ficha descriptiva de la actividad 7: Escritura de palabras</i>	93

Resumen

Los materiales existentes para la educación básica en México no han respondido a las necesidades, características y demandas educativas de los pueblos indígenas en este país (Graves, Schmelkes y Palemón, 2011; Vargas, 2014). Esta tesis aborda el proceso de diseño de material didáctico multilingüe (hñöñho-español) a partir de la documentación de fuentes de conocimiento local y a través de una metodología colaborativa de investigación-acción. La investigación tuvo tres objetivos específicos: el primero, documentar elementos léxicos relevantes vinculados a las fuentes de conocimiento local; el segundo, diseñar un listado de vocabulario en hñöñho-español; y el tercero diseñar actividades didácticas para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho que contribuyan al aprendizaje de léxico, para lo cual se recurrió a una metodología cualitativa enmarcada en el paradigma de investigación-acción. El contexto de aplicación fue la escuela indígena, multigrado y bilingüe (hñöñho-español) “Ya Botsi Maxei” de Santiago Mexquititlán, Amealco, Querétaro. Los participantes fueron madres y padres de familia y profesores, todos ellos bilingües (hñöñho-español), y estudiantes de segundo ciclo de dicha escuela, quienes tienen el hñöñho como lengua de herencia. Para la documentación de léxico se utilizaron tres técnicas: los grupos de discusión, la asociación libre de palabras y el modelo sintáctico de cultura, así como un instrumento para documentar descripciones que consistió en un cuadernillo de actividades. Como resultado de esta investigación se obtuvieron dos materiales: un listado de vocabulario y un compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho. Asimismo, como resultado de la experiencia de diseño de materiales didácticos multilingües con enfoque intercultural, se hizo evidente la importancia de considerar tres aspectos en el proceso de diseño: las fuentes de conocimiento local indígena, la metodología colaborativa de la investigación-acción y el enfoque didáctico de la competencia léxica, para garantizar la pertinencia pedagógica, lingüística y cultural de los materiales.

Palabras clave: material didáctico multilingüe, conocimiento local, trabajo colaborativo, interculturalidad, hñöñho.

Abstract

The existing materials for basic education in Mexico have not responded to the educational needs, characteristics and demands of indigenous peoples in this country (Graves, Schmelkes and Palemón, 2011; Vargas, 2014). This thesis addresses the process of designing multilingual didactic material (Hñöñho-Spanish) from the documentation of local knowledge sources and through a collaborative action-research methodology. The research had three specific objectives: first, to document relevant lexical elements linked to the sources of local knowledge; second, to design a vocabulary list in Hñöñho-Spanish; and, third, to design didactic activities for the reflection of the language written in Hñöñho that contribute to the learning of vocabulary, for which a qualitative methodology framed in the paradigm of investigation-action was used. The context of application was the indigenous, multigrade and bilingual school (Hñöñho-Spanish) "Ya Botsi Maxei" in Santiago Mexquititlán, Amealco, Querétaro. Participants were mothers and fathers of families and teachers, all of them bilingual (Hñöñho-Spanish), and second cycle students from the same school, who have Hñöñho as their heritage language. For the documentation of the lexicon, three techniques were used: discussion groups, free associations of words and a syntactic model of culture, as well as an instrument to document descriptions that consisted of an activity booklet. As a result of this research, two materials were obtained: a vocabulary list and a compendium of activities for the reflection of the written language in Hñöñho. Likewise, as a result of the experience of designing multilingual didactic materials with an intercultural approach, the importance of considering three aspects in the design process became evident: sources of indigenous local knowledge, the collaborative methodology of action-research and the approach didactic of lexical competence, to guarantee the pedagogical, linguistic and cultural relevance of the material.

Keywords: multilingual didactic material, local knowledge, collaborative work, interculturality, hñöñho.

Introducción

En México existe una gran diversidad lingüística y cultural, la cual es considerada una de las más importantes del mundo debido a su variedad tipológica y al gran número de lenguas que se hablan (Serrano, 2019). Actualmente se sabe que existen 364 variantes lingüísticas en el país, las cuales forman parte de 68 agrupaciones lingüísticas que, a su vez, constituyen once familias lingüísticas (INALI, 2008).

Para responder a la realidad multilingüe latente en nuestra nación, México es definido en la Constitución Política desde 1992 como un país pluricultural y multilingüe. Asimismo, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en vigor desde marzo del 2003, establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como nacionales. Adicionalmente, la Ley General de Educación en México plantea la educación bilingüe y cultural pertinente para la población indígena. Debido a esto, la Educación Intercultural Bilingüe surge como la propuesta oficial para cumplir con lo estipulado en el marco constitucional (Ahuja, et al. 2004).

Sin embargo, para que la Educación Intercultural Bilingüe pueda aplicarse en las escuelas del país son necesarias algunas condiciones. Una de ellas es la existencia de materiales didácticos multilingües (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016a; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). Para el caso de México, Vargas (2014) señala que los materiales producidos por la Secretaría de Educación Pública no han respondido a las necesidades, características y demandas educativas de los pueblos indígenas. Asimismo, Graves, Schmelkes y Palemón (2011) argumentan que los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena, producidos en el periodo de 1995 al 2010 por la Secretaría de Educación Pública, presentan deficiencias lingüísticas, culturales y pedagógicas que afectan el proceso educativo.

Además de las limitantes en los materiales, otra realidad emergente es el estado de las lenguas indígenas. Estas siguen presentando procesos acelerados de pérdida, a pesar del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en los discursos oficiales. Estos procesos son producto de las prácticas educativas asimilacionistas (Dietz, 2012) y de bilingüismo sustractivo, que han imperado en el contexto educativo mexicano (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). Respecto a la lengua con la que se trabajó en esta

investigación, el hñöñho, está catalogada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como vulnerable (Moseley, 8 de noviembre de 2021). Por ejemplo, en el municipio de Amealco solamente es hablada por 11 602 personas, según datos del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). De aquí que, resulta urgente llevar a cabo acciones que contrarresten los efectos del bilingüismo sustractivo en esta región y para esta lengua.

Como una acción ante la situación de pérdida que presenta la lengua, surgió el interés por diseñar material didáctico multilingüe (hñöñho-español) a partir de las fuentes de conocimiento local de la comunidad de Santiago Mexquititlán, para favorecer el aprendizaje de léxico hñöñho en los alumnos de la escuela “Ya Botsi Maxei” y así generar condiciones para una educación multilingüe e intercultural.

La presente tesis muestra el proceso de diseño de materiales didácticos enmarcados en una metodología de investigación-acción. Dichos materiales se elaboraron a partir de las fuentes de conocimiento local de la comunidad de Santiago Mexquititlán. Asimismo, estos derivaron del trabajo colaborativo entre miembros de la comunidad, investigadores y académicas de la Universidad Autónoma de Querétaro. La participación de los miembros de la comunidad fue sustancial para documentar los conocimientos locales y asegurar la pertinencia lingüística y cultural del material; mientras que la participación de las académicas hizo posible atender el enfoque didáctico del mismo. De esta forma, el material diseñado fue resultado de la vinculación entre conocimientos locales indígenas y conocimientos académicos. Para orientar el trabajo de investigación, la presente tesis persiguió el objetivo general de diseñar material didáctico multilingüe (hñöñho-español) de apoyo para el aprendizaje de léxico.

Esta tesis está dividida en seis capítulos: el Marco Teórico, La Documentación de Fuentes de Conocimiento Local y los Materiales para la Educación Intercultural Bilingüe, el Planteamiento y Justificación del Problema, la Metodología, los Resultados y las Conclusiones.

El primer capítulo, el Marco Teórico, se divide en tres apartados: la interculturalidad, el multilingüismo y los conceptos que orientaron el enfoque didáctico del material. Dentro del apartado de interculturalidad, el lector podrá encontrar una explicación del surgimiento

de dicha noción y un breve recorrido histórico de esta en el contexto educativo mexicano. Dicho recorrido culmina con la definición de dos perspectivas de interculturalidad: la de la comunidad y la oficial. En el apartado de multilingüismo el lector podrá encontrar una definición de esta noción y del “Modelo de Competencia Subyacente Común”, así como algunos trabajos en los que se muestra cómo se aplica el multilingüismo en los espacios escolares. Por último, el apartado de los conceptos que sustentaron el enfoque didáctico del material presenta una definición de los mismos.

El segundo capítulo se divide en tres grandes apartados: la documentación de fuentes de conocimiento local, los materiales para la educación intercultural bilingüe en México y la producción de materiales a través de la metodología de investigación-acción. Dentro del primer apartado el lector podrá encontrar una explicación de la importancia de la documentación de fuentes de conocimiento local para el diseño de materiales, así como la dilucidación de dos modelos de documentación (el modelo sintáctico de cultura y el modelo de disponibilidad léxica), y una definición de la descripción, la cual se utilizó para diseñar un instrumento para la documentación de descripciones. En el segundo apartado se presenta la situación de los materiales multilingües en México. En el tercer apartado el lector podrá encontrar algunas propuestas de elaboración de materiales para la revitalización lingüística y para la Educación Intercultural Bilingüe a partir de una metodología de investigación-acción.

En el tercer capítulo se presentan varios datos que explicitan la problemática y justifican el objetivo de esta investigación. Entre estos se encuentran los siguientes: información sobre la realidad lingüística actual de México, la situación política de las lenguas en este país, el escenario de los materiales multilingües para poblaciones indígenas, la razones de incluir las fuentes de conocimiento local en el diseño de material, la situación lingüística y cultural de la comunidad de Santiago Mexquititlán y las razones que llevaron a la elección del enfoque didáctico del material. Asimismo, en este capítulo se despliegan los objetivos específicos de la presente investigación.

En el cuarto capítulo se expone la metodología de la investigación que se utilizó para diseñar los materiales. Para organizar este capítulo se dividió en cuatro etapas el proceso de elaboración del material: el acercamiento al contexto, la documentación de léxico, la

documentación de descripciones y el diseño del material. Asimismo, se explica el objetivo de cada una de las etapas y el procedimiento que se llevó a cabo para obtener los resultados.

En el quinto capítulo se muestran los resultados por cada una de las etapas, así como algunos ejemplos del listado de vocabulario, de las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho y uno más de las fichas descriptivas de la actividad.

En el sexto se presentan, a modo de conclusión, las reflexiones que derivaron de la experiencia del diseño del material; dicho capítulo se divide en cuatro momentos: el primero explica las experiencias generales del diseño de material; el segundo describe las experiencias del trabajo colaborativo con los docentes, madres y padres de familia y alumnos de la comunidad; el tercero evidencia los beneficios de vincular los conocimientos de la comunidad con los académicos y el cuarto muestra los aportes de la presente tesis y las sugerencias de uso del material.

Además, en la sección de Apéndices el lector podrá encontrar el instrumento que se diseñó para documentar las descripciones (Cuadernillo de descripciones) en el Apéndice A y las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho que resultaron de la presente investigación en el Apéndice B.

Capítulo 1. Marco Teórico

La fundamentación teórica del presente proyecto se enmarca en las nociones de interculturalidad y multilingüismo. Se optó por estas porque los trabajos con poblaciones indígenas lo recomiendan (Reese y Feltes, 2014; Vargas, 2014; Flores, 2013; Schwinge, 2008). Además, dado que México es un país pluricultural y multilingüe, dichas nociones surgen como una respuesta a esta realidad. Asimismo, las nociones de interculturalidad y multilingüismo tienen como objetivo fomentar el reconocimiento, la aceptación, la valoración y el uso de la diversidad lingüística y cultural como una herramienta para favorecer el aprendizaje y promover relaciones de respeto y tolerancia en la sociedad en general. Los siguientes párrafos explican ambas nociones, comenzando por la de interculturalidad y finalizando con la de multilingüismo en espacios escolares.

De la Multiculturalidad a la Interculturalidad

La noción de interculturalidad proviene de la de multiculturalidad. Por lo tanto, en este subcapítulo, se presenta la noción de multiculturalidad para después explicar la de interculturalidad.

Desde la visión de Dietz (2012), la multiculturalidad surgió como un movimiento social en contra respuesta a la tendencia homogeneizadora de la identidad nacional. Esta tendencia pretendía unificar bajo una misma identidad a todos los sujetos de la nación mexicana, por lo cual los grupos minoritarios que se negaban a abandonar sus prácticas sociales, políticas, económicas y culturales eran marginados y excluidos.

Como movimiento social, la multiculturalidad estuvo influenciada por las ideas posmodernas de la década de los sesenta y setenta. Dichas ideas cuestionaban la interpretación dicotómica que se hacía de la realidad, por ejemplo, entre bueno y malo, blanco y negro, estas proponían comprender la realidad desde una visión crítica y diversificada. La multiculturalidad tomó mano de estas para fundamentar la importancia de reconocer las diversidades culturales, étnicas y lingüísticas y, así, contrarrestar el discurso de la filosofía nacionalista homogeneizadora.

A consecuencia de lo anterior, la multiculturalidad culminó como una política del reconocimiento de la diferencia, proporcionando el concepto de “diversidad”, en el cual, más adelante, sentaría sus bases la interculturalidad (Ahuja, et al. 2004; Dietz, 2012; Secretaría

de Educación Pública, 2006). Sin embargo, el reconocimiento de la diversidad no fue suficiente para generar un cambio en la dinámica social, por lo que se hizo evidente un nuevo reto: la convivencia con la diversidad.

Debido a esto, la noción de interculturalidad nació como un proyecto social, una postura filosófica y una actitud de vida que trataba de superar el reto que representó el reconocimiento de la diversidad. Dicha noción motivó a repensar y reorganizar el orden social y la universalidad para lograr una interacción más justa, equitativa y respetuosa entre las culturas y las lenguas, a través de un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad étnica, cultural y lingüística (Secretaría de Educación Pública, 2006). Así, la noción de interculturalidad ha buscado desde entonces cambiar la relación de poder y sometimiento que ha ejercido el estado ante las comunidades indígenas y así, otorgarles voz y voto.

A partir de esto, la noción de interculturalidad se definió como la capacidad para relacionarse con la diversidad y reconocer a las diversidades como igualmente merecedoras de valor y respeto (Ahuja, et al. 2004; Dietz, 2006; Dietz y Mateos, 2011; Secretaría de Educación Pública, 2006).

Para sustentar la interculturalidad se desarrolló un marco conceptual que engloba a la cultura, a la identidad, a la etnicidad, a la diversidad y a la lengua. A partir de las definiciones que proporcionan Ahuja et al. (2004) y la Secretaría de Educación Pública (2006) de estos conceptos, se propone la siguiente definición para cada uno de ellos:

- **Cultura:** es una construcción social e histórica producto de las prácticas sociales y cotidianas de los individuos de una sociedad que son comunes a todos ellos e incluyen costumbres, valores, formas de interpretar la realidad, pautas de comportamiento, códigos que conforman una lengua, prácticas escolares, entre otros. Por su carácter social e histórico, construido por los individuos de una sociedad, la cultura es dinámica, es decir, cambia si lo hacen las personas que la conforman, influidas a su vez por las prácticas sociales pertenecientes a otras culturas de aquellos individuos que migran; por lo tanto, no puede tomarse a una cultura como referente universal, mucho menos pretender asimilar a todos los grupos de una sociedad bajo una misma cultura.

- **Identidad:** se compone de una parte individual y otra colectiva. La primera, llamada autopercepción se constituye en los procesos psicológicos de autoconcepto, autoestima y autovaloración. La segunda, se forma por la influencia de la cultura. Además, la construcción de la identidad es un proceso dinámico, ya que están implicadas las historias personales y los eventos sociales.
- **Etnicidad:** pertenece al concepto de identidad y se utiliza para definir la identidad compartida por un grupo, es decir, la identidad colectiva. Esta se forma desde lo propio y lo ajeno de una cultura, donde lo propio es todo aquello compartido por los miembros de una cultura y con lo que el individuo se identifica, y lo ajeno refiere a aquello que no representa a la colectividad, pero que identifica a otros dentro de una cultura diferente.
- **Diversidad:** es un elemento presente en la cultura, relacionado con la identidad y la etnicidad y hace referencia a las diferentes formas de ver la realidad, de interpretarla y de actuar sobre ella. Dicho de otra forma, la visión de un individuo se relaciona y se mezcla con las realidades de otros formando una diversidad de realidades que interactúan dentro de un mismo espacio. La diversidad también alude a la diversidad cultural, lingüística, religiosa, étnica, nacional, de género, de edad, de generación y de orientación sexual. Sin embargo, para los fines de esta investigación se apunta a la diversidad cultural y lingüística.
- **Lengua:** es una herramienta del pensamiento que hace posible nombrar, significar y expresar al mundo, a través de la cual se hereda la cultura a las nuevas generaciones. En otras palabras, la lengua, además de ser un medio de comunicación y expresión que fomenta el desarrollo del pensamiento, también es guardiana de los saberes, acontecimientos, relaciones, valores y tradiciones de cada cultura, por lo cual su propósito es impulsar el desarrollo de la vida sociocultural. De aquí la importancia de las lenguas maternas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de revitalizar las lenguas en peligro de extinción.

La Interculturalidad en el contexto educativo mexicano.

La noción de interculturalidad en el marco de la historia Mexicana, para esta tesis, se organizó en tres momentos: el indigenismo, la educación bicultural bilingüe y la

interculturalidad oficial versus la educación intercultural de la comunalidad. Estos momentos se explican a partir de la revisión que se hizo de Dietz y Mateos (2011) en los siguientes apartados.

Indigenismo.

Se le llama así al conjunto de proyectos de desarrollo social, educativo, cultural y socioeconómico llevados a cabo en las regiones indígenas a partir de 1930. Estos tuvieron dos objetivos: el primero, integrar social y culturalmente a la población indígena en la sociedad nacional mestiza, y, el segundo, modernizar la economía indígena local y regional. Las acciones para lograr dichos objetivos fueron coordinadas por el Instituto Nacional Indigenista hoy llamado Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, para lo cual, este instituto articuló algunos proyectos de alfabetización y educación bilingüe, en estos se utilizó el modelo de bilingüismo de transición (se usa la lengua materna para llevar de a poco a los alumnos hacia la segunda lengua, en el caso de México hacia el español) y recurrió a los “agentes de aculturación”, que fueron los promotores culturales educados por los programas de formación de esta misma institución (maestros bilingües enviados a las comunidades), para concretizar los proyectos.

En esta etapa las minorías étnicas eran percibidas como un problema para la sociedad, uno que había que atender y no se aceptaba ni se respetaba la identidad étnica ni la forma de organización comunal que habían construido los individuos indígenas. Al contrario, se pretendía a través de la educación brindar oportunidades para que los miembros de las comunidades indígenas pudieran asimilarse a la cultura dominante, los no indígenas, mediante la castellanización.

Al comienzo de los años setenta, estos proyectos fracasaron debido a la formación deficiente de los maestros, la falta de material idóneo para trabajar y el rechazo de la lengua por parte de las familias y los maestros, ya que estos últimos provenían de otras culturas indígenas y no hablaban la lengua materna de las comunidades donde enseñaban.

No obstante, un aporte del indigenismo a la noción de interculturalidad fue la base que sentó para las luchas de las comunidades indígenas de los años siguientes, puesto que los agentes de aculturación se convirtieron en élites intelectuales y representantes políticos que impulsaron la visión de autonomía política y cultural en sus comunidades.

Educación Bilingüe Bicultural.

Como resultado de los fracasos del indigenismo surge la Educación Bilingüe Bicultural, creada por la Dirección Nacional de Educación Indígena en colaboración con la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y estaba formada por el gremio del magisterio indígena. La Educación Bilingüe Bicultural fue una alternativa educativa de reforma para el sistema educativo indígena que consistía en la biculturalización del currículum y del material didáctico. Con esta propuesta ya no se pretendía llegar a la castellanización mediante el modelo de bilingüismo de transición que imperó en el indigenismo, sino transitar a un modelo de bilingüismo de inmersión. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, el Sistema de Educación Bilingüe Bicultural presentó las mismas deficiencias que el proyecto anterior: una preparación acelerada de los docentes que conllevó a una práctica deficiente, material didáctico y recursos económicos insuficientes y la entrega de plazas magisteriales que obedecían a los intereses del sindicato.

En 1981, el gobierno de José López Portillo disolvió la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y le quitó la autoridad a la Dirección Nacional de Educación Indígena, con el objetivo de quebrantar las intenciones de autonomía con respecto al estado que pretendía los miembros de estas y otras asociaciones indigenistas. A este panorama se unió el desinterés por apoyar a las comunidades indígenas, que se hizo más evidente durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari en 1988. Como consecuencia de esto, las agrupaciones y organizaciones indígenas sufrieron una crisis de identidad, que posteriormente sirvió de trampolín para unificar a las diferentes comunidades y a los miembros relegados de sus puestos de poder bajo una misma identidad étnica, esta perseguía objetivos comunes como el derecho a la participación política de las comunidades indígenas, la reivindicación de los indígenas intelectuales en sus puestos y la modificación del artículo 27 de la Constitución Mexicana que permitía la privatización de las tierras.

Bajo esta visión étnica, los pueblos indígenas de diferentes territorios se organizaron para exigir su derecho a la identidad propia y a mantener la autonomía en las prácticas sociales, culturales, políticas, económicas y educativas de sus sociedades. En respuesta a sus demandas se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en el 2001, cuyas funciones principales fueron la creación de políticas públicas y educativas que

atendieran las necesidades de las minorías étnicas. Además, se reconoció el derecho a la diversidad cultural en la Constitución Mexicana y las políticas educativas se orientaron a la educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas; sin embargo, no fue así para el resto de la población mexicana.

A partir de este momento histórico la noción de interculturalidad toma dos caminos, dando lugar a dos perspectivas: la interculturalidad de la comunalidad y la oficial. La primera, es una propuesta de las comunidades para atender sus necesidades educativas, culturales y lingüísticas; la segunda, se desarrolla en los marcos políticos y educativos oficiales en México. A continuación se explican ambas.

Interculturalidad de la Comunidad.

Para comprender la perspectiva de la interculturalidad que se desarrolla desde el interior de las comunidades es necesario comprender la noción de *comunalidad*. Esta es entendida como una forma de organización política, resultado de las luchas de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos y de su autonomía. De manera conjunta, esta noción fue introducida por los pueblos indígenas de Oaxaca para atender las necesidades educativas de sus niñas y niños.

Desde esta perspectiva de interculturalidad, los miembros de las comunidades indígenas orientan la creación de currículos que respondan a sus necesidades y que se diseñen a partir de la participación activa de sus miembros, con el objetivo de consolidar una identidad étnica entre sus estudiantes. En palabras de Dietz y Mateos (2011) “[a] partir del horizonte identitario de lo comunal se reivindica un modelo educativo inductivo que parte de las necesidades endógenas y de las cosmovisiones locales y regionales, para desde ahí integrar saberes exógenos, mestizos, occidentales o, supuestamente, universales” (p. 129). Debido a que a cada currículo se diseña a partir de los conocimientos locales, no existe uno único como en la educación oficial, sino que cada comunidad diseña el propio, lo cual permite, por un lado, generar unidades didácticas acordes a las necesidades locales y, por otro, desarrollar una noción de interculturalidad apropiada a la realidad indígena, y de calidad.

En torno a esta perspectiva de interculturalidad han surgido varios proyectos educativos que buscan diseñar currículos propios (aquellos que están diseñados por y para

las comunidades) en Oaxaca, Guerrero y Michoacán. En Oaxaca, esta iniciativa se conoce como Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Es un modelo alternativo propuesto por la sección XXII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para articular las leyes de educación del estado de Oaxaca con las federales. Dicho modelo rescata aspectos importantes de la educación intercultural desde la comunidad, puesto que busca empoderar a la escuela desde el proyecto educativo como el actor principal en temas como la formación profesional docente, la evaluación continua, la infraestructura educativa y el reconocimiento docente (Faustino, 2020).

La interculturalidad en el marco pedagógico oficial.

En oposición a la interculturalidad de la comunalidad se puede identificar la perspectiva de la interculturalidad oficial. Esta recibe influencia de la globalización, en particular, de los referentes extranjeros de transversalidad y diversidad. Dicha perspectiva apuesta por una educación hacia la tolerancia, pero sin hacer visibles las luchas de las minorías, ni las políticas que las han mantenido en sumisión y desventaja respecto a la cultura dominante, como sí lo hace la perspectiva de la interculturalidad desde la comunalidad. Debido a esto, Dietz y Mateos (2011) refieren que la interculturalidad oficial resulta una continuidad de la *indigenización*. A pesar de las críticas, los programas educativos y los manuales de orientaciones pedagógicas están orientados por el enfoque de interculturalidad oficial.

Asimismo, la perspectiva de la interculturalidad oficial nace como contrarrespuesta a la tendencia homogeneizadora. En cuanto a esto, Dietz (2012) señala que la política pública y educativa han ido de la mano durante el transcurso histórico de México; la primera utiliza a la segunda como medio para lograr la identidad nacional y, así, poder alcanzar sus propósitos políticos y su interés por mantener una cultura hegemónica. También, la interculturalidad oficial busca superar las limitaciones que tuvo la Educación Bilingüe Bicultural.

Como resultado de lo anterior, se crea la Educación Intercultural Bilingüe. Esta consiste en un conjunto de procesos pedagógicos cuyo objetivo es generar cambios desde la conceptualización, valoración y acción de la diversidad, para lo cual se organizan las intervenciones pedagógicas en tres dimensiones: la dimensión epistemológica o del conocer,

la dimensión ética-política o del elegir y la dimensión lingüística o de la comunicación que se mencionan a continuación (Ahuja et, al., 2004).

En primer lugar se tiene la dimensión epistemológica o del conocer, que de acuerdo con Ahuja et al. (2004) y con la Secretaría de Educación Pública (2006) implica el conocimiento de otras culturas étnicas y de la existencia de otras lenguas, así como la comprensión de que estas son igualmente válidas y respetables. Para lograr el reconocimiento de otras lenguas y culturas es necesario un cambio epistemológico de la percepción de la cultura propia, una re-significación de lo propio y lo ajeno, es decir, concebir desde una perspectiva que relativiza lo propio y valora lo ajeno.

En segundo lugar se encuentra la dimensión ética-política o del elegir, esta expone que, además de tener conciencia de la existencia de otras culturas y lenguas, es necesario que los individuos se involucren en la toma de decisiones bajo una mirada crítica y reflexiva de la realidad y sobre todo de la diversidad. A su vez, esto implica tomar decisiones de forma responsable y desde la conciencia moral (Ahuja, et al. 2004; Secretaría de Educación Pública, 2006).

En tercer lugar está la dimensión lingüística o de la comunicación, la cual, así como las dos dimensiones anteriormente mencionadas, es consecutiva, pues, de acuerdo con Ahuja et al. (2004), la Educación Intercultural Bilingüe propone fomentar el valor y el respeto por todas las lenguas que se hablan en el territorio, mediante el bilingüismo equilibrado y el multilingüismo eficaz.

Además de considerar las tres dimensiones ya mencionadas que están enfocadas en promover prácticas educativas desde la interculturalidad oficial, Ahuja et al. (2004) y la Secretaría de Educación Pública (2006) proponen tomar en cuenta tres escenarios de intervención de la Educación Intercultural Bilingüe. Estos son el escenario minoritario homogéneo, el escenario mayoritario homogéneo y los escenarios híbridos. A continuación se define cada uno de ellos.

Primeramente está el escenario minoritario homogéneo, aquí entran las minorías étnicas compuestas en su totalidad por personas de la misma cultura, que hablan la misma lengua y pertenecen al mismo territorio. No obstante, es preciso señalar que culturalmente no existe una población totalmente homogénea. Este escenario es atendido por el subsistema

de educación indígena que ofrece educación pública en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, la calidad educativa en estos escenarios está lejos de ser la esperada.

Seguidamente se tiene al escenario mayoritario homogéneo, que está constituido por individuos que pertenecen a las culturas mayoritarias y conviven solamente con miembros de la misma cultura.

En último lugar, se encuentra el escenario híbrido, conformado por escuelas que atienden a niños y niñas provenientes de familias migrantes que pueden ser monolingües en una lengua indígena, bilingües en una lengua indígena y el español, o monolingües en español, además conviven con aquellos que pertenecen a la cultura dominante. Asimismo, en estos escenarios se encuentran dos dificultades: la primera está relacionada con los docentes, ya que carecen de formación pedagógica y de habilidades lingüísticas en otras lenguas que les permitan impartir su práctica educativa desde un enfoque intercultural; la segunda tiene que ver con la falta de materiales didácticos multilingües que posibiliten el acercamiento de los alumnos y alumnas a otras culturas y lenguas.

En resumen, en este subcapítulo se mostró un breve recorrido histórico de la noción de interculturalidad en México, este finalizó en dos perspectivas diferentes de la interculturalidad que surgieron desde escenarios muy distintos. Por un lado, la interculturalidad oficial que se mueve en los discursos de la Secretaría de Educación Pública y plantea una educación hacia la tolerancia. Sin embargo, esta perspectiva de interculturalidad parece superficial, ya que no da respuesta a las necesidades lingüísticas, culturales e identitarias de las comunidades indígenas; como consecuencia, las acciones encaminadas a impartir una educación intercultural en las prácticas educativas se quedan en los documentos oficiales (Dietz y Mateos, 2011). Por otro lado, está el enfoque de interculturalidad creado por las comunidades indígenas que surge como una respuesta a sus necesidades y busca trascender el discurso oficial al transformar las prácticas educativas mediante la creación de programas y currículos propios que empoderen a los docentes y a los miembros de la comunidad.

Multilingüismo

El multilingüismo es la otra noción teórica que toma relevancia para la presente investigación. En los siguientes apartados se explica la noción de multilingüismo que se

adopta para el presente trabajo y se presentan algunas sugerencias de intervención educativa en contextos multilingües: los enfoques de conciencia multilingüe y los programas educativos multilingües oficiales en México. Es importante mencionar que, en la práctica educativa, la interculturalidad y el multilingüismo pueden aparecer interrelacionados, aunque para fines explicativos y teóricos de esta tesis se separan.

Además, cabe aclarar que para la presente tesis, se decidió utilizar los términos de *multilingüismo* y *multilingüe* en lugar de *bilingüismo* y *bilingüe*, debido a que estos están alineados con la noción de interculturalidad que se presenta en esta investigación. Dicha alineación se refiere a que la noción de multilingüismo busca hacer visible la diversidad lingüística que existe en el mundo y que no está representada en la dicotomía del bilingüismo ni en el individuo bilingüe. Además, la clasificación del individuo como bilingüe en un contexto donde coexisten más de dos lenguas resulta conflictiva. También, la identificación de la segunda lengua en los contextos que presentan diversidad lingüística es una tarea compleja e incluso, imposible, debido a que el individuo está expuesto a varias lenguas desde una edad temprana. Para evitar dichos conflictos y para responder a la diversidad de lenguas que coexisten en un mismo contexto, Cook y Cook (2003) y Cook (2001) proponen usar el término multilingüe y multilingüismo, ya que resulta ser más flexible y adecuado a la realidad lingüística del mundo. Sin embargo, Baker (2001) y Grosjean (2008) usan los términos bilingüe y bilingüismo. Para esta tesis, se tomaron las definiciones que proponen dichos autores, pero utilizando los términos de multilingüe y multilingüismo que proponen Cook y Cook (2003) y Cook (2001).

De acuerdo con Baker (2001) y Grosjean (2008), el multilingüismo se puede ver desde dos perspectivas: una visión fraccionaria y una visión holística. La primera es la más común en las investigaciones sobre el multilingüismo y describe al individuo multilingüe como dos o más monolingües en una misma persona. En otras palabras, la persona multilingüe tiene sistemas lingüísticos independientes para cada idioma. Sin embargo, a pesar de que esta visión es la más común en las investigaciones con individuos multilingües, no es la más adecuada, ya que esta ha tenido consecuencias negativas en la concepción del multilingüismo, las cuales Grosjean (2008) explica de la siguiente manera:

- Las personas multilingües han sido descritas y evaluadas de acuerdo con criterios de fluidez y equilibrio en sus diversos idiomas. Es decir, que el multilingüe ideal es aquel que domina todos sus idiomas por igual de forma equilibrada.
- Las habilidades lingüísticas de los multilingües se han evaluado a partir de estándares monolingües, ya que las pruebas que se utilizan para evaluarlos no consideran las condiciones contextuales del uso del idioma (qué se dice, a quién y dónde).
- Se ha creído que el multilingüismo tiene efectos negativos en la cognición.
- La investigación se ha realizado considerando a los idiomas por separado.
- Lo anterior ha llevado a que los individuos multilingües no valoren sus habilidades lingüísticas como adecuadas.

En contrarrespuesta, la visión holística propone al multilingüe como un individuo con un perfil lingüístico integral, que tiene una configuración lingüística única y cuyas lenguas coexisten e interactúan de forma constante, por lo que su sistema lingüístico es un todo integrado y diferente al del monolingüe. A consecuencia de esto, las competencias lingüísticas del multilingüe, que en el enfoque fraccionario se consideran como independientes y separadas, desde la perspectiva holística conforman un solo sistema interrelacionado que no está equilibrado. Es decir, las habilidades lingüísticas raramente son iguales en los idiomas y, aun así, los individuos multilingües se consideran competentes, puesto que la competencia comunicativa de los idiomas dependerá del contexto (el propósito comunicativo, las personas con quienes se habla y el lugar donde se utiliza).

Esta tesis se enmarca en la visión holística del multilingüismo. No obstante, también es importante considerar el Modelo de Competencia Subyacente Común, este explica la relación que existe entre la cognición y el multilingüismo desde una visión holística, para diseñar materiales que se adapten a la realidad multilingüe en los contextos escolares, por lo tanto a continuación se explica.

Modelo de la Competencia Subyacente Común.

Este modelo es propuesto por Cummins (1980a, 1981a) citado en Grosjean (2008) y Baker (2001). En este se estipula que los diversos idiomas de un multilingüe operan a través de un mismo sistema de procesamiento. Es decir, las acciones de leer, escribir, escuchar y

hablar en diversos idiomas provienen del mismo sistema central, por lo cual los diversos idiomas pueden favorecer el desarrollo cognitivo y el rendimiento escolar. Sin embargo, el lenguaje que utiliza un estudiante en el aula debe estar lo suficientemente desarrollado para que pueda responder a los desafíos cognitivos académicos, puesto que cuando el idioma en el que se da la enseñanza no está lo suficientemente desarrollado, el sistema no funcionará de la mejor manera y el alumno no podrá acceder a los beneficios cognitivos del multilingüismo, por lo que su desempeño escolar y su desarrollo cognitivo se verán seriamente afectados. Asimismo, el multilingüismo es posible gracias a que las personas pueden almacenar en su memoria dos o más idiomas y utilizarlos con relativa facilidad.

Por lo anterior, se puede concluir que en la educación es muy importante que se utilice la lengua dominante del alumno, ya que el desarrollo cognitivo y el dominio de las otras lenguas dependerán en gran medida de las capacidades y habilidades adquiridas en la lengua materna.

Multilingüismo en espacios escolares.

En este apartado se muestran algunos ejemplos de trabajos en los que se vincula el multilingüismo con los espacios escolares. En un primer momento se explica el Enfoque de Conciencia Multilingüe, este es un modelo que se propone desde el ámbito internacional. En un segundo momento se exponen los Programas de Multilingüismo Aditivo diseñados por Reese y Feltes (2014) están enmarcados en el enfoque de interculturalidad de la comunalidad y se llevan a cabo en México. En tercer, y último momento, se presenta la propuesta oficial mexicana que consiste en un conjunto de Orientaciones Pedagógicas para diseñar o adaptar los programas educativos multilingües al programa educativo nacional.

Enfoque de conciencia multilingüe.

A nivel internacional, el enfoque de conciencia multilingüe sirve de guía para el diseño y aplicación de programas educativos en diferentes países de Europa y Estados Unidos. De acuerdo con García (2008), dicho enfoque se sustenta en tres conceptos centrales: la conciencia lingüística, la metalingüística y la conciencia del lenguaje. La conciencia lingüística hace referencia al conocimiento sobre las formas y funciones del sistema (fonología, morfología, sintaxis, gramática), mientras que la metalingüística es definida como la percepción y reflexión del sujeto respecto de su propio lenguaje. En cambio, la

conciencia del lenguaje alude a la sensibilización hacia la diversidad lingüística y las luchas sociales, políticas y económicas que median en el uso de los idiomas. El autor considera pertinente trabajar los tres aspectos de la lengua previamente mencionados, pero afirma que las prácticas educativas basadas en el Enfoque de Conciencia Multilingüe deben estar dirigidas a actividades sobre la conciencia del lenguaje. Por tal razón, en varios países europeos se han implementado proyectos con este enfoque, que han permitido observar el impacto positivo en la tolerancia hacia la diversidad cultural y lingüística en contextos heterogéneos.

En la misma línea, Eric Howkins (1984) citado en Hélot (2008) utilizó por primera vez el término “conciencia multilingüe”, definiéndolo como una forma de unir todos los aspectos de educación lingüística (conciencia del lenguaje, conciencia lingüística y metalingüística), con el objetivo de desafiar la comprensión lingüística y los prejuicios sobre las lenguas. Además, el autor concluyó que es necesario incluir la “conciencia del lenguaje” en los planes de estudio de todos los profesores y que debe ser un eje dirigente de todo plan de estudios en la formación docente.

Conjuntamente, las actividades planteadas desde la “conciencia del lenguaje” incluyen la consideración de todas las lenguas, el respeto a la diversidad lingüística y cultural, y la educación para la tolerancia (Hélot, 2008). De manera indirecta, estas actividades formuladas desde la “conciencia del lenguaje” contribuyen a mejorar la conciencia lingüística; es así que el Enfoque de Conciencia Multilingüe tiene como objetivo apoyar al multilingüismo y se usa como instrumento para la protección de lenguas en riesgo de desaparecer.

Por otro lado, en el ámbito nacional se han desarrollado programas educativos para orientar las prácticas educativas en contextos multilingües, como a continuación se describen.

Programas de multilingüismo aditivo en México.

De acuerdo con Reese y Feltes (2017), los programas educativos enfocados a los estudiantes de pueblos originarios se dividen en dos grandes rubros: los sustractivos y los aditivos. Dentro de los sustractivos se encuentran los de sumersión, transición y traducción, los tres están caracterizados por tener como objetivo la castellanización, por la tendencia a la

pérdida de la primera lengua y por la desvalorización de la cultura de origen; estos tres programas tienen un alto índice de deserción escolar y no son efectivos para la adquisición de las habilidades en dos lenguas, por lo tanto, para el propósito de esta tesis no se hace una explicación detallada de éstos.

En cambio, los programas de multilingüismo aditivo han dado mejores resultados y han sido mejor aceptados por los pueblos originarios. Esto ha sido así ya que la enseñanza de la primera lengua se da desde la valoración de la propia cultura y el aprendizaje de una segunda lengua incluye la participación activa de una segunda cultura, sin excluir las prácticas sociales y culturales propias de la comunidad. A su vez, los programas aditivos se subdividen en programas de mantenimiento, de recuperación y revitalización, y de doble inmersión (Reese y Feltes, 2017). En los siguientes párrafos se definen.

Los programas de mantenimiento están dirigidos a las poblaciones homogéneas para la enseñanza de la primera lengua y el desarrollo de habilidades de literacidad y vocabulario de alto nivel en su lengua originaria. En México, estos programas tienen como objetivo la enseñanza del español como segunda lengua. Un ejemplo es el proyecto de “Tar hexperakua, Creciendo Juntos” en lengua P’urhepecha y se lleva a cabo en las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán, dirigido por Hamel (2010) y su grupo de investigadores.

Los programas de recuperación y revitalización están diseñados para atender a poblaciones heterogéneas con el propósito, como su nombre lo dice, de recuperar y revitalizar las lenguas originarias que están en riesgo de desaparecer. Por esta razón, la enseñanza que prevalece es en la lengua originaria. Además, en estos programas se trabaja el enfoque intercultural surgido desde las mismas comunidades y no el oficial.

Los programas de doble inmersión están encaminados a la enseñanza de dos lenguas, por ejemplo, en México se forma en el español y la lengua originaria, y dos culturas al mismo tiempo de forma equilibrada (destinan el mismo tiempo de enseñanza a ambas lenguas y ambas culturas). Además, estos programas se desarrollan con poblaciones heterogéneas. Para lograr tal fin, la organización del tiempo de enseñanza es de la siguiente manera: en la primera mitad del tiempo escolar, un solo maestro se dedica a la enseñanza de la lengua originaria (indígena), mientras que en la segunda mitad del tiempo escolar un maestro diferente se enfoca a la enseñanza del español. En el tiempo de instrucción en lengua indígena se educa

a los estudiantes en contenidos comunitarios y en el tiempo destinado a la enseñanza en español se forman los contenidos universales, a diferencia de otros programas bilingües donde la lengua indígena se ofrece como asignatura.

Las estrategias pedagógicas que utilizan dichos programas se caracterizan por promover la adquisición de habilidades en las dos lenguas. Entre estas prácticas se encuentran la elaboración de sus propios currículos, la evaluación auténtica en las dos lenguas, las estrategias de protección que promueven la comprensión de ambas lenguas. Algunos ejemplos de estas estrategias de comprensión son los listados de vocabulario ilustrado, apoyos visuales, cantos, dibujos etiquetados, bancos de palabras, organizadores gráficos y modelos de diferentes géneros de escritura.

La eficacia de los programas de doble inmersión reside en la elaboración de su propio currículum desde las cosmovisiones de su cultura y respondiendo a las necesidades de sus pueblos. En México existen dos proyectos estructurados desde esta metodología, el primero es el “Proyecto 50-50” del estado de Guerrero, dirigido por Feltes y colaboradores (2017), y el segundo es “Semillas de esperanza: gestión, investigación-acción y la revitalización de la lengua y cultura náhuatl: el caso de la zona escolar 108 de Atlixco, Puebla”. Este último es de triple inmersión, ya que incluye español, náhuatl e inglés (Feltes y Sanchés Aviña, 2015, citado en Reese y Feltes, 2017).

Además de implementar programas educativos con una metodología de multilingüismo aditivo, Reese y Feltes (2017) señalan que es necesario adoptar un enfoque pedagógico basado en la biliteracidad crítica. Esta implica el desarrollo de las habilidades de leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar, en dos o más lenguas. Dichos procesos meta-cognitivos suceden a través de las reflexiones que los estudiantes hacen de sus contextos y a partir de sus experiencias vividas, en otras palabras, a partir de los espacios que se crean dentro del aula y en la comunidad de una cultura escrita.

La creación de una cultura escrita dentro del aula y en la comunidad supone la promoción de eventos de lectoescritura vinculados al contexto vivencial diario de los y las estudiantes. De aquí la importante que los materiales utilizados para la lectura y escritura sean significativos y comunes a la realidad de las y los alumnos de poblaciones indígenas.

Orientaciones pedagógicas para la educación intercultural bilingüe en México.

Las orientaciones pedagógicas para la educación intercultural bilingüe en México responden a la perspectiva de interculturalidad oficial que sugiere organizar las prácticas educativas desde tres dimensiones. La primera, la dimensión epistemológica o del conocer, la segunda, la dimensión ética- política o del elegir y, la tercera, la dimensión lingüística o de la comunicación.

Para aterrizar estas tres dimensiones en las prácticas educativas cotidianas, la Educación Intercultural Bilingüe propone utilizar como herramientas la gestión participativa y la planeación didáctica, donde el docente y las familias tienen un papel preponderante. Conjuntamente, se busca transformar de forma gradual los contenidos, las estrategias y el clima en la escuela y en el aula. A partir de las tres dimensiones mencionadas, la Secretaría de Educación Pública (2006) propone las siguientes orientaciones:

- Relativizar los conocimientos y saberes propios de la cultura hegemónica, para que los estudiantes adviertan su carácter inacabado y, por tanto, se prepare el terreno para entender otras lógicas culturales.
- Adecuar los propósitos, contenidos, estrategias y recursos que se utilizan en el proceso de aprendizaje, con base en la pertinencia cultural de nuestros alumnos. Por ejemplo, utilizar la diversidad como recurso de aprendizaje.
- Incorporar conocimientos inéditos elaborados desde la lógica de construcción de otras culturas presentes en el aula.
- Articular dos o más saberes culturales distintos que pueden o no ser complementarios y que, por consiguiente, son enriquecedores.
- Reinterpretar el sentido equivalente de un referente cultural y lingüístico de otra cultura en la propia. Esto significa un reconocimiento, a nivel curricular, de las prácticas culturales y educativas de las culturas indígenas, no indígenas y extranjeras.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (2006) hace hincapié en que no basta seguir estas orientaciones para lograr el objetivo de la educación intercultural bilingüe. De forma complementaria, la actitud reflexiva del docente es fundamental para alcanzar una educación intercultural de calidad. Además, se deben tener en cuenta la relevancia de las

diferencias culturales y lenguas de los alumnos y cómo los patrones culturales influyen en la forma de percibir la realidad, de relacionarse y de comunicarse. Los proyectos de multilingüismo aditivo y enseñanza de la bilingüidad son ejemplos de trabajos que han contribuido a mejorar la oferta educativa para niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas.

Conceptos que Orientan el Enfoque Didáctico del Material

En el siguiente apartado se definen algunos de los conceptos que se relacionan con el aprendizaje del léxico, puesto que el material didáctico multilingüe con enfoque intercultural que se precisó elaborar en el presente trabajo de investigación está orientado a favorecer el aprendizaje de léxico hñöñho. En un primer momento se presenta la definición de léxico que siguió la presente investigación; en un segundo momento se define la competencia léxica, la cual guió el enfoque didáctico del material y, por último, se define la literacidad, ya que el material didáctico multilingüe diseñado en esta investigación se puede enmarcar en este enfoque.

Léxico.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003) el léxico es una unidad en los diversos componentes de la comunicación, es decir, el léxico es una unidad lingüística que puede ser descrita desde el plano fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. También, es una unidad del discurso lingüístico, puesto que las palabras son los elementos básicos de las oraciones y del texto. Además, es una unidad pragmática del acto comunicativo, ya que se acompaña de gestos y entonaciones y se utiliza para expresar pensamientos y para desarrollar un acto de habla. Por último, es una unidad referencial que se utiliza para representar la realidad, en otras palabras, para hacer referencia a objetos, procesos, cualidades, acciones e ideas. En la misma línea, Palapanidi (2012) define al léxico como un elemento que da sentido al sistema lingüístico y que contiene significado.

Competencia léxica.

En la presente tesis se retoma la definición de competencia léxica que propone Cassany, Luna y Sanz (2003). Esta hace referencia al dominio de todas las características y funciones del vocabulario. Asimismo, se describe como la manifestación y condición de la competencia comunicativa, en esta influyen los componentes ideológicos, sociales y

culturales. El dominio del vocabulario consiste, además, del conocimiento de las palabras y sus referentes, en la capacidad de utilizar con eficacia y adaptación diversas estrategias.

Para Cassany, Luna y Sanz (2003) conocer una palabra implica conocer su pronunciación y ortografía (los sonidos, los fonemas que la componen, reconocerla oralmente y poder pronunciarla); entender su morfología (las flexiones de género, número, persona, tiempo); comprender su composición (sufijos, prefijos, palabras compuestas y conocer otras palabras relacionadas formalmente con ellas); entender su sintaxis (usarla en el contexto de forma adecuada, conocer las reglas que regulan los usos sintácticos); conocer su semántica (usos figurados, acepciones diversas, significados denotativos, valores connotativos, las relaciones semánticas con otras unidades léxicas); comprender su uso pragmático (usarla como parte de un texto relacionado con un contexto y para conseguir un propósito determinado) y, por último, conocer su uso sociolingüístico (su valor dialectal y de registro). Algunas de estas habilidades pueden desarrollarse con el uso de los materiales didácticos multilingües que se diseñaron en esta tesis.

Es importante recordar que la competencia léxica no es estable. Al contrario, se renueva constantemente (Cassany, Luna y Sanz, 2003). Esto es debido a que un sujeto nunca deja de aprender nuevas palabras y está con frecuencia expuesto a nuevas experiencias ya sean profesionales o no.

Así pues, Cassany, Luna y Sanz (2003) defienden que la competencia léxica no es solamente memorizar listas exhaustivas de palabras, ni tampoco refiere sólo a la competencia gramatical. Dicha competencia implica que el sujeto aprenda a utilizar criterios de uso para cada palabra en relación con el registro, la precisión y la connotación. En otras palabras, involucra el conocimiento y uso de cada uno de los componentes lingüísticos en las palabras: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico.

Literacidad: leer es comprender.

De acuerdo con Cassany (2006), leer es comprender y para comprender es necesario desarrollar varias estrategias mentales como anticipar lo que dirá un escrito, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias y construir significado. Sin embargo, aprender a leer requiere, además de dichos procesos cognitivos, adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica.

Así mismo, la construcción del significado de lo que se lee depende no sólo de las unidades lingüísticas, ni únicamente de las estrategias cognitivas, sino también del lector. A su vez, dicho lector está influenciado por su propio contexto sociocultural y lingüístico. Por lo tanto, la construcción del significado depende de la combinación de los elementos lingüísticos, psicológicos y socioculturales.

En resumen, desde una concepción sociocultural, leer es más que un proceso psicológico realizado a partir de unidades lingüísticas, es una práctica cultural inmersa en una comunidad particular que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales.

Ahora bien, leer, desde dicho enfoque, forma parte de un concepto más amplio denominado por Cassany (2006) *literacidad*. Esta incluye el código escrito, reglas lingüísticas que gobiernan la escritura y las convenciones de cada texto; los géneros discursivos, convenciones de cada tipo de discurso, función comunicativa, contenido y forma; los roles del autor y el lector, función del interlocutor, derechos y deberes; las formas del pensamiento, métodos y sistemas conceptuales particulares; la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad que las personas han conseguido a través del texto escrito y, por último, los valores, representaciones culturales, los rasgos o atributos de las culturas que se han desarrollado a partir de la literacidad.

Cassany (2006) refiere que la literacidad implica ejecutar reglas ortográficas sobre un texto, adoptar una actitud concreta y un punto de vista como autor o lector y utilizar formas de pensamiento preestablecidos para construir una concepción sobre una realidad. Así mismo, lo que se escribe y se lee configura la identidad individual y social: cómo se presenta el individuo en la sociedad, cómo es percibido por los otros miembros y cómo construye su identidad dentro de un colectivo.

También, dicho autor refiere que la literacidad es una actividad diacrónica, ya que la escritura provoca cambios en la comunidad y dichos cambios influyen en las prácticas de literacidad actuales; es decir, la lectura y escritura son una herencia histórica. Además, la literacidad es una forma de dotar de poder y autoridad a los miembros de una sociedad. Por lo tanto, para desarrollar la literacidad se debe propiciar la lectura de contenidos culturalmente relevantes y significativos para los alumnos y alumnas de pueblos indígenas,

es decir, usar materiales diseñados a partir de los conocimientos de sus propias comunidades que les permitan desarrollar formas de comunicación adecuadas a su entorno, así como formar una identidad cultural y brindar estrategias que les den poder y autonomía como pueblos originarios.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo 2. Documentación de Fuentes de Conocimiento Local y los Materiales para la Educación Intercultural Bilingüe

Este capítulo se divide en tres grandes apartados. El primero trata sobre la documentación de fuentes de conocimiento local, el segundo muestra la situación de algunos materiales multilingües en México y el tercero expone algunas propuestas de elaboración de materiales para la revitalización lingüística y para la Educación Intercultural Bilingüe a partir de una metodología de investigación-acción. La revisión de estos tres temas, permitió orientar las decisiones metodológicas en la presente tesis, en cuanto al enfoque metodológico de la investigación, las técnicas de documentación de fuentes de conocimiento local y el tipo de materiales a diseñar.

Documentación de Fuentes de Conocimiento Local

Este apartado se divide en cuatro secciones. La primera explica la importancia de las fuentes de conocimiento local, la segunda expone el Modelo Sintáctico de Cultura, la tercera explica el Modelo de Disponibilidad Léxica y, por último, se presenta una definición de la descripción que sirvió para diseñar un instrumento para documentar descripciones.

Para esta tesis se escogieron los modelos de documentación antes mencionados, ya que estos proponen la documentación de epistemologías y conocimientos locales desde una metodología colaborativa que se puede vincular con el diseño de materiales multilingües con enfoque intercultural. Dichos modelos de documentación permitieron orientar la documentación de conocimiento local en la presente investigación.

Importancia de incluir las fuentes de conocimiento local indígena en el diseño de programas educativos y materiales multilingües con enfoque intercultural.

Los programas educativos y las prácticas escolares se han basado en un cuerpo restringido de conocimientos académicos, dejando de lado los saberes de los propios alumnos; dando como resultado una falta de pertinencia lingüística y cultural en estos planes de estudio. La investigación de Schwinge (2008) sugiere que el aprendizaje de la alfabetización se puede apoyar en el conocimiento que los estudiantes obtienen a partir de la participación de sus familias y comunidades. Es decir, los programas educativos deberían considerar las fuentes de conocimiento local para promover el aprendizaje en general y de la alfabetización en particular.

Al respecto, Moll, Amanti, Neff y Gonzalez (1992) llaman al conocimiento que se utiliza para mantener el funcionamiento de los hogares y las comunidades "fuentes de conocimiento del hogar o local". Este conocimiento contiene información sobre una variedad de temas que incluyen agricultura, economía, administración del hogar, medicina, conocimiento científico y religión. Por su parte, para Gasché (2008) el conocimiento indígena se encuentra en el estudiante, el maestro, los conocedores y sabios de la comunidad (comuneros) y en las obras antropológicas. Sin embargo, este conocimiento sufre una transformación al ser organizado en los currículos escolares. Dicha organización responde a una lógica occidental, proveniente de una tradición científica que no tienen las sociedades indígenas, por lo que es importante que, además de considerar los conocimientos indígenas locales, se organicen de acuerdo con su lógica, para lo que este autor propone el Modelo Sintáctico de Cultura, este se explicará más adelante.

De acuerdo con la investigación realizada por Moll, Amanti, Neff y Gonzalez (1992) la utilización de las fuentes de conocimiento de la comunidad en las prácticas educativas permite a los estudiantes participar en las actividades escolares de forma activa y elaborar productos escritos que no podrían realizar si se vieran obligados a utilizar solo el conocimiento académico tradicional. Además, recurrir a las fuentes de conocimiento locales permite a los padres participar más plenamente en la educación de sus hijos, ya que ellos son quienes transmiten tales conocimientos en las prácticas diarias. Otra de las ventajas de utilizar estas fuentes de conocimiento es el impacto en la percepción que los estudiantes tienen sobre su propia cultura, ya que al ser esta parte de un ambiente formal como la escuela posibilita que los estudiantes desarrollen una autoimagen positiva y que valoraren sus lenguas y los saberes que se les enseña en sus hogares y comunidades.

Asimismo, estos conocimientos sirven de base para el aprendizaje de los contenidos escolares y para la adquisición de nuevas habilidades y competencias académicas (Gasché, 2008). En cuanto a esto, Cummins (2006) en su investigación mostró la importancia de utilizar los "textos de identidad" en la escuela y concluyó que el uso de éstos favorece la transferencia lingüística entre idiomas, así como la revalorización de las lenguas y culturas indígenas, por lo que Schwinge (2008) argumenta que estos conocimientos pueden utilizarse para favorecer la bilingüedad. Por último, al tomar una forma escrita, el conocimiento

indígena puede alcanzar el mismo estatus material y operativo que tiene el conocimiento occidental (Gasché, 2008).

Estos hallazgos han permitido conocer la importancia de considerar las fuentes de conocimiento local en la elaboración de currículos y materiales educativos. Enseguida se explican dos modelos de documentación que utilizan las fuentes de conocimiento local: el Modelo Sintáctico de Cultura y el Modelo de Disponibilidad Léxica, así como algunos trabajos elaborados desde dichos modelos.

Modelo Sintáctico de Cultura.

El modelo sintáctico de cultura se utilizó en esta tesis para documentar léxico, por lo cual a continuación se explica dicho modelo, mientras que en el capítulo de metodología el lector podrá encontrar una descripción de cómo se utilizó en la presente investigación.

El Modelo Sintáctico de Cultura es un modelo antropológico propuesto por Gasché (2008). Surge como una alternativa para captar y convertir el conocimiento indígena en conocimiento escolar y articularlo con el lenguaje científico occidental. Este modelo se contrapone a la visión paratáctica de la cultura, esta se caracteriza por la separación del conocimiento indígena en categorías sin relación entre ellas. En su lugar, el modelo de Gasché (2008) propone una visión sintáctica de la cultura que articula las categorías analíticas entre ellas, estas derivan del proceso productivo humano: las actividades.

Para el modelo, la cultura se piensa como aquello que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario. En la cultura los individuos crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando e interactuando y comunicándose entre ellos. En otras palabras, la cultura es el resultado de la actividad humana y no un conjunto de elementos materiales y espirituales.

Debido a esta visión sintáctica de cultura, las fuentes de conocimiento indígena no son las personas consideradas como conocedores o informantes, sino “las personas tomadas en su situación y en su papel de actores y productores, sea individuales, sea cooperando entre varios, por lo cual la fuente de conocimiento es propiamente la actividad” (Gasché, 2008, pp. 316) producida en su contexto socio-cultural.

El conocimiento local indígena puede encontrarse en cuatro fuentes: el estudiante, el profesor, los comuneros y los textos antropológicos. Por otro lado, Gasché (2008) hace una

crítica a la forma en que se conciben dichas fuentes de conocimiento. El autor asegura que estos actores no deben percibirse como informantes o conocedores. Por lo tanto, para acceder a las fuentes de conocimiento, los estudiantes, maestros y comuneros deben expresar sus conocimientos participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades y saberes produciendo efectos y resultados.

En cuanto al conocimiento en el estudiante, Gasché (2008) argumenta que los niños y niñas llegan a la escuela con saberes que han adquirido desde el seno de su hogar y en el preescolar. Dicho conocimiento lo debe tomar en cuenta el maestro para desarrollar futuras habilidades y competencias escolares. Sin embargo, los aprendizajes que el estudiante indígena construye en el preescolar provienen de la cultura nacional que ha discriminado las enseñanzas del hogar, por lo que no es sino en sus quehaceres y obligaciones, donde el infante puede aprender y mostrar el conocimiento indígena.

El conocimiento en los maestros está fragmentado y reprimido y es limitado (Gasché, 2008) porque éste está mimetizado por los saberes occidentales; además, dicho aprendizaje está mermado por un juicio negativo producto de la educación asimilacionista y sustractiva a la que ha estado expuesto el docente en su proceso de formación académica:

“Ambas instituciones, escuela primaria y secundaria, de corte convencional y anterior a la problemática intercultural, no sólo excluían los contenidos indígenas significando de esta manera su carencia de valor, sino además, por su discurso censor de las costumbres y el modo de vida indígenas, inculcaban explícitamente una actitud negativa y despreciadora hacia el universo social originario en los alumnos” (Gasché, 2008, p. 293).

Por consiguiente, el hecho de que el docente sea indígena no garantiza que éste quiera introducir el conocimiento indígena en la escuela. De acuerdo con Gasché (2008), para que el maestro pueda incluir el conocimiento indígena en el aula son necesarias ciertas condiciones: contar con una metodología que permita superar los mecanismos psicológicos de represión y discriminación de los contenidos culturales y lingüísticos indígenas (la revalorización afectiva y mental); contemplar de qué manera el alumno completará su conocimiento indígena fragmentado (ampliación del conocimiento indígena); y, por último,

explicitar y objetivar el conocimiento indígena a través de la articulación de éste con el conocimiento occidental y con los contenidos escolares (la objetivación).

Gasché (2008) refiere que cuando se quieren integrar a la escuela los conocimientos de un pueblo es conveniente incluir a los comuneros, quienes son las personas ancianas y sabias de la comunidad. Para esto, el autor sugiere que los comuneros colaboren con los docentes, lo cual se puede hacer de dos formas: una es a través de la exposición oral de los saberes sobre ciertos temas que los comuneros hacen ante la clase y, la otra, mediante la demostración de cómo se elabora algún producto artesanal propio de la comunidad.

No obstante, para que sea posible la participación de los comuneros son necesarias dos condiciones. Por un lado, que el docente haya revisado previamente y renovado su visión sobre el conocimiento indígena, valorarlo y tener la motivación para rescatarlo, a través de su inclusión en la escuela. Por otro, el docente debe respetar el principio de reciprocidad, este implica que a cambio del conocimiento que comparte el comunero éste debe ser recompensado con un servicio o un bien, puesto que en la sociedad indígena la reciprocidad hace posible la colaboración, ya que este valor es inherente a todo lazo y modo de interacción en este tipo de sociedad (Gasché, 2008).

Los comuneros como fuentes de conocimiento local son muy importantes e indispensables en la revaloración de la cultura y sociedad indígena. Esto es debido a que ellos completan el conocimiento fragmentado de los maestros y que éstos últimos han identificado como necesarios en su enseñanza. Sin embargo, este aporte está condicionado por las relaciones que el maestro mantiene con los miembros de la comunidad y con sus estudiantes, por lo cual es necesario que el docente haya superado los obstáculos que impiden la revalorización de la lengua y cultura indígena y asumido las tres tareas antes mencionadas: la revaloración afectiva y mental, la objetivación y la ampliación del conocimiento indígena (Gasché, 2008).

A partir de esta visión de cultura y de las fuentes de conocimiento local, Gasché (2008) propone el Modelo Sintáctico de Cultura, ya que conserva la perspectiva unitaria de sociedad característica de las colectividades indígenas. Dicho modelo se utiliza para diseñar programas de estudio desde las fuentes de conocimiento local, en concreto, para crear un currículo intercultural a partir de los conocimientos de las comunidades (de su propia cultura,

tradiciones y su cosmogonía). Para esto, Gasché (2008) propone documentar los conocimientos de las comunidades y organizarlos en cuatro categorías:

1. Objeto/Recurso natural: es cualquier objeto, producto de la actividad humana, por ejemplo: muñecas y rebozos. Además, aquí se incluyen los materiales a partir de los cuales se elaboran los productos, por ejemplo: hilo y tela.
2. Medio ambiente/Naturaleza: incluye los conocimientos sobre los tipos de ecosistemas, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población, ciclos astronómicos, climatológicos, biológicos y de actividades.
3. Transformación/Técnica: en este eje se encuentra información sobre los procesos de transformación como la caza y la pesca, objetos de trabajo, medios de trabajo, procesos de trabajo, fuerza de trabajo, cooperación, alternativas frente al impacto negativo sobre el ambiente.
4. Fin social/Sociedad: el cual implica conocimientos relacionados con el bienestar, salud, evento social totalizante, pueblo indígena y territorio.

A su vez, estas categorías se pueden dividir en otras más específicas. Por ejemplo, de la categoría Medio ambiente/Naturaleza deriva el tipo de *ecosistema*, del cual se puede desprender un tema más específico como *la fauna*. Lo importante de este modelo es que tales categorías se relacionan entre sí; en otras palabras, el modelo sintáctico ofrece una categorización sintáctica global e integral del conocimiento local, ya que un hecho cultural puede atribuirse a varias categorías.

De acuerdo con Gasché (2008), las categorías sintácticas que propone en su modelo son similares a la forma de categorizar el conocimiento del español. Esto permite organizar los conocimientos indígenas sin necesidad de adaptarlos a una lógica de categorización occidental del español, lo cual resulta un medio adecuado para traducir la realidad indígena al investigador o docente, ajeno a la comunidad, sin que por ello se deje de lado la concepción sociocultural de las comunidades. Además, la naturaleza genérica de sus categorías enuncia una realidad general a todas las sociedades indígenas. Esta relación integral permite diseñar una estructura curricular genérica en los ejes antes mencionados y, por lo tanto, diseñar material que se articule con las fuentes de conocimiento local y los currículos interculturales.

Modelo de Disponibilidad Léxica.

Además de las categorías del modelo sintáctico de cultura, para la documentación de léxico en esta tesis se usó la técnica de asociación libre de palabras que utiliza el modelo de disponibilidad léxica. A continuación se explica en qué consiste el modelo de disponibilidad léxica y la técnica de asociación libre de palabras que utiliza dicho modelo. Por otro lado, en el capítulo de metodología se explica a profundidad cómo se adaptó la técnica de asociación libre de palabras para documentar léxico en la presente investigación.

Santos (2014) afirma que la investigación sobre disponibilidad léxica tiene su origen en los años 50 del siglo XX con los estudios realizados en Francia y Canadá, y refiere que la disponibilidad léxica es un campo de investigación dentro de la lingüística que tiene como propósito recoger y analizar el léxico disponible de una comunidad particular de habla.

El interés por seleccionar el léxico para la enseñanza de una segunda lengua proviene de dos hechos: la importancia que se le ha dado al vocabulario en el proceso de aprendizaje y la necesidad de su enseñanza explícita. En cuanto a la primera, Cassany, Luna y Sanz (2002) refieren que el aprendizaje de vocabulario es determinante para lograr la comunicación. En la misma línea, Santos (2014) complementa esta aseveración afirmando que la falta de vocabulario limita la comunicación, pero la falta de gramática no necesariamente, cuando se tiene el vocabulario adecuado. En cuanto a la segunda, Bartol (2010) afirma que las disciplinas como el análisis del discurso, la lingüística del texto, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística cognitiva, han puesto de manifiesto la necesidad de enseñar de forma explícita el léxico, organizado en campos léxicos y dando énfasis en las unidades léxicas complejas. Asimismo, Palapanidi (2012) considera a la adquisición del léxico como un proceso complejo, dinámico e interminable. De esta manera, se evidencia la necesidad de saber cuál es léxico que el alumno debe aprender y el que pasará a ser parte del material para la enseñanza de una lengua extranjera, para lo cual es necesario conocer cuál es el léxico más útil para el estudiante.

Inicialmente, el modelo de disponibilidad léxica supone cambiar de enfoque respecto al vocabulario, ya que el léxico disponible no se trata de las palabras que más se utilizan en una conversación o tipo de texto, sino, aquel que está organizado en el lexicón mental disponible para ser utilizado cuando un estímulo del contexto active el nodo cerebral

adecuado y pueda evocarlos (Bartol, 2010). En otras palabras, es el vocabulario que los individuos tienen en su memoria, cuyo uso está determinado por el tema de conversación, dentro del cual se encuentran palabras con una fuerte carga semántica, como los sustantivos, verbos y adjetivos (Bartol, 2010; Palapanidi, 2012; Santos, 2014).

En el modelo de disponibilidad léxica se obtiene el léxico a partir de una prueba de producción léxica. En esta prueba se utiliza la técnica de asociación libre de palabras, esta consiste en presentar un estímulo al participante que activa los nodos de su lexicón mental para evocar las palabras relacionadas con dicho estímulo. Estas palabras emitidas de forma ordenada constituyen un corpus que se somete a pruebas matemáticas para calcular el índice de disponibilidad de cada elemento léxico, este se define como la posibilidad de uso de una palabra en un contexto cuando se habla de un determinado tema, este se obtiene al conjugar la frecuencia de uso y el orden de activación de cada palabra (Santos, 2014; Palapanidi, 2012; Bartol, 2010).

De acuerdo con Bartol (2010), utilizar el modelo de disponibilidad léxica, en lugar de modelos basados en criterios de frecuencia o las recomendaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas¹, tiene varias ventajas:

- Disminuye la arbitrariedad en la selección del léxico.
- Posibilita organizar los contenidos léxicos por niveles de enseñanza a partir del índice de disponibilidad.
- Permite conocer las categorías a través de las cuales se organiza el léxico en la memoria, lo cual es muy útil para la enseñanza del vocabulario.
- Favorece el aprendizaje de léxico, ya que está organizado en categorías semánticas.
- Evita los problemas asociados a la homonimia y la polisemia al hacer los recuentos².

¹ El MCERL es un documento que se utiliza para elaborar programas, orientaciones curriculares, libros de texto y exámenes para la enseñanza de lenguas en todo el mundo, el cual describe los aprendizajes esperados, conocimientos y habilidades que deben desarrollar los alumnos para actuar de manera eficaz (Santos, 2014; Bartol, 2010).

² Esto debido a que al pertenecer a un campo semántico se reduce la opción de significado de la palabra en cuestión, lo cual también permite valorar la integración social de las palabras comparadas con otras: la vitalidad del léxico.

- Admite identificar las palabras con una mayor estabilidad³.
- Permite realizar análisis sobre la unidad léxica y su variación.
- Facilitan la medición de las variables sociales y del léxico activo que dominan los estudiantes de una lengua extranjera.

Existen varios trabajos que utilizan la disponibilidad léxica. Dentro de éstos se encuentra el Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible⁴ dirigido por López Morales, con apoyo de Bartol y Muñoz (Saralegui y Tabernero, 2008). En particular, en América Latina los estudios de disponibilidad léxica se han incrementado de forma progresiva desde los estudios pioneros de López Morales (1973).

En el contexto indígena latinoamericano, una de las investigaciones llevadas a cabo desde la disponibilidad léxica es la de Santos (2014). Éste trabajo tuvo como objetivo presentar el modelo de disponibilidad léxica como una herramienta para la conformación de un corpus, este fue utilizado para diseñar dos libros de texto para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua, así mismo muestra dos secuencias didácticas elaboradas a partir del mismo corpus.

Un dato importante que aportó dicha investigación en el estudio de disponibilidad léxica con lenguas indígenas fue que los reportorios léxicos de los hablantes de una determinada lengua muestran las idiosincrasias, cosmovisiones y realidades que los difieren de otras culturas, es decir, que les son propias.

No obstante, una limitante del modelo de disponibilidad léxica es que no permite documentar todo el léxico existente en una lengua. Otra es que no evidencia la naturaleza relacional entre las categorías semánticas, ya que busca responder a la categorización de los contenidos que propone el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Dicha categorización ha sido cuestionada por Gasché (2010), puesto que no considera las lógicas

³ Puesto que la disponibilidad de una palabra está relacionada con la tipicidad, la edad de adquisición y la familiaridad; a su vez, la tipicidad y la edad de adquisición son las responsables de la formación de categorías léxicas y esta organización es común a todos los seres humanos y a todas las culturas, de ahí su estabilidad. Por su parte, el grado de familiaridad de las palabras provoca la variación del léxico entre culturas, épocas, zonas geográficas e, incluso, entre individuos.

⁴ El Proyecto Panhispánico de Léxico Disponible cubre varios proyectos que tienen como objetivo elaborar diccionarios de disponibilidad léxica para las lenguas panhispánicas, con el fin de documentar el léxico disponible del mundo hispánico.

de organización de los conocimientos de las comunidades –considera los conocimientos de los pueblos indígenas, pero no su forma de relacionarlos- que se caracterizan por una visión holística de los conocimientos. A partir de esto, se tomó la decisión de utilizar la categorización que propone Gasché (2010) con la técnica de asociación libre de palabras del modelo de disponibilidad léxica, lo cual que se explica en el capítulo de metodología.

La descripción.

Además de la documentación de léxico, en la presente investigación se buscó documentar descripciones de ese mismo léxico a través de un cuadernillo de actividades para que los estudiantes realizaran descripciones del vocabulario documentado en esta tesis. El diseño de las actividades que conformaron dicho cuadernillo se orientó mediante las nociones sobre descripción que proponen varios autores (Calsamiglia y Tusón, 2007; Cassany, Luna y Sanz, 2003). A continuación se explican dichas nociones, mientras que en el capítulo de metodología el lector podrá encontrar la forma en que se diseñó y aplicó dicho cuadernillo.

De acuerdo a Calsamiglia y Tusón (2007), la descripción es una manera de representar lingüísticamente la realidad que nos rodea, o bien los mundos imaginarios, en el ámbito humano, el creado por los humanos y el natural. Mediante la descripción se expresa, de forma objetiva o subjetiva, la percepción que se tiene del mundo -la relación entre los sentidos y la mente- es decir, lo que percibimos está determinado por los recuerdos y conocimientos, así como por la forma que se interpretan, asocian e imaginan.

Por lo anterior, toda descripción estará influenciada por el contexto comunicativo, por un lado, y social, por el otro. Debido a esto, la descripción se puede encontrar en informes científicos que tienen como objetivo describir de forma objetiva, neutra, completa y ordenada la realidad (descripciones de elementos químicos o de la naturaleza y de procesos) y descripciones más neutras que se distinguen por su subjetividad (las descripciones de personas, de lugares o situaciones, objetos y ambientes).

Además, la descripción está guiada por el propósito comunicativo: informar, persuadir, criticar, burlarse o conmover. Esto definirá la función predominante de la descripción, que puede ser: informativa, argumentativa, directiva, apelativa o expresiva. Su contenido responde a cuestiones como: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Qué partes tiene? ¿Para qué

sirve? ¿Qué hace? ¿Cómo se comporta? ¿A qué se parece? Así mismo suele acompañarse de figuras icónicas.

La secuencia descriptiva puede aparecer de dos formas en un texto: ser la dominante en este o aparecer de forma combinada o incrustada con las otras secuencias (narrativa y dialogal, argumentativa y explicativa). Por ejemplo, en un informe médico y un tratado de botánica la secuencia descriptiva predomina en el texto, mientras que puede aparecer como secuencia combinada o incrustada con la secuencia narrativa y dialogal en los relatos, y en combinación con la secuencia argumentativa y explicativa aparece en los textos científicos y didácticos.

Adam (1992) citado en Calsamiglia y Tusón (2007) propone un prototipo de la secuencia descriptiva que sirve para su elaboración y consta de un procedimiento de tres etapas: en la primera, llamada “anclaje descriptivo”, se define el tema de la descripción; en la segunda (“aspectualización”) se distinguen las cualidades, propiedades y partes del objeto a describir; por último, en la tercera etapa (“puesta en relación”) se realizan asociaciones entre el objeto y el mundo exterior, mediante metáforas o comparaciones.

Por otro lado, la descripción se enlaza con la definición, ya que esta se utiliza para especificar un concepto a partir de establecer sus características y su categoría semántica. Las definiciones pueden ser reales o nominales: las primeras son aquellas donde se establece en primer orden el concepto y posteriormente se establece su categoría semántica y sus características; en las segundas se invierte dicho orden, es decir, primero se establece la categoría semántica y cualidades para posteriormente llegar al concepto. La definición extendida se puede encontrar en enciclopedias, libros de texto, tratados y diccionarios especializados (Calsamiglia y Tusón, 2007).

Asimismo, Adam (1985) citado en Cassany, Luna y Sanz (2003) define las características gramaticales de la descripción desde su morfología y sintaxis, así como por sus aspectos textuales. Desde su morfología y sintaxis la descripción se caracteriza por tener adjetivos calificativos (morfología, posición y concordancia), verbos imperfectivos (tiempo presente e imperfecto), adverbios de lugar, estructuras de comparación, enlaces (adverbios y locuciones) y oraciones de predicado nominal. Por los aspectos textuales la descripción se

caracteriza por el uso de sustantivos, una estructura que parte de lo general a lo específico y con un orden en el espacio (de arriba abajo, de izquierda a derecha).

Kaufman (1996) también presenta una tipología de los textos a través de la función comunicativa y de la trama. De acuerdo con la autora, los textos pueden tener más de una función comunicativa, aunque, en el texto predomina alguna de las siguientes: informativa, expresiva, literaria y apelativa. En cuanto a la trama -el cómo se articulan los elementos lingüísticos para vehicular las funciones del lenguaje- puede ser: narrativa, descriptiva, argumentativa y conversacional.

Por su parte, la trama descriptiva se distingue por presentar las especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de la identificación de sus rasgos distintivos. Además, esta trama se precisa por la preponderancia de oraciones yuxtapuestas y coordinadas para presentar al referente como un todo. El uso de los sustantivos y adjetivos adquiere mayor importancia en los textos con esta trama. Por un lado, los sustantivos permiten nombrar al referente y clasificarlo, por otro, los adjetivos añaden información específica que permite caracterizar a dicho referente.

Dentro de los textos que tienen una trama descriptiva se encuentran los que tienen una función informativa como las definiciones, las notas de enciclopedia y el informe de experimentos; los que tienen una función literaria como los poemas; y los que comparten una función apelativa como los avisos, folletos, afiches, recetas e instructivos.

Materiales para la Educación Intercultural Bilingüe en México

En este apartado se presenta de forma general la situación de los materiales existentes para la educación intercultural multilingüe en México, para lo cual se revisó la crítica que sugiere Rodríguez (1996) sobre los textos escolares y la explicación de los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena que realiza Graves, Schmelkes y Palemón (2011). Esta revisión permitió identificar posibles limitaciones y deficiencias en los materiales que ya existen, con el objetivo de evitarlas en el diseño de los materiales que se presentan esta tesis. Posteriormente, se exponen dos proyectos de creación de materiales, el libro de adivinanzas elaborado por Vargas (2014) y los libros de gran formato en lengua materna diseñados por Arzadon, et al. (2019). La revisión de estos trabajos posibilitó guiar el diseño de materiales

a través de una metodología colaborativa entre los miembros de la comunidad y los investigadores considerando las epistemologías locales.

Los textos escolares.

Dentro de los textos escolares utilizados más comúnmente para la educación intercultural bilingüe en México están los manuales, libros de lectura, carpetas de actividades, cartillas o libros de lectoescritura inicial. Dichos materiales pueden ser una opción aceptable para trabajar en el aula; sin embargo, es importante que el docente haga una selección adecuada para lograr los objetivos de la educación intercultural, para lo cual Rodríguez (1996) recomienda seguir los siguientes criterios: primero, los materiales deben estar relacionados con las políticas educativas; segundo, éstos deben atender a los contenidos culturales; tercero, los materiales deben vincular los intereses y las habilidades del lector con las características temáticas y retóricas de los textos (denominada lecturabilidad) y, por último, las situaciones concretas de uso de los materiales deben incluir variables como los participantes, situaciones comunicativas, propósitos e intenciones.

Desde el punto de vista de Rodríguez (1996) se descarta el uso de las cartillas o libros de lectura correspondientes a la alfabetización inicial que van presentando las letras de forma progresiva. Esto es debido a que suelen ser poco útiles para generar la reflexión sobre la lengua y para producir escrituras con tan pocas letras. Las sugerencias de Rodríguez (1996), también se consideraron en el diseño de los materiales y para definir el tipo de material a elaborar.

Los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena.

Los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena, son otro de los materiales para la Educación Intercultural Bilingüe. Fueron editados por la Secretaría de Educación Pública (Graves, Schmelkes y Palemón, 2011) y tuvieron sus primeras apariciones en los años 90. El diseño de dichos materiales ha cambiado con el transcurso de la historia de la educación en México; así como, por la participación de distintas organizaciones y asociaciones indigenistas, tales como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y la Dirección General de Educación Indígena, y por los esfuerzos de las comunidades para diseñar materiales adaptados a sus necesidades lingüísticas y culturales. A continuación, se mencionan los

principales cambios que tuvieron los libros de texto en lengua indígena a través de la historia de la educación en México, desde la visión de Graves, Schmelkes y Palemón (2011), lo cual permitió conocer la situación de los materiales oficiales para la educación en México.

Antes de que se diseñaran los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena, los materiales utilizados por los docentes para la castellanización de toda la población mexicana fueron las cartillas de alfabetización. Estas fueron creadas por el Instituto Lingüístico de Verano, la Dirección General de Asuntos Indígenas y el Instituto Nacional Indigenista en los años de 1940-1960. Posteriormente, a partir de los años 60 y por la influencia de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, las cartillas para la castellanización recibieron fuertes críticas, ya que no respondían a las necesidades educativas de las comunidades, como tampoco a la diversidad cultural y lingüística.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y el Instituto Nacional Indigenista, ahora llamado Dirección Nacional de Educación Indígena, trajeron a debate temas clave en la educación indígena que se habían ignorado por muchos años. Por ejemplo, la explotación económica, la dominación cultural, la discriminación racial y la manipulación política que sufrían los grupos étnicos; además, se cuestionó el papel que tenía la escuela en el mantenimiento de tales condiciones.

A consecuencia de estas críticas, las acciones políticas y educativas se tornaron hacia el reconocimiento de los derechos indígenas, la diversidad cultural y económica. Un ejemplo de estas acciones políticas y educativas fue la instauración del Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural promovido por la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües y la creación del Dirección Nacional de Educación Indígena en 1978, lo cual tuvo como resultado la elaboración de libros de lecto-escritura en lenguas indígenas, ediciones de cuentos y leyendas bilingües.

Años más tarde, a partir de 1992, la Educación Bilingüe Bicultural ganó terreno en el ámbito político con la reformulación del artículo 4to. constitucional, el cual reconoce la diversidad lingüística y cultural del país. En apoyo a esta reforma, se creó el Programa para la Modernización Educativa Indígena (1990-1994), que entre sus tareas tuvo, en coordinación con la Dirección Nacional de Educación Indígena, el diseño de un modelo

curricular. También, se retomó la producción de Libros de Texto Gratuitos en Lenguas Indígenas en 1994.

A partir de aquí, la producción de Libros de Texto Gratuitos en Lenguas Indígenas se divide en dos etapas para su explicación. En la primera, de 1992-1995, se elaboró solo un libro por grupo étnico (excepto del náhuatl que se hizo para tres variantes) y se diseñaron versiones para 33 lenguas distintas. Dichos libros estaban divididos por ciclos, ponían al indígena en el papel protagónico y las temáticas abordaban los lineamientos del programa nacional. Los contenidos fueron elaborados por maestros bilingües asesorados por pedagogos y lingüistas que pertenecían a la Dirección Nacional de Educación Indígena. Estos libros estaban adaptados a las condiciones lingüísticas y culturales de cada grupo étnico y representaban una cosmovisión y forma de actuar diferente a la sociedad nacional.

En la segunda etapa, de 1995-2010, sale a la luz un solo libro de texto. Éste se traduce a las diferentes lenguas, por lo que resulta descontextualizado, sin pertinencia cultural ni lingüística y con deficiencias pedagógicas. Por si fuera poco, éstos solo son para los primeros cuatro grados. Este cambio drástico en la producción de libros de texto supone un desafío mayor a la educación indígena, ya que contradicen lo estipulado por el artículo 4to. constitucional.

Debido a esto, se hizo evidente la escasez de materiales con pertinencia lingüística y cultural. Al respecto, Graves, Schmelkes y Palemón afirman que “Hay necesidad de una política educativa consistente para los pueblos indígenas, una política lingüística que la apunte y la fortalezca, estos cambios permitirían una educación digna para los pueblos indígenas en un país que se reconoce como pluricultural” (2011, pp. 264). Si bien se percibe un cambio en el discurso político respecto al reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en México, no ha sido así en las prácticas educativas y en el diseño de materiales multilingües con enfoque intercultural, lo cual deja clara la necesidad imperante de promulgar una política lingüística que guíe las prácticas educativas y cree las condiciones para aplicar una educación intercultural y multilingüe.

Por lo anterior, se puede decir que los actuales libros de texto gratuito en lengua indígena están lejos de responder a las necesidades lingüísticas y culturales de las comunidades indígenas. Lo que a su vez, muestra la contradicción entre lo promulgado en el

artículo 4to. de la Constitución Mexicana⁵ y la realidad de los materiales oficiales. Este contexto motiva el interés por diseñar materiales didácticos multilingües que permitan una educación intercultural bilingüe en la presente tesis.

Producción de Materiales a través de la Metodología de Investigación-Acción

En la presente tesis se buscó implementar la metodología de investigación-acción en la documentación de fuentes de conocimiento local y en el diseño de los materiales, para lo cual se tomaron como referencias los siguientes trabajos: el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural de Flores (2013), el Libro de adivinanzas de Vargas (2014) y los libros de gran formato en lengua materna de Ardazon et al. (2019), que a continuación se explican.

Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural.

El Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural de Flores (2013), ya que este propone un modelo basado en la metodología colaborativa y el enfoque de empoderamiento para el diseño de materiales y revitalización lingüística (un modelo de investigación-acción), el cual considera los conocimientos culturales, políticos y lingüísticos de las comunidades.

Flores (2013) sugiere trabajar la revitalización lingüística desde el enfoque colaborativo y desde la perspectiva de empoderamiento, puesto que la documentación de las lenguas se ha realizado con escasa participación de los hablantes y las prácticas se han concebido bajo una perspectiva vertical donde se presentan ciertos ejercicios de supuesto empoderamiento. En cambio, en el enfoque que propone Flores (2013) se toman en cuenta los intereses políticos, las expectativas y las necesidades educativas de los hablantes respecto de su herencia lingüística y cultural. También, se considera el potencial de los miembros de la comunidad para diseñar estrategias y encontrar alternativas que les permitan hacer frente

⁵ El artículo 4to. Constitucional suscribe que “Toda persona tiene derecho al acceso a la cultura y al disfrute de los bienes y servicios que presta el Estado en la materia, así como el ejercicio de sus derechos culturales. El Estado promoverá los medios para la difusión y desarrollo de la cultura, atendiendo a la diversidad cultural en todas sus manifestaciones y expresiones con pleno respeto a la libertad creativa. La ley establecerá los mecanismos para el acceso y participación a cualquier manifestación cultural” (Diario Oficial de la Federación, 2020, p. 10).

a las políticas públicas, educativas, económicas y culturales que les impone el estado, y aquellas propias de su contexto.

Asimismo, la metodología colaborativa que sugiere Flores (2013) hace posible que los miembros de la comunidad ventilen sus propios métodos (su etnometodología) y las comparen de manera constructiva con las habilidades metodológicas y lingüísticas del investigador. Este enfoque no trata de concederle voz a los investigados, ni de concebirlos como informantes, porque su objetivo es superar el reduccionismo dicotómico: poderoso-impotente. Más bien, dicha perspectiva busca construir formas colaborativas y gregarias en las que el investigador sea sólo uno más entre otros sujetos activos en esa dinámica colaborativa, donde las capacidades del investigador sean entendidas como habilidades complementarias, lo cual implica una participación activa de los miembros de la comunidad. Es decir, los individuos participan de manera conjunta con la investigación. Esta metodología consiste pues, en la realización de talleres con, en lugar de para, los miembros de la comunidad (Vargas, 2014).

Flores (2013) ha trabajado desde dicha metodología con el objetivo de recuperar epistemologías locales y recrearlas en distintos materiales, a través de la colaboración con los propios hablantes. Algunos ejemplos de sus trabajos son el proyecto de “Los Nahuas del Alto Balsas”, en Guerrero y “Los Mayas”, de Yucatán. Otro ejemplo desarrollado bajo esta metodología es el Proyecto de Revitalización Lingüística del Hñähñú en el valle del Mezquital, dirigido por Vargas (2014), en este se llevaron a cabo talleres con los niños y niñas de la comunidad para diseñar un libro de adivinanzas.

Además del enfoque metodológico, el Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural está basado en una perspectiva de empoderamiento. Dicho punto de vista toma en cuenta las epistemologías de la antropología activista y las estrategias de empoderamiento locales. Este empoderamiento sucede cuando los hablantes de una lengua indígena se apropian de las estrategias de revitalización lingüística y cultural al participar de forma activa en las iniciativas trabajadas por los investigadores. Desde esta visión, el investigador no es quien otorga poder a los hablantes, ya que se les percibe como personas con poder que colaboran en una relación horizontal con los investigadores, sino el propio hablante adquiere poder al aprender las estrategias y metodologías de los investigadores.

“El enfoque del empoderamiento se basa en una concepción opuesta al enfoque paternalista compensatorio, y se relaciona con una concepción intercultural que da por sentado que los “impotentes” tienen y practican respuestas activas contra las embestidas de la sociedad más amplia –un contrapoder–, que muchas veces se manifiestan en la manera en que las propias comunidades se movilizan independientemente contra proyectos disruptivos diseñados desde afuera” (Flores, 2013, pp.46)

Así, se entiende por empoderamiento a la capacidad que los hablantes de lenguas en riesgo de desaparición, tienen para integrar las estrategias de revitalización lingüística y cultural que trabajan con los investigadores, y posteriormente proponer nuevas.

El empoderamiento genera diversos efectos en las lenguas amenazadas. Primero, estas se hacen visibles cuando son documentadas en medios audiovisuales o formatos escritos; segundo, dichas lenguas adquieren reconocimiento público y remuneración mediante la coautoría de los artistas y hablantes que diseñan materiales y, por último, las lenguas adquieren valor, ya que el uso de los materiales que recrean el arte indígena y reflejan las epistemologías locales fomenta la sensibilización y el respeto hacia la diversidad lingüística y cultural en la población indígena e hispanohablante, y contribuyen a cambiar ideologías comunes y muchas veces negativas sobre las poblaciones indígenas.

Además de la documentación lingüística, dicho proyecto ha diseñado varios materiales con el objetivo de fortalecer, visibilizar y transmitir la tradición oral propia de las lenguas indígenas en México, presentándola en medios audiovisuales. Por ejemplo, a lo largo de diez años se han diseñado en co-autoría con las comunidades más de una docena de libros y audio-libros, con alta calidad y en diversas variantes del maya, náhuatl yucateco, tzotzil, tzeltal, cho’ol, ñuu savi, biniza’, huave, comcaac y ayuujk (Vargas, 2014).

El libro de adivinanzas.

A partir de la necesidad de elaborar materiales adecuados a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos indígenas, surge la investigación de Vargas (2014), quien diseñó un audiolibro de adivinanzas en hñähñú. Este consta de dos versiones, una con dibujos para colorear (monolingüe) y otra a color (bilingüe Otomí-español). Ambas se diseñaron en

colaboración con los estudiantes de la comunidad “El boxo”, investigadores y miembros de la comunidad.

La autoría de las 11 adivinanzas que contiene el libro es de los niños pertenecientes a la comunidad de “El Boxo”. Además, las ilustraciones de la versión para iluminar están hechas a partir de las imágenes e iconografías de tenangos de la sierra hidalguense y de bordados característicos del Valle del Mezquital; por su lado, las ilustraciones de la versión a color se limitaron a usar los tenangos (Vargas, 2014).

El contenido de la versión para iluminar consta de: una introducción de los hñähñús, información sobre la pronunciación y escritura, adivinanzas y contenidos culturales. Este contenido se encuentra distribuido sistemáticamente en 32 páginas. El contenido de la versión a color contiene -además de los dibujos para colorear- información acerca del número de hablantes hñähñú y su actual distribución en la república mexicana, todo esto en 28 páginas. Asimismo, el libro se adaptó a las variantes del otomí de Santiago Mexquititlán, del de San Ildefonso Tultepec, Tolimán y de San Pablito Pahuatlán.

Los libros de gran formato en lengua materna.

Otro ejemplo de diseño de material a través de la metodología colaborativa y a partir de los conocimientos locales, son los libros de gran formato en lengua materna de Ardazon et al. (2019). Son el resultado de un proyecto llevado a cabo en cuatro comunidades etnolingüísticas de Filipinas a través del trabajo colaborativo entre investigadores, estudiantes universitarios y los miembros de dichas comunidades. El proceso del diseño de estos libros consistió en talleres de narración, escritura e ilustración impartidos por los estudiantes previamente capacitados -tanto en la aplicación de talleres de redacción como en la forma de dirigirse a los miembros de las comunidades con respeto- a los padres y madres de familia y líderes comunitarios en las escuelas de dichas localidades.

Para hacer posible la aplicación de los talleres de escritura y narración de historias se contó con el apoyo de los líderes comunales, quienes mostraron una actitud participativa y lideraron las actividades de promoción y organización de los eventos dentro de la comunidad, mientras que los estudiantes universitarios se encargaron de llevar a cabo los talleres con los participantes congregados en las escuelas de las tres comunidades.

Los talleres consistieron en la narración de historias por parte de los padres y madres de familia. Éstos estuvieron formados en varios grupos, cada uno de estos tenía la responsabilidad de diseñar un libro a partir de la narración de historias; de forma conjunta, los talleristas guiaban la dinámica de las sesiones, promoviendo la participación de los padres y madres de familia, para que cada uno pudiera narrar una historia, estas, posteriormente, eran sometidas a votación para elegir la más representativa de las cosmovisiones y cultura de la comunidad. Una vez elegida la historia, los participantes procedían a escribirla en su lengua materna con los conocimientos que tenían sobre la escritura. Cuando se terminaba con la escritura procedían a contar la historia a través de ilustraciones. Por último, la escritura de los libros era validada por los líderes de las comunidades y sometida a revisión por las autoridades educativas quienes delimitaban dicha ratificación.

En dos de las comunidades la escritura de las historias fue revisada y validada por los miembros de la comunidad, quienes estaban trabajando con la traducción de la biblia a su lengua materna, por lo que utilizaron estos conocimientos para validar la escritura de dichas historias. En la comunidad restante, no tenían ningún documento oficial de ortografía en su lengua materna del cual apoyarse, por lo que sólo se basaron en los conocimientos sobre la escritura en filipino.

La impresión de los libros estuvo a cargo de los estudiantes universitarios. Cada equipo de estudiantes decidió la manera de imprimir sus libros, manual o a imprenta, por lo que los resultados fueron diversos. Al final, los libros fueron entregados a las escuelas en una reunión de presentación de éstos.

Algunos de los resultados de la metodología colaborativa de este proyecto fueron: la oportunidad para que los miembros de las comunidades se involucraran en la elaboración de materiales en lenguas maternas y pusieran en práctica los conocimientos adquiridos en estos talleres con el objetivo de diseñar sus propios materiales. Asimismo, involucrar a los estudiantes universitarios en dichos proyectos favoreció el proceso de revalorización de los conocimientos y lenguas de las comunidades por parte de éstos.

La importancia de los materiales presentados en los párrafos anteriores (el libro de adivinanzas y los libros de gran formato en lengua materna) para el presente proyecto, radica en que éstos se diseñaron a través de una metodología colaborativa entre los miembros de la

comunidad y los investigadores. Así mismo, dichos libros se elaboraron a partir de las epistemologías locales. Ambas características se reproducen en el diseño del libro de vocabulario de este proyecto.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

Capítulo 3. Planteamiento y Justificación del Problema

En México existe una gran diversidad lingüística y cultural, esta es considerada una de las más importantes del mundo gracias a su variedad tipológica y al gran número de lenguas que se hablan. Actualmente se sabe que existen 364 variantes lingüísticas en el país, las cuales forman parte de 68 agrupaciones lingüísticas, que, a su vez, constituyen once familias lingüísticas: Algina, Yuto-nahua, Cochimí-yumana, Seri, Oto-mangue, Maya, Totonaco-tepehua, Tarasca-purépecha, Mixe-zoque, Chontal de Oaxava y Huave, de acuerdo con la clasificación que hace el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). Estas son habladas por 7 millones de habitantes (Serrano, 2019; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016, p.1) Aunado a esto, la población indígena en este país representa el 30% de la población, es decir, 21 millones de habitantes; de esta manera el 6.5% de la población mexicana habla alguna lengua indígena (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016, p. 1).

Como se puede observar, el multilingüismo en México es un fenómeno latente que está presente en la realidad social del país (Serrano, 2019). Por eso México es reconocido como un país pluricultural y multilingüe en el artículo 2do. de la Constitución Política. Conjuntamente, en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en vigor desde marzo del 2003, se establece el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales. Adicionalmente, la Ley General de Educación en México reconoce la educación bilingüe y cultural pertinente para la población indígena.

Para responder a dichas políticas, en el ámbito oficial, se propone la Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, para aplicar la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas es necesario que existan ciertas condiciones. Una de ellas es la existencia de materiales didácticos multilingües (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2016^a; Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016). Para el caso de México, Vargas (2014) señala que los materiales producidos por la Secretaría de Educación Pública no han respondido a las necesidades, características y demandas educativas de los pueblos indígenas. Asimismo, Graves, Schmelkes y Palemón (2011) argumentan que los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena, producidos en el periodo de 1995 al 2010 por la Secretaria de

Educación Pública, presentan deficiencias lingüísticas, culturales y pedagógicas, entre las que se encuentran las siguientes:

- Estos libros no son para estudiantes cuya lengua materna es el español y para quienes la lengua indígena es una lengua de herencia.
 - Sólo hay libros para los primeros cuatro años, lo cual responde a un bilingüismo de transición, ya que se espera que los alumnos utilicen su lengua materna en los primeros grados para después usar sólo el español.
 - Los libros no presentan unificación lingüística, ya que la misma palabra aparece escrita de formas diferentes, lo cual ocasiona confusión entre los estudiantes.
 - Estos no están diseñados a partir de una investigación lingüística previa que permita identificar los rasgos lingüísticos y culturales de la lengua indígena que se va a enseñar, además presentan errores ortográficos.
 - No existen libros para todas las variedades dialectales por lo que presentan serias dificultades para los estudiantes que hablan una variedad dialectal distinta a la que se presenta en el libro.
 - Los libros no han sido revisados y presentan dificultades pedagógicas, puesto que entre los distintos grados no comparten criterios de evaluación y seguimiento de un grado a otro, porque fueron escritos por diferentes autores.
1. Debido a que la identidad cultural es más comunitaria que étnica, los libros son rechazados por los miembros de comunidades donde no se comparte dicha identidad cultural con la presentada por el libro.

En el contexto de la investigación que se reporta en esta tesis se realizó en la escuela “Ya Botsi Maxei” de la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro, se advierte que los Libros de Texto Gratuito en Lengua Indígena no son adecuados a la situación lingüística de las y los alumnos de la escuela, debido a que no están diseñados para estudiantes cuya lengua materna es el español y tienen como lengua de herencia la lengua hñõñho.

Por su parte, Gasché (2008) refiere que la práctica educativa suele guiarse a partir de un currículo basado en la cultura dominante, por lo que los materiales para la educación multilingüe diseñados para responder al currículo nacional resultan descontextualizados a la

realidad cultural de los estudiantes, lo cual, a su vez, impide el aprendizaje en general y la alfabetización en particular (Schwinge, 2008).

Debido a lo anterior, es necesario incluir la herencia cultural de los pueblos indígenas en los materiales didácticos multilingües, lo cual tiene dos funciones, una pedagógica y una política (Gasché, 2008). En cuanto a la primera, los contenidos indígenas admiten una pedagogía que facilita el desarrollo del niño a partir y dentro de su universo cultural y lingüístico local, que contrarresta la pedagogía asimiladora, que privilegia y valoriza los contenidos escolares nacionales. Respecto a la segunda, tiene una función de revalorización cultural por parte de las nuevas generaciones, para frenar la migración y respaldar la reivindicación de la autonomía de los pueblos indígenas.

De acuerdo con varios investigadores (Gasché, 2008; Schwinge, 2008; Cummins, 2006; Moll, Amanti, Neff y González, 1992), existen importantes beneficios al incluir los conocimientos indígenas locales en los materiales educativos, como se ha mencionado en el capítulo 2 de esta tesis. Debido a esto, en la presente investigación se decidió diseñar materiales multilingües a partir de las fuentes de conocimiento local, en específico del conocimiento del barrio #6 El Cacahuate que pertenece a la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro. En esta región se habla la lengua hñöñho u otomí del noroeste, según la categorización que hace la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Moseley, 8 de noviembre de 2021). La agrupación lingüística otomí pertenece a la familia oto-mangue, según la clasificación del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2008). A su vez, el otomí se divide en nueve variantes: 1. otomí de la sierra: ñuju/ñoju/yühu; 2. otomí bajo del noroeste: hñähño; 3. otomí del oeste: ñathó; 4. otomí del oeste del Valle del Mezquital: ñöhñö/ñähñá; 5. otomí del Valle del Mezquital: hñähñú/ñänhú/ñandú/ñóhnño/ ñanhmu; 6. otomí de Ixtenco: yühmu; 7. otomí de Tilapa o del sur: ñü'hü; 8. otomí del noroeste: hñöñho/ñühú/ñanhú y. Por otro lado, Soustelle (1993) divide al otomí en tres variantes: el de San Ildefonso Tultepec, el de Santiago Mexquititlán y el de las comunidades del sureste de esta región. La población otomí con la que se trabajó en la presente investigación, habla la variante número 8. otomí del noroeste o hñöñho (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020).

La lengua hñöñho es hablada por 11 602 personas en el municipio de Amealco, y por 237 personas en el barrio #6 El Cacahuate, según datos del Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Esta lengua está catalogada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como vulnerable (Moseley, 8 de noviembre de 2021), por lo que resulta urgente llevar a cabo acciones que contrarresten los efectos del bilingüismo sustractivo en esta región y para esta lengua. El esfuerzo del presente estudio consiste en diseñar material didáctico multilingüe para favorecer el aprendizaje de léxico en hñöñho y así generar condiciones para una educación multilingüe e intercultural, como una acción ante la situación de pérdida que presenta la lengua.

Para realizar dicho material se seleccionó la escuela “Ya Botsi Maxei” de la comunidad mencionada, puesto que esta pertenece al Subsistema de Educación Indígena, lo cual significa que oficialmente se asigna un horario específico para la enseñanza de la lengua hñöñho. Sin embargo, a pesar de que existe la política lingüística que busca implementar la educación intercultural y multilingüe en el país, en concreto, que existe un espacio y horario para la enseñanza de la lengua indígena dentro del aula, los docentes siguen argumentando procesos acelerados de castellanización, debido, en parte, a la falta de materiales (Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany, 2016), por lo que resulta necesario el diseño de los mismos.

Asimismo, se tomó la decisión de que el material multilingüe diseñado sirva como apoyo para el aprendizaje de léxico, ya que el vocabulario es indispensable para la comunicación y esta es el objetivo en la enseñanza de una lengua (Palapanidi, 2012; Cassany, Luna y Sanz, 2002). Conjuntamente, el vocabulario se utiliza como indicador en la evaluación del dominio de una lengua y resulta ser un buen predictor del éxito escolar (Pienemann y Kebler, 2007). Además, el léxico es importante para la planificación de la enseñanza y aprendizaje de una lengua (Bartol, 2010). Aunado a esto, el vocabulario cumple un papel importante en la vida de los estudiantes y su adquisición es un proceso complejo, largo e interminable (Palapanidi, 2012), durante el cual el estudiante adquiere una competencia léxica que involucra el conocimiento y uso de cada uno de los componentes lingüísticos: fonológico, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico

(Cassany, Luna y Sanz, 2002), a consecuencia de esto su enseñanza explícita se vuelve necesaria.

En resumen, a pesar de que se reconoce la diversidad lingüística de México en el marco oficial y de la creación de la Educación Intercultural Bilingüe para contrarrestar la asimilación lingüística y cultural en el país, se siguen presentando procesos acelerados de castellanización que han estado provocando la pérdida de las lenguas indígenas, debido, en parte, a la falta de materiales multilingües, como en el caso de la lengua hñöñho. Por otro lado, los materiales que existen presentan serias deficiencias lingüísticas y pedagógicas, ya que no toman en cuenta los conocimientos indígenas locales. Dentro de este contexto surgió el interés por diseñar materiales didácticos multilingües que, además, favorezcan el aprendizaje de léxico, ya que este es indispensable para la comunicación. Esto, como un primer paso hacia el diseño de materiales que permitan fomentar una educación intercultural y multilingüe. Para el diseño de los materiales se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General

Diseñar material didáctico multilingüe (hñöñho-español) de apoyo para el aprendizaje de léxico en primer ciclo de primaria, a partir de las fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro.

Objetivos específicos.

1. Documentar elementos léxicos relevantes vinculados a las fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro.
2. Diseñar un vocabulario (hñöñho-español) de apoyo para el aprendizaje de léxico en primer ciclo de primaria, a partir de las fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro.
3. Diseñar actividades didácticas para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho que contribuyan al aprendizaje del léxico, a partir de las fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro.

Capítulo 4. Metodología

Tipo de Investigación y Alcance

La presente investigación sigue una metodología cualitativa y está enmarcada en el paradigma de investigación-acción para el diseño de material.

Contexto

La población otomí se concentra en la región central de México. Esta se asienta principalmente en los estados de Hidalgo, México, Veracruz y Querétaro, y en menor medida se encuentran en los estados de Puebla, Michoacán, Guanajuato y Tlaxcala. En Querétaro, la mayoría de la población otomí habita en el municipio de Amealco, Tolimán y Cadereyta. Dentro de Amealco, la mayor concentración de población otomí se localiza en las comunidades de Santiago Mexquititlán, San Miguel Tlaxcaltepec y San Ildefonso. (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020; Rebolledo y Utrilla, 2006).

La organización territorial y social de las comunidades Otomíes se puede entender en cuatro niveles interrelacionados de acuerdo con Rebolledo y Utrilla (2006): la casa, el territorio del grupo parental, el barrio y la comunidad. La casa es donde se desarrolla la vida diaria otomí, esta construcción puede ser de adobe, pero en su mayoría es de ladrillo o monobloque, en este espacio pueden vivir hasta tres generaciones. Los grupos parentales son los territorios intermedios entre la casa y la comunidad, los cuales están conformados por varias familias que tienen un ancestro en común. Los barrios están fundados por estos grupos parentales que con el tiempo han crecido, estos cuentan con su capilla y su escuela. Por otro lado, la comunidad es la sede territorial comunitaria, también llamada “el pueblo”, que representa el centro simbólico religioso, ritual y de autoridad de la comunidad, puesto que en este se encuentra la iglesia principal, el santo patrono y la alcaldía (Rebolledo y Utrilla 2006).

La organización social de las familias otomíes está determinada por la herencia patrilineal. Este es un sistema de parentesco en el que el padre hereda los derechos y reglas al hijo (el modelo de asentamiento y la herencia de la tierra), por lo cual el hombre representa la autoridad en la familia (Rebolledo y Utrilla, 2006). Cada uno de los miembros de la familia tiene roles asignados y definidos por su cultura. Los padres y las madres se encargan de enseñar y transmitir las costumbres y hábitos de su comunidad a los hijos. Los hombres

se encargan de cultivar la tierra, construir y reparar la casa, cuidar el ganado y participar en las actividades comunales o *faenas*. Por su parte, las mujeres tienen a su cargo las tareas del hogar como limpiar la casa, preparar los alimentos, lavar la ropa, asimismo se encargan de criar los animales domésticos, y del cuidado y educación de los hijos. Por otro lado, todos los miembros de la familia participan en las actividades de siembra y cosecha (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020). Sin embargo, debido a la migración de los varones a las ciudades estos roles se han modificado, así las mujeres han tomado mayor participación en las actividades de siembra del maíz y en las *faenas*, aunadas a las que ya tenían (Rebodello y Urtrilla 2006).

La organización política de los otomíes está determinada por el ayuntamiento constitucional. Este está encabezado por el presidente municipal, mientras que en las comunidades los cargos varían. En orden de jerarquía ascendente dichos cargos son: mensajero, alguacil, policía, secretario y juez auxiliar. En cuanto a la organización religiosa, como las mayordomías, están a cargo de los otomíes y se asignan de forma voluntaria. Las *faenas* son los trabajos comunitarios a cargo de los varones, principalmente, y constituyen una forma de trabajo colectivo característico de estas comunidades (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020).

Las prácticas religiosas y su cosmovisión es una mezcla de elementos católicos y prehispánicos, donde se entrelazan elementos de la naturaleza y el entorno (Rebodello y Urtrilla, 2006). Por ejemplo, el culto a los muertos, la creencia de ciertas enfermedades, el culto a deidades indígenas y patronos, las ceremonias agrícolas propiciatorias, la medicina tradicional, las fiestas patronales y los santuarios regionales (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020).

Una de las principales actividades productivas en las comunidades otomíes es la agricultura (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020). El municipio de Amealco tiene tierras muy propicias para la fruticultura, como: manzano, ciruelo, pera, durazno temprano, capulín y tejocote. Sin embargo, sólo existen algunos huertos familiares para el autoconsumo, el único frutal que se distingue por su comercialización es el durazno. En Santiago Mexquititlán, sobresale la producción de maíz, la avena forrajera en verde (Avena sativa), la cebada forrajera en verde (*Hordeum vulgare*), el frijol (*Phaseolus vulgaris*) y el

maíz de grano (*Zea mays*), chile, trigo, alfalfa, cebada, papa, haba, nopal, calabaza y garbanzo, ya que esta región cuenta con tierras fértiles y depósitos de agua (Secretaría de Desarrollo Sustentable, 2018). Por su parte, la actividad pecuaria en Amealco se considera de traspatio, es decir solo para el sustento familiar. En esta actividad sobresale la cría de vacas, bueyes, ganado ovino y aves de corral (Secretaría de Desarrollo Sustentable, 2018).

En cuanto al patrimonio cultural del municipio de Amealco se habla de su gastronomía, su actividad artesanal, y su música y danza. La alimentación básica de los pueblos otomíes la constituyen las tortillas de maíz, frijoles, huevos, quelites, quintoniles, malva, queso y carne de pollo o de res, estos últimos dos alimentos en forma menos frecuente. Las bebidas más comunes son el café, el atole, el té de diversas hierbas y el pulque (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020). Específicamente, en Amealco se prepara barbacoa de carnero, chicharrones de res, mole de guajolote, nopalitos con carne de puerco y quelites, tradicionalmente estas comidas se acompañan con pulque, atole de agua y miel de maguey (Secretaría de Desarrollo Sustentable, 2018).

La actividad artesanal de las comunidades otomíes consiste en la elaboración de tapetes de lana, molcajetes y metates de piedra negra, sombreros de palma, sillas de tule, ayates de fibra de maguey, textiles elaborados en telar de cintura. Además, se encuentra la fabricación de macetas, canastos y sonajas en forma de paloma, con carrizos, así como cantaros para el pulque (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas, 2020). En el municipio de Amealco sobresalen la alfarería, la pirotecnia, la confección de costuras, de bordados y de muñecas. En cuanto a la música, esta se produce a través del flautín de carrizo, un violín, un tamborcito y una tambora (Secretaría de Desarrollo Sustentable, 2018).

El trabajo de investigación que se presenta en esta tesis se llevó a cabo en la comunidad de Santiago Mexquititlán, perteneciente al municipio de Amealco, Querétaro. Dicha comunidad se divide a su vez en seis barrios (barrio primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto), y en el sexto se encuentra ubicada la escuela primaria indígena “Ya Botsi Maxei” donde se realizaron los trabajos de documentación lingüística.

La escuela es de organización multigrado y cuenta con tres docentes, cada uno de los cuales atiende un ciclo. Dichos ciclos están organizados de la siguiente manera: primer ciclo (1ro. y 2do. Grados), segundo ciclo (3ro. y 4to. Grados) y tercer ciclo (5to. y 6to. Grados).

Además, la enseñanza se realiza en español, a pesar de que la escuela pertenece al subsistema de educación indígena.

Participantes

Para esta investigación se contó con la colaboración de participantes provenientes de muestras mixtas. Esto es debido a que los datos se obtuvieron de diversas fuentes:

- madres de familia que pertenecen a la comunidad de Santiago Mexquititlán y son bilingües en hñöñho-español
- estudiantes de la escuela primaria “Ya Botsi Maxei” originarios de la misma comunidad, algunos de ellos son bilingües en hñöñho-español y otros tienen el hñöñho como lengua de herencia y el español como lengua materna
- el director de la escuela focal que es originario del municipio de Tolimán y hablante de la lengua hñöñho
- la docente de primer ciclo de primaria, que es originaria de Santiago Mexquititlán y es hablante de hñöñho
- el maestro de segundo ciclo hablante del náhuatl de la Huasteca, quien radica en dicha comunidad

A estas mismas muestras podemos entenderlas como muestras de expertos, puesto que se buscó que la gran mayoría de los participantes fueran hablantes del hñöñho (variante del hñähñü de la región de Santiago Mexquititlán) a excepción del docente de segundo ciclo de primaria, que es hablante de una lengua diferente (náhuatl de la Huasteca).

Técnicas de Recolección de Datos

En la presente investigación se utilizaron dos técnicas: los grupos de discusión y la asociación libre de palabras, además de las categorías del modelo sintáctico de cultura de Gasché (2018). Los grupos de discusión tuvieron el objetivo de seleccionar, de forma colaborativa, el tipo de material a elaborar, así como los temas que incluirían los materiales y sus características estructurales, físicas y didácticas. La técnica de asociación libre de palabras tuvo el propósito de ayudar a la documentación de léxico. Las cuatro categorías del modelo sintáctico de cultura de Gasché (2018) se utilizaron para constituir la guía temática de los grupos de discusión y sirvieron como estímulos para la asociación libre de palabras. A

continuación se explica cómo fueron utilizadas en la presente investigación y los resultados que se lograron al utilizarlas.

Grupos de discusión.

Los grupos de discusión son una de las técnicas utilizadas por el paradigma de investigación-acción, de acuerdo a Kitzinger y Barbour (1999, como se cita en Barbour, 2007). Dichos autores argumentan que cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo (asegurar que los participantes hablen entre sí) y esté atento a ella; también se debe considerar la preparación de una guía temática y la selección de material de estímulo para la discusión. Barbour (2007) refiere que los grupos de discusión tienen las siguientes características: deben tener una guía temática, implican presentar estímulos y han de estar conformados por participantes con suficiente conocimiento en común y experiencias variadas.

En la presente tesis, esta técnica permitió tomar las decisiones de forma colaborativa con los docentes, las madres y padres de familia y los investigadores, en cuanto al tipo de materiales a diseñar, los temas del léxico y el diseño del material. De esta manera se respetó el enfoque metodológico de acción-participación en el cual se enmarca la investigación.

Esta técnica se utilizó en las primeras dos etapas, de las cuatro con las que cuenta esta investigación. En la primera etapa se realizaron dos grupos de discusión con el colectivo docente y los investigadores en dos momentos diferentes. El primer grupo de discusión tuvo el objetivo de decidir el tipo de material y el segundo los temas para el léxico a documentar.

En la segunda etapa se llevaron a cabo dos grupos de discusión con las madres y padres de familia, en dos momentos diferentes, con el propósito de llegar a acuerdos sobre las discrepancias en el léxico a documentar. Sin embargo, el desacuerdo sólo sucedió con un par de palabras y el resultado fue el consenso en la forma de nombrar el elemento léxico en desacuerdo.

En la tercera y cuarta etapa no fue posible llevar a cabo los grupos de discusión con el colectivo docente, puesto que se suspendieron las clases a nivel nacional por la pandemia

de SARS-CoV-2 ⁶ que afectó a la población mundial desde diciembre del año 2019 (Organización Mundial de la Salud, 2020). El propósito de los grupos de discusión en esta etapa era llegar a acuerdos sobre el diseño del cuadernillo de descripciones y de los materiales.

Las categorías del Modelo Sintáctico de Cultura.

Como se explicó en el capítulo 2, el modelo sintáctico de cultura se compone de cuatro categorías que se relacionan de manera sintáctica, para contener una gran variedad de conocimientos locales (lingüísticos y culturales). Debido a su organización jerárquica y a la relación sintáctica que tienen sus categorías, este modelo permite partir de lo general hacia lo específico. Esta relación integral entre las categorías y subcategorías es fundamental para esta tesis, ya que dicha relación responde a la lógica a través de la cual los pueblos indígenas organizan sus conocimientos; por lo tanto este modelo respeta la lógica de las cosmovisiones indígenas y, además, facilita el acceso al léxico que hay en dichas fuentes de conocimiento de una forma integral; así mismo, prepara la posterior organización de estos elementos léxicos.

En la presente investigación se utilizaron las cuatro categorías que propone el modelo (Objeto/Recurso natural, Medioambiente/Naturaleza, Transformación/Técnica y Fin social/Sociedad) en la documentación de fuentes de conocimiento local y diseño del material. Por un lado, estas categorías permitieron acceder a las fuentes de conocimiento local que se encontraban en los maestros, quienes a partir de sus conocimientos identificaron los que eran más oportunos para ser incluidos en el material, en la primera etapa de la investigación. Por otro lado, dichas categorías permitieron organizar la documentación de léxico en la segunda etapa de la investigación a partir de tres temáticas: animales, partes del cuerpo y alimentos. Estas tres categorías antes mencionadas sirvieron para organizar el contenido del material en la cuarta etapa.

En la primera etapa se presentó y explicó al colectivo docente el esquema del modelo, el cual incluye las cuatro categorías antes mencionadas, mediante una diapositiva proyectada en el pizarrón. Dicho esquema constituyó la guía temática para abrir la discusión en el grupo;

⁶ El SARS-CoV-2, es el nombre del virus responsable de la COVID-19 o enfermedad por coronavirus, este virus es el causante del síndrome respiratorio agudo severo. Organización Mundial de la Salud (2020).

posteriormente, se les pidió a los docentes que eligieran una categoría sobre la cual querían que se documentara el léxico. Así, los docentes escogieron la categoría de Medioambiente/Naturaleza. Una vez hecho esto, se les pidió a los docentes centrarse en una subcategoría aún más específica, para lo cual ellos eligieron los temas de animales, partes del cuerpo y alimentos. Dichas decisiones fueron tomadas por los docentes a partir de su experiencia como maestros y como miembros de la comunidad.

En la segunda etapa las tres categorías temáticas (animales, partes del cuerpo y alimentos) se utilizaron para organizar la documentación del léxico, lo cual se hizo en dos sesiones de trabajo colaborativo con las madres y padres de familia. En la primera sesión se documentó el léxico de animales y en la segunda, el de partes del cuerpo y el de alimentos.

En la tercera etapa las tres categorías temáticas sirvieron para estructurar los cuadernillos para documentar descripciones. Estos cuadernillos se dividieron en tres secciones, una para cada categoría temática: alimentos, partes del cuerpo y animales, y se presentaron en ese orden. Más adelante se explica cómo se utilizaron dichas categorías temáticas para diseñar el cuadernillo.

En la cuarta etapa la organización en las tres categorías temáticas se respetó al pasar de la documentación de fuentes de conocimiento oral a la forma escrita y, también, se mantuvo en el diseño del listado de vocabulario. En el diseño de las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho se conservó dicha organización temática para algunas actividades, sin embargo, no fue así para otras, debido a que el léxico para diseñar cada una de esas actividades era insuficiente. Más adelante se explica de forma detallada como se utilizaron las categorías temáticas en el diseño de los materiales.

Técnica de asociación libre de palabras.

Como se explicó en el capítulo 2, la técnica de asociación libre de palabras es utilizada por los estudios de disponibilidad léxica para seleccionar el vocabulario de la enseñanza en una L2 (Segunda Lengua) o una LE (Lengua Extranjera). En la presente investigación dicha técnica se utilizó en la segunda etapa con el objetivo de evocar el léxico disponible en la mente de los participantes. Para conseguir dicho objetivo, se proyectó en el pizarrón un estímulo visual gráfico de un elemento léxico (el dibujo de un pie) a los participantes (madres y padres de familia), mientras se les preguntaba “¿qué otros nombres de partes del cuerpo

conocen en lengua hñöñho?”. Como respuesta al cuestionamiento los participantes iban nombrando palabras en hñöñho que pertenecían a dicha categoría.

La razón que motivó a utilizar esta técnica fue el enfoque del léxico disponible que propone. Como se mencionó anteriormente, este tipo de léxico está compuesto por palabras de contenido (verbos, sustantivos y adjetivos). Para el caso de esta investigación se decidió con el colectivo docente que la documentación fuera de sustantivos. Además, como menciona Bartol (2010) este tipo de léxico es el que se recomienda en la enseñanza de una L2. En el caso de la presente investigación, se consideró apropiado este tipo de léxico para un primer acercamiento a la enseñanza de la lengua escrita en hñöñho, puesto que los estudiantes de la escuela Ya Botsi Maxei no dominan esta lengua.

En resumen, las categorías del modelo sintáctico de cultura se utilizaron para complementar las dos técnicas descritas (los grupos de discusión y la asociación libre de palabras) en las primeras dos etapas de esta investigación. Asimismo, dichas categorías sirvieron para organizar el diseño de los materiales.

Etapas de la Investigación

El trabajo de investigación se dividió en cuatro etapas:

1. Acercamiento al contexto
2. Documentación de elementos léxicos
3. Documentación de descripciones
4. Diseño de materiales

Primera etapa: acercamiento al contexto.

El acercamiento al contexto fue la primera etapa de la investigación-acción. Estuvo conformada por tres sesiones que se llevaron a cabo en la escuela Ya Botsi Maxei. Los objetivos de esta etapa fueron establecer comunicación con los actores educativos de la escuela, conocer el contexto y a los participantes y solicitar la colaboración de los docentes.

El proceso fue el siguiente:

1. En la primera sesión se presentó el proyecto al colectivo docente y se solicitó su participación, para lo cual se utilizaron materiales multilingües elaborados a partir de la colaboración entre miembros de la comunidad e investigadores (libros, comics, vídeos) con el objetivo de lograr la colaboración del colectivo docente.

2. En esa misma sesión se llevó a cabo el primer grupo de discusión.
3. En la segunda sesión se realizó el segundo grupo de discusión, para lo cual se utilizaron las categorías del modelo sintáctico de cultura.
4. En la tercera sesión se presentó el proyecto a los padres de familia y se solicitó su colaboración, para lo cual se exhibió material multilingüe diseñado en colaboración con otras comunidades indígenas con el propósito de estimular la participación de los padres de familia en este proyecto.

El resultado de esta primera etapa fueron los siguientes acuerdos con el colectivo docente: diseñar un listado de vocabulario y documentar el léxico de las categorías temáticas de animales, alimentos y partes del cuerpo, para su elaboración.

Segunda etapa: documentación de elementos léxicos vinculados a las fuentes de conocimiento local.

La documentación de léxico fue la segunda etapa de la investigación–acción. Estuvo conformada por dos sesiones que se realizaron en la escuela Yabotsi Maxei. En esta segunda etapa se usaron las tres técnicas descritas anteriormente. Además, se utilizó un proyector, la pizarra y tres estímulos: una imagen de un pollo, una del maíz y una del pie, las tres con sus nombres en hñöñho. La razón por la cual se utilizaron estas palabras e imágenes fue porque cada una de ellas pertenece a una categoría temática de las cuales se documentó el léxico. El proceso para las dos sesiones fue el mismo y se explica a continuación:

1. Se dio la bienvenida a los padres de familia y se explicó el objetivo de la sesión de trabajo.
2. Se aplicó la técnica de asociación libre de palabras en cada una de las tres categorías (animales, partes del cuerpo y alimentos).
3. Se anotó en la pizarra el léxico en hñöñho y en español que los participantes evocaron, también se escribió en una libreta para posteriormente documentarlo, esto se hizo con cada una de las tres categorías.
4. Se abrió un grupo de discusión cuando se mostró desacuerdo en la forma de nombrar cierta palabra (elemento léxico) con el objetivo de llegar a un acuerdo sobre la manera de nombrarla, cuando fue necesario.

5. Se procedió a grabar las voces de los participantes nombrando las palabras en hñöñho escritas en el pizarrón una vez que los participantes dejaron de evocar más palabras, para cada una de las categorías.
6. Se agradeció a los participantes su colaboración y se extendió la invitación para asistir a la próxima sesión.

Una vez terminadas las visitas a la escuela focal, se reunió el léxico obtenido en una tabla a través del programa Microsoft Word y con ayuda del diccionario de lengua otomí de Hekking, Andrés de Jesús, Santiago, Guerrero, Nuñez (2012) se hicieron las correcciones al léxico en hñöñho de la versión provisional que escribió uno de los investigadores durante las visitas. El resultado de esta etapa fue un corpus oral y escrito de elementos léxicos en hñöñho-español sobre nombres de animales, alimentos y partes del cuerpo. Este corpus se utilizó en la etapa tres para diseñar el cuadernillo de descripciones.

Tercera etapa: documentación de descripciones.

La documentación de descripciones fue la tercera etapa de la investigación-acción. Debido a la suspensión de clases por el COVID-19 esta etapa se adaptó a la modalidad de trabajo a distancia que siguió el colectivo docente de la escuela focal. Para ello los docentes organizaron visitas a la institución educativa para entregar cuadernillos de trabajo. Por esta razón, se tomó la decisión de diseñar un cuadernillo de actividades para los alumnos de tercero y cuarto grado, mediante el cual pudieran elaborar descripciones para los elementos léxicos documentados en la segunda etapa. El propósito de la documentación de descripciones fue ampliar la información del léxico e incluirla dentro del listado de vocabulario.

Es preciso señalar que este cuadernillo no fue elaborado con una intención didáctica para la investigación, sino como una herramienta para documentar descripciones. Tampoco se tuvo la intención de sistematizarlo o evaluar aprendizajes con éste. Sin embargo, en el proceso de diseño del cuadernillo se consideró una intención didáctica para los participantes (alumnos de segundo ciclo de la escuela focal) la cual fue elaborar descripciones. También, es necesario aclarar que los cuadernillos fueron elaborados por la autora de esta tesis, quien no es hablante del hñöñho, por lo que las actividades se redactaron en español.

Para el diseño de dicho cuadernillo se consideraron los siguientes puntos:

- Se dividió en tres secciones, cuya organización respondió a las temáticas del modelo sintáctico de cultura en la que estaban documentadas las palabras, siguiendo el orden: alimentos, partes del cuerpo y animales.
- Las actividades que constituyeron el cuadernillo se diseñaron mediante la organización esquemática del prototipo de secuencia descriptiva de Adam (1992) citado en Calsamiglia y Tusón (2007), descrita en el capítulo 1. Por ejemplo, actividades para introducir la temática del elemento a describir, actividades para que los estudiantes identificaran las cualidades y propiedades de los objetos a describir y otras para hacer comparaciones. Más adelante se describen.
 - También se tomaron elementos del proceso de escritura que propone Dolz y Schneuwly (2009) para el diseño del cuadernillo, como la revisión de la escritura y la reescritura, ya que se les proporcionó a las y los estudiantes una guía para que revisaran la escritura de sus descripciones y un espacio para que las volvieran a escribir ya corregidas.
- Las actividades se diseñaron para que los alumnos de segundo ciclo de primaria las resolvieran sin apoyo del investigador o del profesor, por lo cual se cuidó que la dificultad de las actividades aumentara de forma gradual y progresiva. Para lograr esto se diseñaron varios tipos de actividades que se clasifican de la siguiente manera sólo para su explicación: introductorias, controladas, semi-controladas, libres, bilingües, evaluativas y artísticas.
 - Las actividades introductorias consistieron en leer un ejemplo de una descripción, identificar información que no estaba en este y que fuera interesante. Estas actividades funcionaron para introducir la temática del elemento a describir, la primera etapa de la secuencia descriptiva que propone Adam (1992) citado en Calsamiglia y Tusón (2007).
 - Las actividades controladas fueron responder preguntas para identificar las cualidades, propiedades o partes del elemento a describir, investigar la palabra a describir y completar una ficha descriptiva, las cuales se corresponden con la segunda etapa de la secuencia descriptiva de Adam (1992) citado en Calsamiglia y Tusón (2007). Por ejemplo ¿De qué color es el plátano?

- Las actividades semi-controladas involucraron formular preguntas con ejemplos de ellas y continuar la descripción a partir de una idea, por ejemplo “La mano es una parte del cuerpo que _____”.
- Las actividades libres consistieron en hacer una descripción sin ningún apoyo.
- Las actividades bilingües implicaron pasar la descripción del español al hñöñho.
- Las actividades evaluativas fueron la revisión de la escritura a partir de una guía y la reescritura de la descripción.
- Las actividades artísticas consistieron en dibujar el elemento léxico descrito.

Para una mayor comprensión se sugiere observar una versión del cuadernillo que se encuentra en el Apéndices.

- Las actividades dentro del cuadernillo se relacionaron con las temáticas del léxico. De esta manera la sección de alimentos se conformó por las actividades controladas, la de partes del cuerpo por las actividades semi-controladas y evaluativas, y la de animales por las actividades libres y evaluativas. Por su parte, las actividades introductorias, bilingües y artísticas se encuentran en cada una de las tres secciones.
- Las 20 versiones que se diseñaron fueron diferentes para asegurar que se utilizara todo el léxico documentado y para que cada participante tuviera una diferente. Los aspectos que las hicieron diferentes fueron: el vocabulario a describir, el tipo de actividades y la redacción de las instrucciones. En cuanto al vocabulario, se asignaron dos palabras de cada categoría (de alimentos, partes del cuerpo y animales) a cada una de las versiones del cuadernillo, por consiguiente, cada una de las veinte versiones del cuadernillo tuvo seis palabras diferentes para describir. Dicha asignación de palabras fue hecha al azar. No obstante, se cuidó que las palabras dentro de cada cuadernillo no se repitieran y que se utilizara todo el léxico del corpus.

Respecto a las actividades e instrucciones, se adaptaron al léxico asignado a cada una de las versiones. Esto se hizo con el objetivo de garantizar la coherencia entre el tipo de actividades, las instrucciones y las palabras. Asimismo, las instrucciones se escribieron en español y tuvieron el objetivo de promover la búsqueda de

conocimientos locales entre los familiares y miembros de la comunidad, puesto que se les solicitó a los alumnos pedir ayuda para hacer dichas descripciones. Resultado de esto fue el diseño de 20 versiones, sin embargo se imprimieron 25 versiones del cuadernillo para cubrir el total de alumnos de segundo ciclo, por lo que se repitieron cinco cuadernillos.

- Todas las versiones se diseñaron en español, debido a dos razones. Primero, porque quien las diseñó no es hablante del hñöñho y, segundo, porque los alumnos a quienes iban dirigidas las actividades no están alfabetizados en esta lengua. A pesar de esto, se esperaba encontrar nuevas palabras en las descripciones en hñöñho, por lo cual se optó por dejar un espacio en el cuadernillo para que los estudiantes escribieran las descripciones en hñöñho, desde sus conocimientos en la lengua oral.
- Estas actividades permitieron obtener como producto final una descripción en español y hñöñho de cada palabra.

Para hacer llegar los cuadernillos a los alumnos sin poner en riesgo de contagio por COVID-19 a los participantes, se contó con el apoyo del director de la escuela focal y del docente de segundo ciclo de primaria. Los cuadernillos se entregaron al director en una visita que hizo a la ciudad de Querétaro, quien a su vez los hizo llegar al maestro de los participantes. Éste hizo entrega de ellos a las madres de familia, en una de las visitas programadas por el colectivo docente para dar seguimiento a las clases a distancia.

Para tener de regreso los cuadernillos se realizó la misma dinámica a la inversa. El docente convocó a las madres de familia a una reunión en la escuela para devolver los cuadernillos y una vez que estuvieron en manos del docente, este los entregó al director, quien los trajo hasta la ciudad de Querétaro donde fueron entregados al investigador. Una vez que los investigadores tuvieron en su posesión los cuadernillos, se procedió al procesamiento de los datos recabados a través del programa Word.

Cuarta etapa: diseño de material.

El diseño del material fue la cuarta etapa de la investigación-acción. En esta se tomaron las decisiones para el diseño del listado de vocabulario y en colectivo con los miembros del comité de tesis se decidió complementar el listado de palabras con actividades

para la reflexión del sistema de escritura en hñöñho. Esta etapa consistió en una sesión general con la mayoría de los miembros del comité y varias sesiones individuales entre investigadores, algunos miembros del comité tutorial y una especialista en aprendizaje, ya que cada uno aportó desde su área de conocimiento. A continuación, se explican las acciones realizadas para cada uno de los materiales, comenzando con el libro de vocabulario y posteriormente con el diseño de las actividades para la reflexión de la escritura en hñöñho.

Libro de vocabulario.

1. Se verificó la ortografía de las palabras en hñöñho con el apoyo del diccionario de Otomí elaborado por Hekking, Andrés de Jesús, Santiago, Guerrero, Nuñez (2012).
2. Se definieron los criterios para el orden de aparición de las categorías semánticas en el libro de vocabulario que fue: alimentos, partes del cuerpo y animales.
3. Se seleccionaron las imágenes o dibujos que acompañaron al léxico.
4. Se extrajeron las voces en hñöñho de las grabaciones.
5. Se diseñó la versión digital del libro de vocabulario, a esta se agregaron las grabaciones del léxico en hñöñho.
6. Se imprimió el libro de vocabulario y se definieron las cuestiones de edición.
7. Se llevaron los materiales a la escuela una vez impresos, para presentarlos a los alumnos, padres de familia y al colectivo docente, y se dejó en la biblioteca escolar para su uso.

Actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho.

1. Se hizo una reunión con el comité de tesis quienes son investigadores de la Universidad Autónoma de Querétaro, para decidir el tipo de actividades a diseñar, a lo cual se acordó centrarse en actividades de reflexión de la escritura a partir del corpus de léxico documentado y que promovieran el aprendizaje del mismo.
2. Se procedió a clasificar el léxico por rasgos lingüísticos.
3. Se revisaron el “Manual de actividades para trabajar a partir de los libros de lengua materna. Español. 1er grado”, de Alvarado (2020) y el libro de “LEER Y ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista” de García-Aldeco y Uribe (2020), para seleccionar las actividades

que se pudieran adaptar a la lengua hñöñho, que además, son actividades que han mostrado su eficacia para la alfabetización.

4. Se seleccionaron las actividades con las que se podría trabajar dicho rasgo lingüístico siguiendo la organización temática: alimentos, animales y partes del cuerpo, una vez identificados los rasgos lingüísticos dentro del corpus de léxico. A pesar del propósito de anclar la actividad dentro de una sola temática, esto no siempre fue posible, ya que para trabajar algunos rasgos lingüísticos no se contaba con el suficiente vocabulario.
5. Se conformó un compendio de actividades⁷.
6. Se redactaron las sugerencias de uso del material que se dividieron en dos secciones. Un apartado con explicaciones generales y otro con indicaciones para cada actividad. Esto se hizo en varias sesiones de colaboración con una especialista en aprendizaje de la lengua escrita y otras reuniones con las investigadoras del comité de tesis. Más adelante se explica en qué consisten dichas sugerencias.
7. Por último, se entregó el material a la escuela.

⁷ Una de las sugerencias del comité de tesis fue traducir las instrucciones a la lengua hñöñho para que toda la actividad estuviera en este idioma, pero no se tuvo el apoyo de los docentes que hablan la lengua, ni se encontraron traductores de esta variante del otomí, por lo que las instrucciones de las actividades quedaron en español.

Capítulo 5. Resultados

En este apartado se reportan los resultados por etapas (acercamiento al contexto, documentación de léxico, documentación de descripciones y diseño de material), las mismas en las que está organizada la investigación.

Primera Etapa: Acercamiento al Contexto

Las acciones en la etapa de acercamiento al contexto permitieron decidir, en colaboración con el colectivo docente, el tipo de material y su contenido; por lo tanto, el resultado de dicha etapa fue el acuerdo de diseñar un listado de vocabulario de nombres de alimentos, partes del cuerpo y animales. Asimismo uno de los resultados de esta etapa fue lograr la colaboración con el colectivo docente. En esta etapa se logró la participación con dos de los tres docentes que impartían clase y el director de la escuela focal. El docente que no quiso participar mostró una actitud de rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena, misma que se vio reflejada en las madres y padres de su grupo. Por otro lado, aunque en esta etapa se logró la colaboración de dos de los tres profesores, durante el transcurso de la investigación y hasta el final de esta sólo se contó con la participación de un profesor y el director de la escuela.

Segunda Etapa: Documentación de Elementos Léxicos Vinculados a las Fuentes de Conocimiento Local

Como resultado de la segunda etapa se obtuvo un corpus de 104 elementos léxicos (en hñöñho/español), en total para las tres categorías temáticas (nombres de animales, de alimentos y de partes del cuerpo). De éstos 39 pertenecen a nombres de animales, 34 a nombres de alimentos y 31 a nombres de partes del cuerpo. En la Tabla 1 se pueden observar los elementos léxicos divididos en las tres categorías y en la Tabla 2 se muestra el mismo léxico pero en lengua hñöñho.

Tabla 1.*Léxico en español documentado por categorías*

Léxico de animales	Léxico de alimentos	Léxico de partes del cuerpo
Abeja	Aguacate	Angina
Águila	Ajo	Boca
Ajolote	Calabaza	Cabello
Alicante	Camote	Cabeza
Araña	Caña	Cintura/cadera
Ardilla	Carne	Codo
Borrega	Cebolla	Cuello
Borrego	Chayote	Dedo de la mano
Caballo	Chícharo	Dedo del pie
Chivo	Chile	Diente
Comadreja	Durazno	Espalda
Conejo	Elote	Frente
Coyote	Flor de calabaza	Hígado
Cuervo	Frijol	Hombro
Gallina	Guayaba	Hueso
Gallo	Haba Hierbabuena	Intestinos/tripas Lengua
Gato	Hoja de elote	Mandíbula
Guajolote	Jícama	Mano
Gusano	Limón	Mejilla
Hormiga	Maguey	Nariz
Huila	Maíz	Ojo
Mariposa	Miel	Ombbligo
Pájaros	Naranja	Oreja
Perro	Nopal	Panza
Pescado	Papa	Pestaña
Piojo	Plátano	Pie
Pollo	Pulque	Pierna
Puerco	Quelite	Rodilla
Rana	Sal	Uña
Ratón	Tomate	Venas
Renacuajo	Tortilla	
Salamandra	Tuna	
Tecolote	Zapote	
Tlacuache		
Tortuga		
Vaca		

Léxico de animales	Léxico de alimentos	Léxico de partes del cuerpo
Víbora Zopilote Zorrillo		

Tabla 2.

Léxico en hñöñho documentado por categorías.

Léxico de animales	Léxico de alimentos	Léxico de partes del cuerpo
Kolmenä	ts'a'ni	ne'ñuga/u'yuga
nxuni	axo	ne
ts'unthe	mu	xtä
t'olo nts'its'ratsi	bo'kwä	ña
mexe	nduxo	ngut'i
mindó	ngo	yuni
tsu'yo	denxi	'yuga
ndäni	xamu	nsa'ñe
fani	'ñi	nsanwa
t'äxi	ixi	ts'i
t'suna	nanxa	xutha
kwa	donxumu	de
mi'ño	ju	ya
ka	xäpeni	xi'xi
'ñunde	däju	ndo'yo
Me'ni	xäk'ani	xefo
ndo'yo/ 'yo/tsat'yo/txuku	xät'ä	zagu/gu
jwä	'rok'a	mui
t'o'ni	Däzá	xida
oni	Sei	wa
ndobuts'udi	k'ani	xinthe
'we	'u	ñähmu
t'ungu	de'muxi	xa
zomfo	hme	ñuhi
sandra	kähä	jähne
tukru	muza	gone
däzu	thot'i	'ye
xaha	capiuxho	'yongu

Léxico de animales	Léxico de alimentos	Léxico de partes del cuerpo
baga/bui	nimä	xiñu
mixi	'wada	da
xoro	dethä	ts'ai
zu'we	t'afi	
xäju	nanxa	
tsuk (u) do		
tuxumu		
ts'int's'u		

Tercera Etapa: Documentación de Descripciones

El resultado de la tercera etapa fue un corpus de descripciones en hñöñho y español de algunos elementos léxicos documentados anteriormente. De los 25 cuadernillos enviados se recuperaron siete. De éstos se obtuvieron un total de 22 descripciones en español, 13 en hñöñho y 28 ilustraciones del léxico descrito. En la Tabla 3 se pueden observar las descripciones por palabra de acuerdo con la lengua en la que fueron escritas (español/hñöñho) si tienen dibujo y al tipo de descripción al que corresponden (controlada, semicontrolada y libre), así como el total de descripciones en español/hñöñho y el total de dibujos documentados:

Tabla 3.

Descripción por palabra de acuerdo a la lengua (español, hñöñho), al dibujo y al tipo de descripción (controlada, semi-controlada y libre).

Palabra	Descripción Español	Descripción hñöñho	Dibujo	Tipo de descripción
Caña	X	X	X	Controlada
Tomate	X	X	X	Controlada
Aguacate	X	X	X	Controlada
Nopal	X		X	Controlada
Guayaba	X	X	X	Controlada

Palabra	Descripción Español	Descripción hñöñño	Dibujo	Tipo de descripción
Papa		X	X	Controlada
Limón	X		X	Controlada
Miel	X		X	Controlada
Durazno	X		X	Controlada
Zapote	X	X	X	Controlada
Chícharo	X	X	X	Controlada
Cintura	X	X	X	Semicontrolada
Angina		X	X	Semicontrolada
Cabello	X	X	X	Semicontrolada
Mandíbula	X		X	Semicontrolada
Dedos de la mano		X	X	Semicontrolada
Intestinos	X		X	Semicontrolada
Cuello	X		X	Semicontrolada
Boca			X	Semicontrolada
Pollo		X	X	Libre
Ardilla	X	X	X	Libre
Cerdo	X		X	Libre
Alicante	X		X	Libre
Guajolote	X		X	Libre
Rana	X		X	Libre
Vaca	X		X	Libre
Total	22	13	28	

Como se observa en la Tabla 3, el número total de descripciones en hñöñho es menor que el obtenido en español, lo cual puede ser debido a que los estudiantes de segundo ciclo de primaria tienen como lengua materna el español y no han sido alfabetizados en hñöñho. También se puede observar que las producciones libres fueron menos en comparación con las controladas, lo cual puede deberse a la importancia del andamiaje, al tiempo o a que fueron las primeras tareas en presentarse en el cuadernillo.

Además de las descripciones en hñöñho y español, se recuperaron dibujos del léxico. Sin embargo, no se utilizaron dichos dibujos porque las representaciones gráficas eran muy simples para recrearlas a través de la computadora. Así mismo, las descripciones en hñöñho tampoco fueron utilizadas, ya que no se contó con el apoyo de los docentes que dominan la escritura en hñöñho para su revisión y adaptación. Además, la redacción de las descripciones fue muy pobre y no dió elementos suficientes para proponer actividades a partir de estas, ni tampoco elementos léxicos en hñöñho nuevos y diferentes a los que ya se tenían documentados en el corpus.

Cuarta Etapa: Diseño de Material

El resultado de la cuarta etapa fue un listado de vocabulario para el apoyo del aprendizaje de léxico multilingüe y un compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho. Estos materiales podrán ser utilizados por los docentes de primer ciclo de la primaria Ya Botsi Maxei. Este material tiene el objetivo de constituir un recurso educativo, que al ser utilizado por los docentes, favorezca el aprendizaje de léxico en hñöñho, desde un enfoque intercultural y multilingüe. El presente apartado se divide en dos secciones, una donde se muestran los resultados del diseño del listado del vocabulario con algunos ejemplos y otra sección donde se presenta la clasificación del vocabulario en cuanto al rasgo lingüístico para el diseño de las actividades. Asimismo se muestran dos ejemplos de las actividades para la reflexión de lengua escrita y uno de las fichas descriptivas que constituyen las sugerencias del material.

Libro de vocabulario.

El libro de vocabulario está dividido en tres apartados: vocabulario de alimentos, de partes del cuerpo y de animales, estos se presentan en el mismo orden que se han mencionado. Respecto a la organización por cuartilla, se encuentran cuatro elementos léxicos

acompañados de su ilustración a color. La Figura 1 muestra un ejemplo de la sección alimentos, en la Figura 2 se puede observar un ejemplo de la sección de partes del cuerpo y en la Figura 3 el lector podrá encontrar un ejemplo de la sección de animales.

Figura 1

Ejemplo del listado de vocabulario de la sección de alimentos



Nota. La imagen corresponde a un ejemplo del listado de vocabulario en la sección de alimentos. Cada hoja consta de cuatro palabras con sus respectivos dibujos.

Figura 2

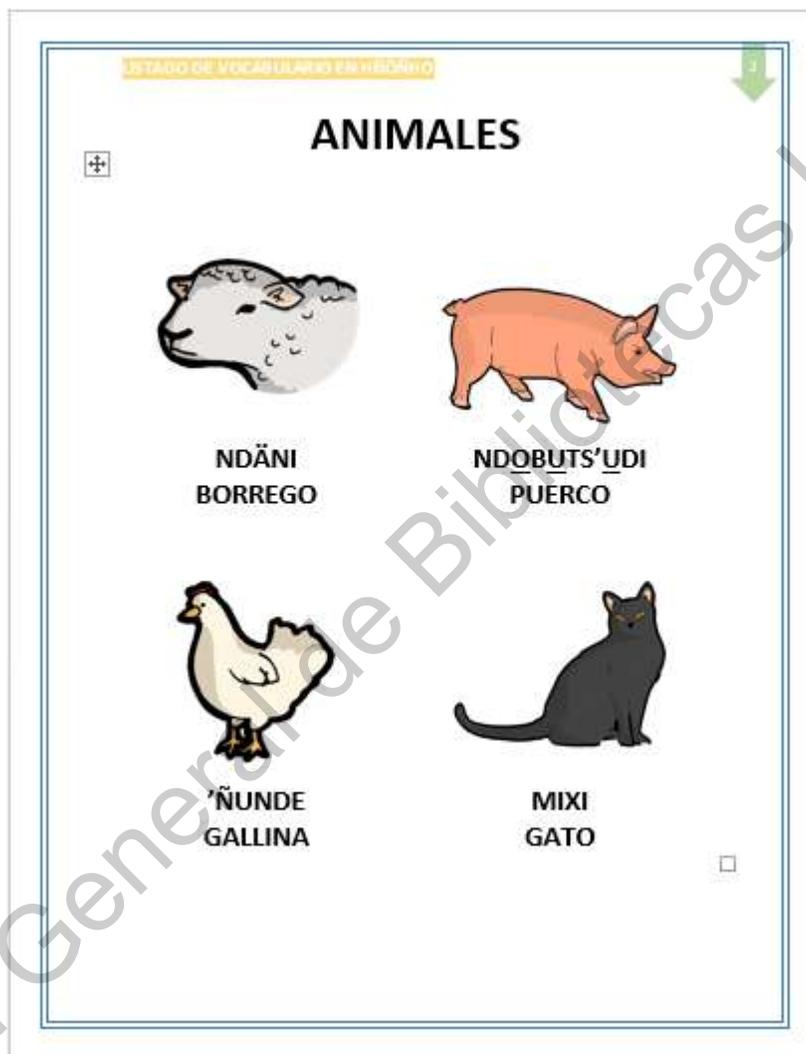
Ejemplo del listado de vocabulario de la sección de partes del cuerpo



Nota. La imagen corresponde a un ejemplo del listado de vocabulario en la sección de partes del cuerpo. Cada hoja consta de cuatro palabras con sus respectivos dibujos.

Figura 3

Ejemplo del listado de vocabulario de la sección de animales



Nota. La imagen corresponde a un ejemplo del listado de vocabulario en la sección de animales. Cada hoja consta de cuatro palabras con sus respectivos dibujos.

Compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöhño.

El compendio incluye dos secciones: un apartado con las actividades para imprimir y otra sección de sugerencias. Esta última sección se divide en dos, un apartado con sugerencias generales de uso de los materiales y una sección con fichas descriptivas para cada una de las actividades.

Este compendio se encuentra conformado por doce actividades para la reflexión de la escritura en hñöñho. El diseño de las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho implicó la articulación de tres aspectos: los rasgos lingüísticos del léxico documentado, la temática y las actividades. Respecto a la temática se buscó respetar las categorías del modelo sintáctico de cultura en las cuales se documentó el léxico, porque, como Bartol (2010) refiere, la organización del vocabulario a partir de temáticas favorece su aprendizaje. Además, como se explicó con anterioridad la clasificación del vocabulario por estas temáticas responde a la lógica de organización de los conocimientos indígenas, según Gasché (2010).

Respecto a las actividades, se revisaron el “Manual de actividades para trabajar a partir de los libros de lengua materna. Español. 1er grado”, de Alvarado (2020) y el libro de “LEER Y ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista” de García-Aldeco y Uribe (2020). A partir de estos materiales se seleccionaron las actividades que podían adaptarse a los rasgos lingüísticos del hñöñho.

En cuanto a los rasgos lingüísticos, la selección de estos respondió a tres criterios. En primer lugar, dicha selección estuvo guiada por el criterio de disponibilidad y recurrencia de un determinado rasgo lingüístico en el corpus de palabras documentado, los cuales se pueden observar en la Tabla 4. En segundo lugar, la selección se orientó por el criterio de coincidencia de los rasgos lingüísticos entre las dos lenguas (español y hñöñho), es el caso de los patrones silábicos consonante-vocal (**fani**), consonante-vocal-consonante (**mänxa**), los patrones monosilábicos (**ne**) y los inicios consonánticos N (**nanxa**) y D (**dázá**). En tercer lugar, esta selección se orientó por el criterio de los rasgos propios de la lengua hñöñho, como el caso de la glotal inicial (**ʔwada**), las vocales nasales (**nimä**), abiertas (**da**) y cerradas (**xaju**) y el patrón de inicio consonante-vocal-consonante (**me’ni**). Además, hubo un rasgo lingüístico que se encuentran en ambas lenguas pero no tiene el mismo uso que también se decidió incluir en las actividades por su alta presencia en el corpus de vocabulario, este rasgo es el inicio consonántico de X (**xäpeni**), el cual como inicio consonántico en las palabras del hñöñho es compartido con el español, pero como rasgo fonológico es propio del hñöñho. No

se pudo tomar un criterio técnico para la elección de los rasgos lingüísticos ya que no se tenía un corpus lo suficientemente grande.

La Tabla 4 muestra la clasificación realizada para diseñar el tipo actividades de acuerdo con el rasgo lingüístico, la temática y el vocabulario que se utilizó. En la primera columna se puede identificar el tipo de actividad; en la segunda se muestran los rasgos lingüísticos seleccionados; en la tercera se presenta la temática a la que pertenece el léxico y en la cuarta columna se pueden observar las palabras.

Tabla 4.

Organización del rasgo lingüístico, tipo de actividad, temática y léxico para diseñar las actividades de reflexión de la lengua escrita en hñöñho.

Rasgo	Actividad	Temática	Léxico
Fonológico: vocal final nasal Propio del hñöñho	1. Completar finales con vocal nasal	Animales Alimentos Partes del cuerpo	kolmenä ⁸ /abeja jwä/pescado k'onä/víbora kävä/tuna nimä/limón xät'ä/nopal bo'kwä/camote dethä/maíz xtä/cabello

⁸ En las palabras *kolmenä*, *nimä* y *k'onä*, la letra ä nasal no es una nasal natural, sino que está nasalizada porque le antecede una consonante nasal, por lo que en estos ejemplos no es posible que el niño escuche o identifique la diferencia entre la ä nasal y la a modal, y tendrá que valerse del patrón gráfico. A pesar de ello, se decidió conserva para la actividad, ya que forman parte del léxico de la comunidad y el estudiante puede guiarse por el patrón gráfico de las otras palabras para contestar la actividad.

Rasgo	Actividad	Temática	Léxico
Vocal final abierta o cerrada Propio del hñöñho	2. Completar finales con vocal final abierta o vocal final cerrada	Animales a Alimentos Partes del cuerpo	xäju/hormiga ts'ints'ü/pájaros däzu/tlacuache däju/ haba gorju/chícharo ngo/carne xa/uñas ne'ñuga/angina 'yuga/cuello da/ojo xida/pestaña 'ye/mano nsa'ñe/dedo de la mano
Vocal nasal, abierta, alta central y modal.	3. Identificar la palabra que está escrita correctamente	Partes del cuerpo	jähne/ lengua ñähmu/ rodilla xtä/cabello da/ojo yuni/codo xutha/espalda 'ye/mano xithe/pierna ña/cabeza ñähmu/rodilla ne/boca zagu/oreja wa/pie
Inicio consonántico [x] Sonido propio del hñöñho	4. Identificar iniciales [x]	Alimentos Animales	xäpeni/guayaba xamu/chayote xät'ä/nopal xoro/guajolote xaha/tortuga

Rasgo	Actividad	Temática	Léxico
Inicio consonántico [d]	5. Identificar iniciales [d]	Alimentos	däju/haba däzá/plátano de' muxi/tomate denxi/ cebolla dethä/ maíz donxumu /flor de calabaza
Inicio consonántico (n) y final vocal ⁹ .	6. Relacionar la palabra con su referente gráfico	Alimentos Animales	nanxa/naranja nimä/limón ngo/carne nxuni/águila ndo'yo/ perro ne/boca nsa'ñe/ dedo de la mano
Patrón silábico Consonante-vocal	7. Escritura de palabras	Animales	baga/vaca fani/caballo mexe/araña mixi/gato padá/zopilote xoro/guajolote xäju/hormiga tuxumu/mariposa däzu/tlacuache ka/cuervo
Patrón Monosilábico	8. Identificar monosílabos	Partes del cuerpo	ne/boca ña/cabeza de/frente 'ye/mano da/ojo wa/pie xa/uña

⁹ El apoyo en esta actividad consiste en que el estudiante empleó las letras finales de las palabras para identificar la escritura que corresponde a cada uno de los dibujos, los cuales tienen en común que inician con la misma letra ("N").

Rasgo	Actividad	Temática	Léxico
Patrón silábico consonante- vocal- consonante	9. Crucigrama	Animales	kolmenä/abeja ts'unthe/ajolote mindó/ardilla 'ñunde/gallina t'ungu/ratón zomfo/renacuajo
Inicio con glotal Propio del hñöñho	10. Identificar inicios con glotal.	Alimentos, Animales Partes del cuerpo	'ñi/chile 'rok'a/papa 'u/ sal 'wada/maguey 'ñai/zorrillo 'ñunde/gallina 'we/rana 'ye/mano 'yongu/mejilla 'yuga/cuello
Patrón silábico consonante- vocal- consonante.	11. Acomodar segmentos	Alimentos Partes del cuerpo Animales	me'ni/gallo mi'ño/coyote zu'we/gusano bo'kwä/camote de'muxi/tomate xi'xi/hombro
Glotal intersilábica Propio del hñöñho	12. Escritura de palabras ¹⁰	Alimentos Partes del cuerpo Animales	me'ni/gallo mi'ño/coyote zu'we/gusano tsu'yo/borrega bo'kwä/camote de'muxi/tomate xi'xi/hombro ndo'yo/hueso

¹⁰ En esta actividad se le proporciona al estudiante un dibujo seguido de una serie de recuadros en blanco para cada una de las letras con las que se forma el nombre escrito en hñöñho de dicho dibujo. En esta actividad el estudiante deberá completar el nombre del dibujo, escribiendo una letra en cada uno de los recuadros, con la condición de que no sobren ni falten recuadros.

En la Figura 4 se puede observar un ejemplo de la actividad 7 “Escritura de palabras”.

Figura 4

Actividad 7: Escritura de palabras

Compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho

Actividad:

ACTIVIDAD 7: ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COLOCA LAS LETRAS QUE FORMAN EL NOMBRE DEL ANIMAL

	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

Nota. La actividad 7 es parte de las actividades del “Compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho” que se diseñó en esta investigación. El lector podrá encontrar las actividades restantes en el Apéndice B.

Para diseñar la Actividad 7 se utilizó el léxico de animales (baga/vaca, fani/caballo, mexe/araña, mixi/gato, padá/zopilote, xäju/hormiga, tuxumu/mariposa, dāzu/tlacuache, ka/cuervo, xoro/guajolote). El proceso de diseño de esta actividad consistió en la articulación de tres elementos (el rasgo lingüístico, la temática y la actividad), para lo cual se realizaron

tres acciones: primero se agrupó el léxico documentado por rasgos lingüísticos y por temática. Para esta actividad el rasgo lingüístico en el que se agruparon las palabras fue el patrón silábico “consonante vocal” y la temática de animales. Posteriormente se buscó una actividad que permitiera trabajar con este rasgo lingüístico en el “Manual de actividades para trabajar a partir de los libros de lengua materna. Español. 1er grado”, de Alvarado (2020) y el libro de “LEER Y ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista” de García-Aldeco y Uribe (2020). Una vez hecho esto, se adaptó la actividad seleccionada a la lengua hñöñho.

La Actividad 7 “Escritura de palabras” consiste que el alumno debe colocar una letra en cada uno de los recuadros para completar el nombre del animal, sin que sobren ni falten recuadros. El objetivo de esta actividad es que las y los estudiantes identifiquen la regularidad del patrón silábico de consonante vocal al escribir palabras. La actividad propicia el conflicto cognitivo ya que los alumnos deben escribir una letra en cada recuadro y puesto que siguen la hipótesis silábica, se espera que los estudiantes escriban una letra por cada sílaba; al hacerlo de esta manera, el alumno dejará recuadros sin llenar, lo cual va en contra de la consigna (no deben sobrar ni faltar rectángulos), generando así el conflicto. A partir de esto el estudiante puede generar varias respuestas. Por ejemplo, puede escribir cualquier otra letra sin considerar si es vocal o consonante, sólo para rellenar el total de espacios. También, puede escribir más letras de las necesarias y por tanto borrar alguna sin utilizar un criterio definido. Sin embargo, como todas las palabras tienen un patrón establecido (consonante vocal/consonante vocal) se espera que al analizarlas el alumno pueda encontrar la regularidad del patrón y usarlo para generar una nueva hipótesis (para cada sonido corresponde una letra, pero no cualquier letra, una vocal sigue después de una consonante). Para que esto sea posible es necesaria la intervención del docente, por lo cual se incluyen sugerencias de intervención en el material.

En la Figura 5 se puede observar otro ejemplo de las actividades que resultaron de esta investigación: la Actividad 11.

Figura 5

Actividad 11: Escritura de palabras

Componente de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho

Actividad:

ACTIVIDAD 11: ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: ESCRIBE EL NOMBRE DEL DIBUJO

	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>
	<input type="text"/>

Nota. La actividad 11 está diseñada a partir de palabras que tienen un rasgo lingüístico propio del hñõñho, la glotal, considerada como una consonante para esta actividad.

La Figura 5 muestra la Actividad 11 “Escritura de palabras” similar a la anterior porque consisten en lo mismo; la diferencia radica en que la actividad 11 incluye un rasgo propio del hñõñho (la glotal). Por lo tanto para su diseño se siguió el mismo proceso que en la Actividad 7. Sin embargo, a la hora de adaptar la actividad a la lengua se tuvo que tomar una decisión respecto a la glotal, para lo cual se consideró como una consonante porque las normas de escritura de la lengua otomí publicadas por el Instituto Nacional de Estadística y

Geografía (2008) la catalogan como tal. Además, ya que el objetivo de la actividad está dirigido a que los alumnos y alumnas identifiquen el total de elementos que constituyen la palabra para escribirla de forma convencional, lo cual promueve la transición del nivel silábico hacia el alfabético, se consideró necesario dejar un rectángulo para este elemento. De esta manera se espera que con la actividad los y las estudiantes puedan identificar el patrón consonante-vocal-consonante. Por ejemplo, en la palabra me'ni (gallo) se pretende que el estudiante identifique el patrón de escritura consonante (m) seguida de vocal (e) y de consonante (glotal) y utilizarlo en su escritura. Si el alumno omite la glotal le sobrarán recuadros y eso lo hará entrar en un conflicto cognitivo, este podrá resolver con la intervención del docente y a partir de las reflexiones que haga sobre su hipótesis. Lo mismo pasará si el alumno omite otra letra o escribe más de las necesarias.

Debido a lo anterior, para diseñar esta actividad se utilizaron palabras que compartieran el patrón consonante-vocal-consonante y donde la segunda consonante fuera la glotal: me'ni/gallo, mi'ño/coyote, zu'we/gusano, b_o'kwä/camote, de'muxi/tomate, xi'xi/hombro. Los elementos léxicos que se utilizaron para esta actividad son de las tres temáticas, debido a que no había suficientes palabras de una sola categoría para diseñar la actividad.

En la figura 6 el lector podrá encontrar un ejemplo de ficha descriptiva para la actividad 7, esta se encuentran dentro del compendio de actividades y en el apartado de “Sugerencias”.

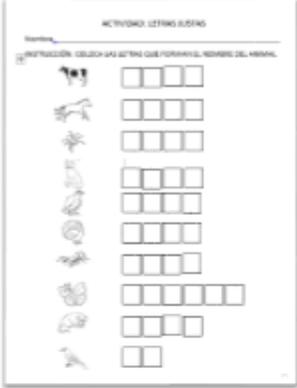
Figura 6

Ficha descriptiva de la actividad 7: Escritura de palabras

Compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho

Fichas descriptivas

ACTIVIDAD 7



Rasgo lingüístico: Patrón silábico CV

Temática: animales

Nivel: Silábico, Silábico-alfabético, Alfabético

Objetivo: que la y el estudiante identifique la regularidad del patrón silábico de consonante vocal al escribir palabras.

En qué consiste: la y el estudiante debe colocar una letra en cada uno de los recuadros para completar el nombre del animal, sin que sobren ni falten recuadros.

Consigna: "Escribe el nombre del animal en hñöñho que está dibujado, para eso debes poner una letra dentro de cada recuadro, sin que sobren o que falten recuadros".

Sugerencias de intervención para el maestro:

El docente debe nombrar en hñöñho el primer dibujo, comenzando de arriba hacia abajo, y pedirle al estudiante que centre su atención en cada sílaba para que escriba el nombre del dibujo colocando una letra en cada recuadro, sin que sobren ni falten.

Si el alumno o alumna escribe el nombre de forma incorrecta le sobrarán o faltarán rectángulos. En este caso el docente puede pedir al estudiante que nombre el animal en voz alta y después lea lo que escribió poniendo atención en cada sílaba.

Ejemplo:

Docente: Te sobran recuadros, recuerda que no deben faltar ni sobrar, porque va una letra en cada uno de ellos y para escribir el nombre de forma correcta debemos utilizarlos todos. Vamos a ver qué pasó, ¿cómo se llama este animal en hñöñho? (señalando el dibujo de la vaca, si el estudiante no conoce el nombre del animal el docente debe proporcionárselo). Se dice "baga", vamos a leer lo que escribiste para ver si sí dice "baga". Mira, en el tuyo dice "xxx". Revisemos despacio qué letras debemos

Ana Cristina Cisneros González

Estas fichas se elaboraron con la intención de orientar a los profesores sobre el uso didáctico del material. Como podrá observar el lector, estas fichas describen varios puntos de la actividad:

- El rasgo lingüístico que se utilizó para diseñarla y que guía el objetivo de la actividad, los cuales se presentaron en la Tabla 4.
- La temática del léxico que se usó para su elaboración: alimentos, partes del cuerpo, animales.

- El nivel de escritura al que está dirigida la actividad: Pre-Silábico, Silábico, Silábico-Alfabético o Alfabético; por ejemplo, si marca nivel Silábico quiere decir que la actividad va dirigida a estudiantes que en su proceso de adquisición de la lengua escrita en hñõñho se encuentran en este nivel en adelante.
- El objetivo describe lo que se espera que la y el estudiante logre con la actividad.
- En qué consiste la actividad, este es un espacio donde se describe las acciones que debe realizar el alumno o alumna.
- La consigna que implica la forma literal de presentar la actividad al estudiante.
- Las sugerencias para el docente, están dirigidas a orientar la intervención que el profesor ofrece a las y los alumnos y/o a realizar variantes a la actividad para disminuir o incrementar el grado de dificultad.
- Ejemplos de las intervenciones que puede hacer el docente.

Las sugerencias de intervención se redactaron desde la perspectiva constructivista que se presenta en el “Manual de actividades para trabajar a partir de los libros de lengua materna. Español. 1er grado”, de Alvarado (2020) y el libro de “LEER Y ESCRIBIR PARA TRANSFORMAR: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista” de García-Aldeco y Uribe (2020), puesto que las actividades se diseñaron a partir de dichos materiales.

Por otro lado, las actividades diseñadas en este trabajo de investigación promueven el análisis meta-fonológico de la palabra, debido a que el nivel de las actividades está inscrito dentro de la adquisición inicial de la lengua escrita en hñõñho, por lo cual se puede esperar que contribuyan al conocimiento del componente fonológico que pertenece a la competencia léxica y de esta manera favorecer de forma indirecta el aprendizaje del léxico. Sin embargo, los objetivos de las actividades están dirigidos a la reflexión de la lengua escrita en hñõñho. Además, cabe señalar que dicho análisis debe estar enmarcado en un contexto social y cultural relevante para el alumno y es necesario que tenga un objetivo comunicativo claro para el estudiante. Por eso, dentro de las sugerencias generales del uso del material se propone articular las actividades en secuencias o proyectos didácticos que persigan una intención comunicativa.

Capítulo 6. Conclusiones

La presente tesis muestra una experiencia de diseño de material didáctico multilingüe que puede favorecer el aprendizaje de léxico (hñöñho-español) a partir de la documentación de fuentes de conocimiento local en la comunidad de Santiago Mexquititlán del municipio de Amealco, Querétaro. Este trabajo se realizó a través del trabajo colaborativo entre padres y madres de familia, alumnos y profesores de dicha comunidad, así como con el apoyo de investigadores y académicas de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

En este capítulo, en un primer momento, se presentan los principales hallazgos que resultaron de la experiencia de diseñar dicho material. En un segundo momento, se muestran las experiencias de documentación de fuentes de conocimiento local de la comunidad de Santiago Mexquititlán, esta se realizó a partir del trabajo colaborativo con los profesores, madres y padres de familia y alumnos de la escuela “Ya Botsi Maxei”. En un tercer momento, se explica la experiencia de vinculación del conocimiento local con los conocimientos académicos para el diseño de los materiales a partir del trabajo colaborativo entre investigadores y profesoras de la UAQ. En un cuarto y último momento, se exponen las aportaciones de esta investigación y se brindan sugerencias para el uso de los materiales diseñados.

Hallazgos en la Experiencia del Diseño de Materiales Didácticos Multilingües

El trabajo colaborativo entre investigadores y miembros de la comunidad (profesores, madres y padres de familia y alumnos) fue fundamental para la documentación de fuentes de conocimiento local de la comunidad de Santiago Mexquititlán y para el diseño del material didáctico multilingüe con enfoque intercultural. Esta forma de trabajo hizo posible documentar el vocabulario desde las fuentes de conocimiento local indígena, mediante los grupos de discusión con las madres y padres de familia. Asimismo, permitió considerar las necesidades de los docentes y alumnos en el diseño de los materiales. Además, hizo viable vincular los conocimientos locales indígenas con los conocimientos de los especialistas e investigadores para asegurar la pertinencia pedagógica, sin descuidar los aspectos culturales y lingüísticos. Ardazon (2019), Reese y Feltes (2017), Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), Vargas (2014) y Flores (2013) han demostrado los beneficios de implementar un enfoque colaborativo con los actores educativos y los miembros de la comunidad en el diseño

de este tipo de materiales, puesto que de esta manera se asegura la aplicabilidad y replicabilidad de los mismos.

Asimismo, se pudo observar que la participación de las madres y padres de familia en la documentación se vio influenciada por la actitud de los profesores ante la promoción cultural y lingüística de los conocimientos en el aula. Al respecto, Gasché (2008) refiere que en la medida que el docente pueda comprender su papel como intermediario entre el conocimiento indígena y el escolar, y entender la escuela como un entorno para el intercambio con la comunidad, podrá fomentar una dinámica positiva entre los comuneros y el sistema educativo, propiciando una mayor participación de las madres y padres de familia en la educación de sus hijas e hijos; asimismo, el docente podrá favorecer el reconocimiento y la valoración de la cultura y lengua indígenas. En el caso particular de este trabajo de investigación, la actitud de rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena del profesor interfirió de forma negativa con la participación de las madres y padres de familia. Dado que uno de los profesores explicitó su desacuerdo por enseñar las lenguas indígenas, ya que él creía que esta podría interferir con la enseñanza del español, las madres y padres de familia de su grupo decidieron no participar en la investigación.

Además, la documentación de fuentes de conocimiento local indígena fue sustancial para garantizar la pertinencia lingüística y cultural de los materiales diseñados en el caso del proyecto que aquí se expone, porque la escuela contaba con algunos materiales multilingües e interculturales que no se utilizaban debido a las diferencias dialectales o a las dificultades para adaptarlos a las prácticas educativas de los maestros y a los contextos de los alumnos. Respecto a esto, Gasché (2008), Schwinge (2008), Cummins (2006), Moll, Amanti, Neff y Gonzalez (1992) abogan por la inclusión de las fuentes de conocimiento local de las comunidades indígenas con diversos fines educativos, entre ellos, el diseño de materiales multilingües con enfoque intercultural, en conjunto con la metodología colaborativa. Aunado a esto, Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) afirman que aquellas innovaciones que surjan de los contextos locales de los alumnos y alumnas y que sean elaborados a partir de la participación y construcción de los mismos actores educativos y miembros de la comunidad demuestran ser altamente significativos y son mejor aceptados por sus receptores: docentes y alumnos. Tal es el caso de los materiales que en este proyecto se han diseñado.

Junto con la documentación de fuentes de conocimiento local indígena y el trabajo colaborativo, fue necesario tomar en cuenta el enfoque didáctico del material. Su objetivo inicial estaba dirigido a favorecer el aprendizaje del léxico hñöñho a través del listado de vocabulario. No obstante, debido a las dificultades que se enfrentaron por la pandemia de COVID-19 para continuar con la documentación de palabras, se tomó la decisión de documentar descripciones del léxico ya conformado para complementar este listado de vocabulario. Dicha estrategia no tuvo los resultados esperados, puesto que se recuperaron muy pocas descripciones. Esto llevó a considerar otras alternativas dado el tiempo restante para terminar la investigación y dadas las condiciones de pandemia por COVID-19, que continuaban en todo el país. Debido a esto, en reunión con el comité de tesis, se optó por diseñar actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho a partir del corpus de palabras documentado.

Las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho tienen un alcance que va más allá de la presentación del léxico, en concreto, pueden usarse para el análisis metafonológico de la escritura en hñöñho. Además, estas se pueden enmarcar dentro del enfoque de biliteracidad crítica, ya que son adecuadas para estructurarse dentro de secuencias o proyectos didácticos que persigan el desarrollo de la competencia comunicativa y, al mismo tiempo, articularse con la planeación docente en su intento de crear una cultura escrita dentro del aula. En cuanto a esto, Reese y Feltes (2017) y Schwinge (2008) señalan que, además de implementar un enfoque de bilingüismo aditivo en el aula, es necesario adoptar el enfoque pedagógico de biliteracidad crítica. Dicho enfoque implica el desarrollo de las habilidades de leer para comprender, hablar para reflexionar y escribir para comunicar, a través de la reflexión de los estudiantes sobre sus contextos y sus experiencias vividas, es decir, crear una cultura escrita dentro de la escuela.

En el diseño del material también fue importante considerar las sugerencias de uso del mismo. Esto es debido a que la eficacia de los materiales propuestos en el presente trabajo de investigación depende en gran medida de la intervención del docente. De ahí que los materiales consistan en un compendio de actividades que incluye una sección con sugerencias de uso y de intervención, así como la descripción de cada una de las actividades

para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho. Asimismo, al final de este capítulo se ofrecen algunas sugerencias para el uso general del material.

Experiencias de la Documentación de Fuentes de Conocimiento Local a partir del Trabajo Colaborativo

En esta sección se presentan las experiencias de documentación de fuentes de conocimiento local que surgieron a partir del trabajo colaborativo con cada uno de los distintos actores: docentes, madres y padres de familia y alumnos de la comunidad de Santiago Mexquititlán. Dichas experiencias responden a dos ejes: las limitaciones que se observaron en el trabajo colaborativo y las sugerencias para futuros proyectos de documentación de fuentes de conocimiento local como el que se presenta en este proyecto de investigación.

Docentes.

En el trabajo colaborativo con los docentes se observó una actitud de rechazo a la educación multilingüe e intercultural en algunos profesores, esta repercutió en la documentación de fuentes de conocimiento local (el corpus que se obtuvo fue restringido) y, a su vez, en el diseño de materiales a partir de estas (en específico afectó la cooperación para realizar las traducciones del material a la lengua). Dicha actitud se puede explicar a partir de dos razones conexas: el desconocimiento de los beneficios del bilingüismo en el aprendizaje de los estudiantes y el rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena. Grosjean (2008) y Baker (2001) explican dicho desconocimiento como consecuencia de una visión fraccionaria sobre el bilingüismo que influye en la concepción de los procesos de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas, en esta, como ya se dijo anteriormente, la enseñanza de la lengua indígena es percibida como un obstáculo para el aprendizaje del español.

Por su parte, Dietz (2012) afirma que el rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena es resultado de las prácticas educativas asimilacionistas. Estas han perseguido el objetivo desvalorizar las culturas y lenguas indígenas, a las que han estado expuestos los maestros en su proceso de formación docente. En cuanto a esto, Gasché (2008) argumenta que “La escuela fue un instrumento potente para cambiar, en las nuevas generaciones la actitud de los indígenas frente a su propia cultura e historia e introducir en ellos un juicio

negativo respecto a una serie de elementos culturales a menudo fundamentales para la reproducción del sistema social” (p. 283).

Esta actitud de rechazo hacia la enseñanza de la lengua indígena también se manifiesta en el estudio de Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) sobre las percepciones de los actores educativos en temas como la Educación Indígena, los Parámetros Curriculares, los Marcos Curriculares, el diálogo y la participación, la capacitación y la formación. En dicha investigación, los autores identificaron que los docentes y autoridades educativas siguen mostrando actitudes de rechazo hacia la enseñanza bilingüe de las lenguas indígenas que dificultan las prácticas educativas interculturales.

Por lo anterior, se sugiere llevar a cabo talleres de revalorización lingüística y sobre las ventajas del bilingüismo en los estudiantes con el colectivo docente antes de iniciar con los trabajos de documentación de fuentes de conocimiento local en trabajos de investigación como el reportado en esta tesis.

Padres de familia.

Las limitantes que se encontraron en la experiencia de documentación de léxico con las madres y los padres de familia fueron las mismas que se identificaron en el trabajo colaborativo con los docentes, es decir, la poca participación y el rechazo hacia la enseñanza del bilingüismo en lenguas indígenas. Sin embargo, la participación se vio favorecida por la motivación y actitud de una persona mayor de edad que estaba interesado en preservar las tradiciones lingüísticas y culturales de su comunidad lo que sirvió de contrapeso a los comentarios y preocupaciones de las madres y padres de familia convocados. Asimismo, el director y dos de los docentes de la escuela primaria mostraron una actitud positiva hacia la enseñanza de las lenguas indígenas y cooperativa con los investigadores, lo cual influyó de manera positiva en la participación de los padres y madres de familia de sus respectivos grupos.

Otras limitaciones observadas fueron las realidades existentes de las madres y padres de familia. Una en particular no se consideró con anticipación: la mayoría de las participantes fueron mujeres indígenas. En nuestro país ambas realidades, ser indígena y mujer, influyen de manera particular, ya que las madres se encargan de la educación y crianza de los hijos y al mismo tiempo de las actividades del hogar, debido a esto, muchas de ellas argumentaron

no tener tiempo libre para participar. Respecto a esto, Vargas (2014) y Flores (2013) argumentan que trabajar desde las metodologías colaborativas implica considerar las necesidades e intereses de los miembros de las comunidades que participan en el proyecto; asimismo, comprende posicionarse como investigador y participante en una relación horizontal con las personas de las comunidades, considerándose miembros activos y autónomos. A consecuencia de los diversos roles que cumplen las mujeres indígenas de la comunidad de Santiago Mexquititlán, en concreto las madres de los alumnos y alumnas de la escuela “Ya Botsi Mexei”, la participación se vio afectada.

Para proyectos futuros, cuyos participantes sean madres indígenas, se sugiere diseñar las sesiones de trabajo colaborativo considerando previamente esta realidad. En específico, se debe tomar en cuenta el tiempo del que disponen las participantes, la carga de trabajo en el hogar, el analfabetismo potencial, los roles de género en la familia y la comunidad, para hacer las adaptaciones necesarias antes y durante la documentación. De manera conjunta, se sugiere desarrollar sensibilidad y empatía hacia las participantes, para lograr identificar sus necesidades e intereses. Asimismo, se sugiere implementar los talleres de revalorización lingüística y sobre bilingüismo con los padres y las madres de familia, antes de comenzar el trabajo de documentación.

Alumnos.

El trabajo colaborativo con los alumnos para la documentación de descripciones estuvo limitado por la pandemia de COVID-19. Esta afectó a la población mundial durante los años 2020 y 2021, por lo cual se suspendieron las clases a nivel nacional. Dicha pandemia impidió tener contacto directo con las y los estudiantes de la escuela “Ya Botsi Mexei”, por lo que se tuvo que pensar en una estrategia para la documentación que se adaptara a las clases a distancia.

Como recordará el lector, la estrategia que se llevó a cabo fue diseñar un cuadernillo de actividades para documentar las descripciones. Sin embargo, esta estrategia no funcionó como se esperaba. Esto debido a varias razones: primero, los cuadernillos que se recuperaron fueron muy pocos; segundo, las actividades con menor grado de andamiaje fueron las que menos resolvieron los alumnos; tercero, las descripciones en hñõñho que se obtuvieron fueron muy pocas; cuarto, las descripciones en español fueron muy cortas.

A partir de lo anterior, se sugiere considerar el nivel de andamiaje de las actividades, el analfabetismo potencial en español y hñöñho de las madres y los padres de familia y los roles de los miembros de la familia, esto con el objetivo de facilitar la documentación de conocimiento local en un contexto de educación a distancia.

Otra opción es la que presentó Feltes (2020) en su conferencia dentro del Seminario Internacional "Cultura Escrita y Revitalización de Lenguas Indígenas". La investigadora mencionó que, envuelta por las mismas circunstancias pandémicas, tuvo que adaptar el trabajo de investigación, que venía realizando con la comunidad, a la modalidad a distancia. Las adecuaciones que diseñó Feltes (2020), en colaboración con los docentes de la comunidad, fueron continuar con la revitalización lingüística a partir de diarios, los cuales escribían los estudiantes como una forma de seguir con sus estudios sin interferir con las actividades diarias a su cargo dentro de la familia y la comunidad. A pesar de que son investigaciones con diferentes objetivos, la propuesta de Feltes (2020) podría aplicarse a contextos similares al de la investigación que se reporta en esta tesis.

La realidad de dicha pandemia dejó claro que, además de adaptar la metodología colaborativa y la documentación de fuentes de conocimiento local a la realidad sanitaria del país, se tiene que considerar la realidad de las y los estudiantes y sus familias. Esto con el objetivo de lograr la documentación sin interferir con las necesidades imperantes de los participantes, es decir, atender a todas las realidades posibles que trascienden la vida de los investigadores y los miembros de la comunidad.

En resumen, al trabajar en proyectos colaborativos para diseñar material a partir de las fuentes de conocimiento local se deben considerar varios puntos.

- Realizar talleres previos sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje en el bilingüismo.
- Llevar a cabo talleres de revalorización de las lenguas indígenas con los participantes. Considerar las necesidades e intereses de las mujeres indígenas a la hora de diseñar las sesiones de trabajo colaborativo.
- Establecer una relación empática y solidaria con los miembros de la comunidad a través una mayor participación de los investigadores en actividades escolares y comunales.

- Pensar en actividades con mayor grado de andamiaje y que respondan las realidades de las y los estudiantes que viven una pandemia.
- En cuanto a la documentación de léxico se sugiere recuperar corpus de vocabulario lo suficientemente grandes que presenten una variedad de rasgos lingüísticos propios de la lengua, si se desean seguir criterios ortográficos de la lengua hñöñho para su selección y posterior diseño de actividades.

Experiencias en el Diseño de Material a partir de la Colaboración entre Investigadores: Vinculación del Trabajo entre Escuela y Universidad

La vinculación de los conocimientos locales indígenas y los académicos permitió el diseño de los materiales que se presentan en esta investigación. Para lograr esta vinculación se utilizó el corpus de léxico documentado en la segunda etapa de esta investigación, este corresponde al contenido de los materiales diseñados; por su parte, los conocimientos académicos de las especialistas permitieron diseñar el listado de vocabulario y las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho a partir de dichos contenidos y siguiendo el enfoque didáctico de la competencia léxica.

Además, en esta vinculación de conocimientos se visibilizaron los procesos de hibridación de las lenguas. Un ejemplo de cómo el conocimiento local indígena y el occidental viven estos procesos se pudo observar en la documentación de léxico. En esta los participantes evocaron la palabra “Kolmenä” (abeja) que es un préstamo del español. De la misma forma, el español ha tomado préstamos del otomí como en la palabra “michi” (gato) que deriva del otomí “mixi” (gato). Estos procesos de hibridación entre lenguas y culturas que se hicieron visibles en la investigación muestran la realidad pluricultural y multilingüe del país. Del mismo modo, dichos procesos son resultado de la interculturalidad y el multilingüismo que proponen Dietz y Mateos (2011) y Gasché (2008), ya que estos autores abogan por una coexistencia de las lenguas y culturas desde el conocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad. Esta interacción produce procesos de hibridación que son fuentes de nuevos conocimientos. De esta manera, los materiales diseñados no son ajenos a los procesos de hibridación y los utilizan como fuentes de nuevo conocimiento. Asimismo, dichos materiales favorecieron la interculturalidad desde la vinculación de conocimientos

locales indígenas con los conocimientos occidentales para producir materiales didácticos multilingües con pertinencia lingüística y cultural.

Una experiencia de trabajo colaborativo entre actores educativos, miembros de la comunidad e investigadores, ha sido reportada en otros trabajos. Uno de ellos es el de Arzadon y colaboradores (2019), en este se diseñaron libros de gran formato en lengua materna a partir de las narraciones de padres y madres de familia de la escuela de una comunidad en Filipinas. Las narraciones se documentaron a partir de talleres de narración con los participantes, mientras que el diseño de los libros estuvo a cargo de los estudiantes de una Universidad, asesorados por su profesor Arzadon. La otra investigación fue la reportada por Vargas (2014), que consistió en el diseño del libro de adivinanzas y sus versiones en audio e impresa, a través del trabajo entre los estudiantes de una comunidad indígena de México e investigadores de una Universidad. De acuerdo con los resultados de esta investigación y de los trabajos señalados, se puede decir que la vinculación del trabajo entre miembros de la comunidad y universidades es una alternativa para el diseño de material multilingüe con enfoque intercultural que ha dado buenos resultados, puesto que muestra una propuesta de cómo vincular los conocimientos locales indígenas con los conocimientos de los especialistas para diseñar materiales con pertinencia lingüística, cultural y pedagógica. Además, Arzadon (2019), Reese y Feltes (2017), Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016) y Vargas (2014) refieren que los materiales que resultan de esta vinculación son bien recibidos por docentes y alumnos.

En el caso del material reportado en esta tesis, se logró vincular el conocimiento local indígena de la comunidad de Santiago Mexquititlán con el conocimiento especializado de lingüistas, especialistas en aprendizaje de la lengua y una psicóloga. Esto se dio a través de reuniones grupales e individuales entre especialistas e investigadores, en las cuales cada una de las partes expertas dio su punto de vista y sugerencias para mejorar la propuesta de materiales y de esta manera asegurar la pertinencia pedagógica de los mismos.

Aportaciones del Proyecto

El presente proyecto aporta dos materiales multilingües para la enseñanza de léxico en escuelas con poblaciones indígenas que tienen como lengua el hñöñho: un listado de

vocabulario en hñõñho-español y el compendio de actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñõñho.

Sugerencias para el uso del material.

En este apartado se ofrecen algunas sugerencias generales para el uso del vocabulario en un primer momento y para las actividades de la reflexión de la lengua escrita en hñõñho en un segundo momento.

Sugerencias para el listado de vocabulario.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2003), las actividades para la enseñanza de vocabulario deben perseguir objetivos tales como la reflexión sobre las palabras como unidades lingüísticas y la adquisición y el refinamiento de las reglas de uso, ya que son la base para garantizar el enriquecimiento progresivo de la capacidad comunicativa del alumno. Para alcanzar tales fines, estos autores proponen algunas actividades como deducir el significado de palabras a partir del contexto, definir las y establecer relaciones semánticas entre ellas. El docente puede proponer estas actividades con sus estudiantes a partir del uso del listado de vocabulario.

Asimismo, el maestro debe generar espacios para que el estudiante use el vocabulario en contextos cotidianos, para describir y narrar (contar anécdotas personales). Aunado a esto, el docente debe ayudar a los alumnos a reflexionar sobre sus estrategias para adquirir y consolidar el aprendizaje de vocabulario. Por ejemplo, el profesor puede mostrar a las y los estudiantes cómo la inferencia, el contexto de uso de la palabra o el signo gráfico, puede ayudarles a recuperar palabras de la memoria.

Además, a partir del vocabulario el docente puede fomentar la elaboración por parte de los estudiantes de memoramas, loterías, juegos de palabras, adivinanzas, chistes, ambigüedades, entre otros. También, el maestro puede utilizar los cuentos e historias de la comunidad para contextualizar el vocabulario a enseñar. De igual forma, el vocabulario puede usarse conjuntamente como apoyo para las actividades de reflexión de la lengua escrita en hñõñho que aporta esta tesis.

Sugerencias generales para las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho.

Las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho deben estar enmarcadas en el contexto del estudiante y articuladas con la planeación del profesor. En concreto, se sugiere que las actividades para la reflexión de la lengua escrita en hñöñho se apliquen dentro de los proyectos escolares más amplios o en situaciones didácticas que tengan un propósito comunicativo para el alumno. Asimismo, se le sugiere al profesor tener en cuenta que dichas actividades están encaminadas a la reflexión de la lengua escrita en hñöñho y de manera indirecta al aprendizaje de léxico. Es decir, se busca que el alumno pueda encontrar regularidades en el sistema de escritura hñöñho que lo lleven a formular hipótesis que pueda comprobar o refutar al resolver las actividades, y que dichas regularidades le permitan conocer las reglas lingüísticas de esa lengua. No obstante, es preciso recordar que la eficacia de los materiales depende de la intervención del docente, por lo que se invita a los profesores y personas interesadas en utilizarlo a adoptar un enfoque multilingüe e intercultural, así como enmarcar el material en actividades para promover la bilingüedad crítica.

Dentro de las sugerencias de intervención para el docente, de forma general se deben considerar los siguientes puntos:

- La socialización de las respuestas entre los compañeros favorece el aprendizaje, por lo tanto debe permitirse.
- El uso de referentes y pistas es necesario para que los estudiantes puedan hacer reflexiones sobre la lengua escrita. El listado de vocabulario puede usarse como un referente, asimismo el docente puede utilizar palabras escritas, letras móviles, un abecedario en lengua hñöñho y diversos portadores textuales en hñöñho.
- El error es considerado una ventana al pensamiento del estudiante y una oportunidad para desarrollar el aprendizaje, por lo que es importante permitir que suceda, aprovecharlo para fomentar el conflicto cognitivo y no reprimirlo.
- La organización del grupo para realizar las actividades se puede utilizar como variable didáctica. Si la actividad resulta muy difícil el docente puede tomar las siguientes decisiones en cuanto a la organización del grupo.

- Responder las actividades en grupo y con la guía del profesor.
 - Responder las actividades en grupos de tres estudiantes.
 - Responder las actividades en pareja.
- La intervención del docente debe estar dirigida a provocar la reflexión del alumno y no a dar las respuestas de la actividad. En las fichas descriptivas de cada actividad se pueden encontrar ejemplos de intervenciones que favorecen la reflexión de la escritura en hñõñho.
- La revisión de las actividades es otra estrategia que favorece la reflexión de en la lengua escrita. Esta puede hacerse en sus diferentes modalidades: coevaluación, evaluación en parejas, autoevaluación, y en diferente momentos: al final de la actividad o durante la misma.

La primera modalidad consiste en revisar las respuestas con todo el grupo y con la guía del docente; la segunda implica intercambiar las respuestas entre pares para que cada niño revise una diferente a la suya; la tercera consiste en que el mismo niño revise sus propias respuestas respondiendo a las preguntas de intervención que hace el docente.

Las intervenciones docentes que se pueden hacer para favorecer la autoevaluación de las respuestas se proporcionan en las fichas descriptivas y este tipo de evaluación se puede hacer conforme se realiza la actividad, la cual se sugiere realizar durante la actividad. Mientras que la coevaluación y la evaluación por pares se pueden realizar al final de la actividad, como también durante esta.

La revisión en parejas o en grupos donde se fomenta el contraste de las respuestas diferentes entre alumnos, favorece la reflexión de la escritura.

Por ejemplo:

Docente: Sí María escribió “baga” y Pedro escribió “bga” ¿Quién escribió de forma correcta la palabra?

Sugerencias para el caso de los rasgos lingüísticos propios del hñõñho:

- Es necesario que al leer las vocales nasales (jwã), abiertas (xida) o cerradas (xãju), el docente exageré la pronunciación de estas vocales, para que el estudiante pueda identificarlas.

- Es importante que al pronunciar las glotales iniciales (ʔni) el docente haga énfasis en la pronunciación y acompañe la lectura con una señalización de la mano en la garganta. Además, se sugiere que el docente le pida al niño o la niña hacer lo mismo cuando pronuncie la glotal para que sientan cómo suena la glotal en su garganta y logren diferenciar el sonido.
- Es sustancial que al pronunciar las consonantes aspiradas (jähne) el estudiante haga énfasis en la pronunciación y ponga su mano al frente de su boca para que al hacer el sonido de la consonante aspirada sienta cómo sale el aire de su boca cuando lo pronuncia bien.
- Se sugiere no utilizar el artículo indefinido “ar” al escribir o leer las palabras a las y los estudiantes, debido a que el análisis de las actividades es a nivel palabra y al incluir dicho artículo podría confundirse al estudiante.
- **El docente puede hacer las adaptaciones necesarias a las palabras para la variante de su comunidad cuidando que se cumpla el objetivo de la actividad, respetando el análisis sobre la palabra y siguiendo las sugerencias de intervención que se proponen en las fichas descriptivas de las actividades.**

Referencias Bibliográficas

- Ahuja Sánchez, R., Berumen-Campos, G., Casillas-Muñoz, M., Crispín Bernardo, M. L., Delgado Santoveña, A., Elizalde Trinidad, A., Gallardo Gutiérrez, A. L., González Pétit, I., Hernández Hernández, N., Lara Torres, J. F., López Mar, A., López Sánchez, J., Rodríguez Sánchez, B. y Schmelkes del Valle S. (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: *SEP-CGEIB*.
- Alvarado, M. (2020). *Manual de actividades para trabajar a partir de los libros de lengua materna*. Español. Primer grado. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Arzadon, M., Borela, L. & Seva, N. F. (2019). Participatory Big Book Making for Mother Tongue Based Multilingual Education in the Philippines. 1st Biennial Conference of CES Cam “Education for Shared Community and Prosperity”. December 6-7, 2019. Siem Reap, Cambodia. Comparative Education Society of Cambodia.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bartol, J. A. H. (2010). Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, 85-107.
- Baker (2001). Cognitive Theories of Bilingualism and the Curriculum. En C. Baker (Ed.), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (pp 162-180). Great Britain: Biddles Ltd.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cook, V., & Cook, V. J. (Eds.). (2003). *Effects of the second language on the first* (Vol. 3). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian modern language review*, 57(3), 402-423.
- Cummins, J. (2006). Identity texts: The imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy en O. García, T. Skutnabb-Kangas, y M. Torres-Guzmán

(Eds.), *Imagining Multilingual Schools: Language in Education and Glocalization*. (pp. 51-68). Multilingual Matters.

- Diario Oficial de la Federación (2020) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. y Mateos, C. L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*. México: SEP-CGEIB.
- Dirección General de Educación Indígena. (2010). Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. (1ra. ed.). México, D. F: Secretaria de Educación Pública.
- Dolz, J., y Schneuwly, B. (2009). Escribir es reescribir. La reescritura en las secuencias didácticas para la expresión escrita. *Leer*. 1-6.
- Feltes, J. M. (2020). *Biliteracidad y doble inmersión: proyecto 50-50 en escuelas rurales de Guerrero* [Sesión de conferencia]. Seminario Internacional Cultura Escrita y Revitalización de Lenguas Indígenas.
- Flores Farfán, J. A. (2013). El potencial de las artes y los medios audiovisuales en la revitalización lingüística. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(1), 33-52.
- García-Aldeco, A. y Uribe, V. (2020). *Leer y escribir para transformar: alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista*. México: El Colegio de México.
- García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. *Encyclopedia of language and education*, 6, 385-400.
- 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 Podesta, R., Berteley, M., & Gasché, J. (Eds.) *Educando en la diversidad cultural Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Graves, C., Schmelkes, S. y Palemón, F. (2011). México: ¿país plurilingüe? En Barriga, R. (Ed.), *Entre paradojas: a 50 años de libros de texto gratuitos* (222-286). México, D.F: El colegio de México.
- Grosjean F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia purhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores (pp. 113-135). Buenos Aires: Ministerio de Educación y UNICEF. Trabajo presentado en el VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe.
- Hekking, E., Andrés de Jesús, S., Santiago, P., Guerrero, A., y Nuñez, A. (2012). *Diccionario bilingüe otomí-español del estado de Querétaro*. Recuperado el 5 de noviembre del 2021, de <http://filosofia.uaq.mx/yaak/index.php/28-otomi-gramatica-y-diccionarios>
- Hélot, C. (2007). Awareness raising and multilingualism in primary education. En *Encyclopedia of Language and Education*, 6, 371-384.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Censo de población y vivienda 2020. México: INEGI. Recuperado de la página de Internet del organismo: INEGI <https://www.inegi.org.mx/app/scitel/consultas/index>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas: datos nacionales. Recuperado de la página de Internet del organismo: INEGI <https://www.inegi.org.mx>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016b). *Consulta previa, libre e informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la evaluación educativa. Informe general de resultados*, México, D.F: INEE
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Recuperado de la página de Internet del organismo: INALI. <https://www.inali.gob.mx>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). *Normas de escritura de la lengua hñähñú (Otomí)*. Recuperado de la página de Internet del organismo: INPI https://site.inali.gob.mx/Micrositios/normas/pdf/Norma_Otomi.pdf

- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2020). *Atlas de los pueblos indígenas de México: Otomíes*. Recuperado de la página de Internet del organismo: INPI, <http://atlas.inpi.gob.mx/otomies-etnografia>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LuminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 14, 60-72.
- Kaufman, A. M. (1996) *II Taller nacional de coordinadores del programa nacional para el fortalecimiento de la escritura de la educación básica*. Argentina: Santillana
- López Morales, H. (1973). Disponibilidad léxica de los escolares de San Juan. *San Juan de Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico*.
- Mendoza Z. R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles educativos*, 39(158), 52-69.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Moseley, C. (8 de noviembre de 2021). Atlas de las lenguas del mundo en peligro. Versión en línea: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). Información básica sobre la COVID-19. OMS. Recuperado de la página de Internet del organismo: OMS [https://www.who.int/es/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19#:~:text=La%20COVID%2D19%20es%20la,Wuhan%20\(Rep%C3%BAblica%20Popular%20China\)](https://www.who.int/es/news-room/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19#:~:text=La%20COVID%2D19%20es%20la,Wuhan%20(Rep%C3%BAblica%20Popular%20China).).
- Palapanodi, K. (2012). La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, (11), 62-70.
- Pienemann, M. & Keblar, J. (2007). Measuring of bilingualism. En Auer, P. & Wei, L. (eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp.247-274). Berlin: Mouton de Gruyter

- Rebolledo, A. y Ultrilla, S. (2006). *Otomíes del Norte del Estado de México y Sur de Querétaro*. Estado de México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Reese, L., y Feltes, J. M. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Sinéctica*, (43), 01-18.
- Rodríguez M. (1996). La escuela y los textos. Buenos Aires Argentina: Ediciones Santillana.
- Santos, G. S. (2014). Definición del componente léxico de un curso de lengua indígena como L2 a partir de un estudio de disponibilidad léxica. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus*, 1(5), 42-52.
- Saralegui, C., y Tabernero, C. (2008). Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible. Navarra: Universidad de Navarra. Trabajo presentado en el XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL), Navarra. Resumen recuperado de <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>
- Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (2006). El enfoque intercultural en educación, orientaciones para maestros de primaria. México: SEP-CGEIB.
- Secretaría de Desarrollo Sustentable. (2018). Resumen Ejecutivo: Programa de ordenamiento ecológico local del municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro. (Nro.1). Amealco de Bonfil: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Schwinge, D. (2008). Conceptualizing biliteracy within bilingual programs. En la *Encyclopedia of Language and Education (Vols. 6, pp. 357–369)*. Springer Science Business Media LLC.
- Soustelle, J. (1993). *La familia otomí-pame*. USA: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, I. (2014). Claroscuros en la revitalización lingüística del Hñähñú del valle del mezquital. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice A

**Lo que vemos, sentimos, olemos, gustamos,
recordamos e imaginamos ¿Cómo lo escribimos?**

3ER. Y 4TO. GRADOS

MATERIA: LENGÜA INDÍGENA

ESCUELA PRIMARIA INDÍGENA

“YA BOTSI MAXEI”

PERIODO: OCTUBRE/NOVIEMBRE

NOMBRE DEL ALUMNO (A): _____

GRADO: _____

GRUPO: _____

PRESENTACIÓN:

Éste es un cuadernillo de actividades para hacer descripciones sobre alimentos y animales que hay en tu comunidad, y de las partes del cuerpo.

Las descripciones que vas hacer van a formar parte de un libro de vocabulario, el cual vamos a editar y al final podrás ver tus descripciones y los dibujos que hiciste transformados en un libro impreso.

Por lo anterior tu trabajo es muy importante para nosotros, ya que las descripciones en español y hñöñho que hagas, así como los dibujos que diseñes, los vamos a incluir en el libro de vocabulario.

Este el libro de vocabulario en (hñöñho-español) estará disponible en tu biblioteca escolar y lo podrás usar para trabajar en tus clases. Además, otros niños y niñas de otras escuelas podrán trabajar con dicho libro de vocabulario.

Así que, ¡esfuérsate! Y haz tu mejor trabajo porque muchos otros niños podrán ver lo que hiciste.

Las actividades te ayudarán a elaborar las descripciones de forma guida, para que las respondas en tu casa y puedes pedir ayuda a tus familiares o a las personas de la comunidad.

¡Contamos con tu valiosa colaboración!

Atte: Lic. Ana Cristina Cisneros

Estudiante de la MALM de la UAQ

Dr. Pedro David Cardona

Profesor e Investigador de la UAQ

PRIMERA SEMANA: LUNES

Con este cuadernillo vas a elaborar descripciones de alimentos, animales y partes del cuerpo. Vamos a comenzar por entender qué es la descripción, seguramente, ya has hecho algunas o las has leído en los cuentos, los poemas, las notas de enciclopedias, los diccionarios o en tus libros de texto. Pero, si no las recuerdas, no te preocupes, porque el día de hoy te voy a presentar una descripción de un alimento muy conocido: el plátano.

La Descripción

A través de la descripción expresamos la forma en que percibimos el mundo con los sentidos: lo que vemos, oímos, sentimos, tocamos y gustamos. Y también, con nuestra mente que recuerda, asocia, imagina, interpreta. La función de la descripción puede ser informar, argumentar, dirigir o expresar. Nosotros la vamos a utilizar para informar.

Actividad 1. Lee el siguiente ejemplo de una descripción:

El plátano	
	<p>El plátano es una fruta de color amarillo, sabor dulce, tamaño mediano (10 cm), tiene forma alargada y curvada, su consistencia es blanda. Esta se cultiva todo el año. Se puede comer sola, en ensaladas o en papilla, algunos tipos de plátanos, como los plátanos machos, se pueden comer fritos. Se conocen muchas tipos de plátanos, como el plátano macho y el plátano dominico, entre otros. Los puedes conseguir en el mercado y normalmente vienen en racimos de 3 a 20.</p>

Actividad 2. Responde las siguientes preguntas sobre la descripción que acabas de leer

1. ¿Qué información te pareció interesante?

R= _____

2. ¿Qué otra cosa sabes del plátano que no está dicha en la descripción?

R= _____

PRIMERA SEMANA: MARTES

El día de ayer leíste un ejemplo de la descripción de un plátano. El día de hoy te toca hacer una descripción de otro alimento: el elote. El primer paso para elaborar una descripción es recabar la información necesaria sobre lo que queremos describir. Así que, lo primero que vas a hacer es conseguir la información del elote, para eso, vas a responder las siguientes preguntas.

Recuerda: Puedes preguntar a tu familia o miembros de tu comunidad. También puedes responder de acuerdo a lo que sabes y conoces del elote.

Actividad 1. Responde las siguientes preguntas sobre el "elote"

¿Qué es el elote? (Es una fruta, una verdura, un cereal, una leguminosa)

R= _____

¿Qué colores tiene? (Blanco, verde, café, rojo, azul, etc.)

R= _____

¿Qué sabor tiene (dulce, amargo, ácido, salado)?

R= _____

¿Qué tamaño tiene (grande, pequeña, mediano)?

R= _____

¿Qué forma tiene (alargada, ovalada, redondeada, plana) o, a qué se parece?

R= _____

¿Qué consistencia tiene: jugoso, seco, duro, blando?

R= _____

¿A qué temporada pertenece (primavera, otoño, invierno, verano) y en qué terrenos se cultiva?

R= _____

¿Qué comidas se pueden preparar con el elote? (ensaladas, guisos, caldos, etc.)

R= _____

¿Qué más sabes del elote?

R= _____

Actividad 2. Dibuja un elote como los que has visto en tu comunidad.

El elote

Dirección General de Bibliotecas UAQ

PRIMERA SEMANA: JUEVES

Hoy vas a hacer el mismo ejercicio de la descripción que hiciste con el elote, pero ahora lo harás con un alimento diferente: “El haba”.

Actividad 1. Responde las siguientes preguntas

¿Qué es el haba? (Es una fruta, una verdura, un cereal, una leguminosa)

R= _____

¿Qué colores tiene? (amarillo, blanco, negro, morado, café, etc.)

R= _____

¿Qué sabor tiene (dulce, amargo, ácido, salado)?

R= _____

¿Qué forma tiene (alargada, ovalada, redondeada, plana) o, a qué se parece?

R= _____

¿Qué tamaño tiene (grande, pequeña, mediana)?

R= _____

¿Qué consistencia tiene? (dura, blanda, jugosa, seca)

R= _____

¿A qué temporada pertenece (primavera, otoño, invierno, verano)?

R= _____

¿Qué comidas se pueden preparar con el haba? (sopas, ensaladas, postres, guisos, etc.)

R= _____

¿Qué más sabes del haba? (pregunta a tu familia, o vecinos de la comunidad, o escribe sobre lo que tu sepas)

R= _____

Actividad 2. Con las respuestas anteriores llena la descripción del “haba”

<p><u>El haba</u></p> <p>El haba es una _____, de color _____ de sabor _____, que tienen una consistencia _____ y una forma _____. Su temporada es _____. Se pueden preparar varias comidas con ella, por ejemplo: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Además, es un alimento _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

PRIMERA SEMANA: VIERNES

Actividad 1. El día de hoy vas a escribir en hñöñho la descripción del haba que hiciste en la actividad de ayer.

Recuerda: puedes pedir ayuda a tu familia o los miembros de tu comunidad que conozcan la lengua hñöñho. Y no te preocupes si no puedes escribirlo correctamente, hazlo como tú puedas y con lo que sepas o conozca tu familia de la lengua hñöñho.

<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

ACTIVIDAD 2. Dibuja un “haba” como las que has visto en tu comunidad, si no has visto una, pregúntale a tu mamá cómo es y dibújala.

Recuerda: haz tu mejor esfuerzo, porque tu dibujo será incluido en el libro de vocabulario que otros niños y tú mismo podrán ver.

El haba



Dirección General de Bibliotecas UAQ

SEGUNDA SEMANA: LUNES

Esta semana seguiremos trabajando la descripción, pero con otro campo semántico: las partes del cuerpo. Recuerda que puedes apoyarte de las descripciones que hiciste antes del elote y el haba. También te puedes ayudar con el siguiente ejemplo de una descripción sobre el pie.

Actividad 1. Lee el siguiente ejemplo de una descripción del pie

EL PIE	
	<p>El pie es una parte del cuerpo humano que se encuentra al final de las piernas, está formado por huesos, músculos y piel, además, tiene cinco dedos con cinco uñas. Puede medir entre 22 y 28 cm en una persona adulta. El pie te permite pararte, también, te sirve para caminar, correr y saltar.</p>

Actividad 2. Escribe algunas preguntas que puedas responder con la información de la descripción como en el ejemplo de abajo.

Por Ejemplo:
¿Cuánto mide el pie de una persona adulta?

Actividad 3. Responde a las siguientes preguntas:

- ¿Qué otras cosas sabes del pie, las cuales no se mencionaron en la descripción que leíste?

SEGUNDA SEMANA: MIÉRCOLES

ACTIVIDAD 1. El día de hoy va a escribir en hñöñho tu descripción de la cabeza que hiciste en la actividad del día de ayer.

Recuerda: puedes pedirle ayuda a tu familia o algún miembro de tu comunidad que conozca la lengua hñöñho.

A large rectangular box with a black border, containing a horizontal line at the top and several horizontal lines below it, intended for writing a description in the hñöñho language.

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ACTIVIDAD 2. Dibuja una cabeza, puedes dibujar la cabeza de un familiar o la tuya, siempre y cuando sea de una persona.

La cabeza



Dirección General de Bibliotecas UAQ

ACTIVIDAD 2. Dibuja una mano como las que conoces.

Recuerda: haz tu mejor esfuerzo porque tu dibujo será parte del libro de vocabulario.

La mano



TERCERA SEMANA: LUNES

Esta semana es la última para trabajar la descripción. Ya casi llegas al final ¡BUEN TRABAJO!

Esta semana vas a describir algunos animales, pero, esta vez será un poco diferente, porque te tocará a ti hacer las preguntas, responderlas y elaborar la descripción. Sin embargo, recuerda que te puedes apoyar de las descripciones que ya hiciste, y también, de las preguntas y el cuadro de revisión que trabajaste la semana pasada.

ACTIVIDAD 1. Lee la siguiente descripción

LA RANA	
 <p>A cartoon-style illustration of a bright green frog with large eyes and a red mouth, sitting on a large green lily pad. The lily pad is in a small blue pond. The background is a light beige color. There is a 'gettyimages' watermark and a small '482895417' number in the bottom left corner of the image area.</p>	<p>La rana es un animal que pertenece al grupo de los anfibios, es pequeño, de piel lisa, aunque también podemos encontrar ranas con la piel rugosa. Pueden tener varios colores entre ellos verde, amarillo, rojo y café. Además, tienen unas largas patas traseras que les permiten dar grandes saltos y la forma de sus manos les permite nadar con gran facilidad. Su alimentación es a base de insectos, arañas, lombrices y babosas. Pueden vivir en el agua o en la tierra.</p>

ACTIVIDAD 2. Responde las siguientes preguntas con información de la descripción de la rana

¿Qué te pareció interesante sobre la rana?

R= _____

¿Qué otra información añadirías a la descripción de la rana?

R= _____

ACTIVIDAD 2. Dibuja una tortuga como las que has visto en tu comunidad. Si tú no has visto una o no las conoces, puedes preguntar a tu familia o dibujarla con ayuda de tu descripción.



ACTIVIDAD 2. Dibuja una araña como las que has visto en tu comunidad.

Recuerda hacer el mejor dibujo que puedas, porque tu dibujo se incluirá en el libro de vocabulario.

La araña

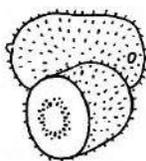
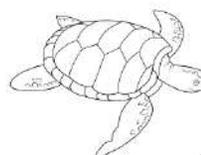


Apéndice B

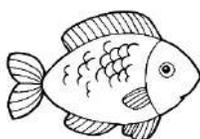
ACTIVIDAD 1: COMPLETAR FINALES CON VOCAL NASAL

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS

**kähä****xaha**

JW _____



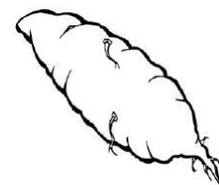
XÄT' _____



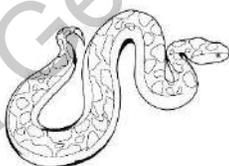
KOLMEN _____



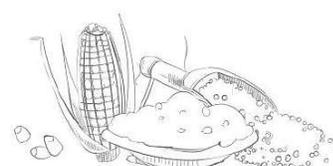
BO'KW _____



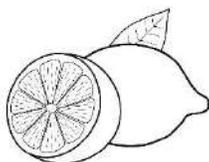
K'ON _____



DETH _____



NIM _____



XT _____



Dirección General de Bibliotecas UAJQ

ACTIVIDAD 2: COMPLETAR FINALES CON VOCAL ABIERTA Y

CERRADA

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COMPLETA LAS SIGUIENTES PALABRAS

XÄJ _____



NE'ÑUG _____



DÄZ _____



'YUG _____



DÄJ _____



D _____



GORJ _____



XID _____



NG _____



'Y _____



X _____



NSA'Ñ _____



ACTIVIDAD 3: IDENTIFICAR LA PALABRA QUE ESTÁ ESCRITA
CORRECTAMENTE

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: ENCIERRA LA PALABRA QUE ESTÁ ESCRITA DE FORMA
CORRECTA



JÄHNE

JAHNE

JAHNE

XINTHĚ

XINTHE

XINTHE



ÑÄ

ÑA

ÑA

YÜNI

YUNI

YUNI

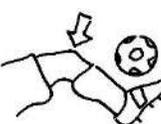


NĚ

NE

NE

ÑÄHMU



ÑAHMU

ÑAHMU



ZÄGU

ZAGU

ZAGU

XÜTHA



XUTHA

XUTHA



XTÄ

XTA

XTA



WÄ

WA

WA



DÄ

DA

DA



'YE

'YE

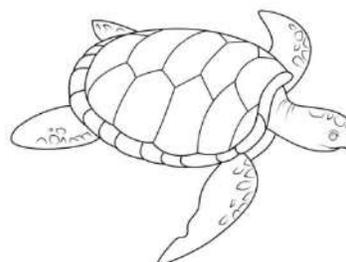
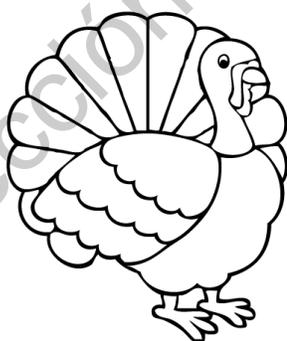
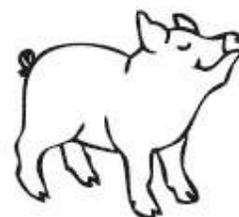
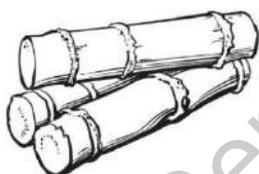
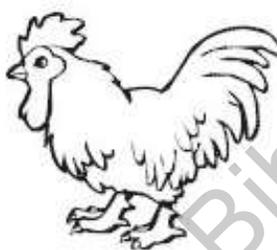
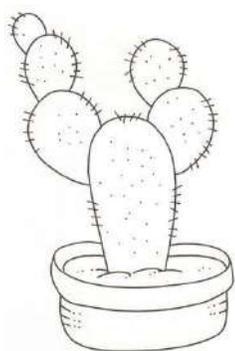
'YË

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ACTIVIDAD 4: IDENTIFICAR INICIALES

Nombre: _____

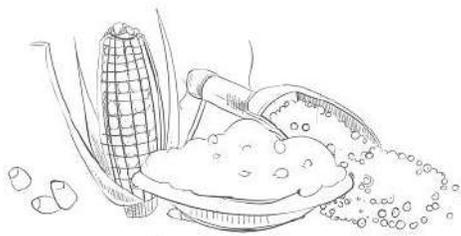
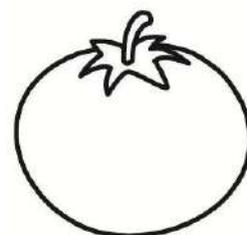
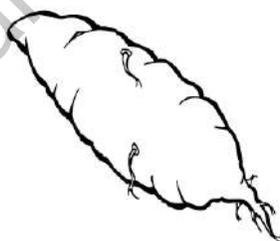
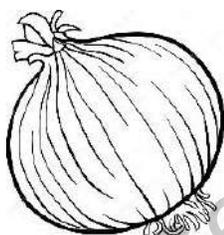
INSTRUCCIÓN: COLOREA LOS DIBUJOS CUYO NOMBRE COMIENZE COMO

XÄJU 

ACTIVIDAD 5: IDENTIFICAR INICIALES (D)

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COLOREA LOS DIBUJOS CUYO NOMBRE COMIENZE COMO

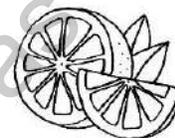
DÄZÄ 

ACTIVIDAD 6: RELACIONAR LA PALABRA CON SU REFERENTE
GRÁFICO

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: UNE CON UNA LÍNEA LA PALABRA CON SU DIBUJO

NXUNI



NDQ'YO



NE



NIMÄ



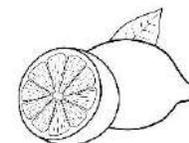
NSA'ÑE



NANXA



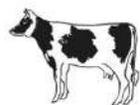
NGO



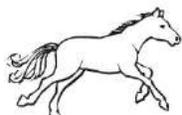
ACTIVIDAD 7: ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COLOCA LAS LETRAS QUE FORMAN EL NOMBRE DEL ANIMAL



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--



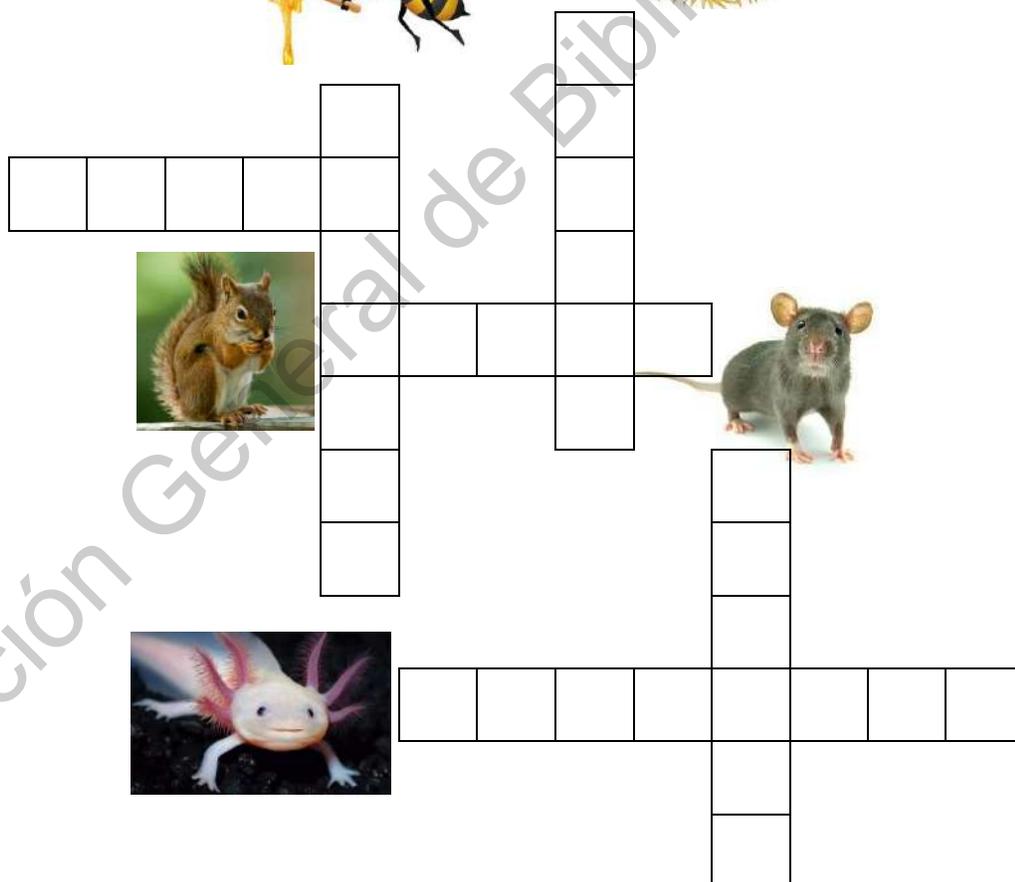
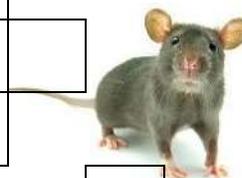
--	--

Dirección General de Bibliotecas UAQ

ACTIVIDAD 8: CRUCIGRAMA

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COMPLETA EL CRUCIGRAMA CON LOS NOMBRES DE LOS ANIMALES

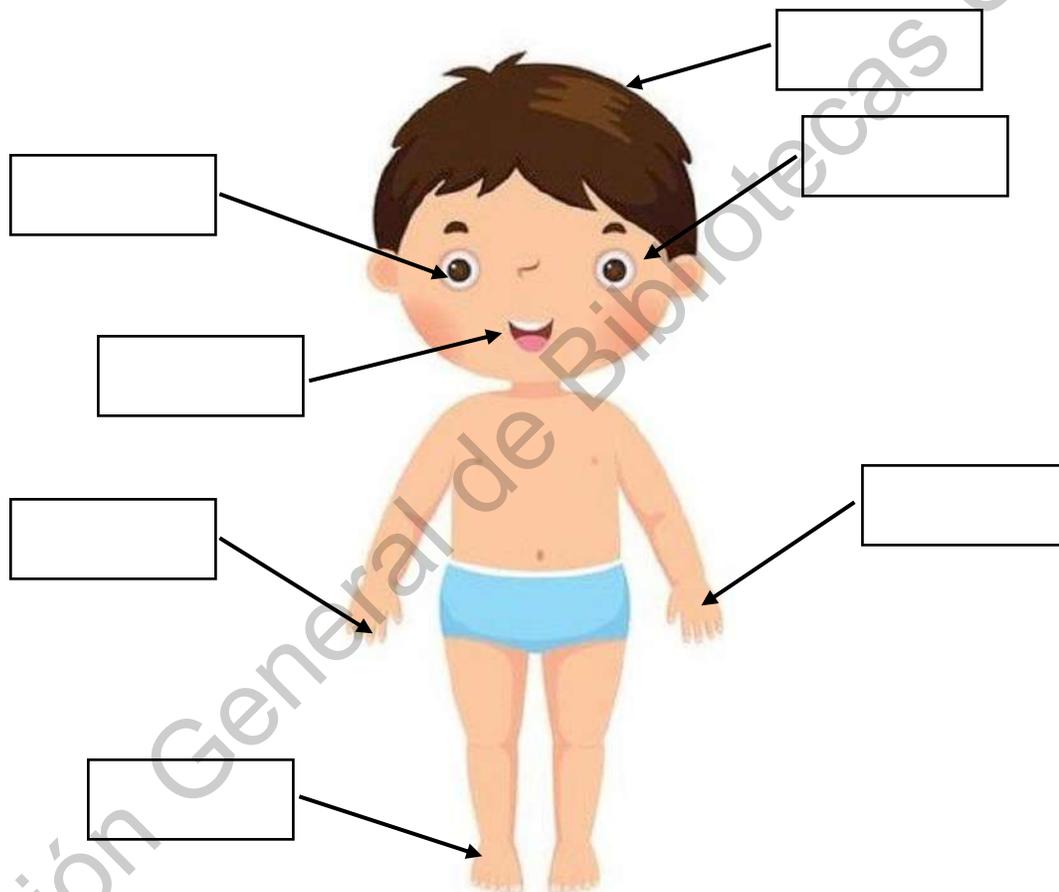


Dirección General de Bibliotecas UFRQ

ACTIVIDAD 9: IDENTIFICAR MONOSÍLABOS

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: RECORTA Y PEGA EL NOMBRE DE LA PARTE DEL CUERPO QUE LE CORRESPONDE



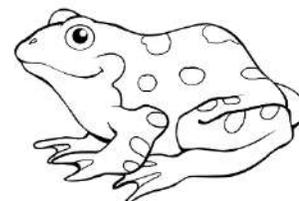
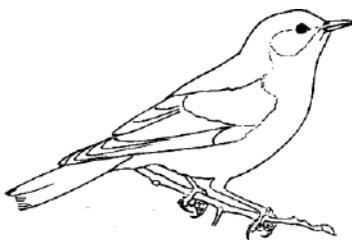
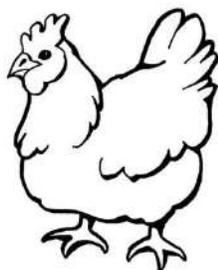
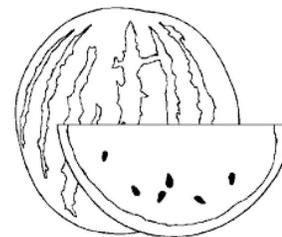
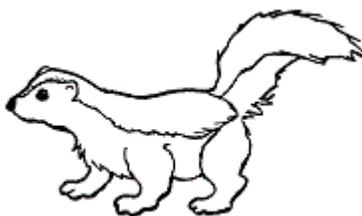
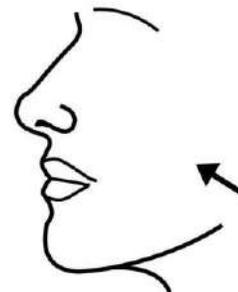
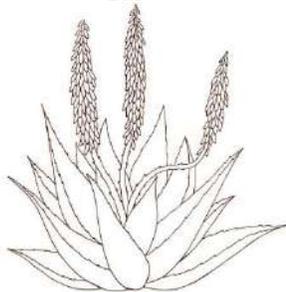
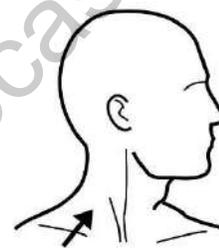
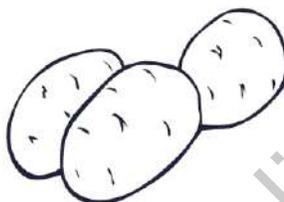
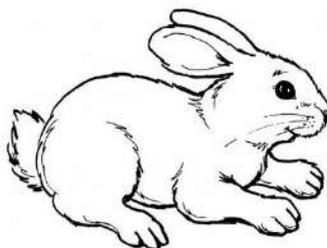
NE	ÑA	DE	X <u>A</u>
'Y <u>E</u>	D <u>A</u>	WA	

ACTIVIDAD 10: IDENTIFICAR INICIOS CON GLOTA

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: COLOREA LOS DIBUJOS QUE INICIAN COMO:

'ÑI



ACTIVIDAD 11: ESCRITURA DE PALABRAS

Nombre: _____

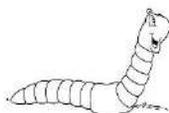
INSTRUCCIÓN: ESCRIBE EL NOMBRE DEL DIBUJO



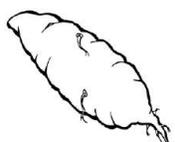
--	--	--	--	--



--	--	--	--	--



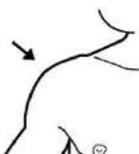
--	--	--	--



--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--	--	--



--	--	--	--	--

Dirección General de Bibliotecas UAQ

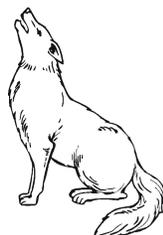
ACTIVIDAD 12: ORDENAR SÍLABAS

Nombre: _____

INSTRUCCIÓN: ORDENA LAS SÍLABAS PARA QUE DIGA EL NOMBRE DEL DIBUJO



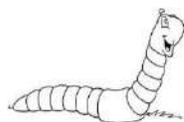
' ME NI



' ÑO MI



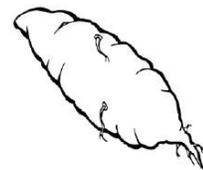
DE MU XI '



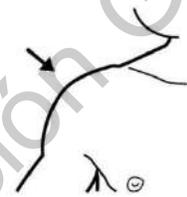
WE ZU '



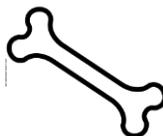
' YO TSU



KWÄ BQ '



' XI XI



' YO NDO