

# ESTUDIOS DE CULTURA OTOPAME

10



Universidad Nacional Autónoma de México  
Instituto de Investigaciones Antropológicas  
México 2016



## LA ENSEÑANZA DEL HÑÁHÑU COMO SEGUNDA LENGUA

ADRIANA ROQUE CORONA

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*

*Resumen:* Este material presenta una experiencia de enseñanza de la lengua *hñähñu* como segunda lengua en la Universidad Nacional Autónoma de México. Con ella se plantean algunas necesidades para el desarrollo de un programa de enseñanza de lengua indígena. El desplazamiento y abandono de la lengua ha impulsado a distintos sectores de la sociedad a valerse de diferentes estrategias con la finalidad de revertir este desplazamiento. Ante esta situación debe considerarse el desarrollo de estrategias o enfoques de enseñanza de segundas lenguas, cuestión aún incipiente en nuestro país, por lo cual discurrir experiencias de este tipo es importante y necesario. La enseñanza de una segunda lengua implica no sólo léxico y estructura gramatical, sino que lleva consigo la enseñanza de la cultura que la rodea. La distinción principal de esta propuesta es que para un diseño, retoma algunos principios del enfoque comunicativo, de reciente propuesta en Europa, que se caracteriza por el desarrollo de metodologías para la enseñanza de lenguas.

*Palabras clave:* *hñähñu*, enseñanza de segunda lengua, enfoque comunicativo.

*Abstract:* This material presents an experience about teaching Hñähñu as a second language, in the Universidad Nacional Autónoma de México. On the basis of this experience, some needs to develop an indigenous-language-teaching program are set out. Language shift and abandonment have prompted different social sectors to perform diverse strategies in order to reverse shifting. This situation emphasizes the need for developing more appropriate second-language teaching strategies and approaches, both of them emerging issues in this country. For this reason, it is important and necessary to call on language teaching experiences. Second language teaching involves not only lexical and grammatical instruction, but also the teaching of the surrounding culture. The distinctive factor of this proposal is that it takes some principles of the communicative approach in its design. This approach, which is currently proposed in Europe, is characterized by the development of innovative language-teaching methodologies.

*Keywords:* *hñähñu*, second-language teaching, communicative approach.

### *Introducción*

La situación en la que se encuentran las lenguas indígenas en nuestro país es diversa y su desplazamiento ante el español es cada vez más notorio. La gran mayoría de los grupos que conforman estas familias lingüísticas pasaron de ser monolingües en su lengua indígena a ser en la actualidad monolingües en español. Esta situación no sólo hace preeminente la meta de recuperar la lengua de sus padres o abuelos como parte de su identidad, sino que para lograr fomentar su uso y prestigio, para desarrollar estas propuestas, se requiere del trabajo colaborativo entre la población autoidentificada, en este caso, como hablante del *hñähñu*, investigadores, profesores, entre otros.

A nivel internacional, las propuestas de enseñanza de lenguas indígenas han adquirido mayor relevancia en los últimos años, y se ven como un recurso coherente y necesario para revertir las situaciones de desplazamiento, ya que algunas, como la del enfoque comunicativo, tienen como base principal la cultura, elemento esencial de la lengua. Debido a la situación de necesidad y grave riesgo de desaparición en la que están algunos grupos (Embriz y Zamora [coords.] 2012), se han realizado algunos proyectos para revertirla; sin embargo en varias de las propuestas planteadas prevalece la enseñanza de la gramática, la enseñanza o mera descripción de la cultura, el desarrollo de actividades lúdicas, la memorización de listas de palabras y/o la enseñanza de léxico de estas lenguas, incluso ha habido un importante desarrollo de aplicaciones tecnológicas para que éstas sean accesibles a públicos más diversos.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que tiene como objetivo evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, publicó en agosto de 2015 el documento “Breve panorama educativo de la población indígena”. En este reporte puede apreciarse que en las localidades con mayor presencia de población indígena, los alumnos tienen mayor posibilidad de presentar trayectorias irregulares: en localidades con 40 % o más de población indígena, 7.5 % de los alumnos de primaria y 10 % de los de secundaria tienen edades mayores a las que deberían tener en su nivel educativo (INEE 2015). El Instituto señaló también que el *hñähñu* es una de las diez lenguas que representan el 63.5 % de los alumnos hablantes de una lengua indígena registrados en el Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE).

La premisa de esta propuesta también está ligada a que exista una ampliación del uso de la lengua, no sólo para los hablantes o para las personas con

ascendencia *ñabhñu*:<sup>1</sup> no debe estar limitado sólo a ciertos grupos, sino que debería ser del conocimiento y uso de la sociedad en general.

Para que una propuesta sea eficaz, es necesario dividirla en competencias, estar graduada y tener pertinencia cultural. Sin embargo, incluso los propios maestros asignados para la enseñanza de lengua no tienen la misma proficiencia, esto aunado a que no hay una formación o capacitación formal para la enseñanza de segundas lenguas. En muchos casos la enseñanza de una segunda lengua se desarrolla como si fuese una primera lengua, lo cual, evidentemente da los resultados ya conocidos.

La presente propuesta pretende atender la necesidad de desarrollar y manejar estándares de medición de la competencia en lenguas, con la finalidad de definir y desarrollar el nivel deseable de los alumnos.

### *El hñähñu*

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas clasifica un total de once familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México, 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones (INALI 2008). La lengua *hñähñu* pertenece a la familia lingüística otopame.

El *hñähñu* se habla en los estados de Hidalgo, México, Querétaro, Puebla, Veracruz, Guanajuato, Michoacán y Tlaxcala; son los tres primeros donde se ha registrado un mayor número de hablantes. En las regiones de la sierra, Puebla y Veracruz aún hay poblados que mantienen de manera vigorosa el idioma. En Guanajuato y Michoacán se encuentran pequeños poblados donde hay aún algunos hablantes. Finalmente en Tlaxcala, en el poblado de Ixtenco, este idioma sólo es utilizado por personas mayores (Lastra 2006).

Los registros muestran la existencia de una población de 284 992 hablantes de *hñähñu* en el país (INEGI 2010). Aunque el mayor porcentaje se presenta en los estados donde se localizaban originalmente, en los últimos años se han registrado cifras más significativas en otras localidades, como la ciudad de México, Guadalajara, Monterrey, Mazatlán y varias ciudades de Estados

<sup>1</sup> En el valle del Mezquital existen dos términos importantes: *hñähñu* y *ñabhñu*. La palabra *hñähñu* fue creada por los propios hablantes para referirse al idioma y a la cultura misma, está compuesta por los vocablos: *ñä-* que significa hablar, y *-hñu* que viene de *xiñu* o *nariz*. El término *hñähñu* significa: “el que habla con ayuda de la nariz” o “el que habla una lengua nasalizada”. La palabra *ñabhñu* se refiere exclusivamente a la persona que es hablante del idioma *hñähñu*.

Unidos, principalmente en California y Texas (Martínez-Casas y Peña 2004; Hekking y Bakker 2007).

Los resultados de la encuesta intercensal de 2015 indican que la población *ñahñu*, a nivel nacional, asciende a 291 722 hablantes. El mayor número de éstos se encuentra en el estado de Hidalgo, le siguen los estados de México, Querétaro, Veracruz y la Ciudad de México. Los municipios de Ixmiquilpan y Huehuetla en Hidalgo, Temoaya y Toluca en el estado de México, Amealco de Bonfil en Querétaro, cuentan con el mayor número de población hablante de *hñähñu* (INEGI 2010).

### Variaciones de la lengua

La lengua es un sistema de comunicación de una comunidad humana. En contraste, la palabra “dialecto” hace referencia a las posibles variedades, sobre todo geográficas, de una lengua.

Existen dos posturas respecto al *hñähñu*. Una de ellas señala su diversificación dialectal y la idea de una ininteligibilidad entre algunas de ellas, suponiendo este idioma como distintas lenguas (Suárez 1983). Soustelle (1937) realizó una descripción completa de la variación dialectal del *hñähñu*; investigó los dialectos hablados en 33 comunidades y sus áreas vecinas en siete estados: Hidalgo, México, Querétaro, Puebla, Veracruz, Michoacán, Tlaxcala y Guanajuato. Los resultados de su investigación se basaron en variaciones fonéticas, fonológicas y léxicas. A nivel fonológico, Soustelle identifica treinta y dos parámetros de variación dialectal (1937); con estos resultados, define siete áreas dialectales distintas:

- I. El estado de Querétaro y parte de Guanajuato.
- II. Los valles centrales de Hidalgo y el sureste de la Sierra Gorda.
- III. La zona de Jilotepec, en el norte de México, y Michoacán.
- IV. La meseta de Ixtlahuanca, Amanalco en el altiplano de México y Michoacán.
- V. La parte sur de la sierra de las Cruces y la meseta contigua.
- VI. La vertiente oriental de la meseta central de Hidalgo y el valle sur Toluca.
- VII. La meseta de Tlaxcala en las laderas del volcán de la Malinche.

El tema de las variedades dialectales del *hñähñu* aún requiere un mayor estudio dialectológico para una precisión exacta. El *Ethnologue* del Instituto Lingüístico de Verano (Grimes 2000), así como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI 2008), reconocen nueve variedades de *hñähñu*, aunque

otros autores han diferido en esta cifra (Wright 2005; Lastra 1992), ya sea para aumentarla o reducirla respecto a la propuesta inicial. Las nueve variedades son:

*Cuadro 1. Variedades del hñähñu*

<i>Variante</i>	<i>Lugar</i>	<i>Denominación</i>	<i>No. hablantes</i>
Tierras altas	Hidalgo, Puebla, Veracruz	<i>Yuhü</i>	20 000
Mezquital	Valle del Mezquital	<i>Hñähñu</i>	100 000
Estado de México	Estado de México: San Felipe Santiago	<i>Hñatho, hñotho</i>	10 000
Tlaxcala	Tlaxcala: San Juan Bautista Ixtenco	<i>Yuhmü</i>	736
Texcatepec	Veracruz: Texcatepec, Ayotuxtla, Zontecomatlán municipio: Hueytepec, Amajac, Tzicatlán	<i>Nühü</i>	12 000
Querétaro	Querétaro: Amealco municipio: San Ildefonso, Santiago Mexquititlán; Acambay, Tolimán; algunos más en Guanajuato	<i>Hñohño, ñañhu, hñaqño, ñqthq</i>	33 000
Tenango	Hidalgo, Puebla: San Nicolás Tenango	<i>Nühü</i>	10 000
Tilapa	Pueblo de Santiago Tilapa, entre México, D. F. y Toluca, estado de México	<i>Nühü</i>	100
Temoaya	Temoaya municipio, estado de México	<i>Ñatho</i>	37 000

Fuente: INALI, 2008

Soustelle describió siete grupos que representan áreas dialectales, las variedades de las 33 comunidades que estudió se consideran dialectos distintos. Los resultados mostraron que hay una diversificación más notable en los dialectos del sur que en los dialectos del norte; los estados de Querétaro e Hidalgo muestran más homogeneidad en contraste con la parte sur (Soustelle 1937, citado por Gómez Rendón 2008). Del mismo modo, Bartholomew (1965) describió que las variedades oriente y occidente son las que poseen más divergencias.

### *Enseñanza del hñähñu como segunda lengua*

La distinción entre enseñanza de lengua extranjera y segunda lengua versa en que cuando una lengua no es la L1 del aprendiz, ni lengua propia del país en que se estudia o aprende, es decir que es una lengua de otro país, se refiere al aprendizaje de una “lengua extranjera”; por el contrario, si la lengua se aprende en

un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras lenguas, se denomina “segunda lengua” (Pato y Giancarlo 2011).

La enseñanza de segundas lenguas ha sido abordada en varios países. En España, por ejemplo, ha habido un desarrollo notable, principalmente en el uso de la didáctica de la lengua (Vázquez y Asensio 2009). En Estados Unidos se han probado tanto la inmersión como la enseñanza para lenguas como el navajo, que ha iniciado este proceso desde 1986, o con el *keres*, de la zona sudeste (McCarty 2005). En Bolivia el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) desarrolló el “Diplomado en la enseñanza del quechua como 2ª lengua” y algunas experiencias del uso del enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas (Cavero 2012). Para la enseñanza de lenguas indígenas se han elaborado algunas propuestas; sin embargo, la mayoría de ellas se han centrado en la gramática-traducción. En México ha prevalecido la enseñanza de lenguas extranjeras (Ramírez 2007).

Con base en todas las problemáticas señaladas del desplazamiento que las lenguas originarias han tenido en los últimos años, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, a través de la Dirección de Políticas Lingüísticas, y en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional, ha comenzado a elaborar programas y materiales para la enseñanza de éstas como segundas lenguas. El objetivo es diseñar, desde un enfoque comunicativo, programas de enseñanza de tantas lenguas como sea posible. El material consiste en una guía para el profesor y otra diseñada para el alumno.

Con la finalidad de abrir espacios para las lenguas indígenas, se estableció un convenio con la Universidad Nacional Autónoma de México para permitir que se impartieran cursos piloto. Para el caso de la lengua *hñähñu*, el primer curso de prueba se desarrolló en la Unidad de Posgrado de la UNAM. El curso dio inicio el 10 de agosto de 2015 y concluyó el 30 de mayo de 2016; consistió en dos sesiones semanales de una hora y media durante el periodo citado. La convocatoria para el ingreso a este curso piloto tuvo un impacto positivo, pues hubo 45 postulaciones, aunque se aceptó sólo a 19 estudiantes (10 de los cuales lo finalizaron), tanto de licenciatura, como de maestría y doctorado, provenientes de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Colegio de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, entre otras. El grupo estuvo conformado por:

- 3 estudiantes de doctorado de la UNAM,
- 6 estudiantes de maestría de la UNAM,
- 3 estudiantes de licenciatura de la UNAM,

- 1 estudiante de doctorado del Colmex,
- 2 estudiantes de licenciatura de la UAM,
- 1 estudiante de licenciatura de la UPN,
- 1 estudiante de licenciatura de la ENAH,
- 2 estudiantes con estudios menores de licenciatura.

El interés por ingresar fue el deseo de investigación de temas relacionados con la lengua y el interés en conocer alguna (cualquier) lengua originaria; pero una gran mayoría deseaba aprender *hñähñu* como segunda lengua, debido a que sus ascendientes eran hablantes y que deseaban lograr un nexo identitario.

Una de las reflexiones que se desprenden de esto es que se debe elaborar el material en una sola variante, ya que hay algunas distinciones nimias o grandes entre variantes: algunas muestran cambios importantes tanto en léxico, como en la interpretación cultural.

#### *Formación, elaboración del material y cursos piloto*

Para desarrollar un material de enseñanza de segunda lengua fue preciso contar primero con una formación apropiada, la cual fue obtenida a través del diplomado “Metodología de enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas”, conformado por tres módulos:

- 1) La reflexión sobre la lengua. En éste se hace énfasis en las nociones básicas de lingüística y morfosintaxis.
- 2) La metodología de enseñanza de segundas lenguas. En el cual se hace un breve recorrido por diversas metodologías, así como una reflexión personal sobre su factibilidad en el aprendizaje.
- 3) Diseño de programas de enseñanza y material de apoyo. Desarrollo de material para el alumno y para el profesor.

#### *Elaboración del material*

El desarrollo de los materiales de enseñanza de la lengua *hñähñu* toma como referencia el enfoque comunicativo, basado en el marco común europeo de referencia para la enseñanza de lenguas (MCERL). El proyecto es el resultado de un trabajo que comenzó en 1991 por iniciativa del gobierno federal suizo, inspirado en trabajos previos realizados por particulares e instituciones desde 1971. El documento final fue elaborado por el Consejo de Europa y presentado en 2001 durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Este material



es el resultado de una serie de investigaciones realizadas en enseñanza de lenguas con el objetivo de mejorarla. Los referentes del marco común se utilizan como indicadores de los procesos y competencias que deben desarrollarse en la enseñanza de cualquier lengua.

El MCERL delimita las capacidades que el alumno debe dominar en cada uno de los niveles para las categorías *comprender, hablar y escribir*. El enfoque utilizado se centra en la acción, en la medida en que los usuarios y alumnos que aprenden una lengua lo hacen principalmente como agentes sociales, esto es, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que se llevan a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa 2002).

Las “tareas” desarrolladas en el material se refieren a las acciones que uno o más individuos realizan de manera estratégica con base en competencias específicas para conseguir un resultado concreto. La propuesta de enseñanza del *hñähñu* como segunda lengua se fundamenta en el desarrollo del conocimiento mediante prácticas sociales e interactivas. En el aula se desarrollan aptitudes comunicativas, haciendo un uso real de la lengua. La selección de contenidos se basa en la propuesta del MCERL; sin embargo, no es una copia fiel de ella, sino una referencia de los contenidos que pueden abordarse con base en la propia lengua y cultura.

En la búsqueda de estos objetivos, el aprendizaje debe ser graduado y jerarquizado. El uso del marco común es un simple referente, ya que cada lengua tiene su propia estructura y uso social. El MCERL propone tres niveles subdivididos en dos niveles cada uno (cuadro 2).

Con base en estos niveles, se elaboran “descriptores” que son los contenidos que se van a desarrollar en cada nivel. Estos descriptores se han tenido que revisar y adecuar a las situaciones comunicativas del *hñähñu*. En estas revisiones se analizan los contenidos que pueden ser pertinentes, ya que la propia lengua y la cultura pueden tener elementos que los distinguen de otras lenguas.

Una de las premisas de este enfoque es que las sesiones se impartan en la lengua meta. Estas sesiones son “pruebas piloto”, es decir, son reflexionadas y planeadas, para después impartirse en la lengua, seguidas de “tareas” que refuerzan y ponen a prueba el contenido y el aprendizaje de los estudiantes. El hecho de que estas sesiones sean “piloto” implica que si algún elemento, toda la sesión o algún tema no fue comprendido, éstas son replanteadas y reelaboradas. Cabe señalar que se cuenta con asesoramiento con formación en didáctica, lo cual es necesario para el desarrollo de esta propuesta.

*Cuadro 2.* Niveles de referencia (Consejo de Europa 2002)

Nivel	Subnivel	Descripción
A (Usuario básico)	A1 (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2 (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
B (Usuario independiente)	B1 (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	B2 (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

*Cuadro 2 (continuación). Niveles de referencia (Consejo de Europa 2002)*

Nivel	Subnivel	Descripción
C (Usuario competente)	C1 (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
	C2 (Maestría)	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

*Contenidos, retos y reflexiones*

Cuando comenzamos a hablar lo hacemos de manera involuntaria, escuchamos y nos comunicamos en la lengua en que nos hablen, es algo incontrolable e inconsciente. Esta interacción con otros que utilicen el mismo código de comunicación nos hace poder identificar los sonidos y darles significado, creando con ello una gramática inconsciente. A esto se le denomina “adquisición”; una persona puede adquirir varias lenguas a la par en los primeros años de vida.

Contrariamente, cuando somos conscientes, el apropiarse de este sistema de comunicación se vuelve voluntario y reflexivo. Quien esté interesado en él, buscará expandir su vocabulario de manera controlada, reconociendo y relacionándolo con lo que ya conoce, y desarrollando con ello una transferencia de estos conocimientos. A esto se le denomina “aprendizaje”.

Existen, no obstante, algunas otras formas de adquirir otra lengua, con actividades como la “inmersión”, que podría asemejar el proceso de nuestros primeros años de vida. Esto sin embargo tiene ciertas reservas.

Con la propuesta de enseñanza del *hñähñu* como segunda lengua se busca que hablantes del español y sin conocimiento previo de ésta puedan obtener los conocimientos para poder comunicarse de manera adecuada, es decir, recordando que la lengua no viene sola, sino que está impregnada de cultura.

¿Cómo poder entonces transmitir estos conocimientos sin hacerlos específicos? Algunos antropólogos han descrito las relaciones sociales y comportamientos de algunos grupos originarios de nuestro país; sin embargo, la lengua se ha visto desagregada; de la misma manera algunas investigaciones de lingüística aplicada no siempre abordan las relaciones sociales. Pero, el conocimiento de la cultura no necesariamente permite adquirir su sistema de comunicación, aunque estos elementos no están separados.

El material de enseñanza está en construcción; en este primer piloteo se han presentado algunas cuestiones que requieren mayor reflexión y sistematización. Los contenidos abordan los siguientes temas:

Unidad I

El estudiante podrá presentarse a sí mismo y presentar a otros, además de poder presentar a los integrantes de su familia.

Unidad II

El estudiante podrá decir qué actividades realiza en el transcurso del día.

Unidad III

El estudiante podrá indicar qué le gusta y qué no le gusta.

Unidad IV

El estudiante podrá desenvolverse en una situación simple de compra y venta.

Unidad V

El estudiante podrá señalar algunos estados de ánimo, podrá decir si le duele alguna parte del cuerpo y conocerá con quién puede ir para atenderse.

Cabe señalar que este aprendizaje se basa en las características culturales de la lengua. En el desarrollo del mismo, los estudiantes no hablantes de *hñähñu* mostraron algunos problemas, a continuación se mencionan sólo algunos de ellos:

¿Ndan'ä ri thuhu?	Mä thuhu Glenda
¿Habu grä mengu?	Nuga drä mengu D.F.
¿Ndan'ä ri nt'oxgu?	044 55 39 [redacted] 55
¿Nda'a ri mpehna he'mi yabu?	glenda. [redacted] a@gmail.com

Figura 1. Cédula de inicio.

## Unidad I

Aunque se prioriza la comunicación oral, también se desarrolla la escritura desde el primer día, como se puede ver en la siguiente imagen.

La consideración para comenzar la escritura se basa en la graduación, es decir que se comenzará con cuestiones sencillas para avanzar paulatinamente.

Uno de los ejercicios realizados en esta unidad consiste en presentar a su propia familia, para lo cual primero se reconocen los términos de parentesco de los *ñahñu*. En este ejercicio deben elaborar un árbol genealógico y presentarlo al grupo. Fue de su interés el identificar que hay léxico específico para hombres y otro para mujeres:

Para referirse a un muchacho.

De mujer a hombre *metsi*

De hombre a hombre *ts'unt'u*

Para referirse a hermano mayor (aunque es visto con respeto, es también una forma de indicar afecto)

De mujer a hombre *idä*

De hombre a hombre *juädä*



Figura 2. Los momentos del día.

## Unidad II

La concepción de los momentos del día de los *ñabñu* es distinta a la que habitualmente se usa en contextos cotidianos de los estudiantes, incluso es un conocimiento que ha comenzado a desplazarse.

Las horas que corresponden a estos momentos son los siguientes:

*Cuadro 3.* Las horas del día

<i>dämä n'itbo</i> (1-4 am)
<i>nitbo</i> (4-6 am)
<i>hyats'i</i> (6 am)
<i>nxudi</i> (6-10 am)
<i>hñuxadi</i> (10-11 am)
<i>nde mä pa</i> (12 pm)
<i>nde</i> (1-3 pm)
<i>bi nde</i> (3-5 pm)
<i>ndämä nde</i> (5-7 pm)
<i>xui</i> (7-10pm)
<i>dänga nxui</i> (10 pm-12am)
<i>mäde ra xui</i> (12 am)

Las horas, aunque parecen específicas, son sólo una aproximación de lo que puede interpretarse con el manejo del tiempo actual.

Cada aprendizaje comienza siempre con el uso oral, ejercicios escritos, ejercicios de audio y una evaluación. De esta unidad se muestra una parte de un ejercicio.

Nole má pa  
De ga nsabolo nuga di mpefi de ga nole má pa

Nle  
De ga nsabolo nuga di nufi de ga nle

Bi nle  
De ga nsabolo nuga di mpefi de ga nle má pa

Nlá ma nle  
De ga nsabolo nuga di mpefi de da nlá ma nle

Xúll  
De ga nsabolo nuga di n'bxu de ga xúll  
De ga nsabolo nuga di n'xoha de ga xúll

Dánga xúll  
De ga nsabolo nuga di nei de ga dánga xúll

Má de ra xúll  
De ga nsabolo nuga di nei de ga má de ra xúll

Figura 3. Momentos del día.

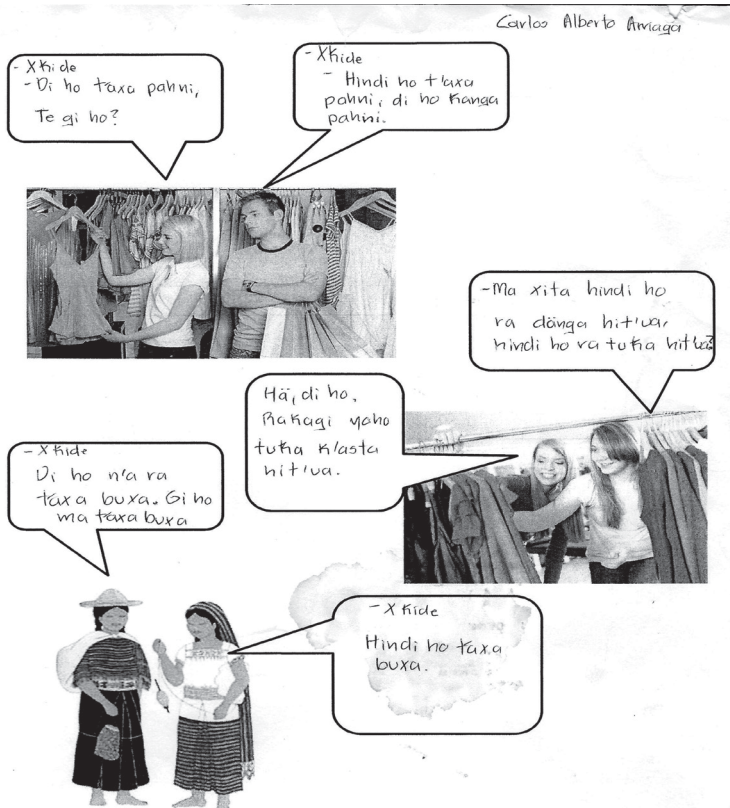


Figura 4. Gustos.

### Unidad III

Para indicar preferencias, es decir, para decir que quiero algo y que algo me gusta, la lengua *hñäbñu* posee tres verbos: uno para indicar que algo me gusta, *ho*, y dos verbos para indicar deseo, *ne*, y quiero (de afecto), *mädi*, cada uno de los cuales tiene restricciones de uso. Esto puede diferir en algunas variantes, como la de Acambay, en la cual no existe un término preciso para indicar “me gusta”, sino que sólo están los términos de querer, con lo cual la percepción del concepto cambia con referencia al habla del valle del Mezquital. A continuación se muestra un ejemplo del ejercicio de “me gusta”. Éste consistió en dar a los estudiantes una serie de imágenes para hacer un pequeño diálogo apegado a ellas.

La pronunciación y escritura de los estudiantes no es perfecta, en algunos casos omite algunos elementos que son obligatorios en la lengua, como el uso del determinante *ra*, la omisión del marcador de plural *yä*, y el hecho de que no es sencillo reconocer las vocales exclusivas del *hñäbñu* o al menos no todos pueden identificar cuándo deben ser representadas en la escritura.

### Unidad IV

En la unidad IV se desarrolla la compra y venta. Los estudiantes ya conocen el manejo del sistema vigesimal y entienden algunas cuestiones, como que para comenzar a enumerar, en la cultura occidental se suele iniciar con el dedo índice, pero en la lengua *hñäbñu* y otras mesoamericanas, se comienza a partir del dedo meñique.

Previo a este ejercicio, los estudiantes han conocido los colores, la palabra “valor” y algunas reglas para comprar. Se hicieron representaciones de compra y venta entre ellos con dinero ficticio y basado en el sistema de numeración vigesimal.

### Unidad V

En la unidad V se dan a conocer las partes del cuerpo y cómo indicar que algo nos duele. Así como el que los *ñabñu* acuden a sobadores o hierberos para atender dolencias que no sólo están relacionadas con el cuerpo, sino con el estado de ánimo. Una de las evaluaciones de esta unidad consiste en proporcionar un audio que relata la historia de un niño enfermo a quien su madre lleva con una sobadora debido a que tiene empacho. Puede constatarse el contraste de



¿Te gi ne gi tai?
















<p>pahni</p>  <p>\$800</p>	<p>fui</p>  <p>\$600</p>	<p>buxa</p>  <p>\$150</p>	<p>ngode</p>  <p>\$700</p>
<p>ngul'i</p>  <p>\$400</p>	<p>zesthi</p>  <p>\$300</p>	<p>bayo</p>  <p>\$900</p>	<p>'roza</p>  <p>\$200</p>
	<p>hme</p>  <p>\$15</p>	<p>thengo</p>  <p>\$12</p>	<p>thume</p>  <p>\$15</p>
<p>ixi</p>  <p>\$30</p>	<p>ju</p>  <p>\$40</p>	<p>kāhā</p>  <p>\$30</p>	<p>xāl'ā</p>  <p>\$10</p>

Figura 5. Ejercicio de compra y venta.

desarrollo oral y escrito y que, después de un par de meses, los estudiantes pueden organizar un texto, con los errores propios de una segunda lengua, y comprender mediante la lengua meta los conceptos que lo rodean.

### Conclusiones

Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010, el *hñähñu* es la quinta lengua con mayor población hablante, antecedida sólo por el náhuatl, maya, zapoteco y mixteco. Sin embargo, también es una de las lenguas con mayor desplazamiento, por lo tanto, precisa de propuestas para detener esta situación.

Las propuestas de enseñanza deben desarrollarse de forma colaborativa para que sus resultados sean probados y así mejorarlos y compartirlos. La presente propuesta aún debe revisarse con base en los resultados obtenidos. Por esta razón, este texto es también una muestra de ese trabajo colaborativo y representa

una forma de atención a las necesidades que son cada vez más imperantes. El desarrollo de la propuesta es laborioso pues contempla la enseñanza global de lengua y cultura.

La semántica, la gramática y otros elementos lingüísticos se muestran en ejercicios llamados “observa”, en los cuales se hacen reflexiones de la forma y estructura de la lengua.

Para la conclusión de los programas de enseñanza en todos los niveles propuestos por el marco común se necesita también mayor formación tanto académica como reflexiva, la cual, enriquecería a distintos sectores de la sociedad, ya sea de forma directa o indirecta.

Mostrar todos los contenidos, sus explicaciones, así como los resultados obtenidos resulta un tema extenso. Aquí se pretende abordar someramente, así como señalar la importancia que tiene trabajar con el enfoque comunicativo y todos los elementos antes mencionados. La suma de esfuerzos mejorará considerablemente los contenidos y sistematización de este estudio para contar ya no con propuestas sencillas, sino con programas completos de enseñanza.

### *Bibliografía*

BARTHOLOMEW, DORIS AILEEN

1965 “The reconstruction of Otopamean (Mexico)”, tesis University of Chicago, Chicago.

CONSEJO DE EUROPA

2002 *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Consejo de Europa-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Cervantes, Madrid.

EMBRIZ OSORIO, ARNULFO Y ÓSCAR ZAMORA ALARCÓN (COORDS.)

2012 [en línea] *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000*, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, México, <[http://site.inali.gob.mx/publicaciones/libro\\_lenguas\\_indigenas\\_nacionales\\_en\\_riesgo\\_de\\_desaparicion/libro\\_lenguas\\_indigenas\\_nacionales\\_en\\_riesgo\\_de\\_desaparicion.html](http://site.inali.gob.mx/publicaciones/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion/libro_lenguas_indigenas_nacionales_en_riesgo_de_desaparicion.html)>.

GÓMEZ RENDÓN, JORGE ARSENIO

2008 “Typological and social constraints on language contact: Amerindian languages in contact with Spanish”, tesis, Netherlands Graduate School of Linguistics, Quito.

- GRIMES, BARBARA F. Y SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS  
2000 *Ethnologue*, Summer Institute of Linguistics, Dallas.
- HEKKING, EWALD  
2011 “Desplazamiento, pérdida y perspectivas para la revitalización del hñáñho”, *Estudios de Cultura Otopame*, 3: 221-248.
- HEKKING, EWALD Y DIK BAKKER  
2007 “The case of Otomi: a contribution to grammatical borrowing in cross-linguistic perspective”, Y. Matras y J. Sakel (eds.), *Grammatical borrowing in cross-linguistic perspective*, Mouton de Gruyter, Berlín: 435-464.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI)  
2010 *Censo Nacional de Población y Vivienda*, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Aguascalientes.  
2015 “Encuesta intercensal 2015”, Instituto Nacional de Estadística y Geografía, Aguascalientes.
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS (INALI)  
2008 [en línea] *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*, Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, México, <[http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)>.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE)  
2015 “Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior”, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, <<http://www.inee.edu.mx/PINEE/detallePub.action;jsessionid=357FD2A314ABD8AA339A329482EFA043?clave=P2A310>>.
- LASTRA, YOLANDA CLEMENTINA  
1992 “Estudios antiguos y modernos sobre el otomí”, *Anales de Antropología*, 29: 453-490.  
2006 *Los otomíes: su lengua y su historia*, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- MARTÍNEZ CASAS, REGINA Y GUILLERMO DE LA PEÑA  
2004 “Migrantes y comunidades morales. Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara (México)”, *Revista de Antropología Social*, 13: 217-251.

McCARTY, TERESA

- 2003 “Revitalising indigenous languages in homogenising times”, *Comparative Education*, 39: 147-163.

PATO, ENRIQUE Y GIANCARLO FANTECHI

- 2011 [en línea] “Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)”, *ReLingüística Aplicada*, 10, <<http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>>.

RAMÍREZ ROMERO, JOSÉ LUIS

- 2007 *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

ROQUE CORONA, ADRIANA

- 2014 “Procesos de cambio lingüístico en el *hñahñu* del valle del Mezquital inducidos por contacto: una mirada a las partículas funcionales”, tesis, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

MARTÍNEZ SALIDO, BLAS

- 2007 [en línea] “¿Qué significa aprender a través de la acción?”, *Tinkuy*, 7, <<http://www.cre.umontreal.ca/cedeleg/documents/2BMS.pdf>>.

SOUSTELLE, JACQUES

- 1937 *La famille otomí-pame du Mexique central*, Institut d’Ethnologie (Travaux et mémoires de l’Institut d’Ethnologie, 26) París.

SUÁREZ, JORGE A.

- 1983 *The Mesoamerican Indian languages*, Cambridge University Press, Cambridge.

WRIGHT CARR, DAVID CHARLES

- 2005 “Los otomíes: cultura, lengua y escritura”, tesis, 2 vols., El Colegio de Michoacán, Zamora.

ZURITA, CAVERO JULIETA

- 2012 [en línea] “El enfoque cultural comunicativo y textual en la enseñanza del quechua como segunda lengua”, *STLILLA-2011*, Kellogg Institute for International Studies-University of Notre Dame, Notre Dame, <[https://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/ZuritaCavero\\_Julieta.pdf](https://kellogg.nd.edu/STLILLA/proceedings/ZuritaCavero_Julieta.pdf)>.