



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía

Propuesta didáctica para la enseñanza
de la lectura en lengua náhuatl

Tesis

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

Presenta

Ernestina González Martínez

Querétaro, Qro. octubre 2014



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Filosofía
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

NOMBRE DE LA TESIS

Propuesta didáctica para la enseñanza de
la lectura en lengua hñähñu

TESIS

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

Presenta:

Ernestina González Martínez

Dirigida por:

Dr. Ewald Ferdinand Rudolph Hekking

SINODALES

Dr. Ewald Ferdinand Rudolph Hekking

Presidente

Mtro. Ángel Abraham Ucan Dzul

Secretario

Dra. Ma. del Pilar Miguez Fernández

Vocal

Dr. Nicanor Rebolledo Reséndiz

Suplente

Dr. Alejandro Vázquez Estrada

Suplente

Dra. Blanca Estera Gutiérrez Grageda

Director de la Facultad

Dr. Ewald Ferdinand Rudolph Hekking

Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Octubre 2014
México

RESUMEN

El presente trabajo ofrece una propuesta didáctica para la comprensión de lectura en lengua hñähñu para jóvenes y adultos, mediante diferentes modelos ya establecidos. Dentro del marco teórico metodológico se mencionan las teorías lingüísticas que han tenido más influencia en los métodos actuales, así como la descripción de esta propuesta la cual está basada en enfoques comunicativos utilizando principalmente el método de cuentos. El significado del texto es obtenido mediante la utilización de algunas claves contextuales practicadas paso a paso durante las lecciones y de los conocimientos previos del lector. Estas estrategias comprenden dos sistemas de memoria: sistema de memoria visual y sistema de memoria semántica. El primero incluye detectores que registran y reconocen el texto como un todo y sus características tales como títulos, líneas y párrafos etc. El sistema de memoria semántica reconoce las representaciones semánticas de las palabras y enunciados contenidos en la lectura. La sintaxis se enseña mediante el proceso de lectura. Éste se inicia con el reconocimiento del texto completo usando algunas estrategias previamente enseñadas a los estudiantes. Esta propuesta concibe la lectura como un proceso en donde se realizan hipótesis y se hacen inferencias, y no como un modelo de recopilación datos. El lector pasa de un ciclo a otro y realiza hipótesis acerca del significado del tema del texto. En estos ciclos se emplean cinco procesos: a) reconocimiento, b) introducción, c) predicción, d) confirmación, e) corrección y terminación. En resumen, la noción de una lectura interactiva propuesta en este trabajo, ha dado luz a una nueva perspectiva de lectura como un proceso activo para la comprensión de textos en una lengua originaria: el hñähñu. En el capítulo IV se mencionan las técnicas y habilidades que explican las diferentes etapas del proceso de comprensión de lectura de esta investigación

Palabras clave: comprensión enfoques hñähñu estrategias lectura.

ABSTRACT

This study deals with some strategies and skills to reading comprehension in hñähñu language focused to young and adult people by means of different models already known. In the theoretical and methodological framework some linguistics theories that have contributed to this methods, are mentioned, as well as the description to this proposal based on communicative approaches using stories. The meaning of the text is obtained from both contextual clues given step-by-step during the lessons and the background knowledge of the reader. These strategies comprise two memory systems: a visual memory system and a semantic memory system. The former one includes detectors registering and recognizing the text as a whole as well as the characteristics thereof such as titles lines and paragraphs, while the later recognizes the semantic representation of the words and sentences of the reading. The syntax is taught through reading. The reading process begins with the recognition of the whole text using some strategies previously provided to the students. This proposal perceives the reading as a process of making hypotheses and predictions, rather than a data driven model. Reader shifts from one sequence of a cycle to another and makes hypotheses on the contextual meaning of the text. Five processes are employed in said cycles: a) recognition, b) introduction, c) prediction, d) confirmation, e) correction and ending. Finally, the notion of an interactive reading proposed in this study has shed light on a new perspective of reading as an active process of reading comprehension in a native language: the hñähñu. Techniques and skills explaining the detailed stages of reading comprehension are mentioned in chapter IV.

Key words: comprehension approaches hñähñu strategies reading.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la vida por darme la oportunidad, a los 68 años de edad, de obtener el grado de Maestra en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe y así continuar en el camino de la superación.

Quiero expresar mi cariño y agradecimiento a mi esposo Carlos Rubio Serrano quien me impulsó y apoyó para lograr esta maestría.

A mi maestro y Director de tesis
Dr. Ewald Hekking por creer en mí y alentarme a culminar mis estudios.

Con gran placer expreso mi gratitud a mis compañeros de la Maestría: Ana, Antonieta, Aurelio, Carola, Cynthia, Evaristo, Noemí y Pedro, de quienes recibí enseñanzas, abrigo y comprensión.

A mis sinodales/ lectores: Dr. Hekking
Dra. Miguez, Dr. Vázquez, Mtro. Ucán,
Dr. Rebolledo, por sus sabios consejos
y el tiempo dedicado a mi trabajo.

A los que me trataron mal y a los que me discriminaron porque fortalecieron mi espíritu de lucha.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen	i
Abstract	ii
Agradecimientos	iii
Tabla de contenidos	iv
Índice de tablas	x
Índice de mapas	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	6
MARCO TEÓRICO	6
INTRODUCCIÓN	6
I.- TEORÍAS, ENFOQUES Y MÉTODOS.	7
1.1 Teorías lingüísticas (para la enseñanza de lenguas)	7
1.2 Enfoques educativos en la enseñanza de las lenguas	9
1.3 Modelos educativos bilingües	9
1.3.5 Gramática funcional (DG)	10
1.4 Lenguas en contacto	11
1.4.1 Alternancia de códigos	13
1.4.2 Bilingüismo en Amealco de Bonfil, Querétaro	14
1.4.4 Conclusión	15
II ORALIDAD Y ESCRITURA	16
2.1 Oralidad	16
2.1.2 Elementos de la comunicación	17
2.1.3 Manifestaciones de la expresión oral primaria	18
2.2 Escritura	20
2.2.1 Procesos de escritura	20
2.2.2 Cultura escrita	22

2.3	Conclusión	23
III	PROCESOS DE LECTURA	24
3.1	Introducción	24
3.2	Método de cuentos	24
3.3	Lectura	25
3.4	Planear un currículo coherente	26
3.5	Modelos de lectura	27
3.5.4.1	Hipótesis lingüística del umbral	32
3.5.4.2	Hipótesis de interdependencia lingüística	32
3.6	Conclusión	33
IV	ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN DE LECTURA	35
4.1	Introducción	35
4.2	Cómo leer un texto	35
4.3	Estrategias y habilidades para la comprensión de textos escritos	36
4.3.1	Habilidades para la comprensión de lectura	36
4.3.2	Estrategias para la comprensión de lectura	37
4.4	Inferencias	42
4.5	Conclusión	45
V	SELECCIÓN DE MATERIALES	47
5.1	Introducción	47
5.2	Materiales y recursos didácticos	47
5.3	Elementos para la elaboración de los recursos didácticos	48
5.4	Clasificación de los materiales para la enseñanza de la lectura	48
5.5	Criterios para seleccionar los textos	48
5.6	Clases de textos	49
5.7	Clasificación de textos de acuerdo con el material utilizado	51
5.8	Algunas técnicas para la adaptación del material	53
5.9	Conclusión	55

CAPÍTULO II	56
MARCO CONTEXTUAL	56
I GENERALIDADES SOBRE LOS OTOMÍES	56
1.1 Introducción	56
1.2 Los hñähñu	56
1.3 Ubicación geográfica	57
1.4 Datos estadísticos de Amealco de Bonfil	61
1.5 Los hablantes	62
1.6 Conclusión	63
II OCUPACIÓN ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN HÑÄHÑU EN EL ESTADO DE QUERÉTARO	65
2.1 Introducción	65
2.2 Regiones económicas	65
2.2.1 Agricultura	65
2.2.2 Ganadería	67
2.2.3 Industria	68
2.2.4 Turismo	69
2.3 Costumbres, creencias y valores del pueblo hñähñu	71
2.3.1 Organización Social: familiar y comunitaria	71
2.3.2 División territorial	73
2.4 Conclusión	74
III MARGINACIÓN	76
3.1 Introducción	76
3.2 Factores que contribuyen a la marginación	77
3.6 Lengua	79
3.6.1 Descripción de la lengua	80
3.6.2 Características de la lengua	81
3.6.3 Sistema fonológico del otomí	84
3.7 Migración	87

3.8	Conclusión	88
IV	BILINGÜISMO	89
4.1	Introducción	89
4.2	Bilingüismo y monolingüismo	89
4.3	Escolaridad en el medio indígena	92
4.3.1	Datos estadísticos de la educación bilingüe en el municipio de Amealco de Bonfil.	92
4.4	Conclusión	96
	CAPÍTULO III	97
	METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA Y TRABAJO DE CAMPO	97
3.1	Introducción	97
3.2	Materiales	97
3.3	Lectura de comprensión general	98
3.8	Funciones del texto	101
3.9	Evaluación	102
3.10	Trabajo de campo	103
3.10.1	Métodos de investigación utilizados	103
3.10.2	Descripción del trabajo de campo realizado	104
3.10.2.1	Instituto Nacional de Educación para Adultos, INEA	104
3.10.2.2	Colegio de Bachilleres de Querétaro, COBAQ	105
3.10.2.3	Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ	108
3.10.3	Aplicación de cuestionarios	120
3.10.4	Conclusión	121

CAPÍTULO IV	123
SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA HÑÄHÑU	123
Introducción	123
I PROBLEMAS EN EL USO DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS	125
1.1 Del profesorado	125
1.2 Problemas a los que se enfrentan los estudiantes	126
II ESTRATEGIA DEL VISTAZO	127
2.1. Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	128
2.2. Procedimiento 2.2	129
2.2.2 Resultados	130
III CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	133
3.1 Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	134
3.2 Procedimiento 3.2	135
IV PROCLÍTICOS DE SUSTANTIVOS Y POSESIVOS	142
4.1 Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	143
4.2 Procedimiento 4.2	144
4.2.4 Resultados	148
V FUNCIÓN DEL TEXTO	152
5.1 Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	154
5.2 Procedimiento 5.2	155
VI EVALUACIÓN DEL TALLER DE HÑÄHÑU	163
6.1 Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	164
6.2 Procedimiento 6.2	165
VII COMPRENSIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES MEDIANTE LA IDENTIFICACIÓN DE VERBOS	169
7.1 Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	170
7.2 Procedimiento 7.2	171
VIII CUARTA CLAVE: LA SELECTIVIDAD	177

8.1	Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	178
8.2	Procedimiento 8.2	179
IX	COMPRESIÓN DETALLADA	186
9.1	Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	187
9.2.....	Procedimiento 9.2	188
X	TEXTOS INSTRUCTIVOS	192
10.1	Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	102
10.2	Procedimiento 10.2	193
XI	AFIRMACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS APRENDIDAS	197
11.1	Aplicación de la propuesta didáctica en el aula	198
11.2	Procedimiento 11.2	199
11.3	Conclusion	201
XII	CONCLUSIONES	203
	BIBLIOGRAFÍA	205

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 2.1	Población hñähñu en el estado de Querétaro Secretaría de Desarrollo Sustentable (SEDESU, 2011).	59
Tabla 2.2	Distribución de la población hñähñu por grupos de edad Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2010).	61
Tabla 2.3	Inventario ganadero en el estado de Querétaro Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO, 1998).	67
Tabla 2.4	Datos de la región de Amealco de Bonfil Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO, 1998).	69
Tabla 2.5	Número de habitantes de Santiago M. con distribución por barrios Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2000)	78
Tabla 2.6	Variante de Santiago Mexquititlán Hekking (Comunicación personal, 2014)	84
Tabla 2.7	Variante de San Ildefonso Tultepec Hekking (Comunicación personal)	85
Tabla 2.8	Cuadro de fonemas vocálicos del otomí de Santiago mexquititlán Hekking (Comunicación personal)	85
Tabla 2.9	Fonemas consonánticos y semi-consonánticos del otomí de S.M. El otomí de Santiago Mexquititlán- Hekking (1995)	85
Tabla 2.10	Fonemas consonánticos y semi-consonánticos de San Ildefonso T. Gramática y textos del hñöñhö (Palancar, 2009)	86
Tabla 2.11	Lenguas indígenas más habladas en el estado de Querétaro Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010)	89
Tabla 2.12	Población hablante de lengua indígena. Porcentaje Instituto Nacional de Estadística Geografía e informática (INEGI, 2005)	90
Tabla 2.13	Escuelas en Santiago Mexquititlán Sección amarilla Directorio telefónico	92
Tabla 2.14	Escuelas en San Ildefonso Tultepec	93

Sección amarilla Directorio Telefónico	
Tabla 2.15 Escuelas en varias comunidades	94
Sección amarilla Directorio telefónico	
Tabla 2.16 Escuelas en Amealco	94
Sección amarilla Directorio telefónico	

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 2.1 Distribución de las comunidades hñähñu en la República Mexicana	58
Secretaría de Desarrollo Sustentable (SEDESU, 2011)	
Mapa 2.2 Comunidades indígenas de la región otomí de Amealco	72
Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2011)	

INTRODUCCIÓN

Una propuesta didáctica para la enseñanza de comprensión de lectura en lengua hñähñu es el trabajo realizado en esta tesis; su objetivo principal es proporcionar las herramientas necesarias para que el acto de leer sea significativo y funcional para los dicentes y una forma más ágil para aquellos que se dedican a enseñar una lengua indígena; para ello se emplearon enfoques comunicativos tomando algunos modelos ya establecidos para la enseñanza de segundas lenguas como son los interactivos los cuales permiten hacer uso de los conocimientos previos. Esta propuesta está dirigida a jóvenes y adultos hablantes y no hablantes de hñähñu que han aprendido a leer en español y que desean hacerlo en la lengua vernácula. Como parte de la interculturalidad, se planea trabajar en ambas lenguas: español y hñähñu, de tal modo que cualquier persona que sepa leer y escribir en español pueda aplicar las técnicas planteadas aquí. De esta manera, los encargados de la instrucción y los interesados en este trabajo podrán comprender los textos y ejercicios escritos en hñähñu. Se realizaron gestiones para trabajar la propuesta en el Instituto Nacional de Educación para Adultos INEA, pero no llegaron a fructificar. Se efectuaron varias sesiones de práctica de las técnicas y estrategias propuestas, inicialmente en el Colegio de Bachilleres Plantel 20 de Santiago Mexquititlán; por motivos institucionales se cambió de sede continuando las prácticas en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco. No obstante que el número de sesiones fue escaso en este lugar, se pudieron apreciar resultados positivos tanto en la comprensión lectora como en la actitud de los asistentes hacia las técnicas y estrategias aplicadas. Si bien el estudio está enfocado a la lengua hñähñu, se contempla la posibilidad de que estos procedimientos puedan ser empleados en otras lenguas originarias.

Se consultaron varios autores con diversos enfoques metodológicos los cuales se encuentran puntualizados en el marco teórico que conforma el primer capítulo de la tesis. Esta sección consta de cinco apartados: *teorías, enfoques y métodos, oralidad y escritura, procesos de lectura, estrategias de comprensión de lectura y selección de materiales.*

En el capítulo II se presenta el marco contextual, representado por el municipio de Amealco de Bonfil, comunidad de práctica. Se hace la descripción general de la etnia hñähñu en el estado de Querétaro. Contiene tres apartados: *generalidades sobre los otomíes, ocupación económica de la población hñähñu en el estado de Querétaro y marginación*. Estos datos nos sirven para identificar los principales obstáculos a que se enfrenta la educación indígena especialmente en Querétaro de Arteaga.

Metodología y resultados del trabajo de campo aparecen en el capítulo III. En este apartado se resume la metodología de la propuesta así como las etapas por las que pasó el trabajo de campo:

- 1.- Presentación en el Instituto Nacional de Educación para Adultos.
- 2.- Inicio de aplicación de la propuesta didáctica en el Colegio de Bachilleres, plantel 20 de Santiago Mexquititlán.
- 3.- Continuación de la práctica en la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco.

En el primer caso se trabajó con jóvenes de Bachillerato y con un grupo de maestros del mismo plantel. En Amealco la práctica fue realizada con personas de ambos sexos jóvenes y adultos, aborígenes y mestizos. Se utilizaron principalmente las técnicas de investigación participante en las que el investigador se integra al trabajo y a la investigación simultáneamente, es decir, interviene como alumno y a la vez como facilitador del grupo.

Una vez revisadas las diversas teorías y enfoques sobre la comprensión de lectura en general y la comprensión de lectura en una segunda lengua, en el capítulo IV se ejemplifican las propuestas de este trabajo de tesis. Comprende diez secciones con la aplicación de secuencias didácticas en el aula. Ellas constituyen un ejemplo de cómo conducir al estudiante paso a paso para desarrollar las habilidades de comprensión lectora en la lengua hñähñu.

Las propuestas son el resultado de los conocimientos previos de la autora en los idiomas español e inglés y de las investigaciones y prácticas en la lengua hñähñu. Este trabajo deberá ser reforzado con aumento de materiales y mayor tiempo de práctica en diferentes instituciones escolares.

Se espera que esta tesis sirva para enriquecer los programas de enseñanza bilingüe en una lengua indígena y contribuir de esta manera al engrandecimiento de nuestra nación.

Planteamiento del problema.

En la práctica docente se presentan diferentes problemas, sobre todo cuando se tiene que elegir y aplicar algún método para enseñar a leer y a escribir. No obstante que las autoridades educativas constantemente capacitan a los profesores acerca de las metodologías más idóneas y actualizadas para la enseñanza de la lectura y de la escritura, los maestros se encuentran desprovistos de las herramientas necesarias y sobre todo de la práctica real que se requiere para aplicar dichas metodologías, lo que conduce, la mayoría de las veces, a resultados negativos al finalizar el año escolar.

Aunado a este problema, en la enseñanza de las lenguas indígenas no ha habido una preocupación real para que ésta sea significativa y representativa de su entorno cultural, en cambio se siguen utilizando metodologías adoptadas y adaptadas de otros idiomas y, desafortunadamente, de otros países que en nada concuerdan con nuestra realidad educativa.

Zimmermann (2004) opina que hay que advertir el error de transferir experiencias de una situación lingüística de una parte del mundo a otras, el cual parte del supuesto de que las actitudes hacia situaciones lingüísticas y las estrategias de comportamiento sociolingüístico son universales.

Por otro lado, Miryam Yataco (2010) en su ponencia para la Inauguración del Diplomado, opina que: *deben diseñarse estrategias para la creación de materiales y*

recursos didácticos, y adaptar nuevas metodologías de enseñanza a los procesos de escolaridad de lenguas originarias sobre todo en los lugares remotos en donde se mantienen metodologías que recuerdan a las políticas educativas del siglo XVII. Nuevos modelos educativos deberán fomentar el uso diario y la expansión de las lenguas originarias.

Uno de los problemas del Sistema Nacional de Educación, apunta a factores de organización. Sigue siendo una realidad que el sistema escolar da mayor énfasis a los aspectos administrativos del proceso educativo en lugar de al aprovechamiento académico.

Es necesario identificar las formas de enseñanza que utilizan los maestros; buscar respuestas a las diversas dificultades que enfrentan los docentes en torno al proceso de enseñanza de la lectura de las lenguas indígenas y contar con elementos que nos permitan la realización de las investigaciones.

La didáctica de la lectura es una habilidad que no ha sido aplicada como tal por la mayoría de los docentes; a pesar de existir gran número de investigaciones al respecto, éstas han permanecido muchas veces, en los libros y en los trabajos de los lingüistas; en pocas ocasiones han sido llevadas al aula por los responsables de enseñar las lenguas originarias.

El objetivo general de este trabajo es diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en lengua hñähñu, con el propósito de propiciar un aprendizaje significativo para el estudiante y optimizar la efectividad de la enseñanza-aprendizaje. Para ello se ha dispuesto un apartado que ejemplifica dicha propuesta.

Justificación. El trabajo aquí presentado se justifica desde tres puntos de vista:

Desde el punto de vista práctico: con la propuesta didáctica planteada en esta investigación para la enseñanza de comprensión de lectura en lengua hñähñu, se obtiene un aprendizaje más eficaz y significativo en dicha lengua.

Desde el punto de vista teórico, se espera que el proyecto genere reflexión y discusión acerca de la didáctica utilizada.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto está planteando una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de comprensión de lectura en lengua hñähñu con objeto de generar un conocimiento válido y confiable dentro del campo educativo en particular y metodológico en general.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

INTRODUCCIÓN.

La elaboración de este proyecto ha tenido que someterse a teorías, enfoques y modelos metodológicos ya existentes, sin embargo se ha evitado en lo posible copiar íntegramente los patrones lingüísticos y hacer uso de ellos de la mejor manera para ser funcionales en la enseñanza de una lengua originaria. Dentro de los enfoques teóricos, los planes y programas de la S.E.P. hacen uso del constructivismo el cual destaca la importancia de la acción, elemento que se ha tomado en cuenta para esta propuesta pues se considera que el aprendizaje debe ser significativo para el sujeto. En relación con los enfoques educativos en la enseñanza de las lenguas se ha preferido el enfoque integral al trabajar desde del inicio con textos reales y evitado en lo posible la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas. De la misma manera se ha utilizado el enfoque comunicativo que busca desde un principio que el alumno se comunique a través de tareas reales. Se ha empleado el método de cuentos que forma parte de los métodos globales, el cual insiste en la lectura por pensamientos completos. Igualmente, se ha recurrido a modelos interactivos en los cuales existe una relación entre el lector, los conocimientos previos y la información del texto. Dentro del ámbito social, se ha tomado en cuenta la Gramática Funcional de Dik (1981) que considera al lenguaje como un instrumento social.

Dentro del marco teórico-metodológico se describen en el primer apartado las teorías lingüísticas que han tenido más influencia en los métodos actuales. Los diversos enfoques comunicativos en la enseñanza de las lenguas, modelos educativos y modelos educativos bilingües. Asimismo, se hace mención de los métodos para la enseñanza de lenguas en un segundo idioma. En el segundo rubro se habla de oralidad y escritura, elementos básicos para la lectura. El tercer apartado se refiere a los procesos de lectura, y se mencionan las principales hipótesis y modelos existentes actualmente. El cuarto hace

referencia a las estrategias y habilidades aplicadas para el tratamiento de los textos. Finalmente la última sección se refiere a la selección de materiales en la cual se citan las diversas clases de textos y los criterios para la clasificación de los mismos.

I.- TEORÍAS ENFOQUES Y MÉTODOS

A través de la historia de la educación han surgido diversos tipos de enfoques educativos; cada uno corresponde a una etapa de nuestra historia en particular, haciendo posible el surgimiento de instrumentos metodológicos y tecnológicos para abordar los procesos educativos desde diferentes dimensiones.

Se iniciará precisando algunos términos para evitar confusiones. Debido a la gran amplitud con que se usaba el término “método” en el pasado, desde la fundamentación teórica que sustenta el propio método hasta la elaboración de normas para la creación de un determinado curso, se convino subdividirlo en *enfoque* y *método* propiamente dicho. El enfoque es el término más amplio, que engloba los presupuestos teóricos sobre la lengua y el aprendizaje. Los enfoques varían en la medida que cambian esos presupuestos: el presupuesto por ejemplo, de que la lengua es una respuesta automática a un estímulo y de que el aprendizaje se da por la automatización de esas respuestas, va a generar un determinado enfoque para la enseñanza de lenguas, que será diferente al enfoque generado por la creencia de que la lengua es una actividad cognitiva y de que el aprendizaje se da por la internalización de las reglas que generan esa actividad.

El método tiene una menor amplitud y puede estar contenido dentro de un enfoque. No trata de los presupuestos teóricos del aprendizaje de lenguas, pero sí de las normas de aplicación de esos presupuestos. El método, por ejemplo, puede envolver reglas de selección, ordenación, presentación de los ítems lingüísticos, así como las normas de evaluación para la elaboración de un determinado discurso. De esta manera, los términos enfoque y método, podrán encontrarse en ambos rubros de este apartado.

1.1 Teorías lingüísticas para la enseñanza de lenguas.

Se exponen las principales teorías, enfoques y métodos para la enseñanza de lenguas partiendo del supuesto de que han contribuido de diferentes maneras para conformar los enfoques actuales.

1.1.2 Estructuralismo.

Al hacer un análisis diacrónico de las diferentes teorías surgidas a lo largo del siglo XX, la primera que se menciona es el *estructuralismo* que aparece a partir de 1916 con Ferdinand de Saussure, entre sus dicotomías más connotadas están: sincronía/diacronía y lengua/habla (Campillo, 1963). Desde el punto de vista de Saussure, el objeto último del lingüista está en la lengua de una comunidad, esta idea la van a rechazar los lingüistas modernos.

En 1957, tras la publicación de Noam Chomsky *Estructuras sintácticas*, aparece la *gramática generativa*. Chomsky afirma que una gran parte de la gramática interna es innata por lo que los seres humanos poseen un mecanismo genético que les permite aprender una lengua. En otra de sus obras, *Estructura Profunda, Estructura superficial e Interpretación semántica (1971)*, hace puntualizaciones concernientes a su teoría como respuesta a las críticas hechas a los partidarios de la semántica generativa. En el marco teórico perfecciona su concepción de la sintaxis y sus relaciones con la fonología y la semántica

1.1.3 Constructivismo.

Otro enfoque teórico, es el *Constructivismo* que sustenta los planes y programas de estudio nacionales, el cual se orienta bajo métodos globales para la adquisición de la lecto-escritura del español y de la enseñanza de lenguas indígenas, Coll (1993). Es la teoría del aprendizaje que destaca la importancia de la acción, es decir, el proceder activo en el proceso de aprendizaje. Von Glasersfeld fue su creador. Esta teoría se basa en que para que se produzca el aprendizaje, el conocimiento debe ser construido o reconstruido por el propio sujeto que aprende a través de la acción, esto significa que el aprendizaje no es aquello que simplemente se pueda construir. El conocimiento debe ser una auténtica construcción operada por la persona que aprende. Tres son los representantes de esta teoría, cada autor expresa la construcción del conocimiento dependiendo de: si el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget); si lo realiza con otros (Vygotsky) o si es significativo para el sujeto (Ausubel) (Coll, 1993).

1.2 Enfoques educativos en la enseñanza de las lenguas.

Entre los enfoques para la enseñanza de la lectura se mencionan los siguientes:

1.2.1 Enfoque de enseñanza directa.

Este enfoque enfatiza que el uso del contexto (lingüístico comunicativo) es poco importante en la lectura. Esta orientación parte de la idea de que el aprendizaje es jerárquico, que hay habilidades que funcionan como antecedente necesario para el desarrollo de otras habilidades y que la enseñanza debe respetar ciertas secuencias de actividades (Defior, 1994).

1.2.2 Enfoque integral.

Este fue propuesto por autores como Goodman (1992), quien afirma que:

- a.- Desde el inicio debe proporcionarse textos reales.
- b.- Debe evitarse la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, ya que éstas están descontextualizadas y tienen poco sentido, entre otros aspectos.

1.2.3 Enfoque comunicativo.

Este enfoque busca que el alumno se comunique en la lengua. Se concentra en la enseñanza de la lengua a través de tareas reales donde la lengua es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. (Martínez, 2006). Estos dos últimos enfoques han sido tomados en cuenta para la propuesta pedagógica de esta tesis.

1.3 Modelos educativos bilingües.

En cuanto al contexto bilingüe, se pueden distinguir cuatro modelos de educación. Dos de asimilación a la lengua mayoritaria y dos que tienen un objetivo de multilingüismo y multiculturalidad. Ellos son:

1.3.1 Modelo de sumersión.

Su objetivo social y educativo es la asimilación. La enseñanza se da en la lengua mayoritaria.

1.3.2 Modelo transitorio.

Lo mismo que el anterior su objetivo social y educativo es la asimilación. La enseñanza pasa de la lengua minoritaria a la lengua mayoritaria.

1.3.3 Modelo de inmersión.

Su objetivo social y educativo es el pluralismo. La enseñanza es bilingüe con importancia inicial en la segunda lengua (L²).

1.3.4 Modelo de mantenimiento.

El objetivo social y educativo es el mismo que el anterior. La enseñanza es bilingüe con peso en la L¹ (Baker, 1993).

1.3.5 Gramática funcional (DG).

La Gramática Funcional es un modelo de análisis lingüístico creado a finales de la década de los setenta por el holandés Simón Dik, cuyo punto de partida fue la gramática Valencial de Lucien Tesnière. Según Dik, su modelo de gramática es funcional porque está basado en una concepción que considera al lenguaje como un instrumento social y pretende descubrir el sistema de la lengua a través de los usos que se hacen de las expresiones lingüísticas en la interacción social. La gramática funcional estudia cómo se emplean las palabras, los sintagmas y las oraciones, y la adecuación de estos elementos según sea el contexto lingüístico y la situación comunicativa en que se utilicen. Dik reconoce que las funciones se dan en tres niveles de estructuración:

- a) El semántico, que se refiere a los papeles semánticos que desempeñan los referentes.
- b) El sintáctico, que incluye conceptos tales como sujeto y objeto.
- c) El pragmático, que remite al valor informativo de los constituyentes del enunciado.

La teoría de la Gramática Funcional contempla tres normas de adecuación:

1.-La adecuación tipológica en la que la teoría debe formularse en términos de principios que puedan aplicarse a cualquier tipo de lengua.

2- La adecuación pragmática, en ella los enunciados de la teoría acerca del lenguaje deben ser útiles para comprender cómo las expresiones lingüísticas pueden usarse efectivamente en la interacción comunicativa.

3.- La adecuación psicológica: los enunciados de la teoría acerca del lenguaje deben ser compatibles con lo que se sabe sobre los mecanismos psicológicos involucrados en el

procesamiento del lenguaje natural. Las nociones funcionales desempeñan roles esenciales en los distintos niveles de la organización gramatical. (Dik, 1981).

La Gramática Funcional es un auxiliar valioso en la enseñanza de las lenguas originarias como el hñähñu, objeto de esta tesis.

El siguiente apartado es el contacto de lenguas, especialmente el bilingüismo que llega a ocasionar préstamos e interferencia ya sea del español hacia la lengua indígena o viceversa. El trabajo se enfoca especialmente a la lengua hñähñu y el español que se habla en el municipio de Amealco de Bonfil, con las variantes de Santiago Mexquititlán y la de San Ildefonso Tultepec, Querétaro.

1.4 - Lenguas en contacto.

Se habla de situaciones de lenguas en contacto cuando éste se realiza entre dos o más lenguas en un entorno cualquiera (Moreno, 1998). En estos casos se da una serie de fenómenos lingüísticos que afectan a todos los niveles de la lengua.

En nuestra era de la globalización, es una realidad el hecho de que dos o más lenguas estén en contacto por diversas razones, principalmente económicas, culturales y políticas; esto las pone en una relación permanente lo cual puede dar lugar a diversos fenómenos lingüísticos como: *el bilingüismo y la diglosia, las interferencias lingüísticas, la aparición de lenguas pidgin, criollas, etc.* Respecto al bilingüismo y la diglosia, existen varios autores que se han dedicado a dar una conceptualización de estos vocablos. Para Bloomfield (1953) el bilingüismo es “el dominio nativo de dos lenguas; Haugen (1953) considera que un hablante bilingüe es el que “utiliza expresiones completas con significado en otras lenguas; para Weinreich (1953) es la práctica de dos lenguas usadas alternativamente”

Generalizando diremos que *bilingüismo* es el uso de dos lenguas en forma alternada para usos similares.

La *diglosia* es la utilización habitual de dos lenguas o dos variedades de una lengua con intenciones diferentes o en situaciones sociales diversas”.

Para Ferguson (1959), quien fue quien acuñó el término, es el uso discriminado de dos variedades de la misma lengua; él opina que en las situaciones de diglosia estricta pueden observarse los siguientes fenómenos:

*Función: existe un reparto de funciones entre una variedad alta (A) y una variedad baja (B). Cada una es usada en ciertos ámbitos o dominios: la variedad A, en situaciones formales, y la B, en contextos informales.

*Prestigio: la comunidad diglósica considera que la variedad A es más prestigiosa que la variedad B.

*Adquisición: la variante B se adquiere como lengua materna, en tanto que la A sólo se aprende formalmente en contextos académicos.

*Sistema gramatical: la variedad A posee unas categorías gramaticales que se reducen o desaparecen en la variedad B.

*Léxico: la variedad A dispone de un léxico culto, técnico y especializado del que carece la B. A la vez, ésta cuenta con el vocabulario y las expresiones fraseológicas propias del ámbito familiar y popular.

*Estandarización: la variedad A está estandarizada gracias a la elaboración de gramáticas, diccionarios y normas ortográficas que permiten su conocimiento. Este proceso de estandarización no existe para la variedad B.

*Herencia literaria: existe un corpus literario en la variedad A, inexistente por el contrario, en la B.

*Estabilidad: las situaciones glósicas pueden perdurar durante siglos.

Por su parte, el concepto amplio de diglosia utilizado por la sociología del lenguaje actual se debe a Fishman (1972) para quien aquélla abarca todas las situaciones en las que existe una distribución funcional de dos variedades lingüísticas en una comunidad de habla, tanto si son dialectos, sociolectos o registros de una misma lengua, como si se trata de dos lenguas diferentes.

Esta concepción amplia de diglosia no ha estado exenta de críticas. En todo caso, en cuanto a la relación entre diglosia y bilingüismo, Fishman considera que éste es un atributo del individuo fruto de su versatilidad lingüística, mientras que aquélla es una característica de las sociedades, que ubican, socialmente, las funciones de diferentes lenguas o variedades.

1.4.1.- Alternancia de códigos.

El contacto de lenguas en un mismo país, región o territorio puede originar una serie de consecuencias lingüísticas importantes como la *alternancia de códigos* que suele acontecer en hablantes que tienen un alto conocimiento de las lenguas que están en contacto. El fenómeno consiste en el paso de una lengua a otra por parte del hablante según la situación de comunicación o la intención. Un ejemplo de ello lo tenemos en el mercado de Amealco de Bonfil, Querétaro: al preguntar cómo se dice en hñähñu ¿cuánto cuesta la muñeca?, el comerciante respondió: *hangu bale ar dänxu*. En esta comunidad existen dos variantes: la de Santiago Mexquititlán y la de San Ildefonso Tultepec, ambas en contacto permanente con el idioma español principalmente por razones económicas. El proceso de adquisición del lenguaje en esta región se presenta a menudo en una situación de plurilingüismo dado que la mayoría de los adultos ha dejado de hablar la lengua en el hogar y de que existen pocas escuelas bilingües en la región. Esta coexistencia de sociedades y de lenguas da lugar a fenómenos que afectan a todos los niveles lingüísticos desde los más superficiales hasta los más profundos. Esto se convierte por tanto en fuente de variación y de cambio junto a los factores lingüísticos internos (la propia dinámica de la lengua), y a los factores extralingüísticos (sociedad y contexto). Como puede verse, el tema del bilingüismo entrevé una compleja red de factores que supone posicionamientos políticos además de los puramente lingüísticos. En relación con esto se puede considerar un bilingüismo aditivo cuando se adquiere una segunda lengua socialmente reconocida o prestigiosa y que supone un enriquecimiento personal; por el contrario se habla de bilingüismo sustractivo cuando la adquisición de la segunda lengua se debe a necesidades económicas y conlleva el alejamiento de la primera lengua y su sustitución por la otra. En el caso de la lengua hñähñu cada vez son menos los padres que desean que sus hijos aprendan su lengua materna por consiguiente enfocan sus esfuerzos en lograr la asimilación de la lengua dominante: el español.

1.4.2.- Bilingüismo en Amealco de Bonfil, Querétaro.

El municipio de Amealco cuenta con un gran número de hablantes bilingües hñähñu-español, existiendo dos variantes: el hñöñhö de San Ildefonso Tultepec y el hñähño de Santiago Mexquititlán.

La mayoría de la población del municipio de Amealco, hablante del hñähño o hñöñhö, habla español. Este contacto entre las dos lenguas tiende a beneficiar al español en detrimento de su lengua materna. Hekking (1995) opina que en el otomí de Santiago Mexquititlán y en algunas otras variantes se ha observado la introducción de sustantivos y vocablos del léxico español, así como el uso de préstamos gramaticales del español como preposiciones, conjunciones y relativos.

1.4.3.-Verbos prestados del español.

En sus investigaciones sobre la gramática del otomí de San Ildefonso Tultepec, Palancar (2009) encontró 46 lexemas verbales que proceden de palabras del español. De éstos, tres se originan de adjetivos y uno de un sustantivo

<i>Nesio</i>	tr	ser necio con alguien	<	necio	adj.
<i>Preso</i>	in	estar preso	<	preso	adj.
<i>Triste</i>	in	entristecerse	<	triste	adj.
<i>Mpeño</i>	in	hacer esfuerzo	<	empeño	s.

Cuando el verbo otomí procede de un verbo en español se toma el tema del verbo mas la vocal temática que se emplea en la forma de infinitivo.

<i>Abisa</i>	tr	avisar a alguien	<	avisa-r
<i>Kamina</i>	in	caminar	<	camina-r
<i>Bale</i>	in	valer	<	vale-r
<i>Konose</i>	tr	conocer	<	conoce-r
<i>Konsegi</i>	tr	conseguir	<	consegui-r
<i>Kumpli</i>	tr	cumplir	<	cumpli-r

1.4.4.- Conclusión.

El interés de los lingüistas por los estudios del contacto de lenguas se ha incrementado en los últimos años haciendo verdaderos avances en la descripción de situaciones y en la reflexión sobre las teorías apropiadas.

En la República Mexicana se han hecho esfuerzos por crear gramáticas que representen la normalización de las diferentes variantes de una lengua originaria. Este es un arduo trabajo que están enfrentando las autoridades y especialistas en la materia.

En el estado de Querétaro se ha publicado un diccionario bilingüe otomí español fruto de la ardua labor de 30 años de investigación realizada por el lingüista holandés Ewald Hekking que sin lugar a dudas será de gran apoyo para la revitalización de esta lengua.

Respecto al contacto del hñähñu con el español, Palancar (2009) ha investigado una serie de préstamos del español al hñähñu cuya clasificación se puede encontrar en su libro *Gramática y textos del hñöñhö otomí de San Ildefonso Tultepec, Querétaro*.

II.- ORALIDAD Y ESCRITURA.

Dentro del marco teórico, es importante conocer algunas características de la comunicación como son la escritura y la oralidad, las cuales constituyen las bases para la cuarta y muy olvidada habilidad: la lectura. A continuación se analizan estos dos rubros.

2.1.- Oralidad.

A lo largo de la historia de los pueblos, el estudio del lenguaje ha recibido atención especial de la lingüística¹. Mucho se ha discutido si el lenguaje tiene raíces orales o escritas Actualmente se está dando igual peso al lenguaje hablado que al escrito. Así, están surgiendo grupos de narradores orales en todo el mundo, este movimiento ha tomado auge a partir de los años 70s del siglo pasado cuando el cubano Francisco Garzón Cépedes creó la Cátedra Itinerante de Narración Oral Escénica, con la que viajó por varias partes del mundo dando a conocer sus estrategias narrativas.

La oralidad se refiere a la comunicación hablada. La expresión oral se percibe como un proceso natural inherente al ser humano que se adquiere a partir de la interacción social. Así, podemos definir la oralidad como la habilidad adquirida desde niños que permite tener una comunicación efectiva con las personas (Ong, 2002). El autor sostiene que el habla es la raíz de la escritura y que ésta, no puede existir sin su antecesora, la oralidad. Argumenta que el pensamiento se relaciona de modo articulado con el sonido y que el lenguaje hablado existe independientemente de la escritura. Él propone distinguir la oralidad primaria de la secundaria; define la oralidad primaria como la forma de comunicarse de las culturas que carecen de todo conocimiento de la escritura. Es la que se produce en la presencia real de los hablantes.

En la oralidad secundaria ésta se encuentra dominada por las formas orales de la comunicación de masas y el uso de un lenguaje altamente sofisticado. Esta oralidad se manifiesta principalmente en las sociedades avanzadas que poseen la escritura como soporte de la memoria. Dicha forma de oralidad secundaria es la que se presenta en los medios de comunicación. Hoy en día es difícil encontrar una cultura puramente oral puesto que la mayoría de ellas conoce la escritura o conoce sus efectos.

2.1.2 Elementos de la comunicación.

Dentro de la oralidad como sistema de comunicación, es importante no soslayar la atención que debemos prestar al **canal**.

En la oralidad primaria, éste puede ser:

*Personal; aquél en donde la comunicación es directa, es decir, voz a voz. El canal puede darse entre una o varias personas.

En la oralidad secundaria puede ser:

*Masivo: escrito, radial, televisivo e informativo. Según Muriel. y Rota. (1980, p. 167):

Los medios o canales de comunicación son el método de difusión que se emplea para enviar el mensaje. Estos pueden dividirse a grandes rasgos en:

a. Mediatizados.

Son los que requieren de algún tipo de tecnología para la producción de mensajes y el contacto entre la fuente y el receptor o los receptores, no es directo, sino a través de algún vehículo físico externo.

b. Directos.

Los canales directos dependen de la capacidad y habilidad individual para comunicarse con otros cara a cara, el mensaje se da de viva voz (Rota M. L., 1980).

Asimismo no debe descuidarse el **código** en una actividad comunicativa; éste es un conjunto de elementos que se combinan siguiendo ciertas reglas para dar a conocer un mensaje. En este contexto, las sociedades humanas se caracterizan principalmente porque, valiéndose de unidades sonoras significativas, logran comunicarse a través del código más complejo: las lenguas humanas o códigos lingüísticos. Aunque otros elementos del círculo comunicativo funcionen adecuadamente, la comunicación no tendrá éxito si el emisor y el receptor no comparten el mismo código (Watzlawick, 1985).

Las antiguas culturas de tradición oral que no conocían la escritura tendieron a desvalorizar el empleo de la misma y aún hoy en día es difícil para los pueblos originarios adoptar un sistema de signos que contenga el verdadero sentido de la palabra hablada. Platón (citado por Ong, 2002, p. 82) objetaba el hecho de que "...la escritura pusiera fuera del pensamiento lo que solamente podía existir dentro de él", de tal manera que ésta debilitaba el pensamiento.

2.1.3 Manifestaciones de la expresión oral primaria.

Ong (2002, p.43) comenta que en una cultura oral primaria, el pensamiento y la expresión se manifiestan de las siguientes formas:

- a. Acumulativas antes que subordinadas.

Esto es que guardan una organización oral aditiva.

- b. Sintéticas antes que analíticas.

Esta característica está íntimamente relacionada con la dependencia de las fórmulas para practicar la memoria, es decir, en la oralidad primaria los elementos del pensamiento tienden a ser grupos de entidades como términos, locuciones u oraciones.

La expresión oral lleva en sí una carga de epítetos, de lugares comunes, formas adjetivales, que es rechazada por la alta escritura.

- c. Redundantes o copiosos.

La redundancia es una característica de la lengua oral. La repetición de lo dicho recientemente, mantiene tanto al hablante como al oyente, en la misma sintonía. Es aconsejable que el orador diga lo mismo o algo equivalente dos o tres veces, con el propósito de fijar en la mente de los oyentes las partes importantes del discurso. Esto no sucede en el lenguaje escrito donde el lector tiene la facilidad de volver a leer las partes que desea reforzar.

- d. Conservadoras y tradicionalistas.

Las sociedades orales dedican especial atención a repetir una y otra vez los conocimientos ancestrales, para lo cual los ancianos y ancianas juegan un papel muy importante en la repetición de los saberes que han ido pasando de generación en generación; al hacer un registro mediante la escritura, esos conocimientos pierden la esencia, y la sabiduría se ve transformada en una serie de signos neutros carentes de significado vital. En la oralidad primaria, cada relato se transmite en una forma única y particular de cada narrador.

e. Cerca del mundo humano vital.

Las culturas orales deben expresar en forma verbal todos los conocimientos con referencia relativamente estrecha con el mundo circundante ya que carecen de una escritura que pueda estructurar los saberes acerca de la experiencia vivida, que se transmiten a distancia. En esta cultura, la repetición y la práctica son fundamentales para la transmisión de los conocimientos de oficios, trabajos del campo, medicina o ritos religiosos, entre otros.

f. De matices agonísticos.

En estas sociedades, el elogio acompaña al mundo oral intensamente polarizado a favor o en contra del bien y del mal, de la virtud y del vicio, de los villanos y de los héroes, etc.

g. Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas.

Para una cultura oral, aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido (Havelock 1963, pp.145,146) en Ong,. (2002).

h. Homeostáticas (estables).

Estas sociedades se caracterizan por vivir intensamente en un presente que guarda el equilibrio desprendiéndose de los recuerdos que ya no tienen pertinencia actual. El significado de cada palabra es controlado por las situaciones reales, es decir, el aquí y el ahora.

i. Situacionales antes que abstractas.

Se dice que todo pensamiento conceptual contiene una elevada dosis de abstracción arrancada de una realidad individual y perceptible; no obstante, algunos usos pueden ser más abstractos que otros: así podemos observar que entre los pueblos originarios los conceptos de justicia, lealtad, sabiduría, etc. tienen connotaciones diferentes a las que les darían las sociedades mestizas, dependiendo de la situación en que sean utilizados estos conceptos (Ong, 2002).

Estas características serán muy útiles posteriormente, al hacer uso de los relatos de la tradición oral, para poder comprender la estructura, la función y el planteamiento del discurso, así como la concepción que tienen las sociedades primarias acerca del mundo circundante.

Otro factor muy importante para la comunicación y un medio para preservar los saberes de las culturas ancestrales es la escritura.

2.2- Escritura.

La escritura brinda un modelo para el habla. Olson y Torrance (1995), ven a la escritura como un modelo para las estructuras del habla y convierten a algunos aspectos del lenguaje en objetos de conciencia. De este modo, se pasa del pensamiento acerca de las cosas a un pensamiento acerca de las representaciones de esas cosas.

2.2.1.-Procesos de escritura.

En los procesos de escritura se distinguen varias etapas:

1. Observación y análisis de la realidad.
2. Incentivación o motivación.
3. Determinación del propósito del tema.
4. Bosquejo o plan temático.
5. Documentación.

6. Organización de la información.

7. Presentación del texto escrito.

Dentro de los procesos de escritura, Briton et al., (1992, citados por Irwing y Doyle, 1992) distinguen dos modos de lenguaje: expresivo y transaccional. El primero está vinculado con la conversación, en tanto que el transaccional es el lenguaje “para que se hagan las cosas” o para participar en los asuntos del mundo. Briton (1992) observó que el lenguaje transaccional es el lenguaje de la escolarización, su escritura es antinatural y pomposa, y opina que con frecuencia sirve para inhibir el pensamiento.

El expresivo es el lenguaje natural con el que la gente se comunica cotidianamente. Es este lenguaje el usado por las sociedades primarias de los pueblos originarios y es de esta forma como transmiten su oralidad a través de la escritura.

Como ya se ha dicho, las culturas indígenas son culturas de la oralidad es decir de argumentación, esto se puede constatar en sus asambleas comunales en las que las decisiones se toman una vez que se han expuesto todos los argumentos. De esta manera debe buscarse una articulación entre oralidad y escritura en donde se reconozca el valor que tiene la palabra hablada, alejados de las normas escritas impuestas por las culturas dominantes, sobre todo aquellas basadas en los modelos lingüísticos de los países europeos.

Olson (1991), McLuhan (1970), Goody y Watt (1966) y Havelock (1963), (citados por Olson y Torrance 1991), sostienen que, en general, la escritura es necesaria para las formas de conciencia halladas en el pensamiento occidental moderno.

La habilidad oral y la habilidad escrita están estrechamente relacionadas entre sí y cada una es tan importante como las otras. Nunan (1999, citado por Piña y Arce, 2011).

Francis (1992, p. 85), investigador asociado del proyecto “Procesos de lecto-escritura en segunda lengua”, aplicado en escuelas bilingües del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, comenta respecto a la teoría y práctica de la alfabetización:

1. “La distinción tradicional entre la lengua oral y la escritura se revitalizó y dio lugar a un enfoque que señaló continuidades importantes entre las dos modalidades. Se cuestionó la dicotomía entre procesos “pasivos” y “activos” y se tomó nota de las interacciones y la interdependencia entre todos los procesos del uso del lenguaje; ahora se reconoce que la lectura no es un proceso estrictamente visual que depende de la recodificación de los sonidos del habla; parece que existe una estrecha relación entre ciertos usos del lenguaje en el discurso oral, que se caracterizan por un enfoque que trasciende el contexto inmediato, y la adquisición de la lecto-escritura.
2. La lectura no se puede concebir como un proceso unidireccional, sino como una interacción donde el lector crea y reestructura activamente el texto a partir de todo un almacén de conocimientos previos, expectativas, y competencias que hacen posible el funcionamiento de estrategias de comprensión. Dichas estrategias no registran pasivamente el texto, sino que lo transforman en información asimilable”.

2.2.2.- Cultura escrita.

Con respecto a la revitalización de las lenguas indígenas mediante la escritura, mucho se ha discutido si la multiculturalidad es de naturaleza política; ya que desde la época colonial se alfabetizaba con el propósito de enseñar la lengua del colonizador.

Olson (1991, citado en Olson y Torrance ,1992) sostiene que la cultura escrita conlleva una serie de cambios lingüísticos, cognitivos y sociales que son el resultado de:

- *Un sistema de escritura y acumulación de textos.
- *Instituciones para utilizar los textos.
- *Evolución y adquisición de un metalenguaje para interpretar y explicar los textos.
- *Instituciones y escuelas para la instrucción de estas prácticas orales.

No obstante que algunos autores afirman que el principal objetivo de la alfabetización es revalorar, revitalizar, enriquecer y actualizar la capacidad expresiva de las lenguas, como se puede apreciar, Olson (1992) señala que al paso de la modernidad, se sigue utilizando la alfabetización con propósitos meramente colonialistas en los que el

objetivo es que los pueblos originarios se incorporen mediante la lecto-escritura a la vida económica, social y cultural del grupo dominante.

2.3.- Conclusión.

La enseñanza de la oralidad y la escritura en lenguas indígenas se ha visto fortalecida en las últimas décadas por las investigaciones de lingüistas, antropólogos, instituciones gubernamentales y civiles y otros organismos interesados en la revitalización y preservación de las lenguas originarias. A pesar de ello, estos trabajos no han obtenido los resultados deseados debido a una diversidad de factores, principalmente el factor humano entre otros. Se necesita un gran número de participantes que puedan y deseen hacer el trabajo requerido en múltiples entornos a veces de muy difícil acceso. Por otra parte, esos mismos colaboradores rara vez tienen los conocimientos y capacitación suficientes para lograr resultados aceptables.

No obstante que en algunos países se están preocupando por producir materiales para la enseñanza en lenguas indígenas, no siempre éstos son los más idóneos pues no reflejan el pensamiento y las necesidades de los pueblos originarios y en la mayoría de los casos, éstos son insuficientes para llegar a toda la población. Dichos factores determinan una gama de variaciones en los procesos de enseñanza de las lenguas originarias los cuales están estrechamente relacionados con la enseñanza de la lecto-escritura de la educación indígena.

III PROCESOS DE LECTURA.

3.1.- Introducción.

La propuesta didáctica de lectura está dirigida a jóvenes y adultos que se enfrentan por primera vez al idioma hñähñu o a hablantes que no saben leer ni escribir la lengua. La enseñanza de competencias léxicas y semánticas será utilizada como recurso para el desarrollo de la comprensión lectora.

El propósito de este trabajo es plantear algunas estrategias utilizadas para la comprensión de textos en una lengua indígena, por lo que no se pretende lograr velocidad de lectura o el desarrollo de otras habilidades implicadas en el proceso de la comunicación. Se presentan algunas propuestas que ejemplifican las estrategias mencionadas, para lo cual, se hace uso en algunos casos, del método de cuentos.

3.2.- Método de cuentos.

El método de cuentos forma parte de los métodos globales, se conoce como procedimientos de McKloskey en reconocimiento de su creadora, también recibe el nombre de método Newark en razón del lugar en donde se aplicó por primera vez.

Este método analítico se aprovecha de la curiosidad e imaginación de los estudiantes para enseñar a leer. Su invención se atribuye a Margarita McKloskey y fue probado por primera vez en Newark (E.U.A.) y para su aplicación parte de la lectura de un cuento en cada clase.

Los materiales que emplea son: cuentos cortos, relatos, rimas, fábulas, cantos, dramatizaciones y juegos, entre otros; los cuales deben ser interesantes y novedosos. El maestro debe tener entusiasmo y capacidad narrativa para que provoque el interés.

El procedimiento es sumamente interesante pues insiste en la lectura por pensamientos, forma buenos hábitos de lectura y proporciona variados ejercicios fónicos (Heldt, 1985).

Como parte de los métodos globales, el método de cuentos emplea entre otros los siguientes pasos:

1. Presentación del cuento escrito.
2. Comparación de tamaños entre las mayúsculas y las minúsculas.
3. Uso de la mayúscula al comenzar el enunciado.
4. Uso del punto al terminar.
5. Mayúscula después del punto.
6. Identificación de párrafos.
7. Lectura para identificar el tema central del texto (Heldt, 1985).

En esta propuesta se empleará el enfoque comunicativo, pero no se descarta el empleo de otros métodos o técnicas cuando el objetivo lo requiera. Con este método se pretende capacitar al estudiante para una comunicación real ya que está enfocado a proporcionar a los estudiantes, técnicas y habilidades para crear significados más que para desarrollar estructuras gramaticales.

3.3.- Lectura.

De acuerdo con Woolley (2011) la comprensión de lectura es el proceso mediante el cual se construyen significados. Cain y Oakhill citados por Woolley (2011), opinan que la comprensión de lectura es un conjunto interactivo complejo de operaciones que involucran funciones cognitivas simultáneamente.

Definir lo que es la lectura, sería objeto de un capítulo dedicado especialmente a este rubro; cada enfoque, tiene sus propuestas, algunas similares y otras disímolas, de tal manera que los conceptos de lectura han ido cambiando a través de las diferentes épocas. Sin embargo se puede decir que la lectura es la fase receptora de la comunicación escrita,

se debe considerar como una interacción entre el lector y el lenguaje escrito, a través de ello, el lector intenta reconstruir lo que el escritor comunica en el texto.

Durante el periodo de 1950 a 1960 la atención estuvo centrada especialmente en definir y escribir el proceso de lectura; algunos investigadores han señalado que el significado, por estar relacionado con el acto de pensar, debía ser considerado independientemente del proceso de decodificación. Otros han sostenido que la lectura está interrelacionada con la manera de pensar y que un niño que articula sonidos sin interpretar su significado en realidad no está leyendo. Para la mayoría de los investigadores, leer es la habilidad de descifrar el código sonido-símbolo del lenguaje para interpretar el significado.

La capacidad de leer se ha incrementado en importancia desde el momento en que el hombre comenzó a decodificar ideas en forma de símbolos. En la actualidad se dice que un no lector no puede funcionar inteligentemente en la sociedad; desgraciadamente, se tiene un porcentaje importante de la población mexicana sin acceso a la educación escolarizada y por consiguiente son analfabetas. Con respecto a la población indígena algunos investigadores como Hekking (1995) opinan que debe dársele mayor atención a las lenguas indígenas como el hñähñu el cual está desapareciendo en algunas comunidades.

Dentro del proceso de lectura es importante dar un espacio a la planeación de los aspectos que se desea desarrollar.

3.4.- Planear un currículo coherente.

Tanto en la aplicación de la primera lengua (L¹) como en la de la segunda (L²) existen muchas discusiones de cómo desarrollar un currículo coherente y efectivo para mejorar la comprensión lectora.

Cualquier currículo debe determinar:

a. Las necesidades de los estudiantes; en el caso de las lenguas indígenas, especialmente la lectura en la lengua hñähñu que es la que nos ocupa, se debe determinar qué los motiva a leer en la lengua y de acuerdo a ello, diseñar los materiales de trabajo.

b. Las expectativas institucionales: La primordial necesidad debe ser estimular a los estudiantes para que adquieran el gusto y hábito de la lectura como medio para el aprendizaje de la lengua.

c. Restricción de los recursos. En algunos Estados de la República Mexicana, como Nayarit, Veracruz, Querétaro Oaxaca, Quintana Roo, Yucatán y otros, el Gobierno Federal y los Estatales mediante organismos como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) o la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre otros, están destinando recursos para la educación indígena, de tal manera que constantemente se elaboran materiales actualizados enfocados a este fin. No obstante, estos esfuerzos no llegan a cubrir el sector completo de la educación.

3.5.- Modelos de lectura.

Varios modelos de lectura han sido desarrollados para explicar los procesos de comprensión de lectura en primeras lenguas, Urquhart y Weir (1998, citados en Zainal, 2003), identifican dos clases de modelos:

- a. Modelos de procesos
- b. Modelos componenciales.

3.5.1.- Modelos de procesos y componenciales.

Los modelos de procesos incluyen descripciones de cómo se reconocen las palabras y cuánto tiempo se conservan en la memoria, es decir, cómo sucede el proceso en tiempo real.

Los modelos componenciales se centran en los diferentes componentes involucrados en el procesamiento de los textos, en lugar de las descripciones de los procesos en sí.

El primero (de procesos) es criticado por tener un diseño incompleto y los segundos (componenciales) por ser demasiado simplistas

3.5.2.- Modelos ascendentes (Bottom up) modelos descendentes (Top down) y modelos interactivos.

En la lectura en L^1 , se han desarrollado tres clases de modelos de lectura:

1º. Lectura ascendente (bottom-up) (Gough 1972, Rayner y Pollatsek 1989, mencionados en Zainal, 2003).

2º. Lectura descendente (top-down) (Goodman, 1975 y Smith, 1989, mencionados en Zainal, 2003) y

3º. Modelos interactivos (Rumelhart, 1990 y Stanovich, 1980, mencionados en Zainal, 2003).

En el primer modelo (bottom-up), se afirma que el significado del texto es contenido solamente en el mismo texto; el lector solamente recibe la información y la decodifica. Esta se inicia cuando el lector procesa la información de un texto escrito.

Otro modelo bottom-up de procesos es el mencionado por LaBerge y Samuels, (1974, en Zainal, 2003), éste contiene tres sistemas de memoria:

- a. El sistema de memoria visual. Mediante la vista se hace el reconocimiento visual de las líneas de letras o palabras.
- b. Sistema de memoria fonológica. Registra la representación de los sonidos de las letras y palabras en la memoria.

- c. Sistema de memoria semántica. El proceso reconoce la representación semántica de las palabras y enunciados dentro de la lectura.

Este modelo de lectura consta de dos procesos básicos ambos basados en la atención.

- a. La decodificación.
- b. La comprensión.

En los modelos bottom-up la lectura empieza del procesamiento de lectura de nivel bajo, al nivel alto.

En el segundo modelo (top-down), el lector predice constantemente el significado del texto escrito. Consta de cuatro ciclos: Visualización, percepción, sintáctico y construcción de significados. Los ciclos se interrelacionan constantemente para predecir el significado del texto. Éstos incluyen los siguientes procesos:

- a. Reconocimiento-iniciación.
- b. Predicción.
- c. Confirmación.
- d. Corrección.
- e. Terminación.

Otro de los modelos top-down es el de Smith (1971, mencionado en Zainal, 2003) que enfatiza la importancia de la predicción durante la lectura; está basado en cuatro principios fundamentales.

1.- La lectura tiene un propósito. Según Kobeil, (1999, mencionado en Zainal, 2003), los lectores tienen en mente propósitos específicos cuando leen.

- 2 La lectura es selectiva. Los lectores son selectivos en sus lecturas.

3.- La lectura está basada en la comprensión. Los lectores emplean sus conocimientos previos para confirmar o rechazar la información leída.

4.- La lectura es anticipativa. Mediante sus conocimientos adquiridos los lectores anticipan el contenido de la lectura.

En los dos últimos modelos el lector juega una parte importante en la construcción de significados partiendo del texto escrito.

Las limitaciones en los dos modelos de lectura anteriores, (bottom-up y top-down) han llevado a desarrollar un modelo de procesamiento interactivo de lectura.

3.5.3.- Modelos interactivos.

Estos modelos combinan las características de los modelos bottom-up y top-down: en ellos existe una interacción entre el lector, conocimientos previos y la información del texto, Eskey y Grabe (1998, mencionados en Zainal, 2003).

En esta categoría los lectores juegan un papel activo en el proceso de lectura pues hacen inferencias constantemente acerca del significado del texto. En su modelo interactivo de lectura, Rumelhart (1990, citado en Zainal, 2003) sintetiza cuatro tipos de conocimiento:

*Conocimiento sintáctico.

*Conocimiento semántico.

*Conocimiento ortográfico.

*Conocimiento léxico.

Estos diferentes tipos de conocimiento interactúan entre sí para producir la interpretación más confiable del texto escrito. Este modelo permite al lector hacer uso de sus conocimientos previos: culturales, sintácticos o semánticos.

Otro modelo interactivo es el de Stanovich (1980, citado por Zainal, 2003), el cual contempla no solamente la lectura en L¹ sino también en L². Stanovich toma el modelo de Rumelhart (1990) y le incorpora la noción de proceso bajo, compensado con el proceso alto y viceversa, esto es: la falta de comprensión de una palabra se compensa con el conocimiento del tema; así las deficiencias en un nivel de procesamiento son compensadas por otro nivel.

Debido a que la comprensión de un texto es más importante para la lectura que la codificación de palabras, la flexibilidad de los lectores, propuesta por Stanovich, para utilizar los diferentes niveles de procesamiento de los textos, es muy útil para lograr el objetivo del presente trabajo, es decir, se retoman el modelo interactivo propuesto por Rumelhart y las modificaciones realizadas por Stanovich, de tal manera que se obtenga un constante cambio en el modo de procesamiento por parte del lector que se adapte a las exigencias particulares del texto, p.e. la comprensión de cualquier discurso sería imposible con base en un procesamiento impulsado únicamente por el conocimiento previo.

3.5.4.- Modelos componenciales en L².

Una vez descritos los modelos anteriores, se mencionarán los modelos componenciales adoptados por los investigadores de la lectura en L².

Enseñar a leer una segunda lengua, implica procesos más complejos que los vistos anteriormente. Tomando en cuenta que los lectores ya han adquirido habilidades y fluidez en una primera lengua, tal vez dichas habilidades influyan en menor o mayor grado en el aprendizaje de la segunda lengua; al respecto se mencionan dos hipótesis:

- a. Hipótesis lingüística del umbral.
- b. Hipótesis lingüística de la interdependencia.

Estas dos hipótesis parten de la premisa de si la lectura en L² está influenciada por las habilidades del lector en L¹ o por sus capacidades en L².

3.5.4.1.- Hipótesis lingüística del umbral (Cummins, 1981).

Esta hipótesis sugiere que en el control limitado del lenguaje, el sistema del buen lector propicia que se reviertan las estrategias del lector de bajo nivel cuando se enfrenta a un problema o una actividad confusa en la segunda lengua. Esta hipótesis tiene 3 implicaciones:

a.- El lector en L^2 necesita tener cierto nivel de habilidad lingüística en la segunda lengua a fin de que pueda leer en esa segunda lengua. Clarke (1998, mencionado en Zainal, 2003).

b.- Un lector en L^2 tiene un nivel lingüístico de umbral por debajo del cual no puede emplear sus habilidades de lectura en L^1 para comprender un texto en una lengua ajena. Chapman (1996, en Zainal, 2003).

c.- La habilidad de lectura en L^1 puede no ser transferible de una lengua a otra. Bernhardt, Kamil y Clarke (1998, en Zainal 2003).

Esta hipótesis lingüística del umbral de Cummins, muestra una fuerte evidencia de que los lectores tienen que adquirir cierto nivel de conocimientos de la L^2 antes de que puedan emplear un nivel más alto en el procesamiento de estrategias para la comprensión de un texto. En contraste a esta propuesta, surge la hipótesis de interdependencia lingüística.

3.5.4.2.- Hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1981).

La hipótesis de interdependencia lingüística propuesta por Cummins (1981) señala que en la medida que la instrucción en L_x es efectiva para promover competencia en L_x , la transferencia de esta competencia a la L_y ocurrirá si existe una exposición adecuada a la L_y y una motivación adecuada para aprender la L_y . Un estudiante que ha desarrollado previamente habilidades lingüísticas relacionadas con el uso del lenguaje, al transferirlas a una nueva lengua lo hará de manera más rápida, mientras uno que no ha desarrollado previamente dichas habilidades, tendrá dificultades en el aprendizaje de una segunda

lengua. Por ello se recomienda que las habilidades lingüísticas se desarrollen primero en la lengua materna para tener un mejor desempeño en el aprendizaje de la segunda

En esta hipótesis, Cummins (1981) sostiene que la habilidad lectora en una segunda lengua es ampliamente compartida con la habilidad lectora en una primera lengua. Bernhardt y Kamil (1998, en Zainal, 2003) opinan que esto implica que:

- * La habilidad lectora en L^1 es transferible a otra lengua.

- * Las habilidades en L^1 y L^2 son interdependientes.

- * Una vez que la habilidad de lectura en L^1 ha sido adquirida no se requiere la misma operación en L^2 Bernhardt y Kamil.

Se ha encontrado que el conocimiento subyacente y la memoria desempeñan un papel importante en la comprensión de lectura en L^2 . Carrel y Alderson (1984, en Zainal, 2003) establecen la incógnita de si la lectura en la segunda lengua es dependiente de la habilidad lectora en L^1 o de la destreza y conocimientos de lectura en L^2 .

3.6.- Conclusión.

Estos modelos de interdependencia lingüística todavía no han sido ampliamente investigados, no obstante es recomendable tomar en cuenta los diferentes aspectos del conocimiento previo y sus repercusiones en el procesamiento de textos.

En definitiva, el proceso de lectura requiere de un conjunto de estrategias y habilidades capaces de colocar al lector no como un sujeto meramente receptor sino como aquél que busca obtener información del texto. Las experiencias y conocimientos del lector o sus esquemas previos, hacen que el cerebro procese los signos impresos para reconstruir el sentido del texto elaborado por el autor. El conocimiento de las diversas teorías, hipótesis y modelos, nos permiten aventurarnos en el campo de la investigación y aceptar o rechazar aquello que nos conduzca al logro de un aprendizaje más eficiente. No se debe soslayar el hecho de que cada lengua tiene sus características propias y está

ubicada en un entorno especial y diferente de las demás, por lo tanto debe encontrarse el/los enfoques y modelos que puedan servir como paradigmas en cada situación lingüística.

IV ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN DE LECTURA.

4.1.- Introducción.

Este apartado se refiere a la descripción de las habilidades y estrategias empleadas para la comprensión de lectura en una lengua originaria: el hñähñu. El énfasis de la propuesta se centra, tanto en la manera apropiada de abordar un texto, como en el vocabulario del idioma.

4.2.- Cómo leer un texto.

En épocas pasadas, la metodología para la enseñanza de la lectura consideraba que el texto tenía que leerse palabra por palabra y que el significado de cada una de las palabras desconocidas debía ser buscado en el diccionario; de manera que la estrategia tradicional implicaba una apreciación parcial de la lectura. Actualmente se está implementando el enfoque comunicativo como estrategia de enseñanza, el cual hace énfasis en el uso funcional de la lengua y no en el aprendizaje memorístico de la gramática y el vocabulario.

Entender un texto escrito significa formarse una idea precisa de la información proporcionada de la manera más exacta posible. Si la lectura es eficiente, la estructura de párrafos o textos debe ser entendida. No se lee un texto pensando como si cada enunciado fuera una serie de unidades independientes; se debe empezar a leer a partir de una comprensión global, hasta llegar a un entendimiento detallado. La graduación de este avance debe ser de acuerdo con la competencia lectora de los estudiantes; para ello el maestro recurrirá a estrategias y habilidades que se mencionarán posteriormente.

Antes de continuar, se resalta el hecho de que para leer, deben tomarse en cuenta algunas variables como son los aspectos emocionales y afectivos del lector y la disposición del profesor para hacer de la lectura un acto de confraternidad e intercambio de experiencias entre el texto, el lector, el profesor y los participantes. Una vez que se ha logrado esta condición, se podrán abordar las estrategias de aprendizaje.

En el aprendizaje de un idioma interviene la enseñanza de habilidades y estrategias que deben ser revisadas cuidadosamente.

4.3.- Estrategias y habilidades para la comprensión de textos escritos.

Estrategias comunicativas son aquellos procesos conscientes e inconscientes de los cuales los estudiantes hacen uso para el aprendizaje de una lengua; las habilidades son la manera de utilizar el lenguaje. Generalmente son cuatro las habilidades involucradas en el proceso comunicativo: expresión oral, expresión escrita, comprensión escrita y comprensión oral. Algunos autores clasifican las dos primeras como habilidades productivas/ activas; y las dos últimas como habilidades receptoras/ pasivas (Camacho, 1984).

4.3.1.- Habilidades para la comprensión de lectura.

Ginitie (1978) menciona las siguientes habilidades para la comprensión de la lectura:

- * Skimming.- En esta habilidad el lector da una lectura rápida para determinar la idea general del texto; permite decidir qué clase de información va a ser requerida.

- * Scanning.- Consiste en dar una lectura rápida al texto para encontrar información específica.

- * Extensive Reading.- El objetivo principal en esta habilidad es entender el significado completo de lo que se lee.

- * Intensive Reading.- Lectura de textos cortos para extraer información específica; es una actividad de precisión que incluye lectura detallada.

- * Search Reading. El lector intenta buscar información acerca de un tema, cuando no tiene la certeza o la forma precisa de cómo aparecerán los datos.

* Receptive Reading. Se usa cuando se desea descubrir con exactitud lo que el autor busca transmitir (Pugh, 1978).

4.3.2.- Estrategias para la comprensión de la lectura.

De acuerdo con Pugh, las estrategias pueden ser de dos tipos:

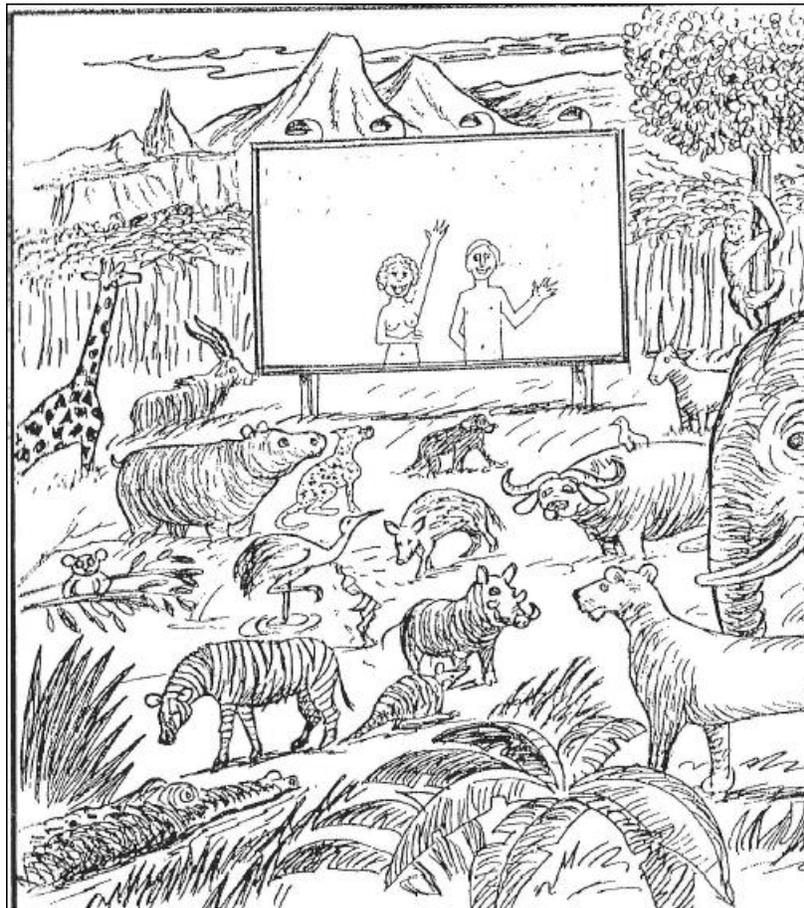
1.- El tipo uno consiste en las características que aparecen en el texto, escritas por el autor: enunciados compuestos, palabras y frases clave, conectores, ideas principales, título, encabezados, entre otras. Se analizan estas palabras y estructuras con objeto de obtener información del texto.

2.- El segundo tipo incluye estrategias que el lector debe aplicar al material para el éxito de la comprensión de la lectura.

Dentro de las estrategias Scott (1982) menciona:

Estrategia del *vistazo*. Cuando se ve por primera vez un cuadro, fotografía o a una persona, no la estudiamos detalle por detalle; lo mismo se debe hacer con la lectura: primero se hace una vista general del texto.

A este procedimiento se le denomina estrategia del *vistazo*. A continuación se ejemplifica esta estrategia aplicada a una imagen.



Fuente: New Yorker, 1983

Después de ver la ilustración, escribe lo que se te pide:

- 1.- ¿Qué fue lo primero que viste?
- 2.- ¿En qué lugar se desarrolla la historia? ¿Por qué?
- 3.- ¿Cuántos animales puedes encontrar?
- 4.- ¿Por qué crees que aparecen juntos todos los animales?
- 5.- ¿Cuántas clases de plantas distingues?
- 6.- ¿Por qué aparecen desnudos el hombre y la mujer?

7.- ¿Qué animal descubriste al final?

Al emplear la estrategia del vistazo, en textos escritos, Scott (1982) señala que para leer un relato se puede hacer uso de las siguientes claves:

* Primera clave: Palabras que se repiten. Esta clave permite especular acerca de la importancia de conocer el significado de las mismas. De ser requerido, se inferirá mediante el contexto o se buscará éste en el diccionario.

* Segunda clave: Palabras que se parecen en ambos idiomas. En la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en inglés, frecuentemente se hace uso de estas palabras con el nombre de cognados o palabras cognadas. En el caso de la lengua hñahñu, son palabras que se han tomado del español y se les llama *préstamos*.

* Tercera clave:

* Tipografía.

* Título y subtítulo.

* Encabezados.

* Uso de **negritas** o *cursivas*.

* Cifras en el texto.

Grellet (1984) señala además que se deben desarrollar habilidades para distinguir:

a Estructura del texto: es decir, la forma en que el texto está organizado: orden en que aparecen cronológicamente los eventos.

b Formato del texto: número de párrafos y líneas, si el texto está acompañado de fotografías, mapas o diagramas; esto es esencial para desarrollar las habilidades de anticipación y deducción. Ejemplificación de estas estrategias en un texto en lengua hñahñu variante de Amealco, Querétaro.

**Ar 'ret'a ma kut'a ar mäyo nu ar jeya 'ret'a ya
nthebe guto ya nthebe ne goho ya 'nate 'ret'a ma
'rato, mar dängo ar jeya nu Nsantoyo Meskititlan**

Nu mbispura ar 'ret'a ma kut'a ar mäyo, 'nar t'olo bojä ndu mi 'yo jar 'ñu Nsantoyo Meskititlan mi noni 'nar hnei 'nar t'olo ora, pake ya ts'unt'u ma nda ot'unjohya ar yoto mnde ko ya me HMUNTS'I SUPER TXINO, LAS ÁGUILAS DE LA MONTAÑA nu nthi jar Delegasyon Munisipal ja 'nar dätä njo'mi. Bí nja'bu bí wadi bí noni ar hnei 'nar t'olo ora, asta ke bí ñui ar hyadi i bí zot'e ar ora nä'ä mi to'mu ya ts'unt'u. Nu nthi mi jar 'ba ya boleta pa ar hnei. Mi kut'i ya ts'unt'u ko yá pareha, nu'u sinkya pareha 'nehe. Pos nu mbo jar dätä njo'mi mi nthehu yá 'ñohu. Nu'u mi pa ya boleta na ngut'ä bí dege, i nu'u mi ku mbo jar dätä njo'mi, ngatho mi johya mi nei komo nunka. 'Nangudi mi 'ba ya serbesa, kopa ar bino. Ya ts'unt'u i ya 'ñoho ngatho xki nti. Pero mi 'bui 'ra ya ts'unt'u hinti mi tsi. Bí nja'bu bí sigi ar njohya.

Asta nä'är goho mxudi bí wadi ar hnei. 'Ra ya nxutsi i ya 'behñä himi pädi ho ndi ma. Mi tsu ya 'ñoho o ya ts'unt'u ya byolador. Pero desgrasyadamente bí nja 'ra ya byolasyon kontra ya nxutsi i ya 'behñä, porke mi nxui.

Ora mbi neki, ngatho ya ts'unt'u, nxutsi, 'behñä i ya 'ñoho mi hñoki pa nda ma jar tai nu Nsantoyo Meskititlan. Ya ts'unt'u, ya nxutsi mi pa jar tai pa nda 'ñeni ja ya nxint'i i ya nxutsi, ts'unt'u mi pa jar tai pa nda konse 'ra ya ts'unt'u o 'nar nxutsi i da 'ñeni ko nge'ñu, mñentra ke ya 'ñoho, ya 'behñä mi pa jar tai pa nda ntai i obyamente nda tsi ya serbesa, sei ko yá mbane, yá sohni i yá mpädi. Por eso ngatho mi pa jar tai.

Ar dätä tai nu Nsantoyo Meskititlan, mi 'bui xki ndege yá ma yá utensilyo jar kosinä 'nangudi jar kartera. Mäs maxots'e ya ma kasetes y ya ma 'ñeni i nu jar de ar Delegasyon ar dätä njo'mi par hnei nu mi nxui. 'Nangudi jar nijä mi ja'bu ya ma fruta, mänxa pa da guts'i. Ensegida ár 'ñeni pa ya metsi, 'ñoho, nxutsi ko ya futbolito, i 'nangudi ma'nagi ya nxint'i. I 'nangudi jar nijä mi 'bui ar dätä njo'mi ya serbesa, sei, binu i pos kor thuhu pa nda za xi hño ar t'olo ora'ä ár nthe ya mengu, mpädi, mbane, nobya ne yá sohni.

Komo 'nar goho mnde ja ya dätä njo'mi ya serbesa mi ja ár hñäki ya mihni ko ya mihnise i ngatho ya jä'i mi pa mi k'äni togo'ä nda dähä ar tuhni. I 'ra ya mihni bí ma asta jar fadi Nsantoyo Meskititlan.

Nu'ṽ 'ra xk1 nxaha ya j1. B1 nja'bu b1 thogi ya minni.

'Nar 'rato nde b1 toka 'nar grupo, ge mar hu GRUPO ABANSE i ar GRUPO KOPLAMÄR 'nad'bu jar dätä njo'mi. B1 toka 'ra ya grupo 'ra ya thuhú. B1 thogi komongu 'ra ya grupo SUPER TXINO, AGILAS DE LA MONTAÑÄ. Na ngut'ä b1 thege ya boleta par hnei thuhú. B1 wadi asta 'nar goho mxudi. B1 nja'bu b1 nja 'ra ya byolasyon kontra ya 'bente 'behñä.

Nä'ä mi xudi ar 'ret'a ma 'rato ar mäyo b1 nja tx'utho ar njohya, ma 'nagi ya bätsi mi 'ñeni ja ya nxint'i. Ya nxutsi i ya ts'unt'u mi 'ñeni ja ya futbolitos o ma 'ra ya 'ñeni ma 'nagi. I por supwesto 'nehe ya 'ñoho mi huts'i ja ya mexa ya dätä njo'mi mi tsi algo pa nda thogi ya 'ruthe: serbesa, sei, binu.

Komo 'nar goho nde b1 nja 'nar hñäki ma 'nagi entre ya mengu. Ar 'behñä b1 xifi xi na ngu ya ntsani kontra ár ndo i b1 ndu i ar hñäki ma 'nagi, komo b1 thogi mnde. Ar 'behñä b1 'waki 'nar 'ye, i pos ar ora'ä b1 zoho yä bätsi b1 heki. Nu'bu hi'nä, togo'ä nda bädi temu mä s nda thogi, ma 'nagi ngatho ya jä'i b1 thets'i ho mi ja ar tuhni.

'Nar 'rato nde jar dätä njo'mi b1 toka ma 'ra ya grupo: AR GRUPO BALASO i AR GRUPO YABÄTSI. 'Nehe nu'u to mi pa ya boleta na ngut'ä b1 dege. Ya grupo b1 hyegi b1 toka nar goho maxudi. I 'nehe b1 nja ya byolasyon. B1 nja'bu b1 wadi ar dängo ar jeya nu Nsantayago Meskititlan.

Hekking (2005)

Después de dar una *ojeada* al texto realiza lo que se te pide:

* Numera a la derecha las líneas de cinco en cinco.

* Divide los párrafos con una línea horizontal y numéralos a la izquierda con números romanos.

*Dibuja un rectángulo alrededor del título y de las palabras que aparecen en el texto con mayúsculas.

* Subraya los nombres propios.

A partir de éste análisis, ¿de qué crees que se va a tratar el texto?

Después de analizar el título, escribe dos palabras contenidas en él que se parecen al español, con su equivalente en hñähñu.

Busca en el párrafo I la palabra correspondiente en español de las siguientes en hñähñu:

Mäyo – Nsantiago Meskititlan – Pake – ko – SUPER TXINO – Pero – LAS AGUILAS DE LA MONTAÑA – Delegasyon Munisipal – Asta que – Boleto – Pareha – komo nunka – Serbesa – Kopa – Vino.

Con la información obtenida del vocabulario, redacta el tema general del texto.

4.4.- Inferencias.

Grellet (1984) afirma que leer es un constante proceso de adivinación, hacer conjeturas acerca del contenido de los textos; ella dice que lo que el lector aporta es con frecuencia más importante que lo que se encuentra en el texto mismo. Por eso es importante que desde un principio se enseñe a los estudiantes a emplear sus conocimientos previos para comprender los elementos desconocidos, así sean ideas o simples palabras.

Bosch de Pais (2002) opina que en un discurso escrito se pueden incluir ideas inferidas por el lector además de las expresadas en el texto. Tales inferencias son proporcionadas por el sujeto a partir de los conocimientos que ya posee, entre ellos el conocimiento de la estructura de los textos; y opina que la realización de inferencias es tan importante que éstas constituyen “la médula del proceso de comprensión”. Él hace dos distinciones básicas de las inferencias de lectura, a saber:

a. Inferencias lógicas vs inferencias pragmáticas.

Las inferencias lógicas se basan en reglas de algún dominio formal y son 100% certeras. En el enunciado “Saúl tenía \$500 y gastó \$100” la lógica indica que le quedaron \$400. Las inferencias pragmáticas, se basan en el conocimiento que el sujeto tiene del

mundo y no siempre son certeras. Por ejemplo “Luisa comió carne, se enfermó” permite inferir que la carne le hizo daño, pero existe la posibilidad de que no haya sido así.

b.- Inferencias hacia adelante vs inferencias hacia atrás.

En la secuencia “el jugador pateó; la pelota entró en el arco” Aunque en el segundo enunciado no se repite ninguna de las palabras del primero, la secuencia tiene sentido porque se puede apreciar claramente la relación entre “pelota” en el segundo enunciado y el contenido del primero. Lo que el lector hace es un proceso hacia atrás en el texto decidiendo que es la pelota lo que el jugador pateó.

Las inferencias hacia atrás preservan la coherencia del texto y son indispensables para que se dé la comprensión. No sucede lo mismo con las inferencias hacia adelante las cuales no son esenciales para la comprensión. En el ejemplo “el jugador pateó” se infiere que lo pateado fue la pelota por un movimiento hacia adelante en el texto, no buscando el referente anterior sino adelantándose. Esta inferencia simplemente completa la información del texto.

4.4.1 Variables en la realización de inferencias.

Durante el proceso de comprensión del texto intervienen diferentes factores que influyen en la realización de inferencias que se pueden agrupar en dos grandes apartados (De Pais, 2002).

* Variables relacionadas con las características del texto.

*Variables que se refieren a las características del lector.

Se propone agregar una tercera variable referente a las características del profesor.

Dentro de las características del texto Singer (1994) distingue:

a.-La coherencia del texto.

- b.-El tema del texto.
- c.-La distancia respecto del referente.
- d.-La capacidad de procesamiento.

En el segundo grupo, características del lector se encuentran:

- a.-El objetivo que orienta la lectura.
- b.-El conocimiento del mundo.
- c.-La edad del lector.
- d.-Su capacidad de procesamiento.

Respecto a las características del profesor que no mencionan los autores anteriores, se sugieren las siguientes:

- a.-Dominar las técnicas y métodos de enseñanza de comprensión de lectura.
- b.-Tener conocimientos de la lengua materna y su gramática, en el caso de México, el español.
- c.-Dominar la lengua que se va a enseñar.
- d.-Conocer la cultura de la segunda lengua.
- e.- Servir como mediador entre el texto y el lector.

4.4.2.- Inferencias en una lengua extranjera aplicadas al hñähñu.

Algunos investigadores aseguran que el dominio de la lengua en que se lee es un factor fundamental. Cohen et al. (1980) indentificaron tres áreas de problemas específicos:

- a. Nivel léxico.

- b. Límite entre lo léxico y lo sintáctico.
- c. Nivel del significado.

El nivel léxico se refiere a la tendencia a adjudicar un único significado a cada palabra.

En el segundo nivel se dan relaciones sintácticas en las cuales una secuencia funciona como un nominal complejo único, que oscurece las relaciones sintácticas lógicas entre esas palabras.

En el nivel del significado surge el problema de asignar el significado correcto a los marcadores léxicos de cohesión que señalan ciertas relaciones lógicas entre las partes del texto dándole característica de discurso coherente.

En el capítulo cuarto de la tesis, se verán ejemplificados los conocimientos antes mencionados aplicados a la lengua hñähñu.

4.5.-Conclusión.

Para concluir se dirá que con las estrategias y habilidades expuestas, es posible una mejor comprensión de los textos escritos . Para entender bien en qué consisten tales habilidades, debemos tener en cuenta que la comprensión lectora no surge solamente del propio texto, sino que exige un complejo proceso interactivo entre lo que éste dice y los conocimientos previos del lector, quien debe construir una representación mental del contenido del texto al relacionarlo con los propios conocimientos, lo que implica que no puede haber comprensión si el lector no adopta un papel activo o carece de los conocimientos necesarios para procesar el texto. Referente al hñähñu, los artículos y proclíticos juegan un papel importante ya que informan de la función de los constituyentes; así por ejemplo, los artículos señalan el comienzo de un sintagma nominal. Del mismo modo las claves son elementos necesarios en la aplicación de las estrategias. Éstas deben enseñarse en forma graduada y con ejercicios suficientes para que el estudiante pueda procesar adecuadamente el conocimiento. En cuanto a los cuentos,

sabemos que suelen seguir una estructura estándar, gracias a la cual se ha llegado a crear un modelo con ese esquema, de modo que al leer un relato se utilice como una especie de “andamio mental” sobre el que se edifiquen y ordenen las ideas relevantes. No obstante que los textos que se han tomado para ejemplificar la propuesta no cubren los requisitos de un cuento, han sido de utilidad para comprender la lectura mediante las estrategias aplicadas para cada objetivo.

Finalmente, se opina que no está todo escrito sobre la lectura como proceso y que es necesario plantear algunos paradigmas que deben estudiarse a la luz de las nuevas teorías.

V.-SELECCIÓN DE MATERIALES.

5.1.- Introducción.

Los materiales son todos los medios físicos que se emplean para facilitar la labor docente. Para la realización de este trabajo se han utilizado: relatos, canciones, juegos, adivinanzas, dramatizaciones y otros más, principalmente de las variantes del hñähñu de San Ildefonso Tultepec y Santiago Mexquititlán, ambos del municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro. Se ha pretendido que éstos sean significativos y representativos de su entorno.

5.2.- Materiales y recursos didácticos.

La selección de materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una actividad que poco se toma en cuenta cuando el mediador, capacitador, profesor o instructor elige los recursos con que trabajará. No obstante que para la enseñanza de lenguas indígenas se proporcionan materiales elaborados por las instituciones encargadas de dicha labor, llámese Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA), Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) u otras; los responsables de aplicarlos, tienen que hacerse de materiales adicionales para apoyar la enseñanza. Es en este aspecto donde se deberá tomar en cuenta las siguientes distinciones: ¿Qué es un *material didáctico*? ¿Qué se entiende por *recurso didáctico*?

Material didáctico es un bien que funciona como estímulo dirigido especialmente a fines pedagógicos; para ello pueden emplearse: libros de texto, películas, juegos de mesa, antologías, entre otros (Latapí, 2013).

El recurso didáctico tiene la particularidad de ser diseñado expresamente para un contexto específico y con una finalidad pedagógica concreta; incluye estrategias, técnicas y/o actividades didácticas dirigidas a los resultados que se pretende obtener. Los recursos didácticos pueden ser: desde juegos dirigidos hasta adaptaciones de materiales para cumplir aprendizajes específicos. El mediador se vale de recursos didácticos variados: se puede utilizar un libro de texto, una película etc. y con base en éstos diseñar un recurso didáctico para lograr un aprendizaje específico (Ramírez, 2007).

5.3.- Elementos de los recursos didácticos.

Roquet (2006) propone varios elementos que se deben tomar en cuenta para la elaboración de recursos didácticos:

- * Cumplir con criterios de calidad, con base en las teorías y modelos de aprendizaje que subyacen en el planteamiento (conductismo, constructivismo, etc).

- * Promover aprendizajes significativos a partir de conocimientos y experiencias previas. El vocabulario deberá progresar con base en el tipo de estudiante al que está dirigido para que de esta forma vaya incorporando elementos significativos.

- * Tener el aprendizaje, como objetivo principal.

- * Tener una redacción con lenguaje agradable, diseño gráfico que apoye los contenidos, organización de éstos en forma lógica; diseño de experiencias de aprendizaje atractivas e interesantes y sobre todo que proporcionen una fuerte incentivación.

5.4.- Clasificación de los materiales para la enseñanza de la lectura.

Se entiende como material todo aquel dispositivo que pueda ser usado para facilitar el aprendizaje de una lengua; éstos pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos o quinestésicos y pueden tener diversas presentaciones; también sus propósitos pueden ser diversos: de instrucción (informar a los alumnos sobre la lengua); vivencial (promover experiencias de la lengua en uso); elicitivo (estimular el lenguaje en uso) o exploratorio (ayudar a los estudiantes a hacer descubrimientos sobre el lenguaje) (Tomilson, 1998).

5.5.- Criterios para seleccionar los textos.

Kellerman (1981) menciona cuatro criterios para seleccionar un texto:

- Significado de la estructura.- Implica el significado de las palabras, frases o enunciados (connotación, denotación, campo léxico y aspectos semánticos) o el significado del texto completo.

- Sintaxis.- Es necesario que los textos conserven la secuencia lógica de sus estructuras de acuerdo con la lengua en estudio.

- Vocabulario presente.- La selección del vocabulario debe estar de acuerdo con el nivel del proceso de enseñanza, por ejemplo en la primera clase de hñähñu los textos deben contar con gran cantidad de préstamos para que los estudiantes puedan aplicar las estrategias.

- Referencias culturales.- Los textos deben ser clasificados de acuerdo con los conocimientos previos de los estudiantes con objeto de hacerlos más significativos.

5.6.- Clases de textos.

La palabra texto es usada en lingüística para referirse a un pasaje oral o escrito de cualquier longitud que constituye un todo.

De acuerdo con Kellermann (1981) se pueden considerar las siguientes clases de texto:

1.- Argumentativo. El autor presenta su punto de vista y el lector puede argumentar sus pros y sus contras acerca de la veracidad de lo establecido.

2.- Instructivo. Es una clase de texto informativo en el cual el autor da las instrucciones, paso a paso, para realizar una actividad, y el lector tiene que seguirlas para conseguir el propósito.

3.- Descriptivo. En este tipo de texto el autor describe el tema con detalles. Las descripciones pueden ser:

a. Pictóricas. El objeto y el sujeto son estáticos.

b. Topográficas. Es la descripción de un lugar en el cual el objeto es estático, pero el sujeto está en movimiento.

c. Cinematográficas. El objeto y el sujeto están en movimiento. Este estilo de literatura utiliza todos los recursos expresivos.

4.- Evaluativo. El propósito de este texto es obtener información para tomar una decisión acerca de:

- a. La eficiencia del programa empleado.
- b. La calidad del programa.
- c. Los temas enseñados.
- d. El progreso de los estudiantes.
- f. Los logros de los lectores.
- g. El uso de habilidades y actitudes hacia los objetivos del instructor.
- h. Se sugiere agregar la eficiencia de la metodología aplicada.

5.- Narrativo. Es aquél en el cual los sentimientos del autor no juegan un papel importante; es principalmente objetivo y sigue una secuencia de eventos. Este tipo se encuentra comúnmente en los textos literarios. Pueden ser cuento o novela. El cuento consta de las siguientes partes:

a. Introducción: Ésta se encuentra en la primera parte; aquí, el autor presenta los personajes y los hechos que se desarrollarán durante la historia.

b. Argumento de la historia; en esta parte se enriquecen las formas y detalles que enmarcarán el desarrollo del argumento.

c. Clímax, es la parte más importante y excitante del texto.

d. Conclusión, es el desenlace de la historia, el cual puede ser feliz, desafortunado o inesperado.

6.- Especulativo. Presenta una reflexión o consideración acerca de un tema mediante la relación de lo que es observado y las hipótesis; estableciendo dudas y posibilidades.

7.- Informativo. Se puede encontrar este tipo de textos en revistas, periódicos, anuncios etc. Su propósito es dar información actual y directa utilizando un lenguaje informal. Sus características son:

- a. Siempre omite la primera y segunda persona.
- b. Comúnmente es impersonal.
- c. Su principal objetivo es comercial.
- d. Responde a las preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?

No se puede encontrar una sola característica aislada de las demás en un texto; el instructor hará énfasis en aquella o aquellas que necesite trabajar con los estudiantes.

5.7.- Clasificación de textos de acuerdo con el material utilizado.

Dentro del trabajo de lectura, los textos se pueden clasificar en auténticos, semi auténticos y no auténticos.

Texto auténtico es aquél que fue producido para la comunicación entre hablantes nativos en un contexto no docente y por tanto no está graduado de ninguna manera desde el punto de vista lingüístico, ni organizado para mostrar el uso de un aspecto concreto de la gramática.

Es importante el uso de textos auténticos porque un texto adaptado carece de las características de los auténticos.

Simplificar un texto significa: (Grellet, 1984).

a.- Reemplazar las palabras o estructuras difíciles por otras ya conocidas por los estudiantes. Debe tenerse mucho cuidado en este aspecto porque algunas veces leer textos adaptados resulta más difícil de entender que leer textos auténticos.

b.- Reescribir el pasaje para hacer más explícita la organización de las ideas, cuidando que la esencia del mensaje no se pierda.

c.- Expresar la información contenida en el texto con nuestras propias palabras.

Simplificar un texto algunas veces incrementa la dificultad de comprensión de la lectura, pues es más difícil aplicar las estrategias como son los marcadores de discurso, el sistema de referencias y la repetición, entre otras.

Autenticidad quiere decir que nada del texto original es cambiado: mismo tipo de letra, mismo interlineado y mismos auxiliares visuales. Los textos originales poseen una estructura retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido; dicha organización de las ideas contenidas en el texto suele ser llamada estructura, patrón o superestructura textual (Díaz Barriga 2002). Alterar esta estructura no solamente reduce el interés y la motivación sino que aumenta la dificultad de leer por parte de los estudiantes, debido a que no se encuentran las claves lingüísticas suficientes. El contacto con materiales auténticos es necesario para el desarrollo de las actividades comunicativas, ya que el aprendizaje debe ser un proceso activo.

Sin embargo, no siempre se puede trabajar con textos auténticos. En el caso de las lenguas indígenas muchas veces se tiene que adaptar el material existente para enseñar determinado conocimiento, a este material se le denomina semi auténtico. Estos materiales son el resultado de modificaciones que se hacen a los textos auténticos con la finalidad de hacerlos apropiados para la enseñanza. Adaptar implica reducir, añadir, omitir, modificar y complementar los textos ya existentes; dicha adaptación depende de diversos factores como las limitaciones del programa de estudios, la personalidad de los estudiantes, el nivel de formalidad, los contextos de uso, entre otros (Grellet, 1984).

5.8.- Algunas técnicas para la adaptación del material.

El primer paso para la adaptación de los materiales es tener claros los objetivos de lo que se pretende enseñar; el docente debe conocer detalladamente a sus alumnos y su desempeño dentro de la clase. McDonow y Show (1993, citados en Quintana, 2011) proponen los siguientes objetivos para la adaptación de materiales que son aplicados en la clase:

a.- Personalizar e individualizar los materiales de modo que las actividades estén enfocadas en las necesidades de los alumnos, tanto personales como académicas.

b.- Localizar y ubicar a los alumnos en situaciones específicas dentro de contextos determinados para que el conocimiento sea significativo.

c.- Modernizar los temas manejados de modo que las actividades sean relevantes y que ofrezcan información importante de la lengua.

En otros momentos, como ya se mencionó antes, hay necesidad de elaborar textos que no existen y que son necesarios para la docencia, estos son llamados materiales no auténticos.

En la enseñanza de las lenguas originarias, especialmente el hñähñu, que no cuenta con publicaciones suficientes para tomarlas como material auténtico; se tendrán que adaptar o elaborar textos para practicar las estrategias de la propuesta didáctica que se plantea en la tesis.

Para conseguir que los materiales sean relevantes y significativos habrá que tomar en cuenta las siguientes características establecidas por Tomilson (1998).

a.- Deben tener un impacto en el alumno. Cuando son apropiados despiertan el interés y la curiosidad, por lo que se sugiere que los temas sean variados y originales, de preferencia con ilustraciones referentes al tema. Es importante que el docente conozca a su grupo y las necesidades específicas de éste.

b.- Deben ser útiles y entendibles con un nivel de lengua conveniente para el alumno.

c.- Deben estimular al dicente un poco más allá de su nivel actual (i+1) según la teoría de Krashen (2000), donde se menciona que la adquisición implícita de la lengua proviene de la exposición del alumno a un nivel más alto del que se encuentra, es decir, que representen un problema al alcance de la solución del alumno; esto le ayuda a desarrollar sus habilidades extralingüísticas, convirtiéndose en un estudiante más creativo, imaginativo y expresivo.

d.- Deben estar enfocados en el alumno; y ser apropiados para que cree el conocimiento por sí mismo. Lo más importante es que el alumno se centre en actividades generales para lograr resolver actividades particulares.

e.- Deben exponer al alumno al uso auténtico de la lengua. Krashen (2002) menciona que un *input* comprensible lo suficientemente fuerte, provee a los alumnos de las herramientas necesarias para la adquisición de la lengua, estimulando así el aprendizaje.

f.- Deben proveer oportunidades para que los alumnos usen la lengua meta en procesos comunicativos. Todos los materiales deben dar al alumno oportunidades para usar la lengua exitosamente y no solamente para usarla en situaciones controladas.

g.- Deben estar enfocados a los estilos de aprendizaje de los alumnos; se puede ofrecer a los estudiantes una gran variedad de actividades y beneficiar a todos con diferentes técnicas.

h.- Deben permitir periodos de silencio durante la instrucción; éstos facilitan al estudiante el desarrollo de aspectos gramaticales, al mismo tiempo que los internalizan; asimismo, los materiales deben darle tiempo de reflexionar lo que va a producir.

i.- No deben presentar demasiada práctica controlada; es más importante y significativo que los alumnos enfoquen su aprendizaje al uso de la lengua en situaciones reales.

j.- Las actividades deben proveer retroalimentación al alumno al final de cada práctica. De esta manera los estudiantes reforzarán sus conocimientos y detectarán sus deficiencias.

5.9.- Conclusión.

La recopilación de materiales que ejemplifiquen cada una de las estrategias utilizadas para la aplicación de la propuesta didáctica de esta tesis, ha sido una ardua labor de búsqueda y adaptación de los mismos. La mayoría de las veces los escritos en hñähñu tienen poca relación con la interpretación que los autores les dan en español, factor que dificulta las explicaciones por ejemplo de los proclíticos verbales marcadores del tiempo. En cuanto a los relatos, se eligieron escritos cortos con elementos representativos de las técnicas lo cual facilitó su aprendizaje. Otros factores importantes para agilizar la enseñanza han sido las canciones y rimas, por lo que se recomienda hacer uso constante de ellas.

CAPÍTULO II

MARCO CONTEXTUAL

I GENERALIDADES SOBRE LOS OTOMÍES

1.1.- Introducción.

En el presente capítulo se describen algunos aspectos del pueblo otomí en general y de los otomíes del estado de Querétaro en particular, enfatizando la región del municipio de Amealco de Bonfil, comunidad meta del trabajo de tesis. Consta de tres apartados, dedicado cada uno a un aspecto especial de la cultura hñähñu.

Mucho se ha escrito acerca de los otomíes; en el primer apartado se pretende actualizar los datos de acuerdo con los últimos censos y encuestas. A pesar de que la información sea similar, se podrá hacer una comparación de las cifras proporcionadas aquí con las de las investigaciones anteriores. La segunda sección está dedicada a los aspectos económicos, sociales y culturales de los hñähñu en el estado de Querétaro, especialmente del municipio de Amealco de Bonfil. La última parte se refiere a la marginación, elemento importante para comprender el desplazamiento y la pérdida de la lengua hñähñu.

Con esta información, se espera contribuir al entendimiento de esta cultura ancestral y al porqué y para qué de la propuesta didáctica de enseñanza de la lectura.

1.2.- Los hñähñu.

El otomí es una lengua que actualmente está en proceso de revitalización y forma parte del patrimonio intelectual colectivo de los pueblos indígenas, siendo la quinta lengua en importancia por el número de hablantes en nuestro país (Hekking 1985), al respecto se puede señalar que esta lengua presenta una gran diversidad de variantes por lo que es complicado tener una gramática que las cubra todas. Esta lengua proviene de la familia otomangue; según algunos autores, el otomí es el pueblo más antiguo de nuestro continente; su cultura tiene una estrecha relación con otras civilizaciones como la

mazahua, la tlailca, la tolteca, la teotihuacana, la cuicuilca, la chichimeca y otras, (Hekking 1985).

Hekking (1995) opina que a los otomíes no les gusta ser llamados así porque esta palabra probablemente es de origen náhuatl, la lengua de sus opresores indígenas, y tiene un significado despectivo; Según este autor en la lengua otomí, la palabra proviene de *otho 'buj= no está en ninguna parte, vagabundo*. Ellos mismos se denominan ñähño. En los diversos congresos que ha habido sobre la normalización de la lengua, se ha decidido darles el nombre genérico de hñähñu, con el que serán nombrados posteriormente en este trabajo.

1.3.- Ubicación geográfica.

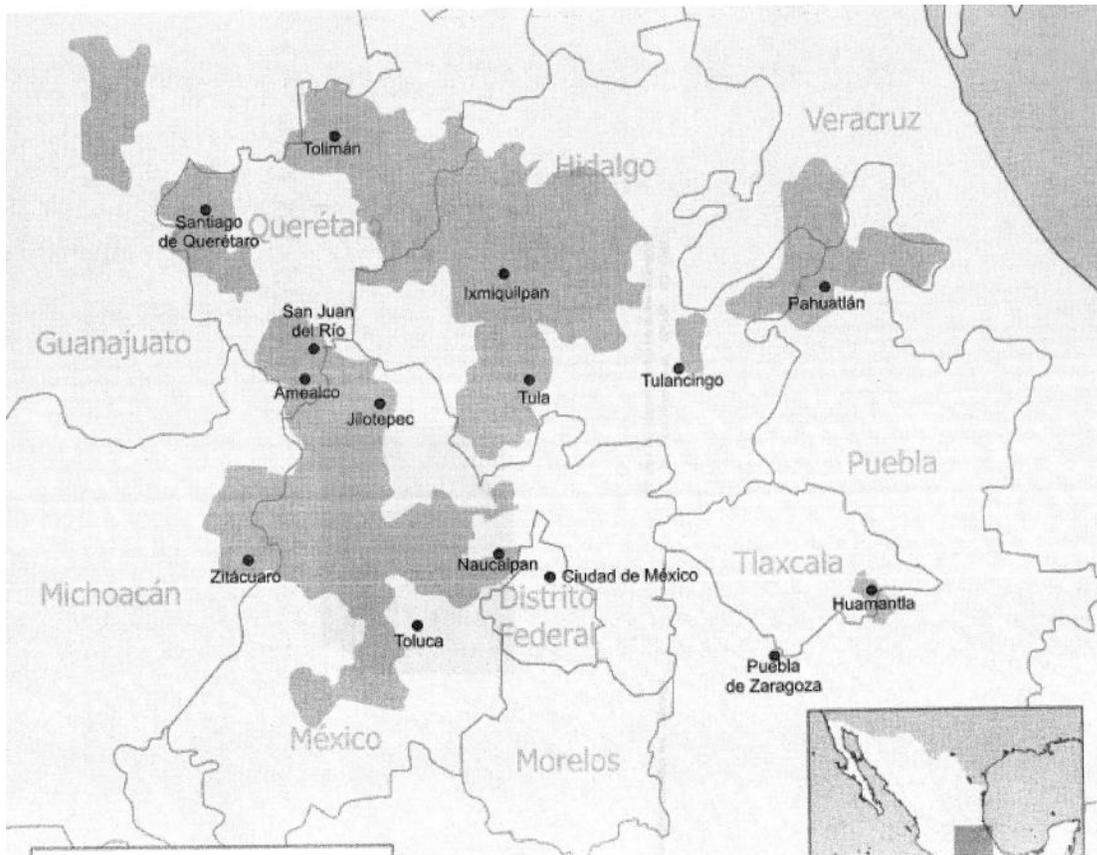
Los hñähñu no ocupan un territorio continuo sino que se encuentran dispersos en varios estados de la República Mexicana, así, se les puede ubicar en los estados de México, Querétaro, Hidalgo, Puebla y Veracruz; en Tlaxcala se localiza el pueblo hñähñu de Bdenco, y en Guanajuato existen pueblos de origen hñähñu en los que su lengua casi ha desaparecido. El Distrito Federal registra hablantes de esa lengua, resultado de procesos migratorios.

Utrilla y Questa (2006) comentan que en los cerros se pueden encontrar marcas de límites territoriales y citan las capillas oratorio de la Virgen de los Ángeles y la de los Remedios que son mojoneras¹ por las cuales se han dividido las comunidades hñähñu de Dongú y San Felipe Coamango en el municipio de Chapa de Mota, lo que demuestra que sus divisiones no coinciden con las establecidas oficialmente.

En el siguiente mapa se puede apreciar la distribución de la etnia hñähñu en los diferentes estados de la República Mexicana.

¹ Mojonera. Serie de mojones que separan dos fincas o dos términos municipales. Mojón. Señal que se coloca en un camino para que sirva de guía.

Mapa 2.1 Distribución de las comunidades ñahñu en la República Mexicana



Fuente: Secretaría de Desarrollo Sustentable (SEDESU, 2011)

En la actualidad los pueblos de habla ñahñu representan uno de los grupos etnolingüísticos más extendidos y numerosos de nuestro país; a pesar de que comparten la misma lengua materna con sus diferentes variantes y rasgos culturales similares, sus comunidades se encuentran dispersas; separadas por distancias geográficas, administrativas, políticas, culturales e incluso algunas veces lingüísticas, por lo que no se puede pensar en una sola configuración étnica.

Utrilla y Prieto (2006) comentan que debido a la escasez de investigaciones etnológicas realizadas hasta el momento entre los pueblos ñahñu del estado de Querétaro, se decidió abordar su ubicación y reconocimiento partiendo de estudios de comunidad, pero sin restringirse a ellos; así, las comunidades ñahñu de Querétaro de Artega se localizan en dos regiones culturales distintas:

1).-La región hñähñu de Amealco, localizada en la zona montañosa del sur del estado correspondiente al municipio de Amealco. Esta región se extiende hacia la parte norte del Estado de México, involucrando algunas comunidades de los municipios de Aculco, Acambay y Temascalcingo.

2).-La zona hñähñu-chichimeca del semidesierto queretano y el estado de Guanajuato, corresponde a la región semi-árida que cubre la parte central del estado de Querétaro y abarca los municipios de Cadereyta, Colón, Ezequiel Montes, Peñamiller y Tolimán. En Guanajuato se tienen comunidades hñähñu en el municipio de Tierra Blanca. (Utrilla y Prieto, 2006).

Los estados de Hidalgo y Querétaro concentran la mayor población de otomíes-hñahñu en el país. En este último estado está distribuida de la siguiente manera:

Tabla 2.1 Población hñähñu en el estado de Querétaro

Municipio	Población total	Población indígena	% Respecto al municipio	% Respecto a la población total indígena
Amealco de bonfil	62,197	23,332	37.5%	43.4%
Arroyo Seco	12,910	127	1.0%	0.2%
Cadereyta de Montes	64,187	2,912	4.5%	5.4%
Colón	58,165	241	0.4%	0.4%
Corregidora	143,138	1,264	0.9%	2.4%
El Marqués	116,453	710	0.6%	1.3%

Ezequiel Montes	38,124	498	1.3%	0.9%
Huimilpan	35,554	116	0.3%	0.2%
Jalpan de Serra	25,549	633	2.5%	1.2%
Landa de Matamoros	19,996	117	0.6%	0.2%
Pedro Escobedo	63,959	461	0.7%	0.9%
Peñamiller	18,430	137	0.7%	0.3%
Pinal de Amoles	27,009	154	0.6%	0.3%
Querétaro	801,663	9,704	1.2%	18.0%
San Joaquín	8,861	37	0.4%	0.06%
San Juan del Río	241,692	3,192	1.3%	5.9%
Tequisquiapan	63,402	516	0.8%	1.0%
Tolimán	26,386	9,588	36.3%	17.8%

Fuente: Secretaría de Desarrollo Sustentable (SEDESU, 2011)

Como se puede apreciar en la tabla anterior el municipio de Amealco de Bonfil concentra el mayor número de población hñähñu en sus tres delegaciones: San Miguel Tlaxcaltepec, Santiago Mexquititlán y San Ildefonso Tultepec.

Comenta Palancar (2009) que en San Ildefonso Tultepec, en el municipio de Amealco, se concentra casi la mitad de la población indígena otomí que es originaria del estado de Querétaro. La otra mitad está dividida entre el pueblo de Santiago Mexquititlán,

en el mismo municipio, y el municipio de Tolimán ubicado al norte de la ciudad de Querétaro.

1.4.- Datos estadísticos de Amealco de bonfil.

Según datos de INEGI (2010) la población total de la comunidad de Amealco de Bonfil es de 62, 197 habitantes repartidos conforme a la siguiente tabla:

Tabla 2.2. Distribución de la población hñähñu por grupos de edad.

ENTIDAD, MUNICIPIO O DELEGACIÓN	QUERÉTARO, AMEALCO DE BONFIL	
	Absoluto	Porcentual
Población total	62,197	NA
Población de 15 a 17 años	4,634	7.5%
Población de 15 a 24 años	12,470	20%
Población de 15 a 29 años	16,830	27.1%
Población de 15 a 64 años	35,395	56.9%
Población de 18 a 24 años	7,836	12.6%
Población de 30 a 49 años	13,454	21.6%
Población de 50 a 59 años	3,773	6.1%
Población de 60 a 64 años	1,338	2.2%
Población de 65 años y más	4,088	6.6%
Población de 70 años y más	2,908	4.7%
Población femenina	32,355	52%

P. femenina de 15 a 17 años	2,381	7.4%
P. femenina de 15 a 24 años	6,624	20.5%
P. femenina de 15 a 29 años	9,020	27.9%
P. femenina de 15 a 49 años	16,116	49.8%
P. femenina de 15 a 64 años	18,820	58.2%
P. femenina de 18 a 24 años	4,243	13.1%
P. femenina de 30 a 49 años	7,096	21.9%
P. femenina de 50 a 59 años	1,966	6.1%
P. femenina de 60 a 64 años	738	2.3%
P. masculina de 15 a 17 años	2,253	7.5%
P. masculina de 15 a 24 años	5,846	19.6%
P. masculina de 15 a 29 años	7,810	26.2%
P. masculina de 15 a 64 años	16,575	55.5%
P. masculina de 18 a 24 años	3,593	12%
P. masculina de 30 a 49 años	6,358	21.3%
P. masculina de 50 a 59 años	1,807	6.1%
P. masculina de 60 a 64 años	600	2%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática (INEGI, 2010)

1.5.- Los hablantes.

El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2010) reporta 23 mil 914 hablantes de otomí de 5 años y más en el estado de Querétaro.

De acuerdo con fuentes de la Secretaría de Desarrollo Sustentable (SEDESU), en el 2011, el municipio de Amealco de Bonfil tenía una población indígena de 23, 332 habitantes, equivalente al 37.5% respecto al municipio y 43. 4% respecto a la población total indígena.

Con relación a la edad, en la tabla 2 se puede apreciar que el mayor porcentaje de población joven masculina está entre los 15 y 29 años, equivalente al 26.2% . En cuanto a la población femenina, el porcentaje más alto de jóvenes está también localizado entre los 15 y 29 años, equivalente al 27.9%; se presume que esta puede ser la edad de los aspirantes a aprender el hñähñu. Tomando en cuenta que la propuesta de la tesis es para la enseñanza de la lectura en hñähñu para jóvenes y adultos que se enfrentan por primera vez a la lengua y para hablantes que no saben leer ni escribir su idioma, el porcentaje se considera ideal para realizar la labor en el municipio de Amealco.

Respecto a la lengua, Palancar (2009) opina que ser otomí es una identidad étnica, y hablar la lengua indígena es un rasgo de identidad pero no imprescindible para que ésta exista. De esta manera se encuentra que muchos hñähñu habitantes de las comunidades indígenas, no hablan la lengua, sobre todo los jóvenes, algunos la entienden pero no la hablan; aún así se sienten identificados como indígenas hñähñu, ya que comparten lazos familiares y sociales con la comunidad: cosmovisión, creencias religiosas, gastronomía, folclore y actitudes; que representan rasgos distintivos de los hñähñu. Estos datos pueden explicar el por qué algunas veces las cifras de los censos de las diferentes instituciones no concuerdan entre sí.

1.6.- Conclusión.

Los hñähñu como otros pueblos originarios están viviendo momentos de intensos cambios en su historia colectiva. En el estado de Querétaro especialmente en el municipio de Amealco de Bonfil, han logrado conservar gran parte de su patrimonio lingüístico y cultural a pesar de la fuerte influencia de la cultura mestiza. Los datos generales han mostrado que la población hñähñu del municipio de Amealco de Bonfil es la que tiene más

presencia indígena en el estado, sin embargo, los datos de la tabla 2 reportados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI y la Secretaría de Desarrollo Sustentable, SEDESU, indican que la población indígena en el estado de Querétaro, ha disminuido. Es labor de todos contribuir para que este sector fortalezca sus raíces y preserve su identidad.

II OCUPACIÓN ECONÓMICA DE LA POBLACIÓN HÑÄHÑU EN EL ESTADO DE QUERÉTARO.

2.1.- Introducción.

Se plantea un panorama general de la actividad económica del estado de Querétaro enfocándose en el municipio de Amealco de Bonfil: producción agrícola, ganadera, industrial, minera, artesanal y turística.

2.2.- Regiones económicas.

2.2.1 Agricultura.

De Acuerdo con los datos de la Secretaría de Desarrollo Sustentable (SEDESU, 2007) en la mayoría de los grupos de origen mesoamericano el maíz ocupa un lugar preponderante en la producción agrícola. En la dieta de las poblaciones hñähñu, junto con el frijol y el chile, es base fundamental de su alimentación. Sin embargo, existen otros cultivos como son el maguey, el nopal, el hongo del maíz (cuitlacoche), el ajo, la cebolla y algunas hierbas como los quelites, las verdolagas, el orégano, entre otros, los cuales conforman una importante economía de los pueblos hñähñu.

El Anuario económico 2007, realizado por la SEDESU del estado de Querétaro, reporta que en el Estado, la extensión territorial dedicada a las actividades agrícolas está subdividida en cuatro Distritos de Desarrollo Rural, que corresponden a cada una de las regiones que las dependencias del ramo han delimitado de acuerdo a la similitud de características de los municipios.

a- Región Jalpan, comprende dos áreas:

* Montañosa con actividad forestal.

* Trópico seco con actividad agropecuaria de mediano potencial productivo.

b- Región Cadereyta, tiene un bajo potencial productivo en temporal y en riego. Se advierte una agricultura desarrollada especialmente en el municipio de Colón.

- c- Región San Juan del Río, es la más productiva y en general cuenta con mejor infraestructura de apoyo: carreteras, presas, maquinaria, organizaciones de productores, centros de consumo y comercialización. Aquí se localiza el municipio de Amealco de Bonfil. De acuerdo con Rosas (1982) el clima de ésta región es Alpino, sopla viento muy frío y en invierno hay frecuentes heladas. Estos factores actúan en la producción agrícola y ganadera. En este lugar se cultivan manzanas de muy alta calidad.
- d- Región Querétaro, tiene un bajo potencial productivo en temporal; en riego tiene un nivel intermedio avanzado.

Otra clasificación que hace la Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO, 2013) abarca cinco regiones económicas, a saber:

Región Amealco de Bonfil, comprende los municipios de Huimilpan y Amealco de Bonfil.

Región Cadereyta de Montes, abarca los municipios de Cadereyta de Montes, Colón, Peñamiller y Tolimán.

Región Jalpan de Serra, con los municipios de Arroyo Seco, Pinal de Amoles, Jalpan de Serra, Landa de Matamoros y San Joaquín.

Región Querétaro, comprende los municipios de Corregidora, el Marqués y Querétaro.

Región San Juan del Río, la integran los municipios de Ezequiel Montes, Pedro Escobedo, San Juan del Río y Tequisquiapan.

La agricultura es la principal actividad en el municipio de Amealco destacando los cultivos de maíz, avena para forraje, frijol, cebada, trigo, haba, calabaza, cempasúchil y nopal.

La Secretaría de Desarrollo Económico (SEDECO, 2013) reportó que el financiamiento ha sido un aspecto importante para que el campo queretano sea una

actividad productiva y que en el 2009 se estableció el Centro de Negocios Agropecuarios a donde acuden los agentes financieros acreditados en el estado para apoyar al sector productivo. A partir de su inicio se incubaron proyectos como el de Agricultura por Contacto, Cultivos Alternos y Reconversión Productiva Pecuaria.

De acuerdo con la publicación de América Económica (2013) Querétaro se ubica en el lugar No. 14 de América Latina como una de las mejores ciudades para hacer negocios y en tercer lugar a nivel nacional; esto se comprueba con un total de 642 empresas extranjeras que están instaladas en el estado. (Secretaría de Economía, 2013).

Respecto a las actividades industriales sobresalen las siguientes: autopartes, metal-mecánicas, electrodomésticos, tractores, papel y cartón, textiles y químicos.

En el sector minero, Querétaro es una región de donde se extrae ópalo, plata, cobre, azufre, granates de fierro, calcedonia, cuarzo, mercurio, caolín y mármol.

2.2.2 Ganadería.

La actividad pecuaria también es parte importante como fuente económica, en Querétaro de Arteaga, pues ocupa uno de los primeros lugares a nivel nacional como productor de carne de pollo. En los siguientes datos se puede apreciar este factor.

Según datos obtenidos de la Secretaría de Desarrollo Económico SEDECO (2013), en la región destaca la producción de ganado lechero, la crianza de reses para lidia, la curtiduría de pieles y la elaboración de prendas de este material.

Tabla 2.3. Inventario ganadero en el estado de Querétaro

Municipio	Bovino	Porcino	Ovino	Caprino	Equino	Aves	Guajolotes	Colmenas
Amealco de Bonfil	14,465	7,832	26,010	1,360	5,436	6,994,880	3,818	0
Querétaro	74,337	76,762	25,347	14,799	11,255	37,246	10,567	2,945

Nota. Únicamente se hace el comparativo entre los municipios de Querétaro y Amealco por ser el objetivo del trabajo de tesis.

Fuente: Secretaría de Desarrollo Económico SEDECO (1998)

Se investigó que los municipios de Querétaro y Amealco destacan por contribuir con el 45% de la producción total del ganado ovino en el Estado de Querétaro.

2.2.3 Industria.

Algunas firmas japonesas han manifestado su interés por iniciar la actividad industrial a través de un micro parque en el municipio de Amealco. El alcalde de la demarcación Gustavo García Valdez, ha declarado que actualmente la prioridad del gobierno estatal de Querétaro de Arteaga en materia de desarrollo industrial está orientada a la atracción de empresas que tengan un bajo consumo de agua en sus procesos productivos y estén comprometidas con el cuidado y preservación del medio ambiente (El Economista, 2013), de esta manera, la inversión en este sector contribuirá a la consolidación de cadenas productivas. Sin embargo el municipio de Amealco no cuenta con sectores que proporcionen gran número de empleos. En las investigaciones se encontró la Cooperativa Las Hormigas *Ya Schocju* S.C. de R.L., de C.V. ubicada en San Ildefonso Tultepec en el municipio de Amealco, la cual es una cooperativa dedicada a la extracción de sillar natural. Cuenta con más de quince dueños de bancos de sillar que se encuentran en diferentes etapas de extracción (Cosmos, 2013). Lo que no se ha podido constatar es el número de trabajadores de cada banco. Naturalmente que éste es un trabajo pesado efectuado primordialmente por hombres, aunque algunas mujeres también acuden a realizarlo.

A pesar de que el desarrollo económico del municipio de Amealco de Bonfil está enfocado principalmente a la actividad agrícola, pecuaria y de comercio, la administración local busca diversificar su economía pretendiendo la instalación de un parque industrial (REQRONEXIÓN, 2008). Posteriores investigaciones al respecto han confirmado la intención de este hecho añadiendo que sería un parque pequeño con empresas maquiladoras, así como industrias que no consuman grandes cantidades de agua.

2.2.4 Turismo.

Otra fuente de ingresos es el sector turístico; en esta materia, Querétaro se consolida como un destino a nivel nacional e internacional debido a su creciente infraestructura hotelera y amplia disponibilidad de servicios.

En el municipio de Amealco existen varias comunidades hñähñu ubicadas en San Ildefonso Tultepec y Santiago Mexquititlán donde se conservan las fiestas tradicionales y se fabrican variadas artesanías.

En San Ildefonso Tultepec se localiza una zona arqueológica conocida con el nombre de “El Cuisillo”, se trata de algunas construcciones prehispánicas semi-cubiertas de vegetación. Los habitantes de este lugar llaman *cuisillo* a un montón de piedras, así estas edificaciones han sido saqueadas para llevarse el material.

Amealco se distingue, en otros aspectos, por su arquitectura. Todavía existen en ese lugar casas muy antiguas que probablemente datan de la época de la fundación del pueblo (1538) cuya característica principal son sus muros de adobe de gran grosor y sus techos de tejamanil. La Secretaría de turismo del estado de Querétaro reporta entre los edificios más visitados, el templo de Santa María Amealco, uno de los más grandes y bellos de todo Querétaro También resulta muy atractivo el paseo del cerro de los gallos, en donde se han establecido palapas e infraestructura para promover la convivencia familiar. Existen además, zonas boscosas propias para acampar, entre las que se encuentran: la Laguna de Servín, La Palizada o la Cascada de la piedad, entre otras.

En la siguiente tabla se pueden apreciar datos relevantes de la comunidad de Amealco respecto a las comunicaciones, industria, producción agropecuaria, servicios básicos, así como aspectos demográficos y geográficos.

Tabla 2.4. Datos de la región de Amealco de Bonfil.

Datos geográficos y demográficos	Agropecuarios	Industriales	Comercio y Servicios	Comunicaciones
Área centro-Sur	35,856 has.	Sólo pequeña	Abasto básico	Caminos de

superficie 1,078 km ²	Dedicadas a granos básicos	industria rural y maquiladoras textiles de exportación	cubierto	penetración con el nivel aceptable
Población estimada a 1998 es de 81,406 habitantes. 6.07% del total	Infraestructura de presas y bordos		Servicios de salud suficientes	Telefonía celular cubierta
Medio físico: sierra queretana, llanuras, cañadas y planicies	Explotación forestal incipiente, poco tecnificada		Educación básica cubierta. Persiste el nivel de analfabetismo en grupos étnicos	
Precipitación pluvial 700-728 mm.				
Climas: Templado-subhúmedo y frío.			Terminal de autobuses, tianguis y mercado municipal funcionando	
			Servicios básicos como agua, luz,, y teléfono funcionando	
			Servicios comerciales suficientes en cabeceras municipales. Artesanías	

			producidas por grupos étnicos sin mercado fijo.	
--	--	--	---	--

Fuente: Secretaría de Desarrollo Económico SEDECO (1998).

Los datos anteriores, son los más recientes según lo registrado en las fuentes consultadas; nos sirven para señalar las necesidades económicas en el estado de Querétaro y en especial de Amealco de Bonfil, de tal manera que se pueda hacer una apreciación del porqué del fenómeno migratorio que se tratará posteriormente y su influencia en el desplazamiento de la lengua hñähñu.

2.3.- Costumbres, creencias y valores del pueblo hñähñu.

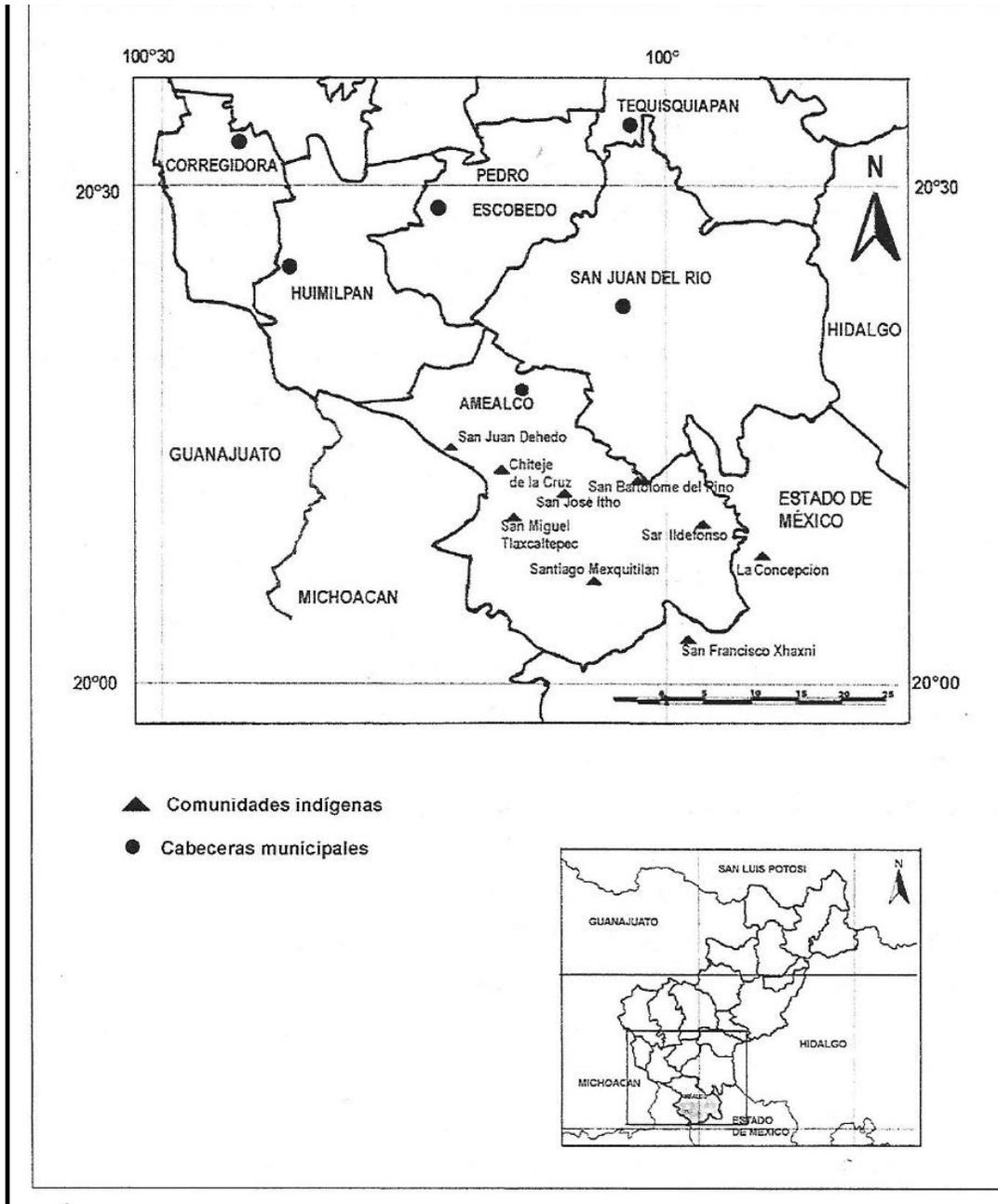
Se presenta un panorama de la vida y cultura del pueblo hñähñu del estado de Querétaro.

2.3.1.- Organización social: familiar y comunitaria.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, en el estado de Querétaro existen dos núcleos compactos de población hñähñu ubicados en los municipios de Amealco y Tolimán en los cuales, según datos de INEGI (2011), se localizan más del 90% de los hñähñu que viven en el estado. En el municipio de Amealco se pueden distinguir siete comunidades que aún conservan sus rasgos y cultura característicos. Santiago Mexquititlán, San Ildefonso Tultepec, San Miguel Tlaxcaltepec, Chitejé de la Cruz, San Juan Dehedó, San José Ithó y San Bartolomé del Pino (Utrilla y Prieto, 2006).

Como se puede apreciar en el siguiente mapa, las comunidades hñähñu se encuentran distribuidas en todo el municipio de Amealco, por lo que la organización comunitaria está más arraigada que en otros municipios.

Mapa 2.2. Comunidades indígenas de la región otomí de Amealco



Fuente: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2011).

De acuerdo con Utrilla y prieto (2006, p. 43) la sociedad hñähñu se organiza a partir de un núcleo elemental conocido por ellos como *ar menguu*, para referirse

al grupo que comparte una casa (*'nar nguu*), una economía doméstica y una unidad reproductiva familiar.

En el otro extremo de la organización social se encuentra la comunidad concebida como una unidad social territorial identitaria y política que se caracteriza por compartir una memoria, un sentido de pertenencia y territorialidad; un sistema de autoridades, una serie de representaciones simbólicas y religioso-rituales que dan a la comunidad determinada cohesión y significado

Como ya se dijo anteriormente, la escasez de empresas y trabajos remunerados en el municipio de Amealco, hace que estos núcleos familiares se agrupen para realizar trabajos artesanales como medio de subsistencia.

Por otra parte existen los barrios como espacio intermedio entre la familia y la comunidad y que representan un fuerte elemento de cohesión y arraigo en el que realizan sus actividades económicas.

2.3.2 División Territorial.

Santiago Mexquititlán, la comunidad otomí más grande de Querétaro, está dividida en seis barrios:

Barrio Primero cuyo significado es DONIKO que quiere decir centro, es reconocido como el primer asentamiento donde los antepasados iniciaron la comunidad; aquí se ubican los edificios públicos más importantes.

Barrio Segundo llamado NOSDA que quiere decir Tepozán.

Barrio Tercero TOJÍ, que significa mesquite.

Los barrios segundo y tercero son considerados los más antiguos.

Barrio Cuarto o San Diego, se caracteriza por ser el que concentra la mayor proporción de población mestiza.

Los barrios quinto y sexto, conocidos como El Agostadero y San Felipe respectivamente, son los de formación más reciente. (Utrilla y Prieto, 2006, p.77).

En la comunidad de San Ildefonso Tultepec del municipio de Amealco, existen diez barrios:

- a. El Cuisillo (lugar donde hay un montón de piedras).
- b. El Rincón de San Ildefonso.
- c. El Saucito.
- d. El Toposán/Teposán.
- e. Mesillas.
- f. La Piní (lugar de pinos).
- g. Tenasdá (lugar donde crecen los árboles).
- h. Xajay (tierra húmeda).
- i. Yospí (lugar de cenizas).
- j. El Bothe (lugar donde hay agua estancada y sucia).

Todos ellos se encuentran dispersos, cada uno con un núcleo habitacional más o menos reciente surgido en torno a las escuelas. (Palancar, 2009). Esta dispersión ha propiciado que sus habitantes no tengan el grado de cohesión de los barrios de Santiago Mexquititlán.

2.4.- Conclusión.

La región hñähñu del estado de Querétaro puede considerarse como un pueblo pobre. A pesar de las nuevas empresas que se han establecido en la región, los indígenas continúan con sus actividades económicas ancestrales, acudiendo a los grandes conglomerados para realizar el comercio informal: venta de artesanías o de sus raquíticos cultivos que las tierras empobrecidas pueden proporcionarles. Los jóvenes se aventuran a solicitar empleo en empresas que no requieren trabajos especializados, recibiendo salarios mínimos. Es labor de todos, especialmente de las instituciones gubernamentales

coadyuvar a la capacitación de los habitantes de estos municipios para hacer de ellos poblaciones económicamente productivas.

III MARGINACIÓN.

3.1.- Introducción

En este apartado se plantea el problema de la marginación de la etnia hñähñu con enfoque especial en los habitantes del municipio de Amealco de Bonfil.

La marginación es un factor que ha afectado directamente a la pérdida de las lenguas indígenas. Se iniciará precisando el significado e interpretación de este vocablo.

De acuerdo con el diccionario de la Real Academia, la marginación es la falta de integración de una persona o de una colectividad en las normas sociales convenientemente admitidas.

En sociología se denomina marginación a una situación social, de desventaja económica, profesional, política o de estatus social, producida por la dificultad que una persona o grupo tiene para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social. (Sociología de la educación, 2012) En palabras sencillas, la marginación consiste en excluir a una persona o grupo por su rango económico, social o político; en el caso que nos ocupa, hablar una lengua indígena es motivo de marginación o exclusión social.

La exclusión de los grupos étnicos en México, se viene efectuando desde la conquista española en el siglo XVI. En la nueva nación mexicana no se incluía a los grupos indígenas; Florescano (1999, mencionado en Rosas, 2007, p. 85), dice al respecto que:

Nación es una reunión de hombres (sic) que profesan creencias comunes, que están dominados por una misma idea, y tienden a un mismo fin.

Los pueblos originarios al no reunir estos requisitos, estaban al margen de la integración nacional.

La marginación ha dado como resultado la pobreza en que viven algunos pueblos. Hekking (1995, p.20) menciona que “socialmente hablando algunos grupos del municipio de Amealco de Bonfil se encuentran en el escalón más bajo de la jerarquía social mexicana”.

3.2.- Factores que contribuyen a la marginación.

Como se ha planteado en este capítulo, varios son los factores que contribuyen a la marginación, entre los que se mencionan:

* Economía. La exclusión ha dado como resultado la pobreza ancestral en que han vivido los pueblos indígenas y por ende se ven apartados de la vida social y cultural de su entorno. Hekking (1995) señala que Santiago Mexquititlán pertenece a un grupo etnolingüístico con una posición económica muy baja, los ingresos de casi todos ellos son mínimos.

* Situación geográfica. Muchos de los pueblos originarios han sido relegados a vivir en las regiones más apartadas e inhóspitas de la República Mexicana, entre ellos, se encuentran los pueblos Rarámuri del Norte de este país.

* Clima. Un gran número de etnias viven en regiones de climas extremos: calor excesivo, falta de lluvias, fríos intensos, etc., lo que las convierte en zonas de alta marginación.

* Homogenización. Según Rosas (2007), la idea de un estado homogéneo hizo que la diversidad cultural fuera vista como una forma de desestabilizar al estado nacional, lo que ha tenido como consecuencia la grave marginación de los pueblos indígenas.

* Lengua. En los inicios de la nación mexicana, se decretó que debía tener un mismo idioma: el español, y durante largo tiempo se menospreciaron las lenguas indígenas. Actualmente, aquellos que hablan una lengua originaria son vistos como inferiores.

Otros factores importantes mencionados por Hekking (1995) se refieren a la posición socio-histórica del pueblo hñähñu que no posee o desconoce los símbolos de un pasado glorioso que los motive a unirse como un grupo etnolingüístico; en los libros de texto, por ejemplo, no se menciona la historia y costumbres de estos pueblos.

El factor demográfico tiene una gran influencia en el desplazamiento de los pueblos hñähñu como se puede apreciar en la siguiente tabla con los datos de Santiago Mexquititlán.

Tabla 2.5. Número de habitantes de Santiago M., con distribución por barrios.

Localidad	1986 hombres	1986 mujeres	2000 hombres	2000 mujeres
Santiago M				
Barrio I	492	467	752	791
Barrio II	770	952	586	608
Barrio III	645	698	583	643
Barrio IV	1339	1300	561	667
Barrio V	1309	1983	845	866
Barrio VI	889	1927	76	81

Fuente: Censo de Población y Vivienda INEGI(2000)

Los datos de 1986 fueron tomados de Hekking (1995) que a su vez los obtuvo de INEGI (s/f). Se verificaron varias veces las cifras comparativas del año 2000, pues no se explica la gran diferencia que existe en los barrios IV, V, y VI; por lo que se propone continuar la investigación.

3.3. -Organización política.

La mayoría de los pueblos hñähñu presentan una organización política acorde a las leyes mexicanas, aunque también predomina una organización de acuerdo a lineamientos propios de su etnia: un Jefe Supremo y Delegados en diferentes regiones, quienes unidos tratan de llevar a cabo la interculturalidad indígena, restableciendo sus usos y costumbres.

3.4.- Organización religiosa.

La religión predominante en la etnia hñähñu es la católica, con presencia de otras denominaciones religiosas entre las que destacan: los Testigos de Jehová, los Pentecostales, y diversos grupos evangélicos de la Nueva Jerusalén (Utrilla y Questa, 2006).

Pese al sincretismo religioso, con el catolicismo estos pueblos aún conservan sus creencias cultos y prácticas relacionadas con lo que se conoce como brujería. La característica de estos grupos es que practican la religión de los mestizos mezclada con sus propias convicciones; rinden culto al Señor de la Caña y al Señor del Divino rostro; además tienen sus propias capillas donde practican el curanderismo y realizan peregrinaciones a los bosques de los cerros aledaños (Utrilla y Questa, 2006).

El esfuerzo por adaptar elementos novedosos a su realidad social, ha permitido a los hñähñu conservar un marco religioso apuntalado por un sistema de creencias que lo hacen diferente al resto de la población mexicana.

3.5.- Cosmovisión.

En las comunidades hñähñu existe una relación directa con la naturaleza y el entorno. Es a través del agua, fuentes, pozos, manantiales, entre otros, donde esta etnia ha construido los mitos y rituales relacionados con el origen, la fertilidad, la salud y la muerte. La cosmovisión, según Utrilla y Questa (2006) desempeña un papel fundamental en la vida social ya que a través de ella se manifiestan las diferentes entidades divinas y las potencias naturales: cerros, cuevas, pozos, etc. Esta cosmovisión está ligada a los ciclos agrícolas por lo que se relaciona con las festividades religiosas y los rituales domésticos.

3.6.- Lengua.

La lengua de los pueblos originarios, es un elemento importante de identidad que poco a poco se ha ido perdiendo o desplazando por el idioma del grupo mayoritario: el español.

En el caso del hñähñu, varios factores han contribuido al desplazamiento y desaparición de esta lengua en algunas comunidades del estado de Querétaro, entre los que destacan dos.

Religión.- En las investigaciones realizadas se ha encontrado que la religión practicada en esta zona es una continuación de la antigua religión mesoamericana. Con la llegada de los españoles las prácticas ancestrales han sido reemplazadas por otras impuestas por los conquistadores, de tal manera que el habla utilizada para las

ceremonias se ha perdido o se ha cambiado por nuevos vocablos empleados en las fiestas y ceremonias religiosas.

Economía. El contacto con el exterior debido a la necesidad de trabajo, ha hecho que la lengua sea relegada a segundo término, algunas veces por la necesidad de comunicarse y otras por el temor a ser discriminados por su idioma; de tal manera que gran número de personas hñähñu ya no hablan la lengua ni siquiera en sus hogares. Utrilla y Questa (2006) concluyen que son las personas de edad avanzada y los niños que asisten a las escuelas bilingües quienes siguen utilizando este idioma.

Sin embargo, pese a los factores anteriores, encontramos que todavía en las comunidades hñähñu del municipio de Amealco, estado de Querétaro la lengua prevalece en el uso cotidiano de las familias. No obstante, el monolingüismo casi ha desaparecido, sólo se mantiene entre las mujeres de mayor edad. (Utrilla y Questa, 2006).

3.6.1.- Descripción de la lengua.

Los otomíes denominan a su lengua hñähño y a sí mismos ñähño. En los últimos congresos sobre la normalización de la lengua, se ha acordado tomar el nombre genérico de hñähñu para designar a los pueblos otomíes. Este vocablo proviene de la variante del Valle del Mezquital. Hekking (información personal, 2014).

El otomí o hñähñu es una lengua que pertenece a la familia Otopame. En realidad el hñähñu abarca un complejo de lenguas que varía de acuerdo con las fuentes consultadas. De acuerdo con el catálogo de Lenguas Indígenas, del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2007) de México, existen nueve variantes de Otomí. Wright (2005) propone cuatro variantes:

- 1.- El otomí occidental, hablado en el valle de Toluca hasta la Sierra Gorda, pasando por el Valle del Mezquital.
- 2.- El otomí oriental hablado en la Sierra Madre.
- 3.- El otomí de Tilapa, hablado en un poblado al sureste de la ciudad de Toluca.
- 4.- El otomí de Ixtenco, hablado en la falda del volcán la Malinche.

La variante que se habla en Amealco de Bonfil del estado de Querétaro, pertenece al primer grupo: el otomí occidental. Hekking (confirmación personal, 2014).

Algunas de las variantes más habladas del otomí son:

- a. Otomí de la Sierra o yühü; hablado en Hidalgo, Puebla, Veracruz.
- b. Otomí del Valle del Mezquital o hñähñu.
- c. Otomí de Querétaro y Guanajuato; en Querétaro existen dos variantes: la de Santiago Mexquititlán, hñähño y la de San Ildefonso Tultepec, hñöñhö.
- d. Otomí del Estado de México, nãtho o ñühü
- e. Otomí de Tolimán y Cadereyta de Montes, hñähñä (Wright, 2005).

Dentro del municipio de Amealco de Bonfil se encuentran dos localidades cuya población es en su mayoría de origen otomí: Santiago Mexquititlán y San Ildefonso Tultepec. Éstas no parecen haber tenido mucho contacto entre sí históricamente ya que se han desarrollado de manera independiente. En cuanto a su cultura, existen tradiciones distintas en ambas comunidades: variados cultivos, vestimenta diferente, artesanías distintas así como diferentes tradiciones. De aquí que respecto a la lengua, también se tengan dos variantes diferentes. No obstante estas diferencias, ambos pueblos presentan muchos rasgos culturales comunes (Palancar, 2009). De tal forma, se puede decir que en las comunidades hñähñu del municipio de Amealco: Santiago Mexquititlán y San Ildefonso Tultepec, la lengua (en sus diferentes variantes) prevalece en el uso cotidiano de las familias y que el monolingüismo casi ha desaparecido (Questa y Utrilla, 2006).

3.6.2.- Características de la lengua.

El hñähñu es una lengua inteligible internamente, esto significa que las variantes son comprensibles entre sí pero con distintas pronunciaciones, con algunos vocablos distintos y aún con gramáticas diferentes. Sin embargo existe una baja inteligibilidad de esta lengua en lo externo.

El hñähñu como lengua aglutinante y aislante.- Por su morfología las lenguas constituyen grupos idiomáticos que mantienen entre sí afinidades estructurales. Dentro de esta clasificación algunos autores distinguen 3 grandes grupos de lenguas:

- 1.- Monosilábicas.
- 2.- De flexión.

3.- Aglutinantes.

Las lenguas monosilábicas se forman de palabras que constan de una sola sílaba. Las palabras de estas lenguas son raíces que no cambian, no se conjugan ni se declinan. Una misma palabra puede desempeñar los diferentes oficios ya sea de verbo, de adjetivo o de nombre, según el lugar que ocupe en la frase. Un ejemplo es la lengua china.

Las lenguas flexivas son las que se constituyen de palabras que sufren transformaciones a través de elementos auxiliares para dar una significación precisa. Sus palabras constan de un lexema (raíz) al que se le unen otros elementos (gramemas) combinándose con aquél y entre sí para formar una unidad indivisible. A esta lengua pertenece el español (Cortés, 2008). Las lenguas flexivas tienden a ser sintéticas y las lenguas analíticas tienden a ser aislantes. Estas son lenguas en las que existe una tendencia a que las palabras sean monomorfémicas y no existan procedimientos derivativos o flexivos por lo que las palabras complejas son casi siempre el resultado de composición. Las lenguas analíticas o aislantes representan el tipo complementario de las lenguas sintéticas.

Una lengua aglutinante es aquella en la que las palabras se forman uniendo monemas independientes. Las palabras de este tipo de idiomas están constituidas por masas de lexemas y afijos cada uno con un significado referencial o gramatical bien definido. Este término (lenguas aglutinantes) fue creado por Wilhem von Humboldt en 1836 para clasificar las lenguas teniendo en cuenta su morfología.

En las lenguas aglutinantes, los afijos deben ir en un lugar determinado, según el sentido que se le quiere añadir o modificar a la raíz. El afijo debe tener una posición determinada respecto a otros afijos y a la propia raíz para poder darle el sentido deseado a la palabra que compone. Una palabra debe tener dos afijos, pero eso no significa que dicha palabra pueda escribirse con dos terminaciones diferentes, ambos afijos deben estar en una posición clave, según el sentido que se le desea adjudicar a la palabra. (Humboldt, 1836). Las lenguas aglutinantes agrupan palabras yuxtaponiéndolas, pero sin fundirse en ellas. Las diversas estructuras sintácticas como sujeto, objeto o algunos complementos

son dadas por su posición en la frase, tal es el caso del japonés. Estas lenguas presentan las siguientes características:

*Las palabras son totalmente segmentables en morfemas que no sufren alteraciones o asimilaciones por efecto de los morfemas adyacentes.

*Cada morfo realiza una sola categoría gramatical.

Típicamente, en una lengua aglutinante a una raíz, normalmente monosilábica, se aglutinan sufijos que modifican o precisan su sentido. Dentro de esta modalidad se encuentran algunas lenguas originarias como el guaraní, las lenguas quechua, el aymara, las lenguas chibchas, el maya y el otomí que es el que nos ocupa. Este último tiene la característica de ser una lengua aglutinante en sus niveles bajos y es aislante a niveles altos. (Matras y Sakel, 2007).

Ejemplos en hñähñu (otomí) en la variante de San Ildefonso Tultepec del estado de Querétaro de Arteaga.

Abreviaturas: C = complementante / D = (forma) dependiente / DAT = dativo / DEF = definido / DIM = diminutivo / INM = immediativo / IRR = irrealis (futuro) / L = (forma) libre / OBJ = objeto / PL = plural / POS = posesivo / PRES = presente / SG = singular / TAM = tiempo, aspecto, modo / TNP = tema no presente.

1.- Zä ge handgagi = yo creo que me ve.

Zä = creo / ge = C / hand = ver / g = 1OBJ / a = D / gi = 1OBJ.

2.- Himbi dini = no lo encontraron.

Him = neg/ bi = 3PSD / d = TNP / in = encontrar / i = L.

3.- Ga radöhñibötsihu = ustedes son unos chamacos flojos.

Gá = 2.PRES.PN / ra = INT / dohñi = ser flojo / bötsi = niño / hu = PL.

4.- Kabu ya ga xipka ar Txita = al cabo ya le voy a decir a Dios.

Kabu = al cabo / ya P / ga = 1 IRR / xi = decir / p = 3DAT / ka 1SG / ar =SG / Txita = Dios.

5.- Nu ri txibötsihu da njapu'ne = con su hijo de ustedes también pasará lo mismo.

(Lit. su hijo de ustedes, también ocurrirá así.

Nu = DEF / ri = 2POS / txi = DIM / bötsi = niño / hu = PL / da = 3. IRR / njapu = ser así/ 'ne también. (Palancar, 2009).

3.6.3.- Sistema fonológico del otomí.

Una característica importante del otomí en general y en sus variantes de Santiago Mexquititlán y San Ildefonso Tultepec, municipio de Amealco, son sus tonos; su sistema contiene 3 tonemas: alto, bajo y ascendente. Hekking (1995) asegura que un tonema distinto sobre una sílaba da un significado diferente a una palabra. Los tonos pueden variar según la variante, Lastra (2006) indica que el otomí de la Sierra parece tener cuatro tonos, agregando a los anteriores un tono descendente. El repertorio consonántico en general es medio bajo con 19 fonemas dependiendo de la variante. El número de vocales puede llegar a 14.

Hekking (2013) propone la siguiente clasificación para las vocales:

- a. Vocales orales.
- b. Vocales nasales.

En las siguientes tablas veremos la clasificación propuesta por Hekking (2014).

Tabla 2.6 Variante de Santiago Mexquititlán

Anteriores	Centrales	Posteriores	Anteriores	Centrales	Posteriores
VOCALES ORALES			VOCALES NASALES		
I	<u>U</u>	u			
E	<u>O</u>	o			ö
<u>e</u>		<u>a</u>			
	a			ä	

Hekking (comunicación personal, 2014).

Tabla 2. 7 Variante de San Ildefonso Tultepec.

VOCALES ORALES			VOCALES NASALES		
Anteriores	Centrales	Posteriores	Anteriores	Centrales	Posteriores
i	<u>u</u>	u	ĩ		ü
e	<u>o</u>	o	ë		ö
<u>e</u>		<u>a</u>			
	a				

Hekking (comunicación personal, 2014).

Conforme a la información anterior, la variante de Santiago Mexquititlán tiene 11 fonemas vocálicos, cinco son semejantes al español /a/, /e/, /i/, /o/, /u/; y seis diferentes al español:

/a/, /e/, /o/, /u/, /ö/, /ä/.

La variante de San Ildefonso Tultepec cuenta con 13 fonemas vocálicos, cinco semejantes al español /a/, /e/, /i/, /o/, /u/; y ocho son diferentes al español.

/a/, /e/, /o/, /u/, /ë/, /i/, /ö/, /ü/.

Tabla 2.8. Cuadro de fonemas vocálicos del otomí de Santiago Mexquititlán

	Anteriores	Centrales	Posteriores
Cerrados	i	<u>u</u>	u
Medio cerrados	e	<u>o</u>	o
Medio abiertos	<u>e</u>		ö
Abiertos	a		ä

Fuente: Hekking (comunicación personal, 2014)

Tabla 2.9. Fonemas consonánticos y semi consonánticos del otomí de Santiago M.

	Labial	Apical	Palatal	Velar	Glotal
Oclus. sorda	p	t		k	‘
Oclus. aspir.		th			

Fricat. son	b	d		g	
Fricat. sorda	f			j	h
Sibil. inson.		ts	tx		
Africada		z			
Nasal	m	n	ñ		
Vibrante (sólo préstamos)			r rr		
Lateral			l		
Aproximante	w		y		

Fuente: Hekking (1995)

Tabla 2.10 Fonemas consonánticos y semi consonánticos del otomí de San Ildefonso Tultepec.

	Labial	Dental	Alveolar	Post- alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p b	t d				k g	ʔ
Oclusiva eyectiva		t'				k'	
Oclusiva aspirada	p ^h	t ^h				k ^h	
Africada		ts		t			
Africada eyectiva		ts'		t			
Fricativa			s z				h
Flap							
Trino			r				
Líquida		l				
Nasal	m		n		n		
Aproximante	w				j		

Fuente: Palancar (2009)

No obstante que las clasificaciones de Hekking (2014) y Palancar (2009) son diferentes, se puede apreciar una gran similitud entre ambas.

3.7.- Migración.

En relación con el fenómeno migratorio se puede decir que es el desplazamiento de los individuos de su lugar de origen o comunidad a otros sitios dentro o fuera de su país. Esta movilidad está condicionada por factores económicos, sociales y religiosos, entre otros. La migración puede ser:

*Municipal cuando los actores cambian su domicilio de un municipio a otro dentro del mismo estado. Un ejemplo es la movilidad del municipio de Amealco a otros municipios como San Juan del Río, Cadereyta, Tolimán, etc.

*Interna o estatal, es la migración hacia otros estados de la República, por ejemplo, del estado de Querétaro a Hidalgo, Guanajuato o al D.F, entre otros.

*Externa o Internacional: Los que cruzan la frontera generalmente hacia los Estados Unidos.

La escasez de trabajo en algunas regiones propicia que las familias o algunos miembros de ellas tengan la necesidad de desplazarse a las grandes urbes en busca de empleos bien remunerados. En el caso del municipio de Amealco de Bonfil, Querétaro, de acuerdo a los datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática, (INEGI 2011) el 50% de la población indígena viaja principalmente a las ciudades de Querétaro, San Juan del Río y Tequisquiapan, a vender sus artesanías de bordados, tejidos, muñecas, alfarería, etc.

Tradicionalmente, familias enteras emigran para trabajar una temporada y después regresan a la comunidad para laborar en las actividades agrícolas. En el caso de los hombres, se emplean como albañiles, chalanos y marmoleros, mientras que los niños venden productos en los cruces de las calles o se dedican a pedir dinero.

Datos de INEGI (2005) revelan que en 2005 salieron de Querétaro 40 mil 895 para radicar en otra entidad.

De cada 100 personas:

-20 fueron a vivir a Guanajuato,

-16 al Estado de México,

-11 al Distrito Federal,

-7 a Hidalgo y

-6 a Jalisco.

Los porcentajes más elevados hacia donde se desplazan, se encuentran en las cercanías de su lugar de origen como son, Guanajuato y el Estado de México.

La migración internacional es un fenómeno reciente que surge por la falta de trabajo en los centros urbanos del país, pero especialmente porque se piensa que *del otro lado* se gana dinero más fácilmente; se da más en los varones debido a los riesgos del viaje. Sin embargo, de acuerdo con Utrilla y Questa (2006), en las comunidades hñähñu de Amealco muchos grupos familiares realizan estos viajes juntos; ellos opinan que la migración es producto del crecimiento demográfico de las poblaciones hñähñu que poco a poco van perdiendo tierras a causa de la división hereditaria que se hace de ellas.

3.8.- Conclusión.

Pese a los fenómenos migratorios, muchas comunidades y pueblos indígenas han podido sobrevivir e incluso crecer sin perder su identidad y sus particularidades lingüísticas, tal es el caso del municipio de Amealco de Bonfil en donde Santiago Mexquititlán y San Ildefonso Tultepec destacan por tener el mayor número de hablantes en el estado de Querétaro. Desafortunadamente hoy en día, las nuevas generaciones están propiciando la pérdida de la lengua por lo cual es necesario que reciban apoyo para fortalecer su idioma y conservar su identidad cultural.

IV BILINGÜISMO.

4.1 –Introducción.

Las lenguas indígenas no han tenido siempre la misma importancia dentro del contexto mexicano; anteriormente se les daba la denominación de dialectos. Es hasta la publicación del artículo 4º. de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, del 13 de marzo de 2003 cuando éstas adquieren la categoría de lenguas nacionales. Así a partir de entonces se conoce como lengua, el habla de los pueblos originarios. En este apartado se analizan los conceptos de bilingüismo y monolingüismo de las comunidades hñähñu del estado de Querétaro.

4.2.- Bilingüismo y monolingüismo.

De acuerdo con las cifras del 2010 del Instituto Nacional Indigenista (INI), en Querétaro de Arteaga, el 1% de la población habla alguna lengua indígena; esto equivale a 29 mil 585 personas mayores de 5 años.

En comparación con lo anterior, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática, reporta los siguientes datos:

Tabla 2.11.-Lenguas indígenas más habladas en el estado de Querétaro.

Lengua indígena	Número de hablantes. (año 2010)
Otomí	24,471
Náhuatl	1,429
Mazahua	579
Lenguas zapotecas	302

Fuente: Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010).

Esta encuesta muestra que la lengua hñähñu (Otomí) era la más utilizada en el estado de Querétaro en el año 2010.

Del total de hablantes de lenguas originarias en el estado de Querétaro, según el censo del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) 2011, el 82.7%

son hablantes de hñähñu. Esto representa un predominio de esa lengua sobre las otras lenguas originarias.

Con referencia al bilingüismo y monolingüismo, los indígenas pueden ser bilingües; monolingües hablantes de lengua indígena (HLI) o monolingües hablantes de español. El INEGI reporta los siguientes datos al respecto:

Tabla 2.12- Población hablante de lengua indígena en Qro. Porcentaje respecto al total de población.

Población indígena mayor de 5 años	Bilingüe		Monolingüe HLI		No especificado		Monolingüe español	
	Personas	%	Personas	%	Personas	%	Personas	%
Total	38,758	22 017	100%	671	100%	541.....100%	15,529	100%
Hombres	18,708	11,056	50.22%	130.....	19.37%	176	7,346	47.31%
Mujeres	20,050	10,961	49.78%	541	80.63%	365	8,183	52.69%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2005).

Como se puede apreciar de los datos anteriores, la mayoría de la población indígena es bilingüe o monolingüe en español, por lo que se deduce que el idioma indígena está siendo desplazado por éste. Esto conlleva a la necesidad de implementar medidas tendientes a la conservación de la lengua hñähñu que es la que nos ocupa. Para tales medidas debe considerarse la formación de personas hablantes que sean transmisoras de su idioma; esto implica enseñarles a leer y a escribir en su propia lengua y darles los medios para que puedan a su vez comunicar sus saberes.

Se presume que ser monolingüe en lengua indígena implica tener menos acceso a los mercados laborales y por lo tanto muchos padres prefieren que sus hijos hablen el español y no le dan importancia a la preservación de su propia lengua.

En la tabla 2, se resalta que las mujeres son las que más hablan la lengua indígena (80.63%), esto es un dato importante para apoyar a la conservación y preservación de la misma. De esta manera se deben encauzar esfuerzos por atender ese sector y dar la

oportunidad a las mujeres para que enseñen la lengua a sus hijos. Se debe fomentar la conciencia de la autovaloración y la utilidad de hablar la lengua indígena.

Datos tomados de INEGI (2005) revelan que la tasa de monolingüismo indígena (HLI) en Amealco de Bonfil es mayor en las mujeres (4.6%) que en los varones (1.1%). Por grupos de edad se observa que a medida que avanza el ciclo de vida, el monolingüismo (español) aumenta de manera importante para ambos sexos, aunque en general, el porcentaje de mujeres monolingües es mayor que el de hombres en todas las edades. Esto refuerza la importancia de enfocar la mirada en el sexo femenino sin menospreciar a los varones cuya lengua se ve amenazada por la intervención del campo laboral en donde tienen que hacer uso del español y por lo tanto desplazar su lengua materna a segundo término.

Respecto al desplazamiento lingüístico en Amealco de Bonfil, se puede decir que éste obedece a factores económicos sociales y políticos. Las comunidades indígenas de esta región, forman parte de un sistema de producción campesina integrado a la economía capitalista, misma que los obliga a soslayar su lengua para utilizar la comunicación en español en el proceso comercial. Por otra parte existe el conflicto lingüístico de los hablantes que se refleja en las actitudes hacia las dos lenguas: el español que goza de un alto prestigio por estar relacionado directamente con su economía y las actitudes negativas hacia el hñähñu que es considerado con poco valor funcional. Esto viene a reforzar la tendencia principal del desplazamiento de la lengua.

Se han llevado a cabo acciones tendientes a evitar dicho desplazamiento. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) es la instancia gubernamental a cargo de revitalizar, fortalecer y desarrollar las lenguas indígenas nacionales. Entre las acciones que se han llevado a cabo se encuentran:

- a. El reconocimiento y estatus legal de la lengua.
- b. Establecimiento de políticas educativas enfocadas al fomento del multilingüismo, la interculturalidad y el respeto a los pueblos indígenas.

Se han creado nuevas instituciones que vienen a apoyar la labor del INALI como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas (CDI) entre otros.

También se han realizado publicaciones de poesía, narrativa y algunos diccionarios.

Particularmente en el municipio de Amealco de Bonfil se ha dado apoyo para las manifestaciones artísticas y culturales como la feria de la muñeca o exposiciones artesanales en la cabecera del municipio y en otros lugares del estado de Querétaro. Se han abierto espacios en algunas radiodifusoras que transmiten programas en la lengua.

4.3.- Escolarización en el medio indígena.

Indicadores como las tasas de asistencia escolar y el alfabetismo informan en buena medida la situación que vive la población hablante de lengua indígena. Los datos de INEGI (2005) indican que la tasa de asistencia escolar de la población de 6 a 14 años es menor en las mujeres (85.5%) que en los varones (89.0%). Asimismo, del total de hablantes de lengua indígena de 15 años y más alrededor de la tercera parte son analfabetos.

Actualmente en el municipio de Amealco de Bonfil están surgiendo escuelas preocupadas por la preservación de la lengua hñähñu, así encontramos los siguientes centros educativos:

4.3.1.- Datos estadísticos de la educación bilingüe en el municipio de Amealco de Bonfil.

Tabla 2.13. Escuelas en Santiago Mexquititlán.

NOMBRE	NIVEL	UBICACIÓN
Nsoti		Barrio 1º.
Ya Ngu Ya Botzi		Barrio 1º.
Ignacio M. Altamirano		Barrio 1º.
Ra Ñhuya Botzi	Preescolar	Barrio 3º.
Ra Nu Ra Nchodi	Preescolar	Barrio 3º.
Cuauhtemoc	Primaria	Barrio 3º.
Melchor Ocampo	Primaria	Barrio 3º.

Ar ngu Ya Mengu	Educación inicial	Barrio 4º.
EMSAD No. 5 Educación Media Superior a Distancia	Medio superior	Barrio 4º.
Habu Heni Ya Botzi	Preescolar (pública)	Barrio 4º.
Ya Deni Ya Botzi	Preescolar (pública)	Barrio 4º.
Ingnacio Zaragoza	Primaria (pública)	Barrio 4º.
Habu Dengar Deni	Primaria	Barrio 6º.
Ra thuhu ya hñohño	Primaria	Barrio 6º.
Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	Medio superior	Fraccionamiento Benito J.
Colegio Nacional de Odontología Forense	Superior	
Colegio de Bachilleres de Querétaro (COBAQ) Plantel 20	Media Superior	Barrio 2º.

Fuente: Sección amarilla, Directorio telefónico (2013).

Tabla 2.14 Escuelas en San Ildefonso Tultepec.

NOMBRE	NIVEL	UBICACIÓN
Ya Nfadi	Preescolar	Centro
Escuadrón 2001	Preescolar	Centro
Ricardo Pozas Arciniega	Primaria	Centro
Rafael Ramírez	Secundaria	Centro
EMSAD No. 17 Educación Media Superior a Distancia	Bachillerato	Centro
Instituto Intercultural Nñohño A.C.	Licenciatura	Centro
Videobachillerato	Bachillerato	Centro

Fuente: Sección amarilla. Directorio Telefónico (2013).

En menor número se encuentran escuelas en las siguientes comunidades del municipio de Amealco de Bonfil.

Tabla 2.15 Escuelas en varias comunidades

NOMBRE	NIVEL	COMUNIDAD
Ra hñahñu	Preescolar	El Bothe
Ra Luga Habu Doni Ra Nfadi	Preescolar	El Bothe
Alfonso Caso	Primaria	El Bothe
Benito Juárez	Primaria	Mesillas
Benito Juárez	Primaria	Sn Juan Dehedo
Alfonso Caso	Primaria	Tenasdá

Fuente: Sección amarilla. Directorio telefónico (2013).

En la cabecera del municipio de Amealco se localizan las siguientes instituciones educativas:

Tabla 2.16 Escuelas en Amealco.

NOMBRE	DIRECCIÓN
Escuela primaria Benito Juárez	Domicilio conocido
Centro comunitario, primaria	Domicilio conocido
Escuela primaria	Alfredo V Bonfil
Colegio de Bachilleres del Edo. de Querétaro. Plantel Amealco.	Mirasol 305 Col. Primavera. Amealco
Colegio de estudios Científicos y Tecnológicos del Edo. de Qro.	Cam. Al Salto s/n Jardines del Bosque, Amealco.
CONALEP Amealco	Calle Mirasol s/n Jardines del Bosque, Amealco.
Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco	Carretera Amealco-Temascalcingo, Km 1

Fuente. Sección amarilla. Directorio telefónico (2013).

De las tablas anteriores se puede apreciar que el mayor número de escuelas con nombres indígenas se encuentra en Santiago Mexquititlán con 9 centros educativos; en segundo lugar El Bothe, con dos y en tercer lugar San Ildefonso con sólo una escuela. Es de suponer que en estos lugares se imparten lenguas originarias, en este caso el hñähñu.

En el Colegio de Bachilleres plantel 20 de San Ildefonso se dan clases de lengua indígena como materia optativa y en la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco, también existe un taller de lengua hñähñu.

4.4.-Conclusión.

No obstante que Amealco de Bonfil es una de las comunidades en donde reside más población indígena, los habitantes dejaron de interesarse por hablar su lengua nativa. Hablar español ya no es una elección sino una necesidad pues no encuentran en su región oportunidades de desarrollo y se ven obligados a emigrar a zonas urbanas en donde es forzoso hablar el español como medio de comunicación para el trabajo. Urge implementar medidas conducentes al fortalecimiento y preservación de esta lengua, de lo contrario en un futuro no muy lejano estaremos lamentando su desplazamiento o la pérdida de muchos vocablos y expresiones.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA Y TRABAJO DE CAMPO

3.1 Introducción

Este capítulo se conforma de dos partes, en la primera se presenta la metodología utilizada para realizar el proyecto y en la segunda se exponen las etapas por las que pasó la investigación.

Tomando en cuenta los elementos teóricos expuestos en el capítulo I, se plantea la *propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en lengua hñähñu*, motivo de esta tesis, dirigida a jóvenes y a adultos. Obedeciendo a la interculturalidad y debido a que en la mayoría de las comunidades indígenas se imparte la escolaridad en el idioma español, este trabajo se presenta en ambas lenguas: hñähñu y español.

El concepto de lectura como medio para desarrollar habilidades comunicativas puede conducir a innovaciones interesantes en la enseñanza de las lenguas indígenas. Generalmente, la lectura se ha utilizado como un medio para aprender gramática y vocabulario pero rara vez se provee la didáctica necesaria para su enseñanza específica. Esta propuesta utiliza las teorías y métodos ya existentes para la enseñanza de la lectura, adaptados a la lengua hñähñu.

3.2 Materiales.

Se propone utilizar canciones, rimas, dramatizaciones, juegos, leyendas, relatos de la comunidad como material de lectura. Con ello se pretende dar confianza a los estudiantes, mostrándoles cuánto pueden aprender al cantar una canción, interpretar un pequeño diálogo o realizar un juego. Las leyendas o temas de la comunidad harán significativo e interesante el aprendizaje.

Algunos procedimientos importantes que se llevan a cabo en esta propuesta, para la comprensión de la lectura en ambas lenguas, son los siguientes:

a) Anticipación.

Antes de iniciar la lectura se realizan algunas dinámicas para introducir el tema: Charla, canción, juego, etc. Esto conlleva a incentivar a los estudiantes para conocer más acerca del tema.

La motivación es un elemento importante para la lectura. La mayoría de lo que se lee es porque se quiere o se necesita leer. Independientemente del programa usado en clase, leer tiene que ser divertido e interesante. Incentivar a los estudiantes antes de presentar la lectura es un hábito que no debe descuidarse, de modo que al empezar a leer el texto estén preparados para encontrar respuestas a sus inquietudes acerca del tema e información específica o ideas que les interesen. Esta expectativa es inherente en el proceso de la lectura en el cual hay una interrelación entre el lector y el texto.

3.3 Lectura de comprensión general (Skimming).

Una vez introducido el tema, se realizaran los pasos siguientes:

Revisión general del texto para reconocer:

- Títulos, fotografías o ilustraciones, diagramas, párrafos, líneas y tipografía.

-Palabras que se repiten. Cuando una palabra aparece varias veces en un escrito se puede pensar que es importante saber su significado.

-Cognados, palabras que se parecen en dos idiomas. Esta es una clave muy útil para inferir el contenido de un relato. En las lenguas originarias como el hñähñu se les llama préstamos.

-Cuando se encuentran en un texto, enunciados o palabras escritas con letra cursiva o con negritas se puede deducir que el autor quiere atraer la atención de los lectores, por lo tanto se debe conocer o inferir su significado.

Finalizados estos pasos se procede a realizar ejercicios de:

3.4 Predicción.

Es una habilidad básica que se debe practicar en todas las técnicas de lectura de comprensión general.

Los expertos están de acuerdo en que la habilidad para predecir el posible contenido de un texto es un constituyente importante para lograr una buena lectura.

Después de haber realizado el ejercicio de comprensión general, se procede a utilizar la estrategia de la predicción mencionada por Grellete (1984), la cual consiste en aventurarse a adivinar el tema de la lectura.

Con estos procedimientos se deben trabajar varios relatos similares para que el estudiante adquiera la habilidad de comprender el tema general del texto (skimming).

En la realización de los ejercicios anteriores se debe buscar una redacción mínima de una cuartilla para que se puedan apreciar los párrafos. Asimismo, los textos deben contener la mayor cantidad posible de la tipografía antes mencionada.

3.5 Lectura detallada. (Scanning).

Una vez realizados los ejercicios de comprensión general, la siguiente etapa consiste en una lectura detallada en busca de información específica (scanning). Para la enseñanza del hñähñu se hace la identificación de proclíticos nominales y verbales con el propósito de reconocer los sustantivos y los verbos. Se explica el empleo de éstos para la distinción del singular y del plural de los sustantivos y de los proclíticos que denotan el tiempo y la persona de los verbos. En esta propuesta, por razones de tiempo, se propone trabajar los verbos sólo con las tres personas del singular. Una vez identificados los proclíticos nominales y verbales en hñähñu, se procede a la explicación de los artículos y tiempos verbales de la lectura en español. De acuerdo con Kellermann (1981), no es recomendable estudiar listas de vocabulario aisladas de un contexto.

En esta segunda etapa se realiza la predicción del contenido de cada párrafo de la lectura contando con la información verbal y nominal obtenida del análisis y del empleo de las claves aprendidas previamente.

Cuando se lee algo en forma detallada y se necesita entender el significado de palabras desconocidas por lo general se recurre a dos posibilidades:

- a) Se trata de inferir el significado valiéndose del contexto, o
- b) Se utiliza el diccionario.

3.6 Inferencias.

Inferir es descubrir el significado desconocido de un enunciado mediante el uso de claves gramaticales, sintácticas y culturales ya conocidas.

Al tratar con un texto nuevo se debe ayudar al estudiante a inferir el significado de palabras desconocidas, empleando sus conocimientos previos de la materia y de sus experiencias socio-culturales, antes de acudir al uso del diccionario. Esta actividad difiere del proceso de predicción en donde no se tiene conocimiento del vocabulario en la lengua de estudio. Al adquirir las habilidades de predicción y reconocimiento de vocabulario, el estudiante tendrá herramientas para inferir significados.

3.7 Uso del diccionario.

El estudio de las habilidades debe cubrir diferentes aspectos, entre ellos, el uso del diccionario. Esta es una actividad que debe ser tratada específicamente para que los estudiantes aprendan a emplearlo de la mejor y más fácil manera.

En el diccionario aparecen varias alternativas, es función del maestro, instructor o capacitador enseñar a los estudiantes a discriminar el significado que mejor se asocia con el contexto de la lectura, para lo cual deben realizarse ejercicios encaminados a ello.

3.8 Funciones del texto.

En la lectura detallada es necesario identificar las funciones del texto. Es muy importante establecer desde un principio el propósito de la lectura para que el instructor pueda seleccionar adecuadamente los materiales. En este rubro se debe identificar si se va a leer para seguir un instructivo, para obtener información general o específica, para llenar formas, para esparcimiento o para buscar vocabulario entre otros propósitos.

Existen diferentes maneras en que la información puede ser presentada y organizada. Conocer la forma en que un texto está organizado es esencial para entender su contenido. De acuerdo con los tipos de textos se debe elegir las técnicas a seguir para su tratamiento, no se lee de igual manera un periódico, una receta de cocina, un diccionario, una novela o un texto instructivo. Leyendo los escritos de la misma forma se perdería tiempo y se olvidaría información importante. Es obvio que la función del texto, o sea el propósito para el que fue escrito, es fundamental para su comprensión. Una vez adquiridas las habilidades de comprensión general (skimming) y comprensión específica (scanning), se estudiarán algunas funciones del texto. Como ya se mencionó en la unidad I, los textos tienen algunas funciones específicas como informar, describir, argumentar, etc. en este rubro se debe recurrir a textos específicos para practicar las diferentes funciones pues cada uno de ellos tiene claves que los identifican, por ejemplo, en los instructivos los verbos aparecen en modo infinitivo o imperativo. En los informativos los verbos se caracterizan por estar en la forma impersonal, en los argumentativos se buscan argumentos en favor o en contra; deben discriminarse los hechos de las opiniones etc. En las lenguas originarias como el hñähñu es difícil proveerse de un acervo que abarque la mayoría de las funciones, de modo que se necesita recurrir a textos no auténticos o semi auténticos lo cual no es lo más recomendable. Deben utilizarse diferentes clases de ejercicios para que el lector reconozca la organización del texto y pueda aplicar las estrategias correspondientes de acuerdo con los contenidos: argumentativos, descriptivos, explicativos, etc. se tiene que emplear diferentes tipos de ejercicios para que faciliten a los estudiantes el reconocimiento de esta organización, tales como:

- Discriminar información irrelevante.
- Encontrar palabras clave para identificar las ideas principales de cada párrafo.
- Observar las relaciones semánticas preponderantes.
- Reconocer el orden cronológico del texto.
- Emplear auxiliares visuales como diagramas, tablas, formatos de solicitudes y otros.

3.9 Evaluación.

Finalmente, se recomienda aplicar una evaluación al término de cada cuarta clase con el fin de detectar el avance y los temas que necesitan reforzamiento. Debe informarse a los estudiantes que el propósito no es otorgarles una calificación, con ello se sentirán en libertad de realizar los ejercicios de acuerdo con su aprendizaje. Es usual verificar la comprensión a través de varias clases de reactivos; cualesquiera que éstos sean, debe cuidarse de que se asemejen a los manejados durante la clase. Estos ejercicios deben representar un esfuerzo por parte de los estudiantes de modo que necesiten revisar sus textos cuidadosamente. Algunas posibilidades pueden ser:

-Presentar actividades que involucren toma de decisiones: hacer un diagrama con la información del texto, completar una tabla que reorganice la información de la lectura, llenar formas a partir de la información obtenida del relato, etc. Cabe hacer notar, que un mismo texto puede ser usado para ejemplificar varias funciones.

Algunos ejercicios para ilustrar esta propuesta se sugieren en el capítulo IV de este trabajo.

Resumiendo, podemos decir que aplicar paso a paso las estrategias y habilidades propuestas, redundará en una comprensión más eficiente y significativa de los textos escritos.

3.10 Trabajo de campo.

Se plantea las etapas por las que pasó la investigación de la tesis, así como *el reemplazo del objetivo inicial*. Se menciona los métodos utilizados y las dificultades para realizar las prácticas. Igualmente se ejemplifica las observaciones y clases impartidas.

Existen varias definiciones de lo que es el trabajo de campo, en general, puede decirse que es un conjunto de acciones encaminadas a obtener datos en forma directa de las fuentes primarias, es decir de la personas, en el lugar y tiempo en que se presentan los acontecimientos de interés para la investigación.

Al iniciar cualquier investigación se debe partir del objetivo que es el término del trabajo de campo. El objetivo inicial fue: *Proponer una metodología para la enseñanza de la lengua hñähñu para jóvenes y adultos a través del método de cuentos*. Posteriormente fue cambiado por el de *Diseñar una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en lengua hñähñu*.

3.10.1 Métodos de investigación utilizados.

Varios métodos están involucrados en esta investigación: Métodos sociolingüísticos y el método etnográfico, entre otros.

Los métodos sociolingüísticos son descriptivos e interpretativos, su objetivo es dar cuenta de las estructuras en el discurso oral; su objeto de estudio es el habla viva en su contexto real. Para su estudio se siguen los siguientes pasos:

- a.- Observación-
- b.- Selección de los hablantes.
- c.- Recogida de datos.
- d.- Análisis de los datos.

El método etnográfico es útil en cuanto contribuye a esclarecer las realidades socioculturales de las personas, grupos e instituciones cuyas prácticas se desea evaluar y/o contribuir a una reformulación adecuada de los problemas tal y como son vividos por los grupos humanos.

Estos métodos generalmente no se aplican en forma pura, lo más frecuente es emplear una combinación de los diferentes diseños para obtener los datos de la manera más fiable posible.

3.10.2 Descripción del trabajo de campo realizado.

Inicialmente, como ya se mencionó, el propósito de la investigación era *proponer una metodología para la enseñanza de la lengua hñähñu para jóvenes y adultos a través del método de cuentos*. Con esta propuesta se trabajarían las 4 habilidades: Leer, escribir, hablar y escuchar. Un semestre transcurrió en el que se realizaron investigaciones teóricas al respecto. Posteriormente, al inicio del segundo semestre, una profesora comentó que hacer una propuesta metodológica era demasiado ambicioso de mi parte, que optara por *una propuesta didáctica*. Se empezó a bosquejar dicha propuesta continuando con la enseñanza de las 4 habilidades.

3.10.2.1 Instituto Nacional de Educación para Adultos, INEA.

Por las características del proyecto, el Director de tesis Dr. Ewald Hekking sugirió que se podía realizar el trabajo de investigación en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Acudí a sus oficinas ubicadas en Av. Luis Vega y Monroy #302 en la ciudad de Querétaro y me canalizaron con la Lic. Carolina Frías Loarca, responsable del área de Servicios Educativos de esa institución; ella me puso en contacto con el Sr. Mauro Espinosa Bautista, encargado del Proyecto Indígena. Ambos fueron muy amables y me proporcionaron algunos materiales impresos con los cuales trabajan los asesores en las comunidades. Primeramente, debía hacer observaciones en algunas regiones del municipio de Amealco de Bonfil. En el INEA me habían dicho que no podía presentarme sola a la comunidad porque no tenían un lugar fijo para impartir las clases, que ellos iban de casa en casa recogiendo a los alumnos. Durante varias semanas estuve visitando las instalaciones del INEA para agendar una cita e ir a observar las clases. Al cabo de un par de meses me dijeron que acudiera a una hora determinada en las instalaciones del INEA, porque al fin iríamos al lugar de trabajo, cuando llegué (media hora antes de lo acordado),

ya se habían ido. Después de varios meses de prometerme que me llevarían a la comunidad para que pudiera hacer mis observaciones y poner en práctica la propuesta, tuve que abandonar los intentos por trabajar con dicha institución pues el compromiso con la maestría me estaba exigiendo resultados específicos que hasta el momento no había obtenido.

3.10.2.2 Colegio de Bachilleres de Querétaro, COBAQ.

Se terminó el segundo semestre y continuaba sin conseguir una comunidad de práctica. Al inicio del tercer semestre, el director de tesis Dr. Ewald Hekking, me recomendó para trabajar en el Centro de Bachilleres COBAQ plantel 20 de Santiago Mexquititlán. El Coordinador Regional de San Juan del Río, Ing. Manuel Esaú González y el Director del Plantel 20 de Santiago Mexquititlán, Lic. Andrés Aguilar Balderas, fueron a verme a las instalaciones de la facultad de Filosofía en donde asistía a las clases de la maestría. Nos entrevistaron al compañero Aurelio Núñez y a mí como posibles prospectos para impartir talleres de la lengua hñähñu en dicha institución. Pasaron las semanas, las clases ya habían iniciado, yo no había tenido noticias de los directivos; pregunté a mi compañero Aurelio y me informó que no me habían aceptado por mi edad (67 años). Esas autoridades no tuvieron la cortesía de comunicármelo directamente. Enseguida me enteré de que habían contratado en mi lugar a la Maestra Noemí Guerrero, otra de mis jóvenes compañeras de la maestría.

En el mes de mayo del año 2013 me invitaron a practicar en el Colegio de Bachilleres Plantel 20 de Santiago Mexquititlán, (con los grupos que trabajaban los compañeros Aurelio y Noemí), en donde, después de hacer algunas observaciones de cómo se estaba impartiendo la lengua indígena, fue posible por primera vez iniciar la aplicación de mi propuesta didáctica con un grupo de profesores y trabajadores de ese plantel. Ese mismo mes participé en los festejos del 10 de mayo escenificando un diálogo en lengua hñähñu. Posteriormente empleé mis técnicas en ese mismo lugar con un grupo

de estudiantes de primer semestre. En ambos grupos se trabajaron pocas clases por lo que no se obtuvieron estadísticas confiables.

En el mes de agosto de ese año, se presentó la oportunidad de cubrir las horas de la profesora Guerrero que iba a ausentarse durante el mes de septiembre. El Director del Colegio de Bachilleres Plantel 20 Lic. Andrés Aguilar Balderas, me comunicó que tenía que acudir a las oficinas de Recursos Humanos del COBAQ en Santiago de Querétaro, para que me aplicaran un examen y una vez aprobado éste, darme el contrato temporal.

El viernes 30 de agosto de 2013, acudí a las oficinas antes mencionadas, a las 9:30 de la mañana. Desde ese momento hasta las 14:30 horas estuve contestando los siguientes exámenes:

a.- **Literatura.** Entre las definiciones que solicitaron estaban las de: *mito etiológico* y *mito escatológico*. También se trabajó identificando figuras del lenguaje como: *hipérbole*, *epíteto*, *metáfora*, *metonimia*, etc. Cada uno de los temas constaba de 20 preguntas las cuales a su vez tenían varias alternativas. Esta sección de literatura la realicé en 40 minutos.

b.- **Taller de lectura y redacción.** En este rubro, entre otros temas debía identificar enunciados que correspondieran a los títulos de: *reportaje*, *entrevista*, *crónica*, *columna*, *noticia*, etc. El tiempo que tardé en realizar esta sección fue de 35 minutos.

c.- **Ciencias de la comunicación.** Entre las preguntas de esta sección estaba. *¿Qué estudia la proxemia?* y otras similares. Tiempo de realización, 40 minutos.

d.- **Etimologías grecolatinas.** En algunos de los ejercicios de este apartado debía identificar una serie de palabras por su procedencia: *del árabe*, *del italiano*, *del alemán*, *del náhuatl* y *del español*. En este apartado tardé 21 minutos.

Transcurridos un total de 176 minutos, es decir, 2 horas con 56 minutos me pidieron que escribiera un ensayo de una cuartilla con el siguiente tema: **Los retos de su asignatura frente a la interdisciplinariedad propuesta por el modelo educativo por competencias.** Se

agregaba, se calificará: a) ortografía b) Puntuación c) Caligrafía d) Congruencia
e) Vocabulario f) Claridad y orden de ideas.

Una vez realizado todo lo anterior pasé a la computadora a contestar el examen psicométrico: *¿Tiene problemas para relacionarse con las personas? ¿Siente que no es querido? ¿Le cuesta trabajo tomar decisiones?* etc, me pidieron mis datos incluyendo mi edad (67 años) y dijeron que enviarían los resultados al director del COBAQ. **En total estuve haciendo exámenes durante cinco horas.**

Martes 3 de septiembre de 2013, me presenté en el COBAQ Plantel 20 de Santiago Mexquititlán con el Director Lic. Andrés Aguilar Balderas quien me comunicó que no había aprobado el examen, *le dijeron que incluso me ayudaron en la computadora.* Debido a esto no podía trabajar sustituyendo a la profesora que se iba por un mes y que tampoco podía hacer mi práctica de campo en esa institución porque si el director me aceptaba, pondría en peligro su trabajo.

Para resolver los exámenes antes descritos he contado con los siguientes conocimientos: Soy profesora de educación primaria egresada de la Escuela Normal para maestros del D.F; Licenciada en docencia en el área de inglés por la Normal Superior de México; diplomada en Creación literaria egresada de la Escuela de Escritores SOGEM de Querétaro, diplomada en Arte por la Universidad Autónoma de Querétaro, diplomada en Narración oral escénica por la Asociación mexicana de Narradores Orales, A.C. (AMENA), diplomada en Salas de lectura por el programa Alas y Raíces perteneciente a CONACULTA. Tengo el nombramiento de Dr. Honoris Causa por la Universidad Tamazunchale de la Huasteca Potosina. El nombramiento de Ciudadana Honoraria de los Estados Unidos de Norteamérica por mi labor como profesora en ese país. Mención honorífica en la tesis de licenciatura.

3.10.2.3 Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ.

No pasó mucho tiempo cuando el Lic. Aurelio Núñez, el compañero de la maestría antes mencionado, me propuso hacer mi investigación en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) campus Amealco. A este recinto estuve asistiendo los sábados de 9:00 a 14:00 horas desde el día 7 de septiembre del 2013 hasta el mes de abril del 2014, es decir, 8 meses aproximadamente.

Este es un taller sabatino que ofrece la universidad para jóvenes y adultos que deseen aprender la lengua hñähñu, atendido por el Dr. Ewald Hekking y el Lic. Aurelio Núñez, a él, acuden entre 10 y 15 personas según el curso. Los asistentes son jóvenes de ambos sexos con actividades económicas diferentes: un profesor de secundaria hablante de la lengua, un pintor, un campesino y promotor educativo, un titiritero, una docente de primaria, y otros, todos con un propósito común: comunicarse en la lengua hñähñu.

El taller consta de cuatro semestres; en el mes de septiembre (2013) estaban cursando el tercer semestre. Mi papel hasta el mes de noviembre, como maestra practicante, fue fortalecer las actividades realizadas por el maestro titular aplicando enfoques comunicativos. De esta manera se trabajó con materiales auténticos y semi auténticos de la forma siguiente:

Primera clase, sábado 7 de septiembre de 2013.

El Lic. Aurelio Núñez y yo, fuimos a la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco en donde impartimos la clase de hñähñu con un grupo mixto de adultos. La duración de la clase fue de las 9:00 a las 14:00 horas. El Lic. Núñez inició y yo participé después del descanso a las 12:00 más o menos.

1º. Observación.

Lugar: Salón de clase de la UAQ campus Amealco.

Profesor: Aurelio Núñez.

Número de alumnos: 6

Durante la primera parte realicé la observación de la clase obteniendo los datos siguientes:

El profesor me presentó con el grupo y enseguida empezó a revisar la tarea la cual consistió en redactar un diálogo con el vocabulario de compras: pa=vender; jut'i=pagar, etc. A medida que iba realizando el ejercicio, iba explicando o reafirmando puntos gramaticales. A excepción del saludo, toda la clase se impartió en español.

Mi primera clase:

No. de alumnos: 6

Se expuso el relato de *El gato* en español:

Este era un gato

Con los pies de trapo

Y los ojos al revés.

¿Quieres que te lo cuente otra vez?

Los alumnos repitieron cada línea al tiempo que la profesora mostraba las imágenes. Acto seguido, se procedió en la misma forma pero en hñähñu:

Nuna mí ge 'nar mixi

Ko yá wa ya 'bitu

Ne yá d̲a xi 'mp̲unt'i.

Gi ne ga xi'i ma'nagi?

Haciendo uso de los recursos mnemotécnicos, al final de la clase de 50 minutos, los alumnos fueron capaces de repetir oralmente el relato en ambos idiomas. Acto seguido se

solicitó a los estudiantes que escribieran el texto en español dejando un espacio entre cada línea. Mientras tanto, la profesora practicante escribía el relato en hñähñu en el pizarrón para que los alumnos lo copiaran en el espacio señalado. El siguiente paso fue leer en voz alta ambos escritos

Este relato fue presentado en forma integral sin hacer análisis de sus elementos gramaticales. A continuación, haciendo uso de sus conocimientos previos de la lengua, se realizó el ejercicio de sustitución de palabras por las siguientes: Estos (nuya/nuya gehya); esos (nuyu), aquéllos (nu'ú). Dos (yoho); tres (hñuu); cinco ('kut'a); diez ('ret'a) etc. Coyotes (ya mí'ño); zorrillos (ya 'ñäi); borregos (ya d_eti); caballos (ya fani), etc. De esta manera se enseñó el vocabulario dentro de un contexto significativo.

Se trabajaron otros textos auténticos y semi auténticos como: el diálogo entre la araña patona y una persona tomado del libro Cuentos en el otomí de Amealco de Ewald Hekking y Severiano Andrés de Jesús (2009) y la canción de los elefantes transcrita a la lengua hñähñu por Ernestina González Martínez y Ewald Hekking (2013).

Un burro se columpiaba	'Naha nd _o bru mí nts'unzá
Sobre la tela de una araña	mañä jar namuxe 'nar mexe
Como veía que resistía	Ngetho mí nuu mí tseti
Fue a llamar a otro burro	bi ma bi mat'i ma 'nar nd _o bru.

Se puede resaltar el cambio del elefante de la canción tradicional por el burro, debido a que elefante no es un animal del entorno indígena.

Se propusieron los nombres de diez animales, se cantó la canción alternando los nombres y a partir de esa actividad se derivó la producción escrita propia del enfoque comunicativo. Los estudiantes seleccionaron uno de los nombres de animales de la canción y cada uno escribió una adivinanza en hñähñu, tomado cinco preguntas como guía:

- a) ¿Dónde vive?
- b) ¿Qué come?
- c) ¿De qué tamaño es?
- d) ¿De qué color es?
- e) ¿Cuál es su característica principal?

A continuación se da un ejemplo de las adivinanzas.

ESPAÑOL	HÑÄHÑU
Vive en la tierra	Bi 'bui jar hai
Come maíz	Bí tsi ar dethä
Es pequeño	Txutx'ulo
Es gris	Ar 'bospi
Respuesta El ratón	T'ungu

Al término de la clase, los estudiantes me preguntaron si regresaría y yo les contesté que era probable, ellos manifestaron gusto y uno levantó la mano empuñada en señal de alegría.

Segunda clase, sábado 14 de septiembre de 2013.

2º. Observación

Lugar: Salón de clase de la UAQ campus Amealco.

Profesor: Aurelio Núñez.

Número de alumnos: 6

La clase se inició con preguntas en hñähñu por parte del maestro: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿en qué?: Honja gi bui? ¿Cómo estás? Ho gar mengu?, ¿De dónde eres? Temu gi ote? ¿en qué trabajas? Etc. Se revisó la tarea de la clase anterior consistente en la escritura de diálogos para comprar ropa. Esta actividad le llevó casi todo su tiempo. Se reafirmó el conocimiento de los colores. El Profesor recordó los artículos definidos e indefinidos singular y plural e hizo un cuadro en el pizarrón con esta información. La clase se impartió totalmente en español.

Desde la clase anterior, el profesor Núñez y yo acordamos que él tomaría la primera parte del tiempo y yo trabajaría la segunda hasta terminar. Mi participación en la segunda sesión fue la siguiente:

- 1.- Plática introductoria en español.
- 2.- Escritura de la fecha en hñähñu en el pizarrón por uno de los alumnos.
- 3.- Repaso oral del relato *El gato*, primero en español y luego en hñähñu.
- 4.- Repetición oral del texto en las dos lenguas.
- 5.- Distribución de hojas blancas para que los alumnos escribieran la historia en español por una cara de la hoja, y en hñähñu por la otra, haciendo un dibujo por cada lado alusivo al relato. Esto permitió saber la efectividad del aprendizaje y el estado de ánimo con que se recibió la metodología. El resultado fue que solamente una alumna tuvo problema para escribir el texto en hñähñu. En los dibujos se pudo apreciar libertad para expresarse y cierto grado de humor al hacer un dibujo del conocido juego dibujado “gato”, que consiste en llenar casillas con las letras X, y O.
- 6.- Continuación del relato anterior en forma oral, en español.

Mejor te cuento que

este gato con los pies de trapo
y los ojos al revés,
un mal día se subió al tapanco, apagó la vela
agarró un machete y le dio a su abuela.
Del susto, el gato tuvo un traspié,
y el resto de esta historia,
dejémoslo para después.

7.- Se repartió cada línea oral y los alumnos pasaron al pizarrón a escribir su enunciado en español cuidando la ortografía.

8.- Los estudiantes se numeraron del 1 al 8 y a cada uno le correspondió una línea del texto para escribirla en hñähñu, haciendo uso de sus conocimientos de la lengua y del diccionario. El ejercicio lo terminaron en media hora aproximadamente.

9.- Cada uno escribió su parte en el pizarrón y Víctor un alumno y maestro hablante corrigió la redacción cambiando algunas expresiones o palabras cuando era necesario.

3º. Observación.

Fecha: Sábado 28 de septiembre de 2013.

Lugar Salón de clase de la UAQ campus Amealco.

Profesor. Ewald Hekking.

Número de alumnos 3

La clase dio principio con la revisión de la tarea del diálogo de compras.

-Te xki nde nxutsi= Buenas tardes

-Hadi 'behñä =Hola señora.

Tengú ar njut'i nuna ar pahni? = Cuánto cuesta esta camisa?

-'Nar nthebe ma hñuu ya 'nate ma 'ret'a bexu = Ciento setenta pesos.

Xöh mö da tsuki? ¿Puedo probármela? etc.

En cuanto a mi participación en esta clase practicamos los números dentro de un contexto.

Resumiendo, la observación de campo es el recurso principal de la observación descriptiva, se realiza en los lugares donde ocurren los hechos o fenómenos investigados. Esta ha sido la modalidad adoptada en la presente investigación ya que es la más recurrente en la investigación educativa.

En este trabajo se realizaron observaciones directas en las que el investigador entra personalmente en el conocimiento del hecho o fenómeno a investigar.

La observación fue participante ya que la investigadora formó parte del proceso al participar activamente como alumna en la primera parte de cada sesión. Asimismo fue no estructurada pues se efectuó sin la ayuda de elementos técnicos especiales.

Con el enfoque comunicativo se estuvieron trabajando las cuatro habilidades en los meses de septiembre y octubre. Los resultados de esta etapa fueron satisfactorios; a pesar de no tener resultados valorativos debido a la inconsistencia de los alumnos para asistir a la clase, se pudo apreciar el cambio que tuvieron al enfrentarse a un texto escrito aplicando las estrategias aprendidas. También la actitud para aceptar la propuesta fue significativa: una alumna comentó el relato del gato con su familia y su mamá dijo que ya lo sabía; otra aplicó la dinámica en su salón de clase; uno más hizo una pintura surrealista del gato y alguien lo ensayó con títeres.

A partir del 04 de noviembre de 2013 inicié en la maestría de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe, el curso intensivo de *Metodología de enseñanza de segundas*

lenguas, cuyo objetivo fue: Al finalizar el curso el participante adquiera conocimientos básicos sobre distintos enfoques teórico-metodológicos que han formado la práctica de la enseñanza de una segunda lengua y que sea capaz de transportar estos principios al contexto de las segundas lenguas indígenas en México. Hablé acerca de la problemática de mi tesis con el profesor titular Dr. Saúl Santos García quien me aconsejó que enfocara mi propuesta a la enseñanza de la lectura en lugar de las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar) que originalmente se habían contemplado. Con las sugerencias y el material del seminario de metodología, pude esclarecer mi posición sobre mi propuesta: trabajar únicamente con la lectura. A partir de este momento el título de la investigación cambió a *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en lengua hñähñu.*

Tradicionalmente en la enseñanza de lenguas, especialmente de lenguas originarias se manejan de manera global todas las habilidades sin tener una metodología específica para cada una, especialmente en la lectura, la cual se enseña como parte de la traducción de textos, de la enseñanza gramatical o del vocabulario, pero rara vez se dan las estrategias específicas para la comprensión de textos escritos. De esta manera mi propuesta didáctica está enfocada al diseño de estrategias para la comprensión de lectura en lengua hñähñu dirigida a jóvenes y adultos hablantes y no hablantes que desean aprender la lengua.

Con esta reestructuración trabajé en el taller de lengua hñähñu impartido por la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco mencionado anteriormente, de la forma siguiente:

Objetivo: que los estudiantes aprendan a comprender textos escritos aplicando las estrategias de comprensión de lectura.

Dirigido: a participantes del taller de hñähñu de la UAQ campus Amealco.

Conocimientos previos de los estudiantes: tres semestres de estudio del hñähñu, vocabulario y estructuras gramaticales básicas en la lengua. No han sido expuestos a estrategias de lectura.

Actividades previas: plática introductoria acerca de la lectura como desarrollo de una habilidad comunicativa.

Conocimiento de claves contextuales: Tradicionalmente se consideraba que un texto debía ser leído palabra por palabra y que el significado desconocido debía buscarse en el diccionario. Actualmente se consideran varias estrategias para llegar a la comprensión lectora, para ello se hace uso de las siguientes claves:

Primera clave, palabras que se repiten.

Segunda clave, palabras parecidas en dos idiomas (cognados).

Tercera clave, Indicaciones tipográficas, título, subtítulo, mayúsculas, negritas, cursivas, cifras, diagramas, ilustraciones.

Cuarta clave, la selectividad.

Estas claves se practicaron durante todo el curso.

3.1.3 Entrevista:

En el transcurso de las prácticas anteriores, se llevaron a cabo varias entrevistas. Ésta es una técnica para obtener datos que consiste en un diálogo entre dos personas: el entrevistador y el entrevistado. La entrevista puede ser:

- a. Estructurada
- b. Semi estructurada.

Una entrevista semi estructurada es aquélla en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas. En esta modalidad se realizaron las siguientes entrevistas:

a.- Con los alumnos del curso de hñähñu campus Amealco. Éstas fueron de dos tipos.

*Individuales.

*Colectivas.

Las primeras fueron realizadas en el salón antes del inicio de la clase y en el automóvil de uno de los alumnos en el camino desde la universidad hasta la central camionera de Amealco. Los temas fueron principalmente acerca de su trabajo. El ambiente fue de cordialidad y confianza. El objetivo era conocer los intereses de los entrevistados y su relación con el aprendizaje de la lengua hñähñu.

En cuanto a las entrevistas colectivas se llevaron a cabo en la cafetería de la universidad a la hora del descanso cuando todos nos reuníamos para almorzar. Los diálogos giraron alrededor del aprendizaje de la lengua hñähñu y el interés del profesor titular por encontrar la mejor manera de incentivar a los alumnos para llevar los conocimientos de la lengua a sus comunidades. Se propusieron varias acciones para promover estas inquietudes: Involucrar a comerciantes de la localidad para promocionar sus productos escribiendo sus nombres en hñähñu. Tener un espacio en las radiodifusoras locales. Imprimir un folleto informativo en la lengua. Realizar espectáculos de títeres en hñähñu. Estas propuestas no fueron puestas en práctica por diversos motivos, principalmente de salud de la entrevistadora.

En todo momento la entrevistadora mostró seguridad e infundió confianza en los entrevistados.

b.- Entrevista con el profesor Ewald Hekking titular del curso de hñähñu en la UAQ campus Amealco.

Lugar: Autobús Pegasso de Herradura de Plata.

Tiempo: Transcurso del viaje Querétaro-Amealco.

Entrevistadora: ¿Cómo se formó el grupo de hñähñu?

Profesor: La UAQ campus Amealco lanzó una convocatoria para que se inscribieran las personas interesadas en aprender la lengua. La UAQ me llamó para solicitar que me hiciera cargo del curso y yo acepté.

Entrevistadora: ¿Cuándo empezaron a trabajar?

Profesor: Tenemos aproximadamente tres semestres, lo mismo que en la Maestría de Estudios Amerindios y Educación Bilingüe (MEAEB).

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo va a durar?

Profesor: Se tiene planeado para cuatro semestres.

Entrevistadora: ¿No le parece que son pocos alumnos?

Profesor: Sí, no sé qué está pasando, en un principio asistían más, pero ahora yo creo que por su trabajo algunos no pueden ir.

Entrevistadora: Habría que proponer hacer otro curso los sábados y dar la mitad del tiempo a unos y la otra mitad a los otros para que valga la pena el viaje.

Profesor: Sí, podría ser.

c.- Entrevista con el M en C, Luciano Ávila Juárez, Coordinador de la carrera de Ingeniería de la UAQ campus Amealco.

Lugar: Cubículo de las oficinas de la UAQ campus Amealco.

Entrevistadora: Buenos días, estoy buscando a la maestra Noelia.

Coordinador: Aquí estaba hace un rato pero ya se fue.

Entrevistadora: Tal vez usted pueda ayudarme, vengo de la UAQ de Querétaro y estoy haciendo mi trabajo de campo en la clase de hñähñu del Dr. Hekking. Necesito alguna información acerca de esta universidad.

Coordinador: ¡Claro!

Entrevistadora: Podría decirme su nombre y su cargo?

Coordinador: Soy Maestro en Ciencias. Mi nombre es Luciano Ávila Juárez. Soy Coordinador de la carrera de Ingeniería.

Entrevistadora: ¿Cuándo se fundó esta universidad?

Coordinador: No recuerdo, pero el 17 de septiembre de este año (2013) celebramos el 8º. Aniversario.

Entrevistadora: ¿Quién es el responsable de esta universidad?

Coordinador: Es la Coordinadora General Jesús Adriana Sánchez.

Entrevistadora: ¿Qué carreras se cursan en este plantel?

Coordinador: Están las licenciaturas de Contaduría y Administración, Derecho, Negocios turísticos, Ingeniería agroindustrial y Desarrollo local.

Entrevistadora: ¿Qué número de alumnos tiene la Universidad?

Coordinador: 250 aproximadamente. Además tenemos los cursos sabatinos de inglés y otomí.

Entrevistadora: Le agradezco su atención, si necesito algo más, vendré a molestarlo.

Coordinador: Lo que se le ofrezca estamos para ayudarla.

3.10.3 Aplicación de cuestionarios.

Un cuestionario en sentido estricto, es un sistema de preguntas relacionadas, ordenadas en forma coherente, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada sin que sea necesaria la intervención de un encuestador.

El cuestionario puede presentar tres modalidades: cuestionario simple, entrevista y escalas.

Para efectos de este trabajo se eligió el cuestionario simple; en él las personas investigadas contestan las preguntas directamente por escrito.

Redacción del cuestionario.

Se debe dar atención especial a la presentación, la extensión del cuestionario y a la colocación de las preguntas abiertas o cerradas. De acuerdo con las características del grupo se han preferido las preguntas abiertas. Son aquéllas en las que se permite al encuestado dar cualquier respuesta de acuerdo con la interrogante. El inconveniente es que son difíciles de evaluar. Esto no representó problema debido a que el grupo no era numeroso. Con objeto de hacer el cuestionario de manera informal, éste se tituló: *Sólo para conocernos*. Su objetivo es tener un conocimiento inicial de los alumnos y saber de qué comunidad provienen.

Sólo para conocernos 1

Nombre _____ Edad _____

Domicilio _____

Ocupación(es) _____

Estado civil _____

Correo E. _____ Tel. _____

Este cuestionario lo contestaron cuatro personas.

Sólo para conocernos 2

Su propósito es conocer el motivo de las inasistencias de los alumnos.

Nombre _____

¿Por qué estudias hñähñu? _____

¿Para qué te va a servir aprender la lengua? _____

¿Qué problemas tienes para asistir a clase los sábados? _____

Lo contestaron cuatro personas.

Únicamente se hicieron tres preguntas de modo que los encuestados pudieran contestar en corto tiempo y que se perciba como algo informal. De esta manera el entrevistador detecta la problemática que se va presentando y puede redactar sus preguntas de acuerdo con la necesidad de información.

3.10.4 Conclusión:

El número de observaciones y prácticas del taller de lengua hñähñu de la Universidad Autónoma de Querétaro campus Amealco se remitió a cuatro sesiones por mes, durante noviembre y diciembre del año 2013 y de enero a abril del 2014, en total menos de seis meses por los periodos vacacionales.

De las observaciones realizadas, se puede concluir que en el curso de hñähñu impartido por la UAQ campus Amealco se ha estado trabajando la literacidad (lectura y escritura) acompañada de explicaciones gramaticales, especialmente los verbos y su conjugación, además de que se ha dotado a los alumnos de un considerable acervo de vocabulario. La comprensión de la lectura aplicando la propuesta didáctica fue exitosa en la medida en que los estudiantes lograron un 90% de comprensión del tema de la lectura.

Varios factores intervinieron para que no se lograra asentar datos valorativos:

- a) Número reducido de participantes.
- b) Alto índice de inasistencias.
- c) Tiempo insuficiente de sesiones.

Durante este periodo de labores, se detectó interés por el aprendizaje de la lengua hñähñu por parte de los habitantes de la comunidad de Amealco, hablantes y mestizos. Es necesario hacer más difusión de estas actividades y hacer una reestructuración de horarios. Dotar a la institución (UAQ campus Amealco) de materiales: diccionarios, libros en la lengua, recursos electrónicos, entre otros, así como involucrar a la comunidad para que participe en este proyecto de revitalización de la cultura hñähñu. Cabe hacer notar que la actitud de las autoridades de esta institución, especialmente de la Coordinadora del Departamento de Lenguas, M. en Lit. Noelia Rodríguez Piña, siempre fue de beneplácito y armonía con la investigadora y le propuso formar un grupo de aprendizaje del hñähñu dirigido a infantes

CAPÍTULO IV

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LENGUA HÑÄHÑU

INTRODUCCIÓN.

Considerando los elementos teóricos expuestos en los capítulos anteriores, en este, se plantean las sugerencias metodológicas para la enseñanza de comprensión de lectura en lengua hñähñu. Dichas estrategias han sido probadas anteriormente por la investigadora, en el idioma español y en el idioma inglés con excelentes resultados. Ahora se constatará el grado de eficiencia en una lengua indígena. En la realización de esta propuesta se trabajará con un enfoque comunicativo utilizando en la manera de lo posible el método de cuentos perteneciente a los métodos globales.

Debido a que la propuesta didáctica de esta tesis está dirigida a jóvenes y adultos que deseen aprender la lengua hñähñu y para hablantes bilingües que no saben leer ni escribir en la lengua originaria y coadyuvando con la interculturalidad, en la práctica se propone el empleo del idioma español como base para explicar la morfología y la sintaxis del hñähñu. De esta forma, las lecturas y los ejercicios están diseñados en ambas lenguas.

Este trabajo se enfrenta a varios retos:

- a) Las lenguas indígenas tienen una estructura gramatical diferente a las lenguas occidentales.
- b) Dentro de las lenguas originarias entre las que se encuentra el hñähñu existen variantes que dificultan la uniformidad en el uso de los textos auténticos.
- c) Existe carencia de materiales escritos en hñähñu para ejemplificar cada una de las estrategias propuestas.

Aunado a lo anterior, la investigadora tuvo serias dificultades para ubicar un espacio en donde aplicar las técnicas de comprensión de lectura, lo cual ya se expuso en capítulo aparte. Debido a esto, algunas de las estrategias no fueron puestas en práctica y las que se llevaron a efecto se realizaron con poca población estudiantil.

En este apartado, se presentan once lecciones que ejemplifican las técnicas y estrategias propuestas.

I PROBLEMAS GENERALES QUE SE PUEDEN ENCONTRAR EN EL USO DE LAS ESTRATEGIAS.

1.1.-Del profesorado.

Uno de los principales problemas para la aplicación de la didáctica de lectura en hñähñu, es la escasez de profesores con el suficiente entrenamiento en el empleo de procedimientos metodológicos. Algunas instituciones dan empleo a personas, generalmente jóvenes, que quieren hacer servicio social a cambio de una pequeña retribución. Mediante una rápida capacitación se convierten en facilitadores o mediadores de la enseñanza.

1.2.- Desconocimiento de las estrategias.

Generalmente los encargados de impartir la enseñanza en lenguas originarias, no están familiarizados con las técnicas y estrategias específicas de comprensión de lectura, de tal forma que recurren a metodologías de siglos pasados o simplemente carecen de alguna.

Un factor que debe tomarse en cuenta al enseñar una lengua originaria es la uniformidad de las variantes. Se propone que el maestro enseñe en una variante determinada y no impartir el conocimiento en dos o más. Una vez dominada una, se podrán aprender con más facilidad algunas otras sobre todo de su medio circundante.

1.3.- Escasez de docentes.

Para cubrir toda la demanda de enseñanza aprendizaje de la lengua hñähñu se necesita preparar maestros especializados en este rubro. Personas egresadas de las escuelas normales que tengan un conocimiento de las cuatro habilidades de la lengua; es decir, que puedan hablarlo, escribirlo, leerlo y entenderlo oralmente; además, que cuenten con los conocimientos pedagógicos suficientes para enseñarlo. De esta manera se podrá hablar de un programa exitoso.

1.4.- Materiales.

Otro aspecto que debe señalarse es el relacionado con la dificultad de obtener materiales auténticos para aplicar las estrategias requeridas en cada tema; si el profesor no cuenta con un libro específico de lectura en donde éstas estén desarrolladas, tendrá la tarea de buscar textos apropiados que cubran las características del tema que se pretende enseñar. Este es un trabajo difícil y algunas veces no pueden encontrarse los materiales más adecuados para esas actividades debido a que no se cuenta con variedad de textos escritos en la lengua hñähñu como: instructivos, textos argumentativos, descriptivos, llenado de formas, etc.

Una vez que se ha reunido suficiente material, los profesores tienen que darse a la tarea de seleccionar aquellos que sirvan para enseñar las estrategias específicas. Los textos, especialmente para la comprensión de lectura, deben tener determinadas características que rara vez aparecen reunidas en un solo escrito. Además, existe el problema de las diversas variantes lo cual limita el acervo.

1.5- Tiempo.

El tiempo dedicado para cada objetivo no proporciona suficiente práctica para que se logre el aprendizaje. En el caso de las clases impartidas en la Universidad Autónoma de Querétaro, UAQ campus Amealco (grupo piloto para esta tesis), de los diez alumnos inscritos, algunas veces faltaban 4, otras 5, de tal manera que las estrategias no pudieron ser enseñadas en forma normal, siempre fue necesario repetir los ejercicios.

1.2.- Problemas a los que pueden enfrentarse los estudiantes.

En la aplicación de las estrategias de comprensión de lectura, los estudiantes pueden encontrarse con diferentes problemas como son:

*La capacidad de concentración y comprensión en español, la cual no está desarrollada en un considerable número de estudiantes; esto constituye una barrera para la lectura en silencio y el análisis del texto. Este es un serio problema que los maestros

deben tomar en cuenta para preparar adecuadamente los ejercicios y enfocar la atención en un punto específico. Cuando los estudiantes tienen que seguir instrucciones como contestar un ejercicio o hacer un examen, algunos errores son porque no comprenden lo que se les pide que hagan. Asimismo cuando se dan explicaciones de algún tema no entienden porque no están acostumbrados a concentrar su atención en lo que están escuchando o leyendo.

*Otro factor que reduce el aprendizaje de estrategias es el deficiente conocimiento del idioma español que interfiere en la adquisición de la lengua originaria, así como el nivel de lectura en español. Un ejemplo de ello fue el empleo de los proclíticos para especificar el tiempo verbal en donde existieron problemas para distinguir los tiempos pretérito y copretérito en español (clasificación de Andrés Bello).

*En las estrategias de predicción, tienen que hacer uso de su conocimiento del mundo y si tienen poco o casi nada acerca de éste, el profesor encuentra más dificultad para hacer que los estudiantes entiendan y practiquen esas habilidades.

Resumiendo, son varios los problemas a los que tiene que enfrentarse aquel que pretenda impartir un verdadero curso de lectura en una lengua indígena; esto implica no solamente proporcionar un texto cualquiera y un cuestionario para contestar preguntas acerca del mismo sino ir llevando al alumno paso a paso, por cada una de las estrategias

A continuación se exponen algunas secuencias didácticas para ejemplificar las estrategias de esta tesis.

II.- ESTRATEGIA DEL VISTAZO

Esta estrategia consiste en dar una mirada global al texto, sin analizarlo en sus detalles. Se revisa su extensión, su tipografía, el tema, las ilustraciones y se decide si vale la pena leerlo o no.

2.1.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA

Lección 1

Conocimiento previo

Nivel Inicial

Vocabulario en hñähñu

Objetivo principal: Enseñar a los estudiantes
a aplicar la estrategia del vistazo

Número de estudiantes 10

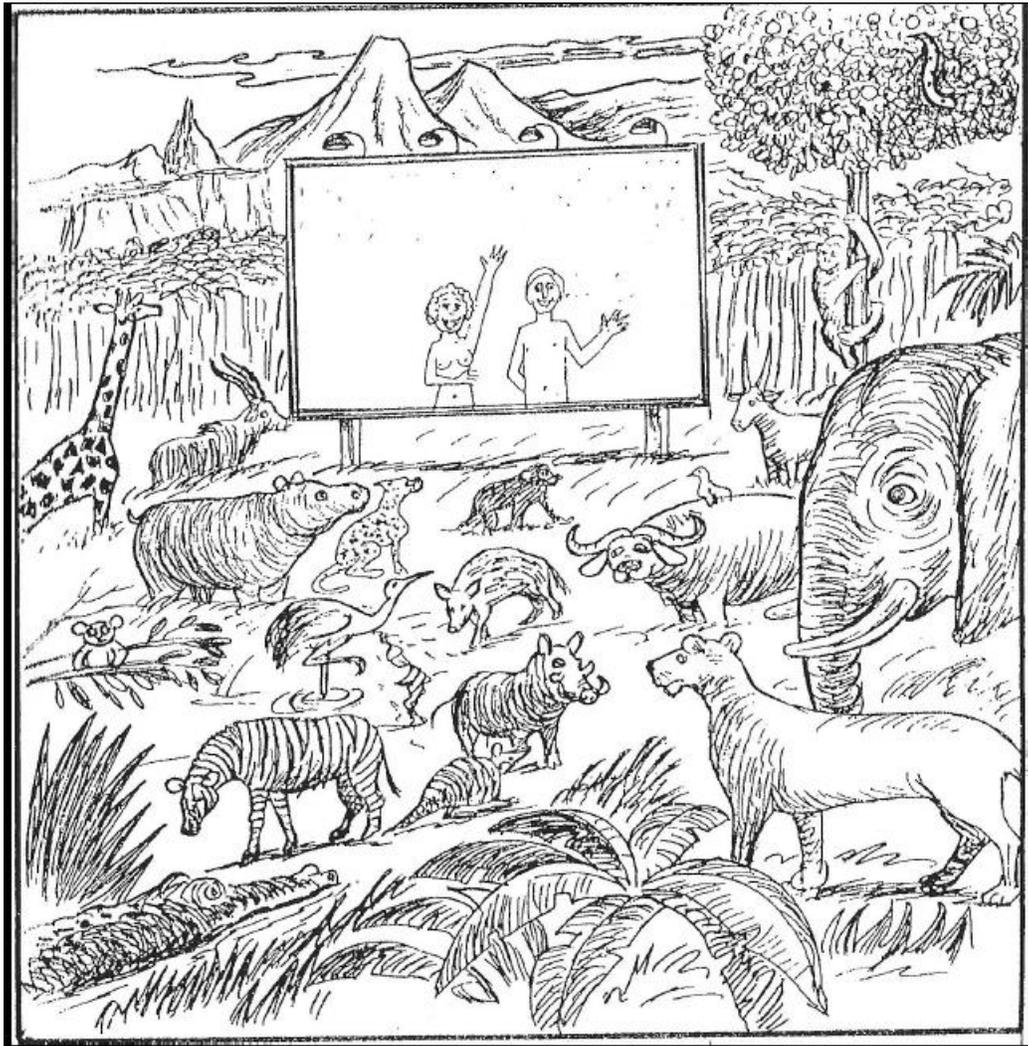
Código de Evaluación	Materiales	Tipo de actividad	Dinámicas
Formal F		CL Comp.de lectura	GP Grupo pequeño.
Informal I		CO. Comp. Oral	I. Individual.
		E. Escritura	PR. Pares.
		IO Interacción oral	

Objetivos específicos	Evaluación	Materiales	Tipo de actividad
-----------------------	------------	------------	-------------------

Al final de la clase los estudiantes habrán mejorado su habilidad para discriminar detalles de un todo.	I	Ilustraciones individuales	1.- IO 2.- CL 3.- E
---	---	----------------------------	---------------------------

Questionario escrito

PROCEDIMIENTO 2.2



Fuente: New Yorker (1983)

Plática introductoria:

Presentación del maestro y de la materia.

¿Quién los enseñó a leer?

¿En qué lengua aprendieron a leer?

¿En dónde aprendieron a leer?

¿Cómo aprendieron a leer?

¿Con qué materiales aprendieron a leer?

2.2.1 Ejercicios.

I.- El profesor repartirá la ilustración.

1.- Después de ver el dibujo, escribe lo que se te pide:

1.- ¿Qué fue lo primero que viste?

2.- ¿En qué lugar se desarrolla la historia? ¿Por qué?

3.- ¿Qué hora del día será? ¿Por qué lo pensaste así?

4.- ¿Cuántos animales puedes encontrar?

5.- ¿Por qué crees que aparecen juntos todos los animales?

6.- ¿Cuántas diferentes clases de plantas ves?

7.- ¿Por qué crees que aparecen desnudos el hombre y la mujer?

8.- Cuenta nuevamente el número de animales, después de escribirlo, compara tu respuesta con la número 4. ¿Fue la misma? SI _____ NO _____

¿Por qué? _____

9.- En tu primera impresión del dibujo, ¿lo analizaste detalle por detalle o le diste un vistazo general? _____

10.- ¿Qué viste primero: las personas, los animales o el paisaje.

1.- ¿Qué animal descubriste al final?

2.2.2 Resultados.

Esta estrategia fue aplicada a 8 personas en el taller de hñähñu en la Universidad Autónoma de Querétaro Campus Amealco. Los resultados fueron los siguientes:

1.- ¿Qué fue lo primero que viste?

a) Los animales. Tres respuestas.

b) La mampara con el hombre y la mujer. Cuatro respuestas.

c) El paisaje donde se desarrolla el cuento. Una respuesta.

De este resultado se puede inferir que la mayoría tiene una apreciación del conjunto y solamente una persona discriminó una parte: el paisaje.

Inferencias.- En las preguntas 2, 3 y 5 se hace uso de las inferencias para contestarlas y se propicia que el alumno deduzca las respuestas empleando sus conocimientos previos.

2 ¿En qué lugar se desarrolla la historia?

- a) En una selva/jungla. Cinco respuestas.
- b) En el paraíso. Tres respuestas.

¿Por qué?

- *En la selva, por las referencias que tengo.
- *En la jungla, porque hay muchos animales de ese ambiente.
- *En el paraíso, por las personas desnudas.
- *En la selva, porque hay animales que habitan ahí
- *En el paraíso, porque se encuentran presentes todos los animales y Adán y Eva.
- *En el paraíso, por las características que tiene.
- *En la selva, por el tipo de vegetación y fauna que se muestra en el dibujo.
- *En la selva, por los animales que hay.

3.- ¿Qué hora del día será? ¿Por qué lo pensaste así?

- *Medio día porque esa hora me gustó.
- *En la mañana porque hay muchos animales activos.
- *Como medio día porque me lo imaginé.
- *Las 12 del día. No hay sol para indicar la hora y la sombra de los animales no es grande.
- *El medio día. Casi no hay sombras y todo está iluminado.
- *El atardecer por las nubes que se perciben atrás de las montañas.
- *Como medio día, ya que todos los animales se encuentran en movimiento.
- *Como a medio día pues van a beber agua los animales.

4.- ¿Cuántos animales puedes encontrar?

- a) 16 animales. Una persona.
- b) 17 animales. Una persona
- c) 19 animales. Cuatro personas
- d) 21 animales. Una persona.
- e) No sé, calculo unos 20,

En estas respuestas se puede apreciar el grado de concentración del grupo.

5.- ¿Por qué crees que aparecen juntos todos los animales?

*No sé, si corresponda la imagen a algún momento religioso. Quiero pensar que disfrutaban de su compañía y por eso la necesidad de concentrarse.

*Porque tienen una asamblea.

*Porque es el paraíso que creó Dios para Adán y Eva.

*Están viendo la pantalla que tiene a las personas desnudas.

*Para representar el paraíso.

*Porque les llamó la atención el anuncio que se encuentra a la mitad del lugar.

*Porque están observando una película.

*Pues algunos observan el cuadro del hombre y la mujer.

Para reforzar la estrategia del vistazo, se analizará la última pregunta:

6.-¿Qué animal descubriste al final?

- a) El pájaro. Cinco respuestas.
- b) El más pequeño. Una respuesta.
- c) La serpiente. Una respuesta.
- d) Ninguno. Una respuesta.

De estas respuestas se deduce que lo último que vio la mayoría fue el animal más pequeño o sea el detalle.

III.- CLAVES PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

En esta lección se enseñará el empleo de tres claves para el reconocimiento de los textos. De acuerdo con Michael Scott (1982) tenemos:

Primera clave, palabras que se repiten.

Segunda clave, cognados: palabras parecidas en ambos idiomas; en la lengua Hñähñu se les llama préstamos.

Tercera clave, indicaciones tipográficas: letras mayúsculas, uso de negritas o cursivas, cifras en el texto, distinción de párrafos.y líneas.

3.1.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA

lección 2

Conocimiento previo Vocabulario en hñähñu

Nivel Inicial _____

Objetivo principal: Aprender estrategias de reconocimiento de lectura

Número de estudiantes 10

Código de Evaluación	Materiales	Tipo de actividad	Dinámicas
Formal F		CL Comp.de lectura	GP Grupo Pequeño.
Informal I		CO. Comp. Oral.	I. Individual.
		E. Escritura.	PR. Pares.
		IO Interacción oral.	

Objetivos específicos Evaluación Materiales Tipo de actividad

Entrenar a los estudiantes para usar las claves contextuales. Empleo de su conocimiento previo para anticipar el contenido del texto.	I	Materiales individuales Texto Auténtico Cuestionario escrito	1.- IO 2.- CL 3.- E
---	---	--	---------------------------

PROCEDIMIENTO 3.2.

Este relato fue tomado del libro YÁ 'BEDE AR HÑÄÑHO NSANTUMURIYA. Cuentos en el Otomí de Amealco, Recopilados por Ewald Hekking y Severiano Andrés de Jesús (2005).

Son varios los motivos por los que se eligió trabajar con este material:

- a. Está escrito en una sola variante, la de Santiago Mexquititlán.
- b. Los textos en hñähñu están cuidadosamente redactados y corresponden en gran medida a la interpretación en español.
- c. Presenta temas de la vida cotidiana de los habitantes de Santiago Mexquititlán.

Se decidió emplear este cuento porque reúne las características para enseñar las claves contextuales.

Para esta clase se trabajó únicamente con el primer párrafo del relato. La transcripción al español está copiada tal como aparece en el libro.

TÍTULO

El 15 de mayo del 1996 fue la gran fiesta del año en Santiago Mexquititlán.

PÁRRAFO I

En la víspera del 15 de mayo, una camioneta circulaba por los caminos de Santiago Mexquititlán, anunciando el esperado baile del momento, para que los jóvenes fueran a divertirse a las 7:00 PM con los grupos "SUPER CHINO" y "LAS ÁGUILAS DE LA MONTAÑA", afuera de la delegación, en una carpa. Así la camioneta terminó anunciando el gran bailazo del momento hasta que se ocultó el sol y llegó el momento esperado para los jóvenes. Afuera estaban en venta los boletos para la función. Entraban jóvenes con pareja y sin pareja, pues adentro de la carpa se encontraban. A los que vendían los boletos, pronto se les agotaron; y los de dentro de la carpa, todos estaban bailando como nunca. A

un lado se vendían cervezas y copas de vino. Jóvenes y señores, todos borrachos. Pero hubo algunos que no tomaban. Así siguió la diversión. Hekking (2005).

3.2.1 Relato en hñähñu

Ar 'ret'a ma kut'a ar mäyo nu ar jeya 'ret'a ya nthebe guto ya nthebe ne goho ya 'nate 'ret'a ma 'rato, mar dängo ar jeya nu Nsantyo Meskititlan

Nu mbispura ar 'ret'a ma kut'a ar mäyo, 'nar t'olo bojä ndu mi 'yo jar 'ñu Nsantyo Meskititlan mi noni 'nar hnei 'nar t'olo ora, pake ya ts'unt'u ma nda ot'unjohya ar yoto mnde ko ya mei HMUNTS'I SUPER TXINO, LAS ÁGUILAS DE LA MONTAÑA nu nthi jar Delegasyon Munisipal ja 'nar dätä njo'mi. Bí nja'bu bí wadi bí noni ar hnei 'nar t'olo ora, asta ke bí ñui ar hyadi i bí zot'e ar ora nä'ä mi to'mu ya ts'unt'u. Nu nthi mi jar 'ba ya boleta pa ar hnei. Mi kut'i ya ts'unt'u ko yá pareha, nu'u sinkya pareha 'nehe. Pos nu mbo jar dätä njo'mi mi nthehu yá 'ñohu. Nu'u mi pa ya boleta na ngut'ä bí dege, i nu'u mi ku mbo jar dätä njo'mi, ngatho mi johya mi nei komo nunka. 'Nangudi mi 'ba ya serbesa, kopa ar bino. Ya ts'unt'u i ya 'ñoho ngatho xki nti. Pero mi 'bui 'ra ya ts'unt'u hinti mi tsi. Bí nja'bu bí sigi ar njohya.

Asta nä'är goho mxudi bí wadi ar hnei. 'Ra ya nxutsi i ya 'behña himi pädi ho ndi ma. Mi tsu ya 'ñoho o ya ts'unt'u ya byolador. Pero desgrasyadamente bí nja 'ra ya byolasyon kontra ya nxutsi i ya 'behña, porke mi nxui.

Ora mbi neki, ngatho ya ts'unt'u, nxutsi, 'behña i ya 'ñoho mi hñoki pa nda ma jar tai nu Nsantyo Meskititlan. Ya ts'unt'u, ya nxutsi mi pa jar tai pa nda 'ñeni ja ya nxint'i i ya nxutsi, ts'unt'u mi pa jar tai pa nda konse 'ra ya ts'unt'u o 'nar nxutsi i da 'ñeni ko nge'ñu, mñentra ke ya 'ñoho, ya 'behña mi pa jar tai pa nda ntai i obyamente nda tsi ya serbesa, sei ko yá mbane, yá sohni i yá mpädi. Por eso ngatho mi pa jar tai.

Ar dätä tai nu Nsantyo Meskititlan, mi 'bui xki ndege yá ma yá utensilyo jar kosinä 'nangudi jar kartera. Mäs maxots'e ya ma kasetes y ya ma 'ñeni i nu jar de ar Delegasyon ar dätä njo'mi par hnei nu mi nxui. 'Nangudi jar nijä mi ja'bu ya ma fruta, mänxa pa da guts'i. Ensegida ár 'ñeni pa ya metsi, 'ñoho, nxutsi ko ya futbolito, i 'nangudi ma'nagi ya nxint'i. I 'nangudi jar nijä mi 'bui ar dätä njo'mi ya serbesa, sei, binu i pos kor thuhu pa nda za xi hño ar t'olo ora'ä ár nthe ya mengu, mpädi, mbane, nobya ne yá sohni.

Komo 'nar goho mnde ja ya dätä njo'mi ya serbesa mi ja ár hñäki ya mihni ko ya mihnise i ngatho ya jä'i mi pa mi k'äni togo'ä nda dähä ar tuhni. I 'ra ya mihni bí ma asta jar fadi Nsantyo Meskititlan.

Nu'u 'ra xki nxaha ya ji. Bi nja'bu bi thogi ya minni.

'Nar 'rato nde bí toka 'nar grupo, ge mar hu GRUPO ABANSE i ar GRUPO KOPLAMÄR 'nad'bu jar dätä njo'mi. Bí toka 'ra ya grupo 'ra ya thuhú. Bí thogi komongu 'ra ya grupo SUPER TXINO, AGILAS DE LA MONTAÑÄ. Na ngut'ä bí thege ya boleto par hnei thuhú. Bí wadi asta 'nar goho mxudi. Bí nja'bu bí nja 'ra ya byolasyon kontra ya 'bente 'behñä.

Nä'ä mi xudi ar 'ret'a ma 'rato ar mäyo bí nja tx'utho ar njohya, ma 'nagi ya bätsi mi 'ñeni ja ya nxint'i. Ya nxutsi i ya ts'unt'u mi 'ñeni ja ya futbolitos o ma 'ra ya 'ñeni ma 'nagi. I por supwesto 'nehe ya 'ñoho mi huts'i ja ya mexa ya dätä njo'mi mi tsi algo pa nda thogi ya 'ruthe: serbesa, sei, binu.

Komo 'nar goho nde bí nja 'nar hñäki ma 'nagi entre ya mengu. Ar 'behñä bí xifi xi na ngu ya ntsani kontra ár ndo i bí ndui ar hñäki ma 'nagi, komo bí thogi mnde. Ar 'behñä bí 'waki 'nar 'ye, i pos ar ora'ä bí zoho yá bätsi bí heki. Nu'bu hi'nä, togo'ä nda bädi temu mäns nda thogi, ma 'nagi ngatho ya jä'i bí thets'i ho mi ja ar tuhni.

'Nar 'rato nde jar dätä njo'mi bí toka ma 'ra ya grupo: AR GRUPO BALASO i AR GRUPO YA BÄTSI. 'Nehe nu'u to mi pa ya boleto na ngut'ä bí dege. Ya grupo bí hyegi bí toka nar goho maxudi. I 'nehe bí nja ya byolasyon. Bí nja'bu bí wadi ar dängo ar jeya nu Nsantayago Meskititlan.

Hekking (2005).

Uno de los factores más importantes que pueden ayudar en el proceso de lectura es el conocimiento del tema. Mientras más capacidad de anticipación se tenga más fácil resultará distinguir las ideas principales de un pasaje.

A continuación se presentan algunas interrogantes que ayudarán a los estudiantes a introducirse en el contenido del texto.

Plática introductoria acerca de las fiestas en su comunidad:

- a- Tipo de fiestas: cívicas, religiosas, etc.
- b- Cómo se realizan:

Con música.

Con bailes o danzas.

Con venta de comida/bebida.

c- Hora en que se llevan a cabo.

Tiempo de duración.

d- Problemas que se presentan:

Aglomeraciones, pleitos, accidentes, etc.

A partir de esta actividad el profesor escribirá en el pizarrón palabras clave como: fiesta, alegría, música, baile, etc. Preguntará a los alumnos si saben escribirlas en hñähñu, si no es el caso, él mismo lo hará.

3.2.2 Ejercicios

Comprensión general. Skimming. Empleo de claves contextuales.

1.- Dibuja un rectángulo alrededor del título.

2.- Escribe a la derecha del texto el número de línea de cinco en cinco, usando números arábigos.

¿Cuántas líneas tiene el texto? _____

3.- Traza una línea recta separando cada párrafo y numéralos a la izquierda con números romanos. (Observa que cada uno inicia con sangría). ¿Cuántos párrafos hay? _____

En los puntos 2 y 3 se presentó dificultad para distinguir líneas y párrafos.

4.- Dibuja un rectángulo alrededor de:

a) lo que está impreso en negritas.

b) los nombres propios.

c) mayúsculas.

Predicción es la facultad de predecir o adivinar la información que se espera encontrar en el pasaje leído. A continuación el alumno predecirá el tema general del texto. La predicción, es una habilidad que deberá ser practicada durante todo el proceso de enseñanza de la lectura.

5.- A partir de este análisis, ¿de qué crees que se va a tratar el texto? _____

Identificación de cognados (préstamos). Los cognados son palabras que se parecen en dos idiomas, en este caso el español y el hñähñu. Se debe mencionar que existen los falsos cognados que aunque se parecen en las dos lenguas, su significado es diferente.

6.- Después de analizar el título, escribe dos palabras contenidas en él, que se parecen al español con su equivalente en hñähñu.

ESPAÑOL	HÑÄHÑU

7.- Busca en el párrafo I el equivalente en español de las siguientes palabras y escríbelas en el cuadro.

HÑÄHÑU	ESPAÑOL
Mäyo	
Nsantýago Meskititlan	

Pake	
Ko	
SUPER TXINO	
LAS ÁGUILAS DE LA MONTAÑA	
Delegasyon Munisipal	
Asta ke	
Boleto	
Pareha	
Komo nunca	
Serbesa	
Kopa – bino	
Pero	

Con la información obtenida del vocabulario, escribe en mínimo tres líneas el tema general del texto, dando información de: fecha, lugar, protagonistas, etc.

Para realizar los ejercicios anteriores se aplicó la técnica de lectura rápida *skimming*. El resultado obtenido fue que el 100% de los estudiantes captaron la idea general del párrafo.

Ejemplos de la interpretación del primer párrafo son los siguientes:

-En la víspera del 15 de mayo se espera la hora para el baile con el grupo Super Chino y Águilas de la montaña en la delegación de Santiago Mexquititlán.

-El día 15 de mayo en Santiago mexquititlán violaron a una niña, el violador había bebido muchas cervezas y vino, fue llevado a la delegación municipal.

-El texto trata sobre un baile en mayo en la comunidad de Santiago Mezquititlán. En el baile tocaban grupos como Super Chino y Las águilas de la Montaña. Bailaron en parejas hasta que salió el sol. Se divirtieron como nunca. Se tomó cerveza y vino.

Con este relato los alumnos aprendieron:

CLAVES PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS

Para leer un texto provechosamente podemos hacer uso

de tres claves:

- a. Palabras que se repiten.
- b. Palabras que se parecen en ambos idiomas
(préstamos).
- c. Claves tipográficas.

Fuente: Scott (1982)

IV.- PROCLÍTICOS DE SUSTANTIVOS Y POSESIVOS.

En las clases anteriores se vio cómo se puede abordar un texto para extraer el contenido general ahora se aprenderá cómo lograr un entendimiento más detallado y eficiente del texto identificando los proclíticos empleados para los sustantivos y los posesivos.

4.1.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA

Lección 3

Conocimiento previo

Claves para la comprensión de textos y

Nivel Inicial _____

vocabulario básico en hñähñü

Objetivo principal: comprensión del texto

mediante el reconocimiento de los proclíticos

empleados en los sustantivos y los

posesivos.

Número de estudiantes 10 _____

Código de Evaluación	Materiales	Tipo de actividad	Dinámicas
		CL Comp.de lectura	GP Grupo Pequeño.
Formal F		CO. Comp. Oral	I. Individual.
Informal I		E. Escritura	PR. Pares.
		IO Interacción oral	

Objetivos específicos	Evaluación	Materiales	Tipo de actividad
-----------------------	------------	------------	-------------------

Al final de la clase	I	Textos	1.- IO
los estudiantes habrán		individuales	2.- CL
aprendido algunos			3.- E
proclíticos en hñähñü.			

Cuestionario
escrito

PROCEDIMIENTO 4.2

TÍTULO

4.2.1. Cómo llegaron a sonar las campanas en Santiago Mexquititlán

Párrafo I

Cuando se había comenzado la construcción de la iglesia del barrio primero de Santiago Mexquititlán, un hombre y una mujer del barrio tercero, siempre salían juntos a Ixtapa, en el estado de Michoacán, para comprar y vender sus mercancías. Los dos comerciantes ganaban mucho dinero con sus negocios. Un día se sentaron encima de unas piedras para contar el dinero y para saber cuánto habían ganado. La mujer extendió su enagua para echar las monedas encima de ésta y el hombre las echó en su sombrero. Cuando terminaron de contar las monedas, vieron que era mucho, y pensaron en comprar dos campanas para la iglesia, dejando así un recuerdo para siempre, porque ellos eran de buen corazón. El dinero que sobró, lo enterraron en la esquina de su casa. Hasta ahora se escucha el repiqueteo de las campanas en todo el pueblo de Santiago Mexquititlán

Fuente: Hekking y Andrés de Jesús (2005).

Ar ntsoho ár nzunt'i ya t'egi nu Nsantýago T'áhi

Ar ndui ár njuts'i ar nijä jar Barryo 'naha nu Nsantýago T'áhi, 'nar 'ñoño ne 'nar 'behñä jar Barryo hñu mi poni gatho yoho nzäm'bu nu Istapa, ár dähni Mitxoakan, pa ndi dai ne ndi ma yá merkansiya. Nuya yoho ya jä'i mi tähä xingu ar bojä ja yá 'rai ne ja yá 'ma. 'Nar pa bi hñuts'i 'ra ja ya do pa ndi mede yá bojä ne ndi bädi tengu xki dähä. Ar 'behñä bí tungi ár ngode ne bí hyots'e ya bojä. Ar 'ñoño bí hyot'e jar fui 'nehe, komongu bí japi ar 'behñä. Nä'ä mbi wadi bí mede ya bojä, bí nu mar ngu ne bí mbeni ndi dai yoho ya t'egi pa jar nijä, bí zogi nja'bu 'nar nts'ogi pa nzäm'bu, getho mya hogumui. Ya bojä bí bongi, bí 'yagi jar ts'ät'i yá ngú. Asta nu'bya t'ode gatho jar hnini Nsantýago T'áhi yá nzunt'i.

Mahä'mu nzäm'bu mi nzunt'i made ar pa ne ar 'rato nde pa ndi beni yá xita mahä'mu ne Kwä ne mi nzunt'i pa ndi nxadi ne ndi mä ar Abe Mariya. Nu'bya hontho nzunt'i ya pa, nu'bu ya da nja ar mixa ne gatho ya pa Nts'upi, ne nzunt'i 'nehe, nu'bu 'nar jä'i da 'ñagi.

Nu'u ya pa bí thogi ya dätä jä'i mahä'mu mi poni nzäm'bu nu Mitxoakan, pa nda tu ya zá ndi hoki yá ngú. 'Nar pa mi tsaya 'ra dige'u ja ya t'oho nu ja yá xudi ya zá. Bí 'rini mi t'ägi mbo ja ya zá 'nar Tsi Nänä

Walupe. Ár temunsu mar na dätä ne himbí 'ñent'i ndi dani.

Gem'bu ya jä'i jar hnini bí 'yani ya Komisaryo, honja ndi japi ar Tsita, ne gatho bí mä ho mi 'bui ar Tsita pa jar hnini Nsantýago T'áhi. Bí mengi ya jä'i jar lugar, ho xki dini ar tsi Nänä Walupe ne xi mi joya, gem'bu ba tsihi pa jar nijä nu Nsantýago.



4.2.2 Actividades previas.

Plática acerca de las canciones en otros idiomas; entonación de algunas que los alumnos sepan.

El profesor cantará la canción del barquito en español y en hñähñu y a continuación los alumnos cantarán en ambos idiomas. El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes se relajen y entren en confianza para participar activamente en la clase, así como entrenar el oído con los sonidos del hñähñu.

EL BARQUITO

Barquito, barquito
que andas despacito.

Barquito, barquito
que andas despacito.

Llévame, llévame
que ya me quiero ir.

Llévame, llévame
que ya me quiero ir.

RA TSI MOTSA

Tsi motsa, tsi motsa
'yo tsi 'ramats'u.

Tsi motsa, tsi motsa
'yo tsi 'ramats'u.

Tsixkagi, tsixkagi
ke ya di ne ga ma.

<p>Tsixkagi, tsixkagi ke ya di ne ga ma.</p>
--

Fuente: dominio público

4.2.3 Ejercicios

En cada clase se hará repaso de las estrategias aprendidas anteriormente.

1.- Numera las líneas a la derecha de cinco en cinco. Escribe el número de líneas _____

2.- Divide los párrafos con una línea horizontal numéralos a la izquierda con números romanos y escribe cuántos párrafos encontraste. _____

Para realizar el siguiente ejercicio se hará el reconocimiento de los préstamos, así como de las palabras repetidas en el primer párrafo, la frecuencia de éstas revelará la importancia de conocer su significado.

3.- Busca en el texto las siguientes palabras y escríbelas en hñähñu contando el número de veces que aparecen en la lectura.

ESPAÑOL	HÑÄHÑU	NÚMERO DE VECES QUE APARECEN EN EL TEXTO
Barrio		
Santiago		
Ixtapa		
Michoacán		
Mercancía		

Las palabras, como las anteriores, que son parecidas en español y en hñähñu, se les llama PRÉSTAMOS.

Fuente: Hekking (2010)

4.- Escribe cuántas veces aparecen las siguientes palabras en el título y primer párrafo:

_____ 'behñä = mujer _____ 'ñohö = hombre _____ nijä = iglesia

_____ jä'i = comerciante _____ bojä = dinero _____ t'egi = campana

Las palabras que sirven para nombrar personas, animales, cosas o lugares, se llaman SUSTANTIVOS

Fuente: Marín (1947)

Inferencias: Grellet (1984) opina que leer es un proceso constante de adivinación y que lo que se aporta al texto es con frecuencia más importante que lo que se encuentra en él. De acuerdo a esta aseveración los estudiantes deben aprender desde un principio a emplear sus conocimientos previos para inferir el contenido del texto. Así, esta clase de ejercicios se practicarán durante todo el curso.

5.- Utilizando los sustantivos y préstamos que ya has conocido en este relato, imagina una historia y escríbela en español. _____

4.2.4 Resultados

He aquí el resultado de este ejercicio

*Muchos hombres y mujeres tienen comercios cerca de la iglesia con el fin de ganar dinero. La mercancía que traen es de Michoacán y de otros barrios de Santiago.

*En Barrio uno de Santiago Mezquititlán una mujer y un hombre son comerciantes. Ellos dos ganan mucho dinero y traen su mercancía de Ixtapa y del Estado de Michoacán. Rezan y se encomiendan a la virgen de Guadalupe en su iglesia para que sean buenos comerciantes.

*En la iglesia del barrio de Santiago estaba un hombre y una mujer que escucharon repicar la campana que anunciaba la misa. Después de allí querían ir a Michoacán a dejar una mercancía que les habían encargado porque el hombre es comerciante pero no tenían dinero para ir.

*Suenan la campana de Santiago en la iglesia del barrio tres. Un hombre y una mujer traían mercancía y juntaban mucho dinero.

*En la iglesia del barrio de Santiago estaba un hombre y una mujer que escucharon repicar la campana que anunciaba la misa. Después de allí querían ir a Michoacán a dejar una mercancía que les habían encargado porque el hombre es comerciante, pero no tenían dinero para ir.

De acuerdo con este resultado, se puede apreciar que los estudiantes han captado el tema central del texto y algunas ideas específicas.

6.- Lee el primer párrafo y escribe la palabra que está antes de los siguientes sustantivos:

_____ barryo _____ 'ñohō _____ 'behñä _____ nijä
_____ jã'i _____ bojä _____ t'egi

Las palabras que escribiste son artículos o posesivos.

EL ARTÍCULO es la parte variable de la oración que va antes del sustantivo para limitar la extensión de su significado. Los artículos en español pueden ser:
--

determinados: él, la, los, las; e
indeterminados: un, una, unos, unas.

Fuente: Marín (1947)

En **HÑÄHÑU** el artículo determinado singular es AR/RA. El indeterminado singular es 'NAR.

El determinado plural es YA.

El indeterminado plural es 'RA YA.

Fuente: Hekking (1995)

EJEMPLOS

ESPAÑOL	HÑÄHÑU
<p>ÉL LA</p> <p>El barrio la iglesia</p>	<p>AR/RA (dos variantes)</p> <p>Ar barryo Ar nijä</p> <p>Ra barryo.....Ra nijä.....</p>
<p>UN UNA</p> <p>Un gato una campana</p>	<p>'NAR</p> <p>'nar mixi 'nar t'egi</p>
<p>LOS LAS</p> <p>Los gatos las arañas</p>	<p>YA</p> <p>Ya mixi ya mexe</p>
<p>UNOS UNAS</p> <p>Unos muchachos unas muchachas</p>	<p>'RA YA</p> <p>'ra ya ts'unt'ü 'ra ya nxutsi</p>

Nótese que en hñähñu no hay diferencia entre el género masculino y el género femenino.

LOS POSESIVOS marcan la posesión o pertenencia de los sustantivos: **MI –TU – SU** (de él, de ella) – **NUESTRO – SU** (de ellos- de ellas).

Mi libro **Tu** libro **Nuestro** libro-

Fuente: Marín (1947)

En la lengua hñähñu no hay adjetivos como clase léxica distinta de sustantivos y verbos. Los conceptos de propiedad que típicamente se expresan como adjetivos en español, en otomí se expresan a través de verbos o a través de algunos sustantivos en diferentes construcciones gramaticales.

Fuente: Palancar (2009)

POSESIVOS ESPAÑOL	POSESIVOS HÑÄHÑU
MI gato	MA mixi
TU gato	IR mixi
SU (de él/ella) gato	ÁR mixi

Fuente: Hekking, (1995)

7.- Escribe en hñähñu las siguientes frases:

ESPAÑOL	HÑÄHÑU
Un hombre	
El barrio	
Las mujeres	
Una iglesia	
Tu dinero	
Su mercancía (de ella)	
Unos comerciantes	
Tus campanas	

Una vez que los alumnos pudieron distinguir los artículos y los posesivos en español, no se presentó ningún problema para aplicar el conocimiento en hñähñu.

V.- FUNCIÓN DEL TEXTO

En las clases anteriores se estudió cómo abordar una lectura para extraer el contenido general. Ahora se aprenderá cómo lograr un entendimiento más detallado y eficiente del texto.

No todos los textos son iguales, éstos varían de función de acuerdo con el propósito para el que fueron escritos. Algunos textos son descriptivos, otros narrativos, argumentativos explicativos, informativos, etc. La presencia en el texto de ciertas

señales nos ayuda a descubrir cuál es el propósito del autor. Para apoyar a esta tarea se hará uso de los verbos.

Una clave para entender las ideas específicas del texto es la identificación de los verbos, lo cual se hará mediante el conocimiento de los proclíticos verbales.

PROCEDIMIENTO 5.2

5.2.1 Ár 'bede ar ne'ñu

‘Nar ne’ñu mi tumunthu ne bí zoni ‘na jar ngú, bí ‘yadi ndi ‘bapi ar nts’i. Ar ‘behñä jar ngú bí xifi ke hä, ke indi uni ar nts’i ko xingu ar njohya ne nu’bu ndi lei ‘nar he’mi ‘mehni ja xki zoho.

‘Nä’ä mabi wadi mbi ñuni, bí ndui bí nú ar he’mi ‘mehni, ir mote ne ma’na.

‘Me’fa, bí mä:-iXi na nts’o, xi na nts’o!

-¿Yogo’ä gi mä nja ‘bu? – bí ‘yani ar ‘behñä nä’ä mbi ‘yode.

-Xi na nts’o, ‘behñä – bí mä ar ne’ñu -, nixi nu’i ne ni digekuga hindi pähwi ar lei.

Hekking y Andrés de Jesús (2005).

5.2.2 El cuento del caminante

Un caminante sintió hambre, y llegó a una casa pidiendo que le vendieran comida. La señora de la casa le dijo que sí, que le daba comida, con mucho gusto, si le leía una carta que acababa de recibirle.

Una vez que terminó de comer, empezó a ver la carta, por un lado y por el otro.

Después, muy afligido, dijo: -¡Qué feo, qué feo!

-¿Por qué dice eso? –le preguntó la señora, al oírlo.

-Qué feo, señora –dijo el caminante- que ni usted ni yo sepamos leer.

Hekking y Andrés de Jesús (2005).

Antes.- Recapitulación de la clase anterior.

Plática introductoria.

¿Alguna vez se han encontrado en una situación en que sea necesario leer y no puedan entender lo escrito?

El estudiante relatará sus experiencias al respecto.

A continuación leerán el texto de las letras revueltas:

Sloo prseosns epxertas cnsoiugen leer

etso.

Yo no cnogsíeua peansr que relmante

Pídoa etndeer lo que etbsaa lnyedeo.

El pdoer fdamuetanl de la mntee huamna,

De aercudo con una invtesaigicón de la

Unvireisadd de Cmabridge, no ipmrota el

odren en que las lteras etsén en una

plabara, la úcina csoa ipmotratne es que

La píremra y la útimla ltreas etsen en el

lguar crotreco. El rseto pduue etasr en

ttaal enerdo y tú aún pdorás leer sin

pemrolba. Etso es pruqoe la mtene

haunma no lee cada lreta idnvidailuemtne,

snio que tmoa la pbrlaaaa cmoo un tdo.

¿lpemsrinaonte? Y yo que smirepe pséne

que el odern era ipmorantte.

Si pdues leer esto ¡flecitacioenis!

Este texto fue leído tomando el tiempo de lectura que cada alumno necesitó. El objetivo es que los estudiantes se den cuenta de la importancia de leer captando el todo sin analizar las partes, esto evita el deletreo.

5.2.3 Se distribuyen las hojas con la nueva lectura de *El caminante* en ñähñu y se procede a aplicar las estrategias conocidas para el tratamiento de los textos.

1.- Encierra el título en un rectángulo.

2.- Numera a la derecha, las líneas de 5 en 5.

3.- Divide los párrafos con una línea recta y numéralos a la izquierda con números romanos.

Repaso de sustantivos y sus proclíticos.

Escribe los sustantivos, acompañados de su proclítico en hñähñu, que se encuentran en las siguientes líneas:

LÍNEA	PROCLÍTICO	SUSTANTIVO
UNO		
UNO		
UNO		
DOS		
DOS		
TRES		
NUEVE		

Proclíticos verbales.

4. Localiza en el texto los siguientes verbos, escribe sobre la raya la palabra que está antes y a continuación el número de línea en que aparece. Anota la interpretación del enunciado en español de acuerdo al relato. Ejemplo:

<u>MI</u> tumunthu	<u>línea 1</u> _____	<u>Sintió hambre</u>
_____ zoni	Línea _____	_____
_____ ‘Yadi	Línea _____	_____
_____ xifi	Línea _____	_____

_____ nd <u>u</u> i	Línea _____	_____
_____ nu	Línea _____	_____
_____ mä	Línea _____	_____
_____ b <u>a</u> pi	Línea _____	_____
_____ uni	Línea _____	_____
_____ lei	Línea _____	_____

Las palabras que se escriben antes de los verbos son los proclíticos verbales que sirven para especificar el tiempo y la persona. Por medio de éstos el alumno identificará más fácilmente los verbos contenidos en un relato debido a que éstos casi siempre van acompañados de un proclítico.

VERBO es la parte variable de la oración que expresa acción, esencia o estado, casi siempre con expresión de tiempo y de persona.

Fuente: Marín (1947)

En HÑÄHÑU los verbos siempre van acompañados de un proclítico que sirve para indicar el tiempo y la persona de quien se habla. Estos se escriben antes de los verbos.

Fuente: Hekking (1995)

Ejemplos:

PROCL. VERBAL. PRETÉRITO	VERBO	PERSONA
Dá	tsoni <i>Llegué.</i>	1ª. Persona Singular.
Gá	Tsoni <i>Llegaste.</i>	2ª. SG
Bi	Tsoni <i>Llegó (él- ella).</i>	3ª. SG

PROCL. COPRE TÉRITO	VERBO	PERSONA
Ndí	tsoni <i>Llegaba</i>	1ª. SG
Ngí	tsoni <i>Llegabas</i>	2ª. SG
Mí	tsoni <i>Llegaba (él-ella)</i>	3ª. SG

PROCL. PRESEN TE.	VERBO	PERSONA
Dí	tsoni <i>Llego</i>	1ª. SG
Gí	tsoni <i>Llegas</i>	2ª. SG
Bí	tsoni <i>Llega (él-ella)</i>	3ª. SG

Hekking (2013)

El tono (indicado por una tilde sobre la vocal) es muy importante en los proclíticos verbales para diferenciar los tiempos.

Para efectos de esta propuesta se trabajará con la primera, segunda y tercera persona del singular y con los tiempos presente pretérito y copretérito por ser los que se emplean con más frecuencia en las narraciones.

Distribución de la lectura en hñähñu.

5.2.4 Ejercicios.

1.- ¿Cuál es la función del texto en el relato del caminante? _____

a) argumentativa b) informativa c) descriptiva.

2.- Escribe el motivo de tu elección _____

3.- Escribe el título del relato en hñähñu _____

Afirmación de las ideas principales.

I.- Relaciona ambas columnas:

- | | |
|------------------------------------|----------------|
| () Se menciona que no saben leer. | 1.- Línea uno |
| () Se revisa la carta. | 2.- Líneas 2-3 |
| () Se solicita comida. | 3.- Líneas 4-5 |
| () Se menciona un desagrado. | 4.- Línea 6 |
| () Se necesita leer una carta. | 5 – Líneas 8-9 |

Información específica.

II.- Elige una de las dos palabras para dar la respuesta correcta de acuerdo a la información del texto: EL CAMINANTE LA SEÑORA

1.- ¿Quién solicita comida? _____

2.- ¿Quién necesita que lean la carta? _____

3.- ¿Quién revisa la carta? _____

4.- ¿Quién exclamó ¡qué feo! _____

5.- ¿Quién menciona que no saben leer? _____

Reafirmación de los proclíticos verbales.

Los estudiantes escriben en el pizarrón la relación de verbos y proclíticos encontrados en el relato.

RELACIÓN DE VERBOS CON LA INTERPRETACIÓN DE ACUERDO AL RELATO DEL CAMINANTE

TIEMPO	PROCLÍTICO	VERBO	TRADUCCIÓN EN EL RELATO
COP.	MI	TUMUNTHU	SINTIÓ HAMBRE
PRET.	BÍ	Z <u>ON</u> I	LLEGÓ
PRET.	BÍ	Y <u>AD</u> I	PIDIENDO
COP.	NDI	B <u>AP</u> I	LE VENDIERAN
PRET.	BI	XIFI	LE DIJO
COP.	NDI	UNI	LE DABA
COP.	NDI	LEI	LE LEÍA
ANT.COP.	XKI	Z <u>OHQ</u>	RECIBIRLE
PRET.	MBI	WADI	TREMINÓ
PRET.	MBI	ÑUNI	COMER

PRET.	BÍ	NDU <u>I</u>	EMPEZÓ
PRET.	BÍ	NU	VER
PRET	BÍ	MÄ	DIJO
PRET.	MBI	‘YQ <u>DE</u>	AL OÍRLO
PRES. NEG.	HINDI	PÄHWI	NO SEPAMOS.

Obstáculos encontrados.

El tiempo indicado en el proclítico en hñähñu, algunas veces no corresponde a la interpretación en español.

Una dificultad para realizar el ejercicio anterior es la carencia de diccionarios en hñähñu-español para cada alumno.

Al realizar el trabajo de esta lección nos percatamos de que los estudiantes confunden el tiempo pretérito con el copretérito (clasificación de Andrés Bello) y no tienen claro los otros tiempos del modo indicativo, así como del infinitivo.

VI.- EVALUACIÓN DEL TALLER DE HÑÄHÑU

Se recomienda hacer una evaluación cada cinco sesiones para identificar los problemas y los temas que se deben reforzar. Es muy importante que los estudiantes estén informados de que la evaluación no constituye una calificación, de tal forma que ellos no se sientan presionados. El objetivo es saber el avance que ha tenido el grupo en el aprendizaje de las habilidades y técnicas enseñadas.

PROCEDIMIENTO 6.2

6.2.1 CLASIFICACIÓN DE LOS ARTÍCULOS Y VERBOS EN ESPAÑOL

HISTORIA NATURAL

I

Un cocodrilo y un caimán
son parecidos pero no igual.
La cocodrila y la caimana
ponen huevos.

II

Los cocodrilos y los caimanitos
nacen en cueros.
Y si te fijas,
cuando nacen parecen lagartijas.

Gloria Fuertes (1998).

Después de leer el texto anterior, escribe lo que se te pide:

De los enunciados *unos cocodrilos y una caimana; los cocodrilos y la caimana*,
escribe los artículos que encuentres y decide si son determinados o indeterminados;
singulares o plurales.

ARTÍCULOS	CLASE: Determinado/Indeterminado Singular / Plural

VALOR 12 PUNTOS

En este apartado se detectó que los estudiantes ya adquirieron el conocimiento de la clasificación de los artículos en español.

Escribe los siguientes verbos en español, en el tiempo, número y persona que se te pide

Parecidos línea 2 párrafo 1 / **nacen** línea 2 párrafo 2 / **ponen** línea 4 párrafo 1

INFINITIVO	PRESENTE <i>parecidos</i>	:	PRETÉRITO <i>nacen</i>	COPRETÉRITO <i>ponen</i>
	Yo		Yo	Yo
	Tú		Tú	Tú
	Él/ella		Él /ella	Él/ella

VALOR 12 PUNTOS

El ejercicio mostró una generalidad en el dominio de los tres tiempos verbales en español.

6.2.2 Identificación de los sustantivos y verbos en hñähñu.

Ar kasimiro bi nthätiwi ar Filomena.

Jar nguu mí ja xingu ar 'bēfi.

Ngí pädi xingu ya jwä xi njät'i bí pēt's'i hñuu ya segundo ar mfeni?

Ar 'ñohō nä'ä bi ma jar nijä.

Ar dängu bi xifi ar t'ungu ndi gohi.

Español.

Casimiro casó con filomena.

En la casa había mucho trabajo.

¿Sabías que muchos peces de colores tienen tres segundos de pensamiento?

El hombre que fue a una iglesia.

La rata le dijo al ratón que se quedara.

Del párrafo anterior en hñähñu, escribe una lista con los sustantivos y sus proclíticos.

VALOR 22 PUNTO

Ahora escribe otra lista con los verbos y sus proclíticos.

VALOR 14 PUNTOS

Este ejercicio demostró que una vez comprendidos los aspectos gramaticales anteriores en español, la enseñanza en lengua hñähñu se agilizó.

6.2.3 Comprensión general.

Relaciona ambas columnas escribiendo el número de la izquierda dentro del paréntesis de la derecha

- | | |
|-------------------------------|---------------|
| 1.- Habla de una iglesia | () Párrafo 1 |
| 2.- Habla de un matrimonio | () Párrafo 2 |
| 3.- Habla de ratones | () Párrafo 3 |
| 4.- Habla de mucho trabajo | () Párrafo 4 |
| 5.- Habla de peces de colores | () Párrafo 5 |

VALOR 5 PUNTOS

Esta sección obtuvo el 100% de comprensión de los párrafos.

Vocabulario.- En la propuesta didáctica de la tesis, la enseñanza de vocabulario se realiza dentro de un contexto y no con palabras aisladas. De acuerdo con Kellermann (1981) los maestros deberían dejar a un lado la idea de que la enseñanza de la lectura puede darse solamente mediante listas de vocabulario.

Aunque la escritura no es el objetivo de esta propuesta, no se debe soslayar su aplicación dentro de los ejercicios de lectura.

Escribe en ññññ lo que se te pide.

1.- En la casa _____

2.- Los peces de colores _____

3.-El hombre _____

4.- Una iglesia _____

5.- Un ratón _____

VALOR 10 PUNTOS

VALOR TOTAL 75 PUNTO

VII.-COMPRESIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES DE UN TEXTO ESCRITO MEDIANTE LA IDENTIFICACIÓN DE VERBOS.

Debido a que las competencias son actividades que el maestro debe reforzar constantemente, esta lección está diseñada para cubrir la habilidad de identificar las ideas principales del texto.

PROCEDIMIENTO 7.2

7.2.1 - Actividades previas

Entonación de la canción “El barquito” “Ra tsi motsa” en español y en hñähñu, aprendido anteriormente.

Por medio de la lectura y entonación de canciones, los estudiantes adquieren fluidez, y confianza para iniciar la clase.

Una vez entonada la melodía algunos estudiantes la escribieron en hñähñu en el pizarrón, fortaleciendo de esta manera la memoria visual y la escritura.

EL BARQUITO	RA TSI MOTSA
Barquito, barquito	Tsi motsa, tsi motsa
que andas despacito.	‘yo tsi ‘ramats’u.
Barquito, Barquito	Tsi motsa, tsi motsa
que andas despacito.	‘yo tsi ‘ramats’u.
Llévame, llévame,	Tsixkagi, tsixkagi,
que ya me quiero ir	ke ya di ne ga ma.

Fuente: melodía popular

Acto seguido se procedió mediante glosas, a explicar las palabras complicadas de entender.

Verbo llevar: tsits’i (zits’i-ts’its’i)

Tsix – k – a – gi

Tsix = lleva.

K= sufijo de objeto, 1ª. Persona.

a = forma dependiente. Extensor del tema léxico.

gi = enclítico objeto 1ª. Persona.

7.2.2 Distribución de la lectura en hñähñu para trabajar la comprensión detallada: scanning.

Ar ntsoho ár nzunt'i ya t'egi nu Nsantýago T'áhi

Ar ndui ár njuts'i ar nijä jar Barryo 'naha nu Nsantýago T'áhi, 'nar 'ñoño ne 'nar 'behñä jar Barryo hñu mi poni gatho yoho nzäm'bu nu Istapa, ár dähni Mitxoakan, pa ndi dai ne ndi ma yá merkansiya. Nuya yoho ya jä'i mi tähä xingu ar bojä ja yá 'rai ne ja yá 'ma. 'Nar pa bi hñuts'i 'ra ja ya do pa ndi mede yá bojä ne ndi bädi tengu xki dähä. Ar 'behñä bí tungi ár ngode ne bí hyots'e ya bojä. Ar 'ñoño bí hyot'e jar fui 'nehe, komongu bí japi ar 'behñä. Nä'ä mbi wadi bí mede ya bojä, bí nu mar ngu ne bí mbeni ndi dai yoho ya t'egi pa jar nijä, bí zogi nja'bu 'nar nts'ogi pa nzäm'bu, getho mya hogumui. Ya bojä bí bongi, bí 'yagi jar ts'ät'i yá ngú. Asta nu'bya t'ode gatho jar hnini Nsantýago T'áhi yá nzunt'i.

Mahä'mu nzäm'bu mi nzunt'i made ar pa ne ar 'rato nde pa ndi beni yá xita mahä'mu ne Kwä ne mi nzunt'i pa ndi nxadi ne ndi mä ar Abe Mariya. Nu'bya hontho nzunt'i ya pa, nu'bu ya da nja ar mixa ne gatho ya pa Nts'upi, ne nzunt'i 'nehe, nu'bu 'nar jä'i da 'ñagi.

Nu'u ya pa bí thogi ya dätä jä'i mahä'mu mi poni nzäm'bu nu Mitxoakan, pa nda tu ya zá ndi hoki yá ngú. 'Nar pa mi tsaya 'ra dige'u ja ya t'oho nu ja yá xudi ya zá. Bí 'rini mi t'ägi mbo ja ya zá 'nar Tsi Nänä

Walupe. Ár temunsu mar na dätä ne himbí 'ñent'i ndi dani.

Gem'bu ya jä'i jar hnini bí 'yani ya Komisaryo, honja ndi japi ar Tsita, ne gatho bí mä ho mi 'bui ar Tsita pa jar hnini Nsantýago T'áhi. Bí mengi ya jä'i jar lugar, ho xki dini ar tsi Nänä Walupe ne xi mi joya, gem'bu ba tsihi pa jar nijä nu Nsantýago.



7.2.3.- A continuación se procedió a leer el párrafo 1 del texto ‘Ar nts_oho ‘ar nzunt’i ya t’egi nu Nsant_yago T’ähi, que ya se había trabajado anteriormente en la lección 3.

Párrafo I Español.

Cómo llegaron a sonar las campanas en Santiago mexquititlán.

Cuando se había comenzado la construcción de la iglesia del barrio primero de Santiago Mexquititlán, un hombre y una mujer del barrio tercero, siempre salían juntos a Ixtapa, en el estado de Michoacán, para comprar y vender sus mercancías. Los dos comerciantes ganaban mucho dinero con sus negocios. Un día, se sentaron encima de unas piedras para contar el dinero y para saber cuánto habían ganado. La mujer extendió su enagua para echar las monedas encima de ésta y el hombre las echó en su sombrero. Cuando terminaron de contar las monedas, vieron que era mucho, y pensaron en comprar dos campanas para la iglesia, dejando así un recuerdo para siempre, porque ellos eran de buen corazón. El dinero que sobró, lo enterraron en la esquina de su casa. Hasta ahora se escucha el repiqueteo de las campanas en todo el pueblo de Santiago Mexquititlán.

Fuente: Hekking (2005).

Haciendo uso del diccionario español-otomí (Hekking, 1989) se buscó la interpretación en otomí de los siguientes verbos:

Comprar	pensar
Contar	Saber
Dejar	Salir
Echar hacia abajo dos o más objetos	Sentarse
Enterrar	Sobrar
Escuchar	Terminar
Extender	Vender
Ganar	Ver

Con la información anterior se volvió a leer el primer párrafo en hñähñu y se procedió a realizar los siguientes ejercicios:

7.2.4 Ejercicios.

Escribe el número de línea en que se encuentra la información siguiente:

- _____ Enterraron el dinero.
- _____ Echaron las monedas encima de la enagua.
- _____ Se escucha el repiqueteo de las campanas.
- _____ Vieron que era mucho dinero.
- _____ Se sentaron encima de unas piedras.
- _____ Salían a Ixtapa.
- _____ Querían saber cuánto habían ganado.

Mediante el reconocimiento de los verbos en hñähñu, en este ejercicio se obtuvo el 100% de aciertos.

Reforzamiento de las ideas principales del texto.

En el siguiente espacio, escribe la idea principal del párrafo I

Resultados:

Estudiante 1

Salían a Ixtapa y Michoacán. Los comerciantes ganaban mucho dinero, compraban y vendían mercancías. Se sentaban encima de unas piedras a contar su dinero, querían saber cuánto habían ganado; vieron que era mucho dinero, echaron las monedas encima de la enagua. Enterraron el dinero que sobró. Ahora se escucha el repiqueteo de las campanas.

Estudiante 2

Una mujer y un hombre salían de Barrio 3 de Santiago Mezquititlán hacia Istapa estado de Michoacán. Con la venta, vieron que era mucho dinero, pensaron en comprar dos campanas para la iglesia y el sobrante lo enterraron en una casa.

Estudiante 3

Trata sobre un hombre y una mujer que ganan mucho dinero al vender mercancía; estas personas deciden contar su dinero y al ver que es mucho, deciden enterrarlo en el rincón de la casa

Estudiante 4

Era una mujer que veía cómo los comerciantes compraban y vendían su mercancía. Salieron de Ixtapa y en el camino la señora se sentó a contar el dinero que había juntado y al llegar a su casa enterró lo demás.

VIII.- LA SELECTIVIDAD

Generalmente al leer no revisamos todo el texto sino seleccionamos lo que nos parece más importante. El título es una parte significativa del texto por lo mismo vale la pena estudiarlo detenidamente, esto nos conduce a la cuarta clave para la comprensión de lectura: *la selectividad*.

8.1.- APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA

Lección 7

Conocimiento previo

Claves para la comprensión de textos y

Nivel Inicial

vocabulario básico en hñähñu. Proclíticos.

Objetivo principal: Reforzar la comprensión general del texto mediante el reconocimiento de los verbos. Aplicación de la 4ª. Clave.

Número de estudiantes 10

_

Código de Evaluación	Materiales	Tipo de actividad	Dinámicas
		CL Comp.de lectura	GP Grupo Pequeño.
Formal F		CO. Comp. Oral	I. Individual.
Informal I		E. Escritura	PR. Pares.
		IO Interacción oral	

Objetivos específicos **Evaluación** **Materiales** **Tipo de actividad**

Al final de la clase	I	Textos	1.- IO
los estudiantes por		individuales	2.- CL
medio de la selectividad			3.- E
podrán identificar los		Cuestionario	
verbos en hñähñu.		escrito	

PROCEDIMIENTO 8.2

8.2.1 RELATO

Nar 'bede 'nar jä' i mi ñawi 'nar tangura mexe

- | | |
|---|--|
| -¿Hogem'bu gir ma, tang <u>u</u> ra mexe? | -Ga maga nu ir 'rang <u>u</u> di. |
| -¿Tem <u>u</u> gi hyom'bu ir 'rang <u>u</u> di? | -Maga k <u>ä</u> ga ar t'ax <u>u</u> doni. |
| -¿Tem <u>u</u> gi ja pi ar t'ax <u>u</u> doni? | -Pada g <u>ä</u> ts'i j <u>ä</u> r wa ar nxutsi. |
| -¿Tem <u>u</u> bi thogi ar nxutsi? | -Bi za ar t'ax <u>u</u> keñ <u>ä</u> . |
| -¿Hogem'bu 'bu <u>i</u> ar t'ax <u>u</u> keñ <u>ä</u> ? | -Da hohe. |
| -¿Ho mi nj <u>ä</u> ä, hogem'bu bi b <u>o</u> ni? | -Bi njät'i jar tsibi, bí zät'i. |
| -¿Hogem'bu 'bu <u>i</u> ár thehñ <u>ä</u> ? | -Dá jap <u>u</u> 'b <u>e</u> fige pa ga pot' <u>u</u> he ar donij <u>ä</u> . |
| -¿Hogem'bu 'bu <u>i</u> ar donij <u>ä</u> ? | -Bí ts'oni. |
| -¿Togo'ä bí ts'oni? | -Bí z <u>o</u> h <u>o</u> 'nar ndäni mi otho y <u>ä</u> wa,
Bí umbi 'nar hnet'i ne bí jwangi. |
| -¿Hogem'bu 'bu <u>i</u> ar ndäni sinkya wa? | -Bí za ar mi'ño. |
| -¿Hogem'bu 'bu <u>i</u> ar mi'ño? | -Bí za ar pada. |
| -¿Hogem'bu 'bu <u>i</u> ar pada? | -Bí nsäni ne bí ma. |

Fuente: Hekking (2005)

8.2.3 -Actividades previas.

El maestro propiciará el diálogo con el tema de los arácnidos: apariencia física, alimentación, vivienda, nombres, simbolismo cultural de las arañas en su comunidad. Relato de alguna historia leyenda o suceso referente a las arañas. Algunas consejas con respecto a ellas.

Distribuir las hojas con la lectura en hñähñu.

8.2.4 Cuarta clave: la selectividad.

Haciendo uso de la cuarta clave: *la selectividad* se procederá a analizar el título de este relato, el cual se escribirá en el pizarrón.

Empleo del diccionario: de las siguientes alternativas elige y subraya el significado que más se adecue al título de la lectura anterior.

Análisis del título. 'Nar 'bede 'nar já'i mi ñawi 'nar tangura mexe.

a) 'Bede: 1. Se cuenta, IMPERS. 2. Anécdota, S 3. Cuenta, S. 4. Cuento, S. 5. Fábula, S. 6. Relato, S.

b) Já'i: 1. Cadáver, S. 2. Gente, S. 3. Individuo, S 4. Persona, S. 5. Sujetos, S.

c) Näwi: Nä+wi= 1. Nä, cantar, VI. 2. Comentar, VI. 3. Hablar, VI.

4. Platicar VI.

d) Tangura mexe= 1. Araña patona, SN. 2. Araña Zancuda SN.

Al hacer uso del diccionario, debe seleccionarse la acepción más adecuada para la interpretación del texto, para ello se empleará la cuarta clave: LA SELECTIVIDAD.

Con la información obtenida del diccionario, escribe en español el título del texto.

Comprensión de los puntos principales.

Para lograr una comprensión rápida y efectiva de las ideas más importantes del texto primero se hace un vistazo general de la lectura haciendo uso de las tres claves aprendidas.

Distribución de la lectura en español

- | | |
|---------------------------------------|---|
| -¿A dónde vas araña patona? | -Voy allá, al otro lado. |
| -¿Qué vas a hacer del otro lado? | -Voy a traer la flor blanca. |
| -¿Para qué quieres la flor blanca? - | -Para que se la echen a mi hija en el pie. |
| -¿Qué le pasó a tu hija? | -La mordió la víbora blanca. |
| -¿Dónde está la víbora blanca? | -La matamos. |
| ¿Qué fue de ella, dónde está tirada?- | -La echaron a la lumbre, se quemó. |
| -¿Dónde está su ceniza? | -La usamos para remendar la capilla vieja. |
| -¿Dónde está la capilla vieja? - | -Se derrumbó. |
| -¿Quién la derrumbó? | -Llegó un borrego sin patas, le dio una patada y se cayó. |
| -¿Dónde está el borrego sin patas? - | -Se lo comió el coyote. |
| -¿Dónde está el coyote? | -Se lo comió el zopilote. |
| -¿Dónde está el zopilote? - | -Voló y se fue. |

Hekking (2005).

8.2.5 Ejercicios

Subraya la respuesta correcta.

De acuerdo a su formato el relato es:

- a) un monólogo b) un diálogo c) un cuestionario

La columna de la izquierda contiene:

- a) preguntas b) afirmaciones c) respuestas.

En la columna de la derecha se encuentran:

- a) afirmaciones b) preguntas c) respuestas.

La función del texto en este relato es:

- a) argumentativa b) narrativa c) descriptiva

Palabras repetidas.

Investiga con tus compañeros y/o en tus notas el significado de las siguientes expresiones;

Hogem'bu _____

Temu - _____

El análisis del formato del texto, tipografía, palabras repetidas y cognados (préstamos) constituyen claves importantes para la comprensión de los textos.

Una vez que se han utilizado las claves anteriores se identificarán las ideas principales de cada párrafo, empleando la *selectividad*, para ello se realizarán los ejercicios siguientes:

Identifica los verbos de la columna de la izquierda y escribe su interpretación en español de acuerdo con el texto en hñähñu.

Hñähñu.	Interpretación en español.
1.- Ma	<u>ir</u>
2.- Käga	<u>traer</u>
3.- Gäts'i	<u>echar</u>
4.- Za	<u>morder</u>
5.- Hohe	<u>matar</u>
6.- Zäti	<u>quemar</u>
7.-Japu'bēfihe	<u>usar</u>
8.-Derrumbarse	<u>ts'oni</u>
9.- Zoho	<u>llegar</u>
10. Jwangi	<u>caer</u>
11. Za	<u>comer</u>
12. Nsani	<u>volar</u>

Distribución de la lectura en hñähñu con los párrafos en desorden para que los estudiantes los organicen de acuerdo con el texto en español, empleando la información obtenida de los verbos.

Organiza la secuencia de los enunciados de acuerdo con la información en español escribiendo dentro de cada paréntesis los números del 1 al 12.

CUENTO

Nar 'bede 'nar jä' i mi ñawi 'nar tangura mexe

-¿Temu gi hyom'bu ir 'rangudi? -Maga kaga ar t'axudoni. ()

-¿Hogem 'bu 'bui ar t'axukeña? -Da hohe. ()

-¿Hogem'bu 'bui ar ndäni sinkya wa? -Bí za ar mi'ño. ()

-¿Hogem 'bu 'bui ar pada? -Bí nsäni ne bí ma. ()

-¿Hogem'bu gir ma, tangura mexe? -Ga maga nu ir 'rangudi. ()

¿Hogem'bu 'bui ar donijä? -Bí ts'oni. ()

-¿Temu bi thogi ar nxutsi? -Bi za ar t'axukeña. ()

-¿Hogem 'bu 'bui ar mi'ño? -Bí za ar pada. ()

-¿Hogem 'bu 'bui ar t'axukeña? -Da hohe.....(.....)

-¿Togo'ä bí ts'oni?

-Bí zoho 'nar ndäni mi otho yá wa, ()

bí umbi 'nar hnet'i ne bí jwangi.

-¿Hogem'bu 'bui ár thehñä?

-Dá japu 'befige pa ga pot'uhe ar donijä . ()

-¿Ho mi njá ä, hogem 'bu bi boni?

-Bi njät'i jar tsibi, bí zät'i..... ()

Los alumnos escribirán la secuencia correcta en el pizarrón.

El profesor leerá el relato en hñähñu y los estudiantes lo harán en español, línea por línea simultáneamente.

.- Trabajando en parejas los estudiantes leerán el relato en hñähñu. Una vez que lo han practicado suficiente, se repartirán las líneas entre el número de equipos y cada uno pasará al frente a leer su parlamento.

- Posteriormente se representará esta actividad en teatro guiñol.

Otra alternativa es que cada estudiante caracterice a un personaje y se haga el diálogo en forma oral.

Esta actividad fue presentada por dos maestras en el festival del día de las madres del año 2013, en el Colegio de Bachilleres (COBAQ) plantel 20 de Santiago Mexquititlán.

IX COMPRENSIÓN DETALLADA

No todos los textos son iguales, el lector tiene una variedad de objetivos al acercarse a una lectura, entre otros, puede buscar entretenimiento, para lo cual debe entender toda la información que contiene el texto. Esto es diferente a la función del texto que vimos anteriormente cuya información depende de la intención del autor.

PROCEDIMIENTO 9.2

Las adivinanzas son textos que proporcionan entretenimiento al lector y en el que es necesario tener un entendimiento completo del texto.

A continuación se presenta a los alumnos las siguientes adivinanzas en hñähñu tomadas del libro *Yä ntägi thuhu hñähñu (2011)*. Su escritura está en dos variantes: San Ildefonso y Santiago Mexquititlán.

9.2.1 Textos. Adivinanzas

De las siguientes palabras elige la respuesta para cada una de las adivinanzas y escríbela sobre la línea; *Ar hyadi* -*Ar keñä-* *Ar t'ähi* - *Ar tsoo* -
Ar chibuchi - *Ar jo*.

San Ildefonso
Tultepec Querétaro

N'a dätä ñ'oho
tsi dehe har däthe,
parxui
ne hingi jät'i.

¿Te me'ä?

Ra t'ähi

Santiago Mexquititlán
Querétaro

Hä ar fui ne hingar jät'i
Hondubu nu'bu uäi

Santiago Mexquititlán
Querétaro

Pädi ne gi pädi
gatho ya pa
muxta ár nguu

¿Te me'ä?

Ar chibuchi

San Ildefonso
Tultepec, Querétaro

'Yo ne hinti tu yá ua,
pite ne hinge dätä

¿Te me'ä?

Ar jo

San Ildfonso
Tultepec, Querétaro

¿Te me'ä kut'a ha dehe
ne hingi pobo?

¿Te me'ä?

Ar hyadi

Interpretación en español

1

Un viejito muy mío,
día y noche bebe en el río,
no se ahoga, ni tiene frío.

El mezquite

3

Adivina adivinador
No es gente pero sí sombrero.
Sólo sale en las lluvias,
no en el calor.

El hongo

¿Te me'ä?

Ar k'eñä

San Ildfonso
Tultepec, Querétaro

Xi nk'axt'i,
Tu yá nts'ää
poni 'bu xui

¿Te me'ä?

Ar tsoo

2

Adivina, adivinando.
Todos los días,
con la casa va cargando

El caracol

4

Así como la ves,
aunque camina no tiene pies.
Es chiquita y te espanta,
cada vez que la ves.

La víbora

5

¿Ya Sabes quién es?
Se sumerge en el agua
sin mojarse ni una sola vez.

El sol

6

La muy picuda
sale al baile de noche.
Vestida de amarillo
hace todo un derroche.

La estrella

9.2.2 Ejercicios. Afirmación de vocabulario.

Revisa arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda, en diagonal; encuentra y encierra las siguientes palabras: t'ähi - chibuchi – jo – k'eñä – hyadi – tsoo.

hä	j	o	ñ	s	e	i
y	r	<u>e</u>	m	t	r	h	l
a	n	o	ñ	s	c	t'	e
d	ä	ts	d	<u>u</u>	h	ä	ä
i	x	o	b	i	o	h	ñ
s	<u>e</u>	i	r	t	<u>u</u>	i	e
k'	h	d	i	h	e	b	k'
c	<u>a</u>	x	m	<u>o</u>	<u>o</u>	s	t

9.2.3 Escritura.

Con el vocabulario de las adivinanzas anteriores, escribe en hñähñu las siguientes expresiones:

1.- Camina y no tiene pies.

'Yo ne hinte tu yá ua.

2.- Es blanca.

Xi nk'axti.

3.- Bebe agua en el río.

Tsi ar dehe kar dätthe.

4.- Todos los días carga su casa.

Gatho ya pa muxta ár nguu.

5.- Pasea de noche.

Poni 'bu xui

PROCEDIMIENTO 10.2

10.2.1 Ejercicio. Distribución de los ejercicios en hñähñu. Trabajando en parejas, adivinarán el resultado del ejercicio del contrario.

YA NT'UTI

Instrucciones

1.- 'Ot'i 'nar 'bede ntembi nu ar 'naha ne ar 'ret'a.

Escribe un número entre uno y diez.

2.- Huts'i ar yoto.

Suma siete.

3.- Xänti kor ar goho.

Multiplica por cuatro.

4.- Huts'i ar 'ret'a ma hñuu.

Suma trece.

5.- häki ar goho.

Resta cuatro.

6.- Huts'i ar yoto.

Suma siete.

7.- Heke nu ar yoho.

Divide entre dos.

8.- Häki ar 'ret'a ma yoto.

Resta diecisiete.

9.- Huts'i ar hñuu.

Agrega tres.

10.- Heke nu ar yoho.

Divide entre dos.

11.- Häki ir ndui ar 'bede.

Quita el primer número.

12.- Ir ar njöts'i ar goho.

Tu respuesta es cuatro.

Una vez terminado el ejercicio, cada alumno comentará sus impresiones.

10 2.2 Reconocimiento de verbos.

Identifica los siguientes verbos relacionando ambas columnas.

- | | |
|-----------------|------------|
| 1.- Escribir | () Heke |
| 2.- Sumar | () 'Ot'i |
| 3.- Restar | () Huts'i |
| 4.- Multiplicar | () Häki |
| 5.- Dividir | () Xänti |

10.2.3 Afirmación de vocabulario.

Encierra el equivalente en hñähñu de las siguientes palabras escondidas en el texto. SUMA, MULTIPLICA, ESCRIBE, DIVIDE, RESTA.

o 'y m i h e t
a h e k e x ä
'b t i k ä h g
X 'o y n t' a x
e t' t r ä u ñ
k i' s t u h 'y
r m i ä ñ i z

10.2.4.- Seguir instrucciones.

RECETA

Pan con aceite de oliva y miel.

Ingredientes:

Ocho rebanadas de pan.

Aceite de oliva.

Miel.

Instrucciones:

Coloque las rebanadas una al lado de la otra.

Vierta un chorrito de aceite en cada rebanada.

Vierta un chorrito de miel.

Utiliza las claves aprendidas para la interpretación de textos y ordena los siguientes enunciados de la receta de acuerdo con el párrafo en español, escribiendo los números del 1 al 10 dentro de los paréntesis.

'böhñä 'nar tsi jut'i ar t'afi ar kolmenä. ()
Ya nt'uti. ()
Ar nziki ar oliva. ()
Ar hē'mi nt'othe. ()
'böhñä 'nar tsi jut'i ar nziki ja kadu'na xeni. ()
Ar thuhme ko ar nziki ar oliva nea r t'afi ar Kolmenä. ()
Pegi ya xeni ar thuhme götho. ()
Ya ntänts'i ()
Ar t'afi ar kolmenä ()
Hñäto ar xeni ar thuhme ()

Comprensión de ideas.

Escribe en hñähñu la receta en el orden correcto.

10.2.5 Afirmación de los proclíticos verbales.

Escribe en hñähñu los verbos en el tiempo que se indica, utilizando los proclíticos adecuados.

Infinitivo: Verter

	Presente	pretérito	futuro	copretérito
1ª. Persona	<i>dí 'bohñä</i>	<i>dá 'bohñä</i>	<i>ga 'bohñä</i>	<i>ndí 'bohñä.</i>
2ª. Persona	<i>gí 'bohñä</i>	<i>gá 'bohñä</i>	<i>gi 'bohñä</i>	<i>ngí 'bohñä.</i>
3ª. Persona	<i>bí 'bohñä</i>	<i>bi 'bohñä</i>	<i>da 'bohñä</i>	<i>mí 'bohñä.</i>

Infinitivo colocar

1ª- persona	<i>dí <u>pegi</u></i>	<i>dá <u>pegi</u></i>	<i>ga <u>pegi</u></i>	<i>ndí <u>pegi</u>.</i>
2ª. Persona	<i>gí <u>pegi</u></i>	<i>gá <u>pegi</u></i>	<i>gi <u>pegi</u></i>	<i>ngí <u>pegi</u>.</i>
3ª persona	<i>bí <u>pegi</u></i>	<i>bi <u>pegi</u></i>	<i>da <u>pegi</u></i>	<i>mí <u>pegi</u>.</i>

Nótese que los tonos (marcados con una tilde sobre la vocal) cambian el tiempo verbal.

Elaboración de la receta. En clase posterior, los alumnos llevarán los ingredientes necesarios para confeccionar la receta.

XI. AFIRMACIÓN DE LAS TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS APRENDIDAS

En este último relato se hace una recapitulación de las técnicas y estrategias aprendidas durante el curso. Como ya se mencionó antes, es necesario reforzar estos conocimientos con más ejercicios y textos en hñähñu.

PROCEDIMIENTO 11.2

11.3 Relato

AR NZUDI BI XEGI

N'agi n'ar n'oge bi boxa har nzudi nda ntsaya n'a tsi tui.

Ne bi zo ar ts'udi mi ne nda bots'e, ha nda hyegi nda nts'uni n'ehe.

Bi boxkwi ar n'oge ne mahyegi bi nts'ungwi.

Bi zo ar t'öxi ne mi ne nda bots'e, bi ñ'ani ha nda thegi nda nts'uni n'ehe.

Ne bi bots'e bi nts'ungwi numa'ra ya zu'we.

Bi zo ar 'yo ne mi ne nda bots'e, bi ñ'ani ha nda thegi nda nts'uni n'ehe.

Ne bi bots'e bi nts'ungi numa'ra ya zu'we.

Bi zo ar mixi ne mi ne nda bots'e, bi ñ'ani ha nda thegi nda nts'uni n'ehe.

Ne bi bots'e bi nts'unugwi numa'ra ya zu'we.

Xa mi ñuts'i ne ya hinte mi tsudi nixi n'ar tsi zu'we tsi tx'ulo. Bi zo art si t'u'ni ne mi ne nda bots'e.

Ne bi ñ'ani ha nda thegi nda nts'uni n'ehe. Ne bi 'yenga ar nsagi ar t'u'ni Bi bots'e.

Ne bi boxa ar t'u'ni, mi nexa ár wa. Be xe ar nzudi ne dama bi da gatho, xa mi fo bi zonga har hai.

Bernabé (2011)

LA HAMACA SE ROMPIÓ

Una vez un burro se subió a una hamaca a descansar un poco

y llegó el puerco queriendo subirse, le preguntó si le permitía mecerse también.

Subió juntamente con el burro y ambos se mecían.

Llegó el chivo queriendo subirse, les preguntó si le permitía mecerse también

y subió a mecerse juntamente con los demás animales.

Llegó el perro queriendo subirse, les preguntó si le permitía mecerse también

y subió a mecerse juntamente con los demás animales.

Llegó el gato queriendo subirse, les preguntó si le permitía mecerse también

y subió a mecerse juntamente con los demás animales.

Estaba tan llena que ya no cabía ni un animalito. Llegó el pollito queriendo subirse les preguntó si le permitía mecerse también, y pegó el brinco para subirse y cuando llegó el pollito, cuando puso las patitas. Se rompió la hamaca y todos cayeron. Hasta tronaron al llegar al piso.

La traducción es de acuerdo a los párrafos de cada página.

Fuente: Bernabé. (2014)

11.2.2 Actividades previas:

Plática acerca de las características de algunos animales domésticos.

- a) Características físicas.
- b) Alimentación.
- c) Habitat.

Distribución de la lectura en hñähñu.

11.2.3 Comprensión general del texto.

Después de leer el texto completo utilizando las claves aprendidas, decide el tema subrayando la opción correcta.

- a) La vida de los animales.
- b) La diversión de los animales.
- c) La plática entre los animales.

11.2.4 Lectura detallada. Scanning.

Se leerá nuevamente el relato para encontrar la siguiente información.

Subraya la opción correcta.

1.- Línea que relata algo de un animal con orejas grandes.

- a) Línea 7
- b) línea 1
- c) línea 12

2.- Línea que habla de un animal con pico.

- a) Línea 3
- b) línea 8
- c) línea 10

3.- Se refiere a un animal con cuernos.

- a) Línea 4
- b) línea 9
- c) línea 15

4.- Línea que habla del mejor amigo del hombre.

- a) Línea 2 b) línea 6 c) línea 14

5.- Esta línea se refiere a un animal que se puede comer en carnitas.

- a) Línea 12 b) línea 7 c) línea 2

11.2.5 Proclíticos verbales.

Busca en el texto cinco verbos y escríbelos con su interpretación en español.

11.2.6 Función del texto.

Revisa el relato y elige una de las siguientes opciones subrayando tu respuesta.

En la historia *Ar nzudi bi xegi*:

- a) Se dan instrucciones.
- b) Se clasifica a los animales.
- c) Se narra una serie de eventos.
- d) Se promociona a los animales.

11.2.7 Resumen

Escribe en español el resumen del relato.

Unos animales se subieron uno por uno a una hamaca. Después de que treparon los animales más grandes, se subió el pollito, la hamaca se rompió y todos cayeron.

Fuente: Bernabé (2011)

Nota: este texto no se trabajó en clase.

Conclusión.

En este capítulo se ejemplificaron las principales técnicas y estrategias utilizadas en la propuesta, su aplicación no contó con el tiempo necesario para reportar resultados; no obstante, se puede afirmar que en las escasas sesiones que se tuvieron, los estudiantes aprendieron a utilizar las técnicas y estrategias para la comprensión de textos en sus niveles iniciales. Se espera que con las muestras aquí descritas los profesores, mediadores

y encargados de la enseñanza de las lenguas originarias, puedan tener una guía para transmitir la cuarta y olvidada habilidad: la **lectura**.

XII. CONCLUSIONES

La noción de familias lingüísticas que existen en México, conlleva a reflexionar sobre la importancia del bilingüismo para establecer disposiciones que protejan las lenguas minoritarias o regionales de todas las entidades de la República Mexicana, de tal manera, que las políticas lingüísticas pugnen por su implementación desde la formación básica, estableciendo una serie de estrategias para su aprendizaje y creando mejores condiciones para que éste tenga éxito.

Debido a su estrecha relación con los otros componentes culturales, la lengua organiza la realidad y la simboliza de acuerdo con cada tradición cultural, sirve como medio de aprendizaje y transmisión de ésta y en su forma escrita es uno de los testimonios más importantes para el conocimiento de las culturas desaparecidas. A la lengua se le otorga una importancia representativa ya que ésta es la comunicación del individuo ante la sociedad. Anteriormente; la didáctica de las lenguas se movía a través de teorías y enfoques tradicionalistas: estructuralismo, etc. Hoy en día se están enfatizando nuevos modelos basados en enfoques comunicativos. Contextos significativos y culturales, están siendo utilizados en la elaboración de materiales didácticos, con lo cual se ha logrado una mayor eficiencia en la enseñanza de las lenguas originarias.

En la *Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura en lengua hñähñu* de esta tesis, se emplean enfoques comunicativos, aunque no se descarta el uso de algunos otros en determinados momentos.

Gran parte del material de lectura fue tomado del libro *Cuentos en el Otomí de Amealco*, perteneciente a la variante de Santiago Mexquititlán, Querétaro. Esta es una recopilación de relatos producto de la tradición oral indígena. En menor grado fue utilizada la variante de San Ildefonso Tultitlán, Querétaro para la ejemplificación de algunas estrategias.

Los textos seleccionados para esta tesis poseen una estructura retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido. La mayoría pertenece al género narrativo, sin embargo éstos no reúnen los requisitos de un cuento, por lo que no

comparten todos sus componentes. Personajes, escenario, lugar y tiempo, nudo, clímax y conclusión.

Es necesario resaltar el empleo de los materiales de este trabajo pues en el campo de la Neurolingüística, los cuentos constituyen una herramienta importante en los procesos de cambios significativos en las conductas de corto plazo de los seres humanos.

El método de cuentos, una de las propuestas de esta tesis, da la oportunidad a estudiantes y a maestros de aprender y enseñar de forma atractiva, dinámica y funcional.

Los procedimientos de este trabajo toman algunos elementos de varios modelos educativos en diferentes momentos de su aplicación. Así, para iniciar la clase se utiliza el modelo conductista enfocado en actividades individuales centradas en contenidos. Las técnicas, estrategias y actividades de cada texto se presentan en forma diferente dependiendo del objetivo y del relato a trabajar.

El objetivo de esta investigación ha sido proponer, a partir de la experiencia personal, técnicas y estrategias que coadyuven a la enseñanza de comprensión de lectura en lengua hñähñu y que en su caso dichas estrategias puedan ser aplicadas en otras lenguas originarias. Se trata de enmarcar una aproximación a la lectura tomando en cuenta la realidad cultural, de tal modo que el estudiante se enfrente con situaciones reales de lectura como procesos constructivos y dinámicos y no sólo como una secuencia de pasos sin sentido: *la tienda abre a las cinco de la tarde; Juan compró una camisa verde*. Se propone mejorar el desarrollo de la lectura ofreciendo a los estudiantes la incentivación necesaria para leer, proporcionándoles una oferta variada de diversos temas y géneros. Esto puede llevarse a cabo destinando un espacio para los materiales de la lengua o lenguas originarias, colocando en ese lugar diversos textos que puedan ser recopilados por los mismos estudiantes. Por otro lado, los docentes deberán estimular a los asistentes para elaborar sus propios materiales que pueden ser: cartas, invitaciones, felicitaciones, chistes, cuentos, poemas, adivinanzas, acertijos, resúmenes, noticias, etc., asimismo, invitar a autores e ilustradores a su espacio de aprendizaje. También se puede estimular la lectura por medio de la exploración de conceptos basados en la interpretación de fotografías, dibujos, videos, ilustraciones de cuentos, composiciones

musicales y letras de canciones, entre otros. De esta manera la lectura y escritura no resultarán aprendizajes puramente mecánicos.

Para finalizar diremos que los materiales utilizados en la propuesta permitieron a los alumnos una visión sintética e integradora del objetivo de cada lección.

BIBLIOGRAFÍA

- [comp-], Irwin J. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.Francis, N. (1992). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas del Valle de Mezquital (México). *Lectura y vida*, (pág. 10).
- [comp-], J. I. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.
- [comp-], J. I. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Amealco, por la diversidad productiva. (24 de octubre de 2013). *El Universal*, pág.2
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Bloomfield, L. (1953). *Language*. New York. Holt.
- Bosch de Pais, G. C. (2002). *Estrategias de Lectura. Producciones Científicas. Sección: Educación y Sociedad*, 1-25.
- Britton, J. (1992). *The Development of writing Abilities*. Londres. McMillan.
- Camacho, N. (1984). México: Publicación Cultural, S.A.
- Campillo, H.(1963) *Manual de Historia de la Educación*. Distrito Federal. Fernández Editores.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. The MIT Press.
- Coll, C. (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao de servies pedagógicas.
- Córdova, A. (3 de noviembre de 2013) *Amealco podría tener microparque industrial*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/estados/2013/11/amealco-podria-tener-microparque-industrial>
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de Lingüística General*. Madrid: Gredos.

Cosmos (2013) *Cooperativa Las Hormigas Ya Schocju S.c. de R.I. de C.v.Sillar Las Hormigas*. Recuperado de <http://www.cosmos.com.mx/empresa/fny8/cooperativa-las-hormigas-ya-schocju-s.c.-de-r.i.-de-c.v.-sillar-las-hormigas>.

Cuauhtli, H. C. (1963). *Manual de historia de la Educación*. Distrito Federal: Fernández Editores, S.A.

Cummins, J. (1981) *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students: A theoretical Framework*. Los Ángeles, California. State University.

Defior, S. (1994) *La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura*. New York: Springer-Verlag.

Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. McGraw Hill.

Diccionario enciclopédico Universo. (1976). México: Fernández Editores.

Dik S. (1981) *Gramática funcional*. Madrid. Sociedad General Española.

F.N, K. (1977). *The influence of research on educational practices*. New York: Mcmillan.

Ferguson, C. (1959). *Antología de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.

Fishman, J. (1972). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Francis, N. (1992). Procesos de lecto-escritura en segunda lengua: resultados preliminares de un estudio en las escuelas del Valle de Mezquital (México). *Lectura y vida*, (pág. 10). Xalapa.

Ginitie, W. M. (1978). *Reading and Reading Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goodman, K (1992). *The Reading Process*. Tucson. University of Arizona.

Grabe, W. (2004). Research on Teaching Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 44-69.

- Grellet, F. (1984). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1953). *Bilingualism in the Americas*. Cambridge. Harvard University.
- Havelock, E. A. (1963). *Preface to plato, Cambridge, Mass.* Cambridge: Belknao Press of Harvard University Press.
- Hekking, E. (1995). *El otomí de Santiago Mexquititlán: Desplazamiento Lingüístico, préstamos y cambios gramaticales*. Amsterdam: Faculiteit der Letteren, Universiteit van Amsterdam.
- Hekking, E. (2005). *Cuentos en el otomí de Amealco*. Querétaro: Ediciones UAQ.
- Heldt, A. (1985). *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*. México D.F.: Pax-México.
- INEGI *Distribución de la población hñähñu por grupos de edad*. México: INEGI, 2010.
- Irwin, J. Doyle, M.A. (1992). *Conexiones entre la lectura y escritura*. Buenos Aires. AIQUE.
- Jaimes, D. G. (2007). *Metodología para la investigación: Validación de cuestionarios*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Jesús, E. H. (2005). *Cuentos en el Otomí de Amealco*. Querétaro: Ediciones UAQ.
- kelinger, F. (1977). *The influence of research on educational practices*. New York: Mcmillan.
- Kellermann, M. (1981). *The forgotten Third Skill*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S.. (2000). *The Natural Approach*. England: Pearson Education Limited.
- Lastra, Y. (2006). *Los otomíes, su lengua y su historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marín, E. (1947). *Gramática Española*. México: Grijalvo.

- Martínez, J. (2006). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada. Universidad de Granada, España.
- Matras Y, Sakel, J. (2007) *Grammar Borrowing in Cross-Linguistic Perspective*. Mouton de Gruyter. Berlin New York.
- Mikukecky, B. ((2008) *Teaching Reading in Second Language*. Pearson Education , Inc.
- Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona. Ariel.
- Muriel, M. y Rota, G. (1980). *Comunicación Institucional. Enfoque Social de Relaciones Humanas*. Ecuador. Editora Andina.
- Olson, D. y Torrance, N. (1991). Madrid. Editorial Gedisa, S.A.
- Ong, W. (2002). *Oralidad y escritura*. México: FCE.
- Palancar, E. (2009). *Gramática y Textos del hñöñhö Otomí de San Ildefonso Tultepec, Querétaro*. Madrid: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Pugh, A.K. (1978) *Silent Reading, an introduction to its study and teaching*. London. Heinemann.
- Questa, B. U. (2006). *Otomíes del Norte del Estado de México y Sur de Querétaro*. México, D.F.: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Quintana, E. (2011). *Plan de intervención pedagógica para el desarrollo de las habilidades comunicativas mediante el uso de un portafolio personalizado en alumnos de secundaria*.(Tesis de licenciatura inédita). Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Quiñones, A. (2011). *La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE*. Marco ELE, 1-12.

- Ramírez, M. S. (2007). Recursos didácticos mediados por la tecnología: desarrollo e investigación de objetos de aprendizaje. *4o. Congreso internacional de educación*, Mexicali, Baja California.
- Rivera, G. R. (2006). *Materiales Didácticos Impresos para la Educación Abierta y a Distancia*. México: CUAED-UNAM México.
- Rojas, F. D. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Rosas, A. (30 de octubre de 2008) *Quieren aterrizar empresas para Amealco*. REQROCONEXIÓN. Recuperado de <http://www.reqroconexion.com/index.php/quieren-aterrizar-empresas-para-amealco/>
- Rosas, R. (1982) *Geografía elemental del Estado de Querétaro*. Querétaro. Editorial Provincia.
- Rota, M. L. (1980). *Comunicación Institucional: Enfoque Social de Relaciones Humanas*. Quito: Editora Andina.
- Rota, M. L. (1980). *Comunicación Institucional: Enfoque Social de Relaciones Públicas*. Quito: Ciespal.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.
- Scott, M. (1982). *READ IN ENGLISH Estrategias para una comprensión eficiente del inglés*. New York: Longman Inc.
- Secretaría de Gobierno del Estado de Querétaro. *Querétaro ven vive y siente*. Querétaro, 2014. Recuperado de www.queretaro.travel/explora.aspx?q=RrRbGx+QAUgzm8kZOFhXXQ==
- SEDECO. *América Económica*. México. SEDECO, 2013.
- SEDESU *Población hñähñu en el estado de Querétaro*. México. SEDESU, 2011.

SEDESU. *Informe del desarrollo económico en el estado de Querétaro*. Querétaro. SEDESU, 2007.

Singer, M. (1994). *Discourse inference processes*. Catamarca: Academic Press Inc.

Tomilson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Torrance, D. (1991). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.

Utrilla y Questa. (2006). *Otomíes del norte del estado de México y sur de Querétaro*. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Utrilla, D.y Prieto B. (2006). *Los pueblos indios de Querétaro*. México, D.F.: CDI Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Vallverdu, F. (1981). *El conflicto lingüístico en Cataluña: historia y presente*. Barcelona.

Vargas, R. R. (2007). *Ra Ximhai*. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Vilar, j. (agosto-octubre de 1999). *Razón y Palabra*. Recuperado el 3 de febrero de 2014, de <http://razonypalabra.org.mx/anteriores/n15/oralidad15.html>.

Wright Carr, D. (2005). *Lengua, Cultura e Historia de los Otomíes*. México. Editorial Raíces.

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact Findings and Problems*. La haya. Ed. Mouton.

Watzlawick P. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.

Woolley, G. (2011). *Reading Comprehension:Assisting Children with learning difficulties*. Springer.

Zainal, Z. (2007). *Critical Review of Reading Models and Theories in First and Second Languages*. Jurnal Kemanusiaan, vol. II, pp. 104-12.

Zimmerman, K. (2004). *El contacto de lenguas amerindias con el español de México*, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* (2004, pp.19-39).