

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS

PROEIB Andes

**ANÁLISIS DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE DEL TSOTSIL COMO SEGUNDA LENGUA
EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS,
MÉXICO**

Francisco Shilón Gómez

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón, en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Formación Docente.

Asesor de tesis: Dr. Pedro Plaza Martínez

Cochabamba, Bolivia

2011

La presente tesis ANÁLISIS DE PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL TSOTSIL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS, MÉXICO fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Post-Grado

Decano

DEDICATORIA

A mis padres Domingo y Carmela por el cariño que tienen a su lengua, me han regalado pétalos de palabras.

A los tsotsil-hablantes por mantener su lengua, conservan un mundo.

A los alumnos del tsotsil por aprender otra lengua, podrán ver dos mundos.

A los docentes por cantar en su lengua, sueñan y cantan la voz de sus palabras.

AGRADECIMIENTO

A mis padres y hermanos por sus palabras de aliento y apoyo incondicional, a los docentes tsotsiles, alumnos del tsotsil como segunda lengua y directivos de la Universidad Intercultural de Chiapas por haber permitido llevar a cabo esta investigación y brindar información acerca del tema; en especial al Dr. Pedro Plaza por su acompañamiento, disposición y sugerencia para encaminar esta tesis y llegar a su buen término. A la Ford Foundation International Fellowships Program, México, que a través de su Programa Internacional de Becas de Posgrado hizo posible realizar mi sueño, el haber culminado esta Maestría en EIB. Al SPAUNACH de Chiapas, México por haberme apoyado para terminar satisfactoriamente esta Maestría, así como al Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, por ofrecernos esta maestría. A sus docentes por el esfuerzo y mejoría constante. A a mis compañeros del grupo de la Maestría, hablantes del aymara, quechua, guaraní, mapuche, mazahua, maya, mixe, amuzgo, wixárica, náhuatl y español, por compartir la diversidad de mundos. A a quienes aportaron información acerca de esta investigación, les expreso mis más sinceros agradecimientos.

RESUMEN

Frente al reto que tienen los docentes de lenguas originarias de Chiapas, México, sobre todo, los docentes en la enseñanza del tsotsil como segunda lengua (L2), quienes enfrentan una dificultad en el manejo de estrategias metodológicas en la enseñanza de esta lengua, realizamos un trabajo de investigación en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Esta Casa de Estudio es uno de los centros educativos que ofrece la modalidad de enseñanza del tsotsil como L2 para estudiantes en las carreras de Desarrollo Sustentable y de Turismo Alternativo. Por esta situación, se planeó observar las actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil y el uso de materiales didácticos que guían este proceso, lo cual se llevó a cabo en tres grupos de alumnos heterogéneos, pertenecientes de distintos municipios y culturas, a fin de identificar los elementos o aspectos que afectan positiva o negativamente la práctica docente y buscar mejores alternativas en las formas de enseñar una lengua originaria como la lengua tsotsil.

Los grupos de alumnos multiculturales son atendidos por docentes hablantes de la lengua tsotsil con diferentes perfiles de formación, así como sus experiencias personales y percepciones distintas de una L2, lo cual permitió apreciar diferentes modos de enseñanza del tsotsil que, en la mayoría de los casos, se caracteriza por el enfoque estructural de la lengua, el cual enfatiza la enseñanza de contenidos en español y el uso de la traducción como medio para la comprensión; en pocas excepciones se aprecia una aproximación del enfoque comunicativo, que da mayor importancia el uso de la lengua con fines comunicativos.

Este trabajo investigativo se realizó desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, basada principalmente en la observación de clases del tsotsil, en las entrevistas y pláticas con los diferentes actores involucrados en esta tarea.

Palabras claves

Enseñanza del tsotsil como segunda lengua
Enfoque estructural y enfoque comunicativo
Experiencias prácticas en la enseñanza del tsotsil
Materiales didácticos
Lengua, cosmovisión y cultura

JBEL CHA'BEL YA'YEJAL

(Versión tsotsil revisado por el escritor tsotsil Enrique Pérez López)

Ti abtel li'e ja' ta xcholbe sk'oplal, ya'yejal ti k'usitik chich' pasel, tunesel xchi'uk ti k'u s-elan ta xchanubtasvanik ta bats'i k'op tsotsil ti jchanubtasvanejetike, ja' tey lajyich' k'elel labanel ti buch'utik ja' to ta xchanik ti jk'optike, yu'un mu to sna'ik xk'opojik ti ta tsotsile; ja' tey lajyich' labanel ta oxchop jchanvunetik ta xchanik k'ucha'al "Desarrollo Sustentable" xchi'uk "Turismo Alternativo" sbi ta kaxlan k'ope, tey ta *Universidad Intercultural de Chiapas*, ti ja' sbi UNICH ojtikinbile, k'ucha'al xich' ilel, ojtikinel ti k'usi lek xtojobaj xchi'uk ti k'usi vokoltik sba ta k'elel ti ta chanubtasvaneje.

Ti jchanvunetik ta tsotsile ja' ep ochemik ti buch'u chk'opojik ta kaxlan k'ope, ti yantike sna'ik xk'opojik ta yantik bats'i k'op; ti yajchanubtasvanejike ja' jchi'laktik ta jeljeltos slumal tsotsil, xchi'uk jeljeltos ti k'usi xchanojik jujun tal xtoke, ja' no'ox un, sna' xk'opojik ta jk'optik, ak'o mi k'ejel jutuk ti k'u s-elan chk'opojik jujun jteklume, an xka'ibe jba no'x jk'optik; ja' yu'un jeljeltos van ta ilel ti k'u s-elan ta xchanubtasvanik jujun tale. Ti va' k'u s-elan ta xich' k'elel labanel ta yut chanobvun une, ja' jech ta xkiltik k'u s-elan ti chanubtasvanej ta bat'si k'op une, tey lajyich' k'elel ko'oltasel xchi'uk svunal chanubtasel ta yantik k'opetik, yu'un oy chanbil nopbil sjam smelol yu'unik ti jkaxlanetike, ti k'uxi smelol chanubtasel ta jutos k'opetik ti buch'u ja' to ta xchanik ti bats'i k'ope.

K'alal k'ot ta tsutsel li abtel li'e, te lajyich' meltsanel jtos ach' abtelal k'ucha'al jlabantik, xkaktik venta, jnoptik ta komon k'uxi xtuk'ib, xlekub batel ti chanubtasel ta tsotsile, yu'un vokoltik to bak'intik ta ilel li abtel li'e, ti buch'utik ja' to ta xchanik ti bats'i k'op tsotsile xchi'uk ti yantik bats'i k'opetik chak'ik ta ilel li' ta UNICH xkaltike, ja' yu'un tey ta x-ochik ta sk'elel, slabanel ti yantik jchanubtasvanej ta bats'i k'op eke.

SLIKEB A'YEJ

Ti xchanubtasel ta bats'i k'op buch'u mu sna'ike, jech k'ucha'al ti chanubtasel ta bats'i k'op tsotsil ta muk'tik lume xchi'uk ti chanubtasel ta kaxlan k'op ta bats'i jnaklometik buch'utik mu sna'ike, ja' tsots sk'oplal k'ucha'al stsak yip jchantik xijk'opoj ta cha'tos k'op ta jkoltik, ja' jech sk'an ti jlumaltike ja' ti oy ep ta chop ti talel kuxlejaj ta kosilaltike, k'ucha'al talel

bateluk no'ox ti jk'op ka'yejtike, jechuk xkich' jbatik tamuk' ta komon, siketuk no'ox ti jol ko'ntontike.

Ja' yu'un, oy xa junchib chanobvunetik ta Jobel ti stsakojik xa ta muk' sk'oplal ti ta xich'ik chanubtasel ta bats'i k'op tsotsil ti jchanvunetike; ak'o mi jun chavo' to ti jkaxlanetike, ti yantik jk'opojeletik ta xchanik batel ti jbats'i k'optike yu'un ta xtun yu'unik ta xkuxlejik.

K'u stu un, ti buch'u ta xchanubtasvanik ta bats'i k'op tsotsile oy svokol cha'ik ti k'alal ja' to ta xchanubtasik ta bats'i k'op ti jchanvunetike, ja' ti mu'yuk to bu xchanobvunal k'ucha'al xich'ik lek bijubtasel ta chanubtasvanej ti jchanubtasvenejetik ta bats'i k'ope; yu'un ti chanubtasele ma'uk no'ox sk'an jna'tik lek ti bats'i k'ope, xkojtikintik lek smelol sts'ibal, yu'un sk'an no'ox xtok jna'tik ti ak'chanvune xchi'uk xkojtikintik ti k'u s-elan jtalel jkuxlejaltike; bak'intike sk'an jna'tik stunesel svunal ti chanubtasel ta k'opetike, k'ucha'al xtuk'ibaj xchannel ti k'ope, ja' no'ox sk'an xich' ich'el tamuk' ti k'uxi sna'ik xchanubtasvanik jujun tal ti jchanubtasvenejetike, ti k'u s-elan stalel ti jchanvunetike xchi'uk ti k'u s-elan volol tsobolik ta nakleje.

Ti k'usi vokol staoj ta ilel ti jt'unolajeletik k'ucha'al ja' sbiik Shimbucat (ta sja'vilal 2001), Toainga (ta sja'vilal 2004) xchi'uk Terán (ta sja'vilal 2006) sventa ti buch'utik ja' to ta xchanik ti k'ope, ja' la ti mu sna'ik mu xojtikinik lek sk'opik ti jchanubtasvanejetike, k'ucha'al xak'ik ta ilel lek ti chanvune. Ti chanubtasel ta bats'i k'op tsotsil ek une, bak'intike ja' no'ox ta xchanik batel k'uxi nitil tsakal ti juju bel k'opetike, ja' no'ox ta sk'el slabanik k'usi yabteltak ti snitilul tsakalul bats'i k'ope; ja' yu'un ti jchanvunetike tsots ta chanel chilik ti bats'i k'ope, mu' xchanik k'ucha'al lek xk'opojik xlo'ilajik xchi'uk ti buch'u sna'ik ti bats'i k'ope. Ja' yu'un, ti buch'u ta xchanik ti bats'i k'op tsotsile mu'yuk lek chtun chilik ti k'usi ta xchanike.

Ti va'i k'usi vokolil la staik ta ilel ti jt'unolajeletike, yik'al van ja' jech ti ta UNICH ek bu ta xchanubtasvanik ta bats'i k'op tsotsile, yu'un ti muk'ta chanobvun li'e ja' ta xich'ik tamuk' ti stalel skuxlejal jujun jteklume. K'ucha'al xich' k'elel ti k'usi tspasik ta chanvune, ti ma'uk no'ox a'yej xkaltike, te lajyich' nopel ti tsots sk'oplal xich' k'elel labanel ti k'u s-elan chchanubtasvanik ta bast's'i k'ope xchi'uk ti k'uxi ta xchanik ti tsotsile, tey ta xich' k'elel ta oxchop jchanvunetik likemik tal ta epal jteklum, xchi'uk ti yaj jchanubtasvanejike jeljelto

xchanojik ti vune, k'ucha'al jtatik ta ilel ti k'usi vokol yak'el ta ilel ti jk'optike xchi'uk ti k'usi lek xtojobaj ta xchannel ti bats'i k'ope.

Ti k'usi nopbil chich' t'unel ta muk'ta chanobvune, ba'yuk ta xlik ta chapel, jit'el smelol ti k'usi ta xich' k'elel t'unel ta jun jteklume, k'uxi ta t'unel ti talel kuxlejale, ja' jech stalel sk'an pasel meltsanel ti abtel li'e, ja' yu'un sk'an k'elel labanel ti k'usi ta xich' pasel ta yut chanobvune, sk'an chi'inel ta lo'il a'yej ti buch'utik chich' k'elele, sk'an tsakel ta vun ti k'usi ta xich' labanele, xchi'uk tey ta xich' tunesel xch'amobil k'op a'yeje, jlok'tavanej oy xojobale xchi'uk ti k'usitik yantik stak' tunesele. K'alal lajyich' sa'el tsobel sk'oplal ti k'usi ta xich' t'unele, te lajyich' k'elel labanel ta oxch'ak sk'oplal, jech k'ucha'al sk'elel slabanel ti k'u selan chachanubatsvanik ta bats'i k'ope, xchi'inel ta lo'il a'yej jchanubtsvanejetik ta tsotsil xchi'uk xchi'inel ta lo'il jchanvunetik ti buch'u ja' to ta xchanik ti bats'i k'ope, yo' ti mu jutbiluk no'ox xlok' ti k'op a'yeje.

Ja' no'ox jech xtok, k'alal lajyich' k'elel labanel talel ti k'op a'yej yich' tael ta tsobele, te lajyich' sa'el stuk'il k'uxi ta chapel, oy la oxch'ak k'uxi ta a'yibel smelol ti a'yeje: sk'oplal stuk ti k'usi la yich' t'unele, sk'op ya'yej ti jt'unolajele, sk'op ya'yejik ti buch'u sts'ibaojik xa ta vun ti k'usi la st'unike (xi ta xal ti jt'unolajelj ants Bertely sbie, 2000), ja' to la jech ta stsuts ti abtel une; ja' jech ta meltsanel ti bijil abtele, ja' jech ta t'unel chapel ti k'usi chich' pasel ta yut chanobvune.

SK'OPLAL BUTIK TI CHANUBTASEL TA BATS'I K'OP TSOTSILE

Ti chanubtsel ta bats'i k'opetik buch'u ja' to ta xchanike, yantik xbol batel ti ta muk'tik lum li' ta yosilal Chyapae. K'ucha'al chkiltik li' ta muk'ta lum Jobelal osile oy xa juhop j-abteletik, vinik ants jmoj stsoboj sbaik chchanubtasik ta bats'i k'op ti buch'u mu sna'ik ti tsotsile, ti buch'utik ja' to ta xchanik ti bas'i k'ope, jech k'ucha'al ta La Casa en el Árbol, Seminario Intercultural Maya (SIM), Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), Fortaleza de la Mujer Maya (FOMMA), Xchanobvunal ep ta chop k'opetik Escuela de Lenguas de San Cristóbal (UNACH), Universidad Meridional, Normal Intercultural "Jacinto Kanek", Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) xchi'uk xa yantik.

Tey k'un'untik ayan talel ti chanubtasel ta bats'i k'opetike, ja' ti oy ep ta chop xijk'opojotik, oy ep ta tos jtalel jkuxlejaltik li' ta sjolejal Jobelal osile, jech k'ucha'al ti ta sjunlejal yosilal Chyapa xchi'uk Mejikoe. Bu oy ep ta chop ti talel kuxlejal k'ucha'al li'e, tey ta xk'opijik ta epal bats'i k'op, ta kaxlan k'op xchi'uk ti sk'opik namakil risanoe, ja' yu'un sk'an yilel jna'tik jaytos k'op xijk'opojotik k'ucha'al mu xijkomotik ta uma', sk'an ka'ibe jba ka'yejtik ti juchop jnaklomotike. Ja' yo' oy xa chanobvunetik tsots xa sk'oplal chich'ik batel ti chanubtasel ta tsotsil xchi'uk ta tseltal ti jchanvunetike, yu'un sk'an sna' xk'opojik ta bats'i k'op k'alal chlok'ik ta chanvune, ja' jech k'ucha'al ta UNICH sbie oy ta xak'ik ta ilel ti tsotsile xchi'uk ti yantik bats'i k'opetik ta epal jtejkume.

Ti muk'ta chanobvun UNICH sbie oy cha'vok' xch'akoj sba ti chanubtasvanej yu'une: jech k'ucha'al sbi ta kaxlan k'op "Procesos Sociales xchi'uk Procesos Naturales". Ti li' ta xcha'vok'ale, ti jchanvunetike ta xchanik *Turismo Alternativo* xchi'uk *Desarrollo Sustentable*, te ta xich'ik chanubtasel ta bats'i k'op tsotsil xchi'uk yantik bats'i k'op buch'utik mu sna'ike. Ti chanubtasel ta bats'i k'opetik une ja' oy ta sba ti "Departamento de Lenguas" sbi ta Uniche, ja' tey jmoj ta snit sbaik ta abtel xchi'uk ti "Procesos Naturales" sbie.

Ti k'usi yich' pasel li' ta t'unbil abtel une, ja' no'ox lajyich' k'elel labanel ti chanubtasel ta bats'i k'op tsotsile, bu ja' to chchanik ti bats'i k'op tey ta xcha'vok'al chanubtasvanej ta UNICH, ja' no'ox te laj yich' k'elel ta oxchop jchanvunetik k'ucha'al lajyich' xa alele.

INDICE

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
RESUMEN	iii
JBEL CHA'BEL YA'YEJAL	v
INDICE	ix
ABREVIATURAS	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1. Planteamiento del problema	5
1.1 Preguntas de investigación	9
1.2 Objetivos	9
1.2.1 Objetivo general	9
1.2.2 Objetivos específicos.....	10
1.3 Justificación	10
CAPITULO II	13
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	13
2.1 Tipo de investigación.....	13
2.2 Metodología empleada.....	13
2.3 Descripción del lugar de trabajo	14
2.4 Descripción de sujetos y unidades de análisis	17
2.5 Técnicas e instrumentos de investigación	18
2.6 Procedimiento de recolección de datos	18
2.7 Etapas de la investigación.....	20
2.8 Consideraciones éticas	21
2.9 Algunas experiencias y reflexiones en la investigación de campo.	22
CAPÍTULO III	23
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	23
3.1 Conceptos básicos	24
3.2 Teorías de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua	25
3.2.1 Diferencias entre adquisición y aprendizaje de una lengua	26
3.2.2 La Hipótesis de la Información de Entrada (INPUT)	27
3.2.3 La Hipótesis del Filtro Afectivo	28
3.2.4 El Interaccionismo social y la Adquisición de una lengua	29
3.3 Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas como segundas lenguas	30
3.3.1 El método gramática-traducción	32
3.3.2 El método audio-lingual	33
3.3.3 La respuesta física total.....	34
3.3.4 Aprendizaje comunitario de la lengua.....	35
3.3.5 El enfoque natural	36
3.3.6 El enfoque comunicativo	37

3.4	Uso de materiales didácticos.....	39
3.4.1	¿Qué son los materiales didácticos?	39
3.4.2	¿Cómo se seleccionan y se usan los materiales didácticos?.....	40
3.4.3	¿Qué materiales se usan en los diferentes métodos y enfoques?	41
3.4.4	¿Los textos no deber ser traducidos?.....	43
3.4.5	Diversificación del uso de materiales.....	43
3.5	Enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas en educación básica.	44
3.5.1	Enseñanza del tsotsil como segunda lengua	48
CAPÍTULO IV		52
RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN.....		52
Primera parte: CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO		52
4.1	Contexto socio-cultural del Estado de Chiapas	52
4.2	El grupo lingüístico tsotsil, su lengua y su situación lingüística.....	52
4.3	Contexto histórico de la UNICH.....	55
4.4	Ubicación e infraestructura de la UNICH.....	56
4.5	Objetivos de la enseñanza del tsotsil como segunda lengua.....	59
4.6	Espacios áulicos y grupos de alumnos.....	60
Segunda parte: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS		61
4.7	La enseñanza del tsotsil en castellano (Docente “A”).....	61
4.7.1	Enseñanza de vocabulario en castellano.....	62
4.7.2	Construcción de oraciones en castellano	66
4.8	¿La lengua tsotsil como objeto de estudio?.....	70
4.8.1	La enseñanza a través de la gramática	70
4.8.2	La enseñanza de diálogos a través de la traducción	75
4.9	Actividades para la producción oral (Docente “B”).....	80
4.9.1	Presentaciones orales individuales en tsotsil.....	81
4.9.2	Presentaciones de diálogos en tsotsil.....	85
4.10	Expresiones asociadas con movimiento.....	91
4.11	La enseñanza del tsotsil por medio de traducciones (Docente “C”).....	95
4.11.1	Presentación de vocabulario	96
4.11.2	Construcción y traducción de oraciones	102
4.12	Formación docente “A”, “B” y “C”.....	110
4.12.1	¿Influye la formación docente en la enseñanza del tsotsil como L2?.....	110
4.13	¿El uso de materiales incide en el proceso didáctico?	115
4.13.1	“Trato de usar distintos materiales didácticos”.....	115
4.13.2	“Hay pocos materiales para enseñar”.....	121
4.14	A manera de resumen: análisis comparativo de la enseñanza de docentes.....	127
CAPÍTULO V		130
CONCLUSIONES.....		130
CAPÍTULO VI.....		138
PROPUESTAS		138
Bibliografía.....		149
Anexos.....		155

ABREVIATURAS

C. C.	Cuaderno de Campo
CGEIB	Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe
CELALI	Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas
Chano Bats'i k'op	Manual de enseñanza para aprender tsotsil como L2 en forma bilingüe (tsotsil- español).
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
Entr.	Entrevista
INALI	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INPUT	Hipótesis de la Información de Entrada
ITEC	Instituto Tecnológico de Inglés y Computación
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
PINALI	Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales.
PROEIB Andes	Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos.
Sem.	Semestre
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNA JTS'IBAJOM	La Casa del Escritor, A. C. Grupo de escritores y actores tseltales y tsotsiles.
SPAUNACH	Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Chiapas.
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas.
UNEMAZ	Unidades de Escritores Mayas-zoques, A. C.
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas (L2) en los diferentes espacios educativos y culturales urbanos, así como la enseñanza del castellano como L2 en las comunidades indígenas de México, juega un papel muy importante para impulsar el bilingüismo aditivo para todos y el trilingüismo para algunos, ya que en un contexto multilingüe y multicultural como nuestro Estado de Chiapas, México se usan dos o más lenguas en la comunicación diaria.

La enseñanza del tsotsil como una de las lenguas originarias más predominantes en el estado chiapaneco, cada vez tiene mayor presencia en las ciudades, al igual que las lenguas tseltal, ch'ol, entre otras. En algunos centros educativos y centros de lenguas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, la enseñanza del tsotsil como L2 constituye parte del perfil de los egresados; por ejemplo, en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, para los alumnos que llevan la carrera de Turismo Alternativo y de Desarrollo Sustentable, es requisito para el egreso.

Sin embargo, la enseñanza de esta lengua es un gran reto para los que están frente al grupo de alumnos, ya que en esta región Altos de Chiapas aún no existen instituciones para la formación de docentes especializados en esta materia. Algunos alumnos que llevan esta lengua manifiestan dificultades y escasez en las clases, pues la enseñanza de una L2 no sólo implica el buen dominio de la lengua y el conocimiento de la gramática, sino también, el manejo de la didáctica de idiomas y el conocimiento de la cultura.

Las investigaciones sobre enseñanza de lenguas originarias realizadas en algunos centros educativos de nivel básico en áreas urbanas de Cochabamba, Bolivia muestran que existe una irregularidad en el manejo de las estrategias metodológicas en la enseñanza de una segunda lengua (Terán 2006). Esto, muchas veces, se debe a la falta de dominio de las competencias comunicativas por parte de los docentes para desarrollar una expresión oral más fluida en los alumnos (Saavedra 2010). Al respecto, se ha observado que en la enseñanza del tsotsil como L2 en los espacios universitarios de esta región, muchas veces, se enfatiza un enfoque estructural, se le da mayor atención a los

contenidos lingüísticos o a los aspectos gramaticales; en consecuencia, se enseña más sobre la lengua que a hablar la lengua. Todo ello, puede conducir a un aprendizaje de la lengua poco funcional en la vida cotidiana que, muchas veces, no permite usar la lengua como medio de comunicación en las clases y en la vida social.

Esta situación, aparentemente es la misma que se está dando en la UNICH sobre la enseñanza del tsotsil como segunda lengua; por ello, se consideró necesario realizar esta investigación para identificar los factores incidentes y comprobar este postulado. La investigación se realizó con tres grupos de alumnos heterogéneos, que son jóvenes de diferentes municipios y culturas, atendidos por docentes tsotsiles de diferentes perfiles de formación. Esta comparación ayuda a detectar dificultades, necesidades, logros y aportes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Enseguida se presenta la forma como está organizado el contenido de esta investigación.

El primer capítulo corresponde al *Planteamiento del problema*, en el cual se describe la situación de la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, observada en las aulas universitarias de la UNICH, donde, al parecer, prevalece una enseñanza estructuralista, que no permite el uso de esta lengua con fines comunicativos para los alumnos. Parte de ese capítulo comprende los objetivos de investigación, que se centran en las actividades áulicas y en el uso de materiales didácticos. De alguna manera, el perfil docente como incidencia en los procesos de enseñanza en esta lengua. Este capítulo se cerró con una justificación, en la cual se expresa la necesidad de realizar esta investigación.

El segundo capítulo contempla los *Aspectos metodológicos* en donde se describe la investigación cualitativa con el empleo del método etnográfico, que se basó principalmente en las técnicas de observación directa y entrevistas entre los diferentes actores involucrados en esta tarea, a fin de recabar una información suficiente con base en los instrumentos diseñados desde este enfoque. En este capítulo se señalan también la descripción de los sujetos participantes, las unidades de análisis y las etapas de la investigación, así como los procedimientos de recolección y análisis de datos. Al último, se presentan algunas consideraciones éticas y una reflexión sobre algunas experiencias.

El tercer capítulo comprende la *Fundamentación teórica* que respalda el trabajo de investigación. Dicho capítulo presenta algunos conceptos sobre lengua y enseñanza de

una lengua, contiene las teorías de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua, métodos y enfoques de enseñanza de idiomas, selección y uso de materiales didácticos. Incluye la revisión de algunos estudios sobre la enseñanza del quechua y cofán como segundas lenguas, que son el resultado de la revisión bibliográfica sobre el tema de investigación. Dichos estudios orientaron el desarrollo del presente trabajo.

El cuarto capítulo contempla los *Resultados obtenidos de la investigación*. Está organizado en dos partes. La primera consiste en la contextualización del estudio: contexto histórico, infraestructura y servicios con que cuenta la UNICH, así como una información breve acerca del grupo lingüístico tsotsil, su lengua y su situación lingüística.

La segunda parte consiste en el análisis e interpretación de datos a partir de los hallazgos desde diferentes fuentes. En este apartado se muestran los diferentes modos de enseñanza del tsotsil como L2 en los grupos observados: enseñanza del tsotsil en español y enseñanza a través de la traducción, lo cual enfatiza sobre los contenidos temáticos, a excepción de un grupo donde se pone atención al uso de la lengua a través de diferentes actividades comunicativas. También se evidencia que el perfil docente, las experiencias personales, el uso de materiales inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El quinto capítulo hace referencia a las *Conclusiones* del estudio en relación con los objetivos de investigación. En ellas se reflejan los aspectos sobresalientes que hacen una enseñanza con enfoque estructural desde diversas formas y con aproximación del enfoque comunicativo en los grupos observados de la UNICH. Surge también la formación docente, que aunada al uso de materiales en clases inciden, de cierta manera, en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil.

El sexto capítulo presenta la *Propuesta de trabajo* que consiste en un taller de formación colectiva para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua desde un enfoque comunicativo, con el afán de compartir experiencias práctico-teóricas y atender las dificultades y necesidades de los actores que están involucrados en esta tarea. De esta manera, se irá respondiendo las sugerencias de los alumnos sobre la diversificación de

actividades a través del enriquecimiento de la práctica docente y de la orientación de la enseñanza de otras lenguas originarias que oferta la UNICH.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

En algunas instituciones educativas en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, como la Escuela de Lenguas de la UNACH, la Universidad Meridional (UM), la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), entre otras, ofrecen la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, que forma parte del perfil de los egresados.

En el caso de la UNICH, concretamente en la División de Procesos Naturales donde se realizó esta investigación, se oferta la enseñanza del tsotsil como L2 y de otras lenguas originarias de la región (tseltal, ch'ol, tojolab'al y zoque).

Parte del perfil profesional de egreso en la carrera de Turismo Alternativo de la UNICH, se señala sistematizar los conocimientos o saberes locales para fortalecer la identidad cultural, y saber hablar alguna lengua originaria de Chiapas y lengua extranjera; al igual que en la carrera de Desarrollo Sustentable, los egresados promueven el diálogo intercultural en la diversidad social (www.unich.edu.mx). Se entiende que la interculturalidad está implícita en el uso de las diversas lenguas, tanto en el espacio universitario como en los diversos contextos sociales.

En este sentido, los alumnos castellano-hablantes y hablantes de otras lenguas en estas dos carreras eligen llevar el tsotsil u otra lengua de la región como segunda lengua.

Sin embargo, en esta Universidad como en otros centros educativos, se observa una dificultad en el manejo de estrategias metodológicas en la enseñanza del tsotsil como L2, así como en el diseño y elaboración de materiales didácticos para algunos docentes. Al respecto, algunos docentes tsotsiles y tseltales, en la División antes señalada, expresan: “A veces batallamos en nuestras clases, sabemos qué enseñar, qué contenidos abordar, pero, a veces, no sabemos qué actividades realizar, cómo desarrollar ciertas habilidades” (Entr. Mariano Martínez, julio, 2009). De manera similar, otro docente comenta: “A veces

cuando uno ya sabe qué enseñar y cómo enseñar, y resulta que hay pocos materiales o medios para realizar las clases” (Entr. José Luis Jiménez, julio, 2009).

Tuve la experiencia de laborar unos semestres en la UNICH para enseñar esta lengua (2007-2008), y me doy cuenta de que carecemos de conocimientos teóricos sobre los enfoques de enseñanza de idiomas como L2. Nuestra práctica docente, muchas veces, enfatiza los aspectos gramaticales, y pocas veces trasciende al nivel de la oralidad en el mundo tsotsil y al uso práctico de la lengua.

Al parecer, cuando la enseñanza de una segunda lengua no se usa con fines comunicativos, el aprendizaje de los alumnos queda en el nivel de contenidos y de estructuras lingüísticas. ¿Tendrá uso oral la lengua tsotsil en la vida escolar y en los distintos contextos tsotsiles? Como se aprecia, la intención de los docentes de lenguas y del director en la División de Procesos Naturales es enseñar las lenguas originarias con fines comunicativos y de relaciones interpersonales para los alumnos que no hablan estas lenguas.

Se trata de que los alumnos (de origen indígena) valoricen y fortalezcan su lengua y cultura, y para los no hablantes (hispanohablantes) aprendan a hablar una lengua originaria, porque las dos carreras van a formar recursos humanos para el desarrollo local y regional, entonces tendrá que ver con su actividad profesional, aprender a hablar esa lengua para desempeñar un buen trabajo con la gente. (Entr. Joaquín Peña, julio, 2009)

En este sentido, los alumnos de las dos carreras están llevando el tsotsil como segunda lengua, ya que casi la mayoría de ellos son castellano-hablantes y el resto son hablantes de otras lenguas originarias, y uno que otro están aprendiendo el tsotsil para recuperar su lengua materna. Sin embargo, las clases en el aula, al parecer, no ayudan mucho a los alumnos a hacer uso de esta lengua, como manifiestan los mismos alumnos: “Aún no podemos expresarnos para mantener una conversación, sentimos que no estamos aprendiendo la lengua tsotsil para hablar...” (Entr. con alumnos del tsotsil, 3º. Semestre, 09/07/09).

Es cierto que cada docente tiene su experiencia propia en esta labor, su estilo de enseñanza de acuerdo con esa experiencia o de su perfil de formación, sin embargo, cuando los objetivos del taller o curso de lengua establecen usarla para conversar en la

vida social, la enseñanza estructural de la lengua es poco funcional y significativa para ello. “El hecho de no generar aprendizajes significativos en los estudiantes disminuye, sobre manera, cualquier expectativa de aprendizaje” (Saavedra 2010: 113).

Según Tapia (2002) basado en Lomas (1999), las formas de enseñar varían de acuerdo con los docentes y de cómo ellos entienden la enseñanza de una lengua. El profesor debe utilizar metodologías variadas en función de los objetivos que persigue; sin embargo, la aplicación de la metodología debe ser guiada bajo un enfoque definido, para tener presente qué papel desempeña el docente y el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, cuando los docentes desconocen los métodos y los enfoques de enseñanza de idiomas, no pueden aplicar ciertos aspectos para guiar el proceso o tomar en cuenta en la planificación de sus actividades. Por ello, la práctica docente en la enseñanza del tsotsil se orienta con base en las formas de entender de cada maestro, en las maneras de percibir la enseñanza de una L2; por ejemplo, un docente tsotsil con formación de sociología, percibe diferente esta enseñanza que un docente con perfil pedagógico o un docente tsotsil de nivel técnico.

Por otro lado, los docentes tsotsiles y tseltales no saben qué materiales usar en los salones de clases. A pesar de la existencia de textos literarios publicados en forma bilingüe (tsotsil - español); al parecer, algunos grupos no los están usando para los diferentes semestres, quizás porque implica un diseño o adaptación de acuerdo con las necesidades comunicativas. Según la docente tsotsil: “Solamente he visto y uso (como material para una L2) el libro “Chano bats’i k’op” *Aprenda tsotsil* y el DVD del mismo contenido, más existen materiales para L1, pero preparo mis materiales que necesito” (Entr. Cristina Martínez, 13/07/09). Al parecer, solo algunos docentes diseñan sus materiales de acuerdo con sus necesidades, los demás solo usan lo que está a su alcance.

Según una de las alumnas del grupo de primer semestre: “A veces entregamos trabajos individuales en tsotsil que consisten en dibujos o figuras con nombres, es parte de la

evaluación semestral” (Entr. 09/07/09). Podemos decir, entonces, que en algunos grupos de esta División, tanto docentes como alumnos, elaboran algunos materiales en clases.

Por lo visto, la enseñanza del tsotsil como L2 y otras lenguas originarias (como tseltal, ch’ol, tojolab’al y zoque) que oferta la UNICH ha sido un gran reto para los docentes, porque que esta enseñanza no solo implica a ellos el dominio de su lengua materna y el conocimiento de su cultura, sino que, también, el manejo de la didáctica de idiomas o enfoque de enseñanza; por ejemplo, el solo preparar una clase implica pensar el qué (habilidad - contenido), el cómo (estrategia) el con qué (materiales) y el para qué (objetivos) enseñar esa lengua de acuerdo con los propósitos del taller y el mundo cultural de dicha lengua.

Cabe señalar que el español como lengua oficial en nuestro país tiene más prestigio que el tsotsil, a pesar de que este idioma es el más predominante en la región del Estado de Chiapas después del castellano; sin embargo, aún tiene poco uso en los diferentes espacios públicos urbanos, a pesar del contacto cotidiano de los tsotsiles con los ciudadanos. Entonces, esta situación sociolingüística indica que no tiene el mismo impacto enseñar el tsotsil como L2 frente al castellano como L2.

Algunas personas de la sociedad citadina consideran que esta lengua es un dialecto, de poco valor social por ser una lengua del pueblo. Al parecer, esta desvalorización lingüística es una concepción que se trae desde la colonización de nuestras tierras chiapanecas, es el resultado de la dominación ideológica y cultural hacia los pueblos originarios. De ahí que el aprendizaje no depende, muchas veces, de la aptitud de los alumnos, sino más bien, de la actitud ante la lengua. Por ello, es necesario tomar en consideración esta situación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y conocer con qué finalidad los alumnos adquieren el tsotsil.

Por otro parte, los grupos de alumnos que llevan la lengua tsotsil en los diferentes semestres de la UNICH, por lo general, son de distintos municipios y culturas, según comenta el docente tsotsil que enseña esta lengua como L2: “Son grupos heterogéneos, la mayoría son hispanohablantes, uno que otro alumno son bilingües (tseltal - español), (zoque - español), (ch’ol - español) y (español con nociones del inglés) quienes aprenden

el tsotsil para ser trilingües (Entr. Manuel Bolom, julio 2009); por lo que pueden poseer diferentes ritmos de aprendizaje, así como pueden tener diferentes intereses y motivaciones para adquirir el tsotsil.

1.1 Preguntas de investigación

Ante estas situaciones en torno a la enseñanza del tsotsil que se percibe en la División de Procesos Naturales de la UNICH, surgen las siguientes preguntas para orientar este trabajo de investigación:

- ¿Qué actividades se realizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua?
- ¿Qué métodos y enfoques emplean los docentes en la realización de sus actividades para enseñar el tsotsil como L2?
- ¿De qué manera influye el uso de materiales didácticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2?
- ¿Qué formación cuentan los docentes para el desarrollo de la enseñanza del tsotsil como segunda lengua?

Estas interrogantes pueden ser respondidas a través del análisis de los procesos de enseñanza del tsotsil como L2 en las carreras de Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable de la mencionada Universidad.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua (L2) en el grupo de primer semestre de la carrera de Turismo Alternativo y en los grupos de primer y tercer semestre de Desarrollo Sustentable de la UNICH, para detectar los factores que favorecen o dificultan tales procesos.

1.2.2 Objetivos específicos

- ◆ Describir las actividades, los enfoques y métodos adyacentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en las carreras mencionadas.

- ◆ Detectar la incidencia de los materiales utilizados en los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua.

1.3 Justificación

La enseñanza del tsotsil como segunda lengua, cada vez tiene mayor presencia en los contextos urbanos de la región. Sólo por mencionar el caso de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, esta lengua se enseña en los diversos espacios: instituciones públicas, privadas y asociaciones civiles, entre ellos, La Casa en el Árbol, Seminario Intercultural Maya (SIM), Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), Fortaleza de la Mujer Maya (FOMMA), Escuela de lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Universidad Meridional (UM), Normal Intercultural “Jacinto Kanek” y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Al parecer, en ninguno de estos espacios mencionados se ha hecho un trabajo de investigación relacionado con la enseñanza de esta lengua, que nos permita analizar y reflexionar sobre la práctica docente.

La enseñanza del tsotsil en la UNICH, al igual que en otros centros educativos, juega un papel muy importante para promover la valorización y revitalización de esta lengua con alumnos y jóvenes de los diferentes municipios que tienen raíces indígenas y que han olvidado su lengua ancestral, por alguna u otra razón. También esta enseñanza es fundamental para impulsar el bilingüismo aditivo y equitativo en un contexto multilingüe y multicultural como es nuestra región. En este sentido, la Universidad está contribuyendo en el ejercicio de las políticas lingüísticas y culturales de las diversas sociedades chiapanecas a través de sus diversas carreras y talleres de enseñanza de lenguas.

Sin embargo, se percibe la preocupación de que las lenguas originarias, en especial la lengua tsotsil, tiene poco uso oral en la vida cotidiana; la enseñanza de esta lengua favorece poco al uso comunicativo, a pesar de que ésta se enseña para hablantes de una segunda lengua.

Algunos alumnos que llevan el taller del tsotsil, así como otras lenguas originarias que ofrece la UNICH como segundas lenguas en los distintos semestres; expresan que tienen una dificultad en expresarse verbalmente, tal como se señala en el planteamiento del problema de esta tesis, y ellos tienen el interés de poder comunicarse con los tsotsil-hablantes.

La dificultad en la adquisición de esta lengua por parte de los alumnos, muchas veces, no depende de la naturaleza de la misma como lengua originaria, como nos ha mostrado el maestro Cecilio Tuyuk (2007, UNICH) en uno de sus talleres de enseñanza de la lengua kakchiquel como L2, sino más bien, depende de los modos de enseñanza, del ejercicio de la práctica docente, incluso de los recursos didácticos con que se cuentan para esta tarea, sin descartar los factores individuales y sociales que pueden incidir en ello, como la motivación, el interés de los alumnos, el estatus social de la lengua, la percepción sobre ella, entre otros.

En este sentido, realizamos una investigación etnográfica para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua, a partir de tres grupos heterogéneos, atendidos por docentes tsotsiles de diferentes perfiles de formación, a fin de identificar elementos o aspectos que favorezcan o dificulten la adquisición de esta lengua, con base en los aportes teóricos sobre los enfoques de enseñanza de idiomas como L2.

De acuerdo con los resultados de la investigación obtenidos, se presenta una propuesta de carácter práctico y con miras al mejoramiento del proceso de enseñanza del tsotsil como L2, en beneficio de once docentes dedicados a este tipo de enseñanza (incluyendo a las otras lenguas originarias: tseltal, zoque y ch'ol), en consecuencia, se beneficiarán alrededor de unos 500 alumnos que llevan esta lengua en los diferentes semestres y otras lenguas que ofrece la UNICH de San Cristóbal de Las Casas.

De esta manera, se estará contribuyendo a realizar procesos de enseñanza y aprendizaje más acordes con los objetivos del taller de lenguas semestrales, el perfil del alumnado de la carrera, tal como se mencionó en el planteamiento del problema, así como la misión de la institución educativa.

Por otra parte, los resultados obtenidos de esta investigación, como aporte metodológico, serán útiles para reflexionar sobre nuestra práctica docente, tanto en la enseñanza del tsotsil como en la enseñanza de otras lenguas originarias que oferta la UNICH, así como para los diferentes espacios de enseñanza de estas lenguas como L2 en contextos urbanos.

También este documento puede ser un recurso útil para las actividades que realizan las Escuelas Primarias de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde los alumnos de las comunidades originarias llevan el español como su segunda lengua. De esta manera, puede realizarse analogías entre las dos lenguas y proponer nuevas alternativas para una enseñanza más eficaz.

CAPITULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Tipo de investigación

Para el presente trabajo se optó por la *investigación cualitativa y etnográfica*, en la cual el investigador describe, analiza, interpreta y construye conocimientos desde los hechos en un determinado espacio y tiempo, en este caso, el proceso de enseñanza del tsotsil como L2 en los espacios áulicos de la UNICH en un período de un mes y medio.

Según LeCompte (1995), este tipo de estudio se concibe como “una categoría de diseño de investigación que extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videos casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías...”¹, sobre situaciones, eventos, interacciones y comportamientos que son observables; dicha investigación tiene como objeto la comprensión de un hecho, apoyado con fundamentos teóricos sobre el tema elegido.

2.2 Metodología empleada

En la investigación cualitativa se empleó el *método etnográfico* que es el más adecuado para el objeto de estudio del presente trabajo. La etnografía es entendida como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (Op. cit.: 44); desde la perspectiva educativa, nos referimos a las tres aulas universitarias donde se llevó a cabo la investigación a través de la observación directa, entrevistas no estructuradas y pláticas con los actores involucrados.

En este sentido, durante la investigación, la información se recabó y se construyó en forma descriptiva e interpretativa sobre prácticas, ideas y valores desde un enfoque más

¹ LeCompte, Margaret (1995) **Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programa**. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, en Gregorio y sus colaboradores 1999: 34.

inductivo, el cual atiende más procesos que resultados. El investigador observa, describe e interpreta lo significativo de lo que sucede en el aula y analiza en relación con la teoría sobre el tema de investigación.

Tanto la investigación cualitativa como el método etnográfico comparten la misma tendencia. “En la etnografía como investigación cualitativa se resaltan los aspectos subjetivos sin despreciar lo objetivo (lo observable), no interesa generalizar, tipificar, ni buscar muestras representativas sino contextualizar (el fenómeno depende del contexto), describir grupos en un escenario particular y natural y en una situación específica...” (Denis y sus colaboradores, 2008: 06).

2.3 Descripción del lugar de trabajo

Esta investigación se realizó en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) ubicada en Corral de Piedra No. 2, Colonia Corral de Piedra, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Esta gran casa de estudio es la única que ofrece la enseñanza de lenguas originarias en varios semestres desde un enfoque intercultural en dos modalidades: primera lengua (L1) y segunda lengua (L2). Además, es la universidad que cuenta con la mayor cantidad de estudiantes provenientes de distintas regiones lingüísticas del Estado.

La UNICH, de acuerdo con su estructura organizacional académica, tiene dos divisiones: la de Procesos Sociales y la de Procesos Naturales. En esta última se llevan las carreras de *Turismo Alternativo* y *Desarrollo Sustentable*, en las cuales se enseñan las lenguas tsotsil, tseltal, ch'ol y zoque como segundas lenguas (L2). Los alumnos deben elegir una de estas lenguas, ya que constituye parte del perfil de egreso. Esta enseñanza de lenguas es coordinada por el *Departamento de Lenguas* de la institución en coordinación con las divisiones antes señaladas.

República mexicana



CIEPAC

Grupos lingüísticos de Chiapas



Universidad Intercultural de Chiapas



Se eligió estudiar la enseñanza del tsotsil como L2 en las dos carreras señaladas porque domino la misma lengua y pertenezco a la cultura tsotsil. En este sentido, prevería cualquier dificultad en la comprensión de la interacción comunicativa entre maestro y alumnos, así como la decodificación de los mensajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta lengua.

Además, se optó realizar esta investigación en la UNICH por la diversidad de perfiles de formación que tienen los docentes del tsotsil como segunda lengua en las dos carreras antes mencionadas, y porque a esta institución asisten alumnos de diferentes lenguas y culturas que son de diferentes municipios del Estado, generalmente, hispanohablantes y hablantes de diversas lenguas originarias, y sería interesante conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta diversidad, dando mayor énfasis en el desarrollo de la enseñanza.

Dentro de los nueve grupos de alumnos del tsotsil existentes en la División de Procesos Naturales, sólo se observó tres grupos en turno matutino por empalme de horario de

clases: un grupo de primer semestre de la carrera de Turismo Alternativo y dos grupos de la carrera de Desarrollo Sustentable de primer y tercer semestre respectivamente.

2.4 Descripción de sujetos y unidades de análisis

Los tres docentes que fueron observados son tsotsil-hablantes, originarios de distintos municipios de la región con variantes de la lengua, sin embargo, existe inteligibilidad entre ellos.

Dentro de sus perfiles de formación se encuentran: un economista con experiencia en la lectura y escritura tsotsil, es bilingüe coordinado (tsotsil - español), que manifiesta tener un dominio mínimo del inglés; un psicólogo social con experiencias en la enseñanza de la lectura y escritura tsotsil y en la producción literaria, es bilingüe coordinado (tsotsil – español), que expresa tener cierto dominio de la lengua tseltal; y un docente de lenguas extranjeras con experiencias en la lectura y escritura tsotsil y enseñanza del inglés, es bilingüe (tsotsil-español), con cierto dominio del italiano.

Los tres grupos de alumnos observados son grupos heterogéneos, asisten alumnos de diferentes municipios y culturas, la mayoría son hispano-hablantes, uno que otro son hablantes del tseltal y ch'ol, algunos tienen raíces culturales tsotsiles y que se han olvidado su lengua materna y la está adquiriendo como segunda lengua. Unos dos o tres alumnos son hablantes del tsotsil que desconocen la lectura y escritura de su lengua y la están aprendiendo en este taller.

Las unidades de análisis que se manejan en esta investigación consisten en la descripción de actividades e identificación del uso de materiales en cada uno de los grupos de alumnos mencionados:

- (a)** Las actividades que se realizan en las clases (contemplan actividades individuales, grupales; exposiciones, construcción de frases y oraciones, tareas, ejercicios, desarrollo de habilidades o destrezas lingüísticas: oral, escrita, comprensión lectiva y auditiva en relación con los objetivos de enseñanza del tsotsil).

- (b) El uso de material didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2 (abarca materiales auténticos y artificiales; tipos de textos, manuales, guías, diccionarios, libros gramaticales, dibujos, imágenes, material de audio, audiovisual, así como la selección y diseño de materiales de textos).

2.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Para la obtención de datos sobre este tema de investigación se aplicaron como técnicas de investigación: la observación directa en las aulas escolares y la entrevista no estructurada con los sujetos de la investigación, dentro del horario de la asignatura del tsotsil en dos etapas de trabajo de campo. Se optó por una entrevista semiestructurada, porque su aplicación fue flexible para formular nuevas preguntas cuando era necesario generar mayor información y enriquecerla.

Asimismo se utilizaron diversos instrumentos de investigación para recabar la información, como las guías de entrevista, guías de observación, diario de campo, cuaderno de notas, cuestionarios, grabadoras, cámaras fotográficas, entre otros, que permitieron obtener información con mayor veracidad entre los diferentes actores que intervienen en los procesos de enseñanza del tsotsil como L2 y los que tienen que ver con el tema de investigación (Ver anexo 1, 2 y 3 al final de la tesis).

2.6 Procedimiento de recolección de datos

Según Rodríguez y sus colaboradores, “la triangulación constituye el proceso básico para la validación de datos” (1999: 48). En este entendido, para que la investigación tuviera mayores niveles de confiabilidad y obtuviera una información válida desde distintos ángulos en un mismo estudio, se consideró necesario practicar una triangulación metodológica que pudiera incluir los siguientes aspectos: observación de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2, la entrevista con docentes y alumnos que llevan esta lengua.

Estas técnicas de recolección de información ayudaron a obtener mayor cantidad, más confiable y diversa información, pero con los mismos puntos sobre el tema de investigación, tal como se describe a continuación:

Se observó los procesos de enseñanza y aprendizaje en tres grupos de alumnos del tsotsil para registrar las actividades, tareas y ejercicios, diálogos que realizan los alumnos, así como las estrategias que aplican los docentes, en fin, para describir la interacción entre el docente y los alumnos en clases en el cuaderno de notas y diario de campo, así como para anotar comentarios personales e información que surgían de las conversaciones fuera de la clase. Como instrumentos de investigación se utilizaron: guías de observación, diario de campo, grabadora y cámara fotográfica.

Se observó el uso de los materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil en los grupos mencionados para identificar con qué se apoyan los docentes en el desarrollo de los contenidos temáticos y de las habilidades lingüísticas, incluyendo materiales elaborados o diseñados por los alumnos y docentes. Instrumentos usados: Los mismos como en el párrafo anterior.

Se visitó a los grupos de alumnos cinco veces a la semana dentro del horario de clases de tsotsil como L2, en los cuales se logró registrar cerca de 40 clases u observaciones de 5 horas a la semana.

Se entrevistó, en dos ocasiones, a los docentes tsotsiles de la División de Procesos Naturales que atienden los grupos de alumnos observados para recabar información acerca de la planeación de sus actividades y desarrollo de contenidos temáticos, selección y uso de materiales didácticos, así como sus datos personales, experiencias particulares, percepción de la enseñanza de una L2, perfiles de formación y expectativas como docentes de lengua; para ello se logró realizar seis entrevistas. Instrumentos usados: guías de entrevista, grabadora y diario de campo.

Se entrevistó, en dos ocasiones, a los alumnos que llevan el tsotsil como segunda lengua para conocer su opinión acerca de la enseñanza del tsotsil, su dominio de habilidades lingüísticas, uso de materiales, sugerencias didácticas, entre otros. Para las entrevistas fueron elegidos diez alumnos por grupo en forma aleatoria, de manera que fuera una plática espontánea; se trató de mantener un equilibrio entre el género masculino y femenino, logrando platicar con 30 alumnos. Instrumentos utilizados: guías de entrevista, diario de campo y grabadora.

Se entrevistó a los directores de la División de Procesos Naturales y del Centro de Lenguas de la UNICH para contextualizar los espacios de estudio, describir los servicios y recursos con que cuenta la Universidad, obtener información sobre los grupos de alumnos observados, así como acerca de los docentes tsotsiles que pertenecen a esta división. Instrumentos aplicados: Guías de entrevista, diario de campo y grabadora.

Se revisó los programas semestrales para la enseñanza del tsotsil como L2 que fueron elaborados por el equipo docente en la División de Procesos Naturales, con el fin de identificar las unidades didácticas, sobre todo, los objetivos generales de los talleres del tsotsil, que permitieran correlacionar con la práctica docente.

2.7 Etapas de la investigación

Por cuestiones de distancia entre el lugar de la investigación y el centro de estudio del investigador, es decir, de la UMSS, Bolivia a la UNICH, México y viceversa, el estudio se llevó a cabo durante dos meses en dos etapas. La primera etapa fue en octubre del 2009 y consistió en el diseño de instrumentos de investigación, recolección de información y datos empíricos, transcripción de las grabaciones de entrevistas y clases observadas, selección y organización de los registros de observación.

La segunda etapa se realizó en mayo del 2010 y consistió en la complementación de datos empíricos y bibliográficos sobre el tema de investigación, traducción de información seleccionada y construcción de categorías de análisis. Los datos obtenidos en esta etapa permitieron reafirmar algunas categorías y desambiguar algunos puntos.

Cabe mencionar que en esta etapa solo se pudo observar dos grupos de alumnos que atienden los mismos docentes elegidos, ya que a partir de una evaluación a los docentes de lenguas originarias realizada por agentes externos, generó cambios en el campo académico, a algunos docentes les cambiaron de asignaturas para atender otros grupos; sin embargo, se registró una información interesante al respecto que enriqueció los datos para profundizar la investigación.

2.8 Consideraciones éticas

Todo proceso de investigación no solo implica ganar la confianza y respetar las relaciones sociales entre los participantes y actores involucrados en la investigación, sino también mantener confidencia en el uso de la información para evitar cualquier distorsión de la misma, respetar los principios personales, normas institucionales, valores morales de la sociedad, sobre todo, las diferencias ideológicas y culturales entre los diversos sujetos que intervienen en este trabajo. En otras palabras, no dejar de lado la ética profesional sin perder de vista el trato humano horizontal, cuidar la intervención por intereses personales, tratar de no afectar con la presencia del investigador en los grupos durante la clase, pero sin caer en la indiferencia.

Desde un inicio, se entabló conversación con los directivos y el Coordinador del Departamento de lenguas de la Universidad para presentar la propuesta de investigación y aprobar su realización. Se informó en su oportunidad a los docentes y grupos de alumnos sobre las observaciones que se llevarían a cabo en los salones de clases para realizar esta investigación.

De igual forma, las entrevistas con los sujetos participantes para este trabajo se realizaron en completa confianza y respeto para que la conversación se desarrollara con mayor libertad y naturalidad, pegados siempre a la verdad y a la transparencia. La presencia del investigador en los grupos de alumnos seleccionados se hizo con sencillez, obviando los juicios de valor y las incidencias en la realización de actividades durante el proceso de la observación.

La información se recabó y se manejó con cautela, tratando de evitar conjeturas personales en la construcción de conocimientos a fin de no alterar la situación real investigada. Por respeto, en este proceso de elaboración de la tesis se protegieron los nombres y apellidos de los docentes y alumnos observados y consultados, ya que ellos sugirieron el uso de anonimato en la contribución de cualquier información acerca del tema de investigación, por lo que las citas bibliográficas fueron escritas con letras de alfabeto: docente "A", docente "B" y docente "C" y alumnos en el grupo, con la excepción

del aporte de los directivos de las divisiones y coordinador del Departamento de lenguas de la Universidad.

2.9 Algunas experiencias y reflexiones en la investigación de campo.

Cabe mencionar que se obtuvo poca información bibliográfica acerca de la enseñanza del tsotsil como L2, sin embargo, se recabó una información suficiente en el campo, se apoyó en las experiencias prácticas personales, así como en los datos recabados de otras lenguas originarias trabajadas como L2 en los diferentes contextos sociales.

Por otro lado, las salidas al campo de algunos grupos de alumnos en este período de investigación y la asistencia de algunos estudiantes a los eventos deportivos que organizaba la institución, así como la suspensión de labores oficiales por algunos días, de alguna manera, afectaban las clases de tsotsil, ya que restaban horas de clases a la semana y era difícil recuperarlas posteriormente, lo cual afectaba también en la recopilación de información y en los planes de trabajo. Sin embargo, al final de las observaciones se considera que se obtuvo suficiente información para culminar bien esta investigación.

Una de las experiencias que nos sirvió mucho es estar en las reuniones de los docentes de lenguas y otras reuniones que convocaba la coordinación del Departamento de Lenguas de la Universidad, así como en el proceso de la estandarización de la escritura del tsotsil llevado a cabo en este espacio, convocada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), lo cual me permitió ampliar conocimientos en el quehacer de la lengua tsotsil y fue un aporte significativo para el presente trabajo.

La observación de las clases de tsotsil no solo significó recabar información para la elaboración de la tesis, sino que también nos sirvió para reflexionar nuestras experiencias como docentes de lenguas, reconocer y tener en consideración algunos aspectos didácticos y culturales en cada una de las lenguas originarias, sobre todo, en los inicios de los talleres semestres.

CAPÍTULO III

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Según algunos especialistas en didáctica-pedagógica, como Álvarez de Sayas, “el proceso de enseñanza - aprendizaje surge como tal para satisfacer una necesidad social, un encargo social, un problema social; es decir, la necesidad de la preparación del desempeño de los ciudadanos...” (2004: 69). En este sentido, la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua consiste en preparar a los alumnos de acuerdo con el perfil de egreso de la carrera y de los objetivos del curso para el buen desempeño laboral en cierto contexto social, en el cual se apropia algunos elementos culturales.

En un proceso de enseñanza y aprendizaje, comúnmente, se encuentran estos componentes: el objetivo (el para qué), el contenido (el qué), el método (el cómo), el medio (el con qué) y la evaluación (qué tanto) y otros factores que inciden en tal proceso.

Sin embargo, en este presente trabajo de investigación, se enfocó solamente en el uso del método, medio y finalidades; en otras palabras, cómo se enseña una segunda lengua (L2), con qué materiales se realiza tal proceso y para qué se aprende tal lengua. Para ello, observamos la realización de actividades, exposición docente, al uso y selección de materiales didácticos y entrevistamos a los grupos de alumnos seleccionados.

Una de las bases en que se apoya este proceso es “el diálogo, la interacción, el intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista. Todo ello en un clima de respeto para que todos puedan expresarse con libertad...” (Maqueo 2009: 79). En este sentido, el maestro puede proponer diversas actividades, de manera tal que el alumno logre desarrollar ciertos aprendizajes, en términos de enseñanza de lengua, desarrollar ciertas habilidades lingüísticas.

La enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua son temas muy amplios y diversos, intervienen en ellas varios recursos didácticos e inciden muchos factores individuales (edad, aptitud, interés, motivación) y sociales (actitud, prestigio, percepción), que pueden repercutir en el logro de los objetivos de la misma por parte de los alumnos, docentes, centro educativo o centro de enseñanza.

3.1 Conceptos básicos

Antes de proseguir se considera necesario explicar qué entendemos por *lengua materna* y *segunda lengua*, *adquisición* y *aprendizaje* de una L2, qué diferencias existe entre una y otra, así como la percepción de la *lengua* en este proceso de enseñanza en relación con la *cultura* dentro de un contexto multicultural.

La **lengua materna** es la que se adquiere naturalmente desde la infancia, se maneja como sinónimo de primera lengua o L1, mientras que la **segunda lengua** o L2 es la que se aprende después de la primera lengua, puede ser también adquirida o aprendida por el hablante, *ya sea en la adolescencia o como adulto*. Por ejemplo, en las sociedades multilingües o multiculturales, los niños adquieren la segunda lengua, por el contacto lingüístico permanente.

Con esta idea se muestra que existen dos modalidades de cómo adquirir una lengua, como lengua materna o como segunda lengua, sin embargo, en este trabajo de investigación solo se maneja la segunda. Esta L2 puede significar diferente grado de dominio lingüístico (Da Silva y Signoret 2005), dependiendo de la situación o de las posibilidades de los alumnos.

La lengua y la enseñanza de una lengua se perciben de diversas maneras, ya sea desde el punto de vista cultural, educativo, pedagógico o de enfoques didácticos de idiomas. En este proceso de investigación, tomamos en cuenta estas perspectivas, de modo que se relacionan con armonía entre ellas de acuerdo con los objetivos de enseñanza de una segunda lengua.

Para los tsotsil-hablantes, la *lengua materna* es considerada no solamente como un medio de comunicación para transmitir mensajes, expresar sentimientos o pensamientos, sino también una forma de entender, explicar y equilibrar el mundo. Por ello, muchas veces, los contenidos temáticos tienen que ver con la percepción del mundo tsotsil, la lógica del pensamiento maya o de la filosofía de las culturas originarias (Shilón 2009: 03).

Un escritor náhuatl hablante de esta lengua originaria expone lo anterior de esta manera: “Cada lengua es como un ordenador de las ideas y conocimientos, también una especie

de ventana para mirar y admirar otros mundos” (Hernández 2009: 159). En este sentido, una lengua no solo es un medio de comunicación y transmisión de conocimientos, sino también una expresión cultural por excelencia, una cosmovisión.

Ahora bien, en la educación primaria, la concepción de lengua con fines didácticos se maneja de la siguiente manera. Para algunos autores, Maqueo entre ellos, la lengua debe ser vista “como un conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales. La función de la escuela es, pues, desarrollar esas habilidades atendiendo, entre otras cosas, a los usos y funciones de la lengua” (2009:172), sin abandonar los aspectos culturales y cósmicos.

En el campo pedagógico de cualquier nivel educativo y de planificación lingüística, según ideas de Cooper, la mejor manera de lograr la adquisición de una segunda lengua es usarla como medio de instrucción y no enseñarla como una asignatura donde lo que interesa es estudiar más contenidos que el uso de esa lengua (1997: 191). Es decir, la adquisición de una lengua debería centrarse principalmente en el uso como medio de comunicación y forma de vida.

Estas ideas concuerdan pues con los principios del enfoque comunicativo, en el cual la lengua como L2 es concebida como instrumento de comunicación e interacción en las aulas escolares y en los distintos contextos sociales, tomando en cuenta las características culturales de la misma.

3.2 Teorías de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua

Después de haber analizado la literatura acerca de este tema, al parecer no existe una sola teoría didáctica de adquisición ni de aprendizaje de una L2 que cuente con un consenso general, sino que se encuentra una serie de estudios e investigaciones al respecto, donde cada autor expone diversos factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, para este trabajo de investigación, se trató de utilizar las teorías más actualizadas posibles y los aspectos más relevantes o que tienen un común denominador, a fin de contar con los elementos suficientes y poder realizar un

análisis entre esta teoría y la práctica docente en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, la enseñanza del tsotsil en la UNICH.

3.2.1 Diferencias entre adquisición y aprendizaje de una lengua

La lengua como segunda lengua, ¿se adquiere o se aprende? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre una y otra acción? Según la distinción de Krashen, “**la adquisición** es un proceso inconsciente que resulta de la comunicación informal y natural entre personas en que la lengua es un medio (...) **El aprendizaje**² ocurre en una situación más formal en que se enseña las propiedades manifiestas de una lengua” (Baker 1997: 151). Este último consiste en un proceso consciente que proporciona conocimientos y habilidades al alumno a través del uso del vocabulario, gramática y otros elementos lingüísticos.

Al respecto, cabe añadir que “la enseñanza tradicional se basa en la explicación de reglas y en la corrección de los errores, por lo que está dirigida a estimular el aprendizaje y no la adquisición. En cambio, la enseñanza comunicativa que privilegia el uso natural de la lengua y las actividades de comunicación favorece más la adquisición que el aprendizaje” (Da Silva y Signoret 2005: 144).

Por otro lado, tanto la adquisición como el aprendizaje no tienen espacios fijos donde se desarrollan, ambos hechos “ (...) no están determinados por el lugar donde se habla la segunda lengua” (Baker 1997: 152). En este sentido, la adquisición de una L2 puede darse en la escuela mientras los alumnos se comunican en la misma L2; de la misma forma, el aprendizaje puede ocurrir en cualquier espacio si alguien enseña a hablar la L2 en forma intencional.

En este trabajo de investigación, el uso de los conceptos: adquisición y aprendizaje, depende del empleo de los enfoques de enseñanza, por lo general, en el enfoque comunicativo se usa más la adquisición, por lo que se señaló anteriormente.

² Las negrillas en los conceptos son propias del autor del presente trabajo.

A continuación Baker expone el orden de la adquisición de una lengua desde el punto de vista de Ellis:

(...) independientemente de la lengua y de si esa lengua se adquiere natural o formalmente en la clase, hay una secuencia de desarrollo natural y casi invariable. Ir del vocabulario simple a la sintaxis básica, a la estructura y conformación de las oraciones simples y a las oraciones complejas es una secuencia bastante universal en la adquisición de cualquier lengua. (Op. cit.: 126)

En resumen, podemos decir que independientemente de si la adquisición de una lengua se da más en forma natural o autónoma en el alumno, y que el aprendizaje de una lengua se hace con más formalidad o más consciente, las estrategias o actividades didácticas muestran que deben partir siempre de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, ya que ambos conceptos dependen de la forma (de enseñanza), y no del espacio.

Para la adquisición de una segunda lengua hay otras hipótesis desarrolladas por Stephen Krashen desde la perspectiva comunicativa, que se conoce como la teoría del monitor. A continuación veremos las hipótesis más importantes para dicha adquisición:

3.2.2 La Hipótesis de la Información de Entrada (INPUT)

El input podemos entenderlo como un proceso de información que recibe la persona para comprender el mensaje y poder expresarse o producir posteriormente (output).

Esta hipótesis trata de explicar la relación entre la información lingüística y la adquisición de la lengua por parte del alumno. Aquí se explica algunos aspectos fundamentales:

Las personas adquieren mejor la lengua cuando entienden la información de entrada.

Si hay suficiente cantidad de información de entrada comprensible, el nivel $i + 1$ se alcanzará normalmente de forma automática. (Richards y Rodgers 1998: 129)

Como podemos inferir, la adquisición de la lengua depende mucho de cómo se ofrezca y se entienda el input comprensible. En este sentido, las actividades que se desarrollan en el salón de clases siempre estarán dirigidas a ofrecer una información lo suficientemente comprensible para los alumnos. En cada inicio del tema es necesario que el docente provea el input comprensible.

Se piensa que un buen docente trata de usar los recursos audiovisuales y la información extralingüística para ayudar a sus alumnos a entender los temas. Según Da Silva y Signoret basados en Krashen³ (1985) "... el ofrecer un input óptimo es muy sencillo, basta que el profesor se asegure de que los alumnos comprendan lo que se dice o lo que están leyendo" (2005: 149).

Entonces, la forma de presentar la información de entrada en cada tema o actividad es muy importante para la adquisición de la lengua y facilitar la comprensión; sin embargo, también hay otros factores interesantes y necesarios a tomar en consideración en este proceso: el ambiente emocional en las aulas es importante para que se logre bajar el filtro afectivo. A continuación se presenta un resumen al respecto.

3.2.3 La Hipótesis del Filtro Afectivo

Esta hipótesis también se relaciona con la adquisición de la segunda lengua y la facilitación del input comprensible. Según Richards, basado en Krashen, "las actitudes o el estado emocional del alumno como un filtro ajustable permite, impide o bloquea el paso de la información de entrada necesaria para la adquisición de la lengua" (1998: 130). Se piensa que el alumno puede tener un filtro afectivo alto ó bajo de acuerdo con algunos factores como la motivación, la autoestima o la ansiedad manifestada en la clase. Da Silva (2005) al respecto dice:

Un **filtro afectivo bajo** se da cuando el individuo está motivado, es seguro de sí mismo y se siente relajado para adquirir la L2; en esta situación, está completamente abierto para dejar pasar el input... recibe más información de entrada. Mientras que un **filtro afectivo alto** indica una actitud defensiva del individuo (...) o que no se encuentra sereno para la adquisición de la lengua; por ello, el camino de ingreso del input está bloqueado... (Op. cit.: 152)

En cualquier caso, siempre hay una situación distinta en cada grupo, incluso el estatus social de la lengua que se enseña, la escasez de materiales para su adquisición y otros factores existentes pueden incidir en estos filtros. También puede haber diferentes nociones de los alumnos acerca de la lengua, sobre todo, en los grupos multiculturales y

³ Krashen, Stephen (1985). **The Input Hypothesis: Issues and Implications**. Longman, Nueva York, citado en Da Silva y Signoret 2005: 149.

heterogéneos; ante esta situación, ellos pueden lograr diferentes niveles de adquisición de la lengua. Sin embargo, como recalca Baker, importa más la actitud ante la lengua que la aptitud sobre ella, ya que las lenguas originarias como el tsotsil no tiene el mismo prestigio como la lengua oficial, el español.

En este sentido, es muy importante abrir espacios desde inicios de clases para la valorización de la lengua y sensibilización de estudiantes ante la situación. Da Silva retoma los consejos de Terrel y Krashen que dan para los que están frente al grupo; destaca que uno de los objetivos más importantes del trabajo docente consiste en mantener un ambiente motivante y agradable para los alumnos. Incluso la corrección de los errores debe evitarse por sus efectos emocionales negativos, cuidar que el filtro afectivo suba o se cierre (Op. cit.:152 y 153).

3.2.4 El Interaccionismo social y la Adquisición de una lengua

Otra de las teorías que es necesario conocer y tomar en consideración para la enseñanza de idiomas en nuestros tiempos es el *Interaccionismo social*. Los seguidores de esta corriente señalan que la adquisición de una lengua como el desarrollo de otras actividades humanas son afectadas por varios factores.

El interaccionismo social enfatiza las funciones comunicativo-sociales en las complejas relaciones humanas. Para los teóricos de este enfoque, las funciones de la lengua en la comunicación social son de suma importancia en el desarrollo de las actividades. Por esta perspectiva, en el campo de la enseñanza de una L2 se considera que “las complejas estructuras gramaticales descritas por los lingüistas son de poco valor para el niño y para el adulto, y tal vez no ocurrirían al menos que tuviesen una función práctica, como entenderse y darse a entender” (Ibid.:155). Al contrario, la generación de situaciones interactivas en las aulas educativas, guiada de manera didáctica, favorece la adquisición de la segunda lengua de los alumnos, subrayando la función comunicativa y las características del contexto sociocultural de dicha lengua.

El desarrollo de una competencia sociocultural, según Areizaga, “requiere también la práctica de una serie de estrategias, técnicas y actividades específicas que ayuden al

aprendiz a desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para la comprensión de la cultura meta” (2003: 33), sobre todo, en los grupos heterogéneos donde asisten alumnos de diferentes lenguas y culturas, lo cual implica desarrollar procesos desde una visión intercultural.

Desde esta perspectiva, puede entenderse entonces que la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua pueden ser facilitadas de diversas formas y debe explicarse la cultura meta (cultura que se va conociendo a través de la enseñanza de una L2), desde un enfoque de la diversidad social, que permita mantener el equilibrio en las relaciones interpersonales, abrirse a la comunicación y al entendimiento intercultural.

Estas diversas exposiciones teóricas son muy importantes para entender la adquisición o aprendizaje de una L2 como facilitadores del grupo de alumnos, así como los aspectos más relevantes e influyentes en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, también es necesario conocer los factores, los recursos didácticos y pedagógicos que intervienen en la enseñanza de una lengua.

Ahora se hablará acerca de los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas.

3.3 Enfoques y métodos de enseñanza de idiomas como segundas lenguas

Existen varias maneras de enseñar una segunda lengua, porque pueden aplicarse distintos métodos y enfoques de enseñanza, los cuales definen los papeles del docente y de los alumnos, ellos a su vez, caracterizan la interacción comunicativa en clases.

Quizás lo más difícil es la elección adecuada y aplicación de un método o un enfoque de enseñanza acorde con las necesidades de un grupo de alumnos, las características del contexto sociocultural de la lengua y los objetivos de la enseñanza de una L2. Sin embargo, los aportes teóricos actuales acerca de la enseñanza de idiomas como segundas lenguas, son una fuente de recursos y orientaciones que permiten reflexionar, buscar mejores alternativas o experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de una L2.

¿Qué se entiende por método y enfoque de enseñanza de lengua? ¿Qué relación tiene uno con el otro? Richards y Rodgers retoman el modelo de Edward Anthony (1963)⁴ para explicar de esta manera:

El método es el nivel en el que se pone en práctica la teoría y en el que se toman las decisiones sobre las destrezas concretas que se enseñan, el contenido que se enseña y el orden en que este contenido se presenta (...) **el enfoque** se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que son la fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de idiomas (1998: 22 y 23, negrillas propias)

En otras palabras, **el enfoque** puede entenderse como un conjunto de aspectos teóricos de tipo filosófico que permite definir y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que **el método** orienta cómo se va a enseñar la lengua en la práctica. Como afirma Anthony (1963), “el enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental”, es un modo de caminar para llegar a la meta.

En este sentido, se presentarán las características de los enfoques y métodos más notables en la práctica, cada uno de los cuales determina los objetivos, contenidos y materiales, el rol de los docentes y de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2.

En el ámbito de la teoría de la lengua, se aprecia que los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas son clasificados de diferente forma, según la percepción de los estudiosos del tema. Según Baker (1997), Richards y Rodgers (1998) existen tres teorías generales distintas sobre la naturaleza de la lengua, que son *la teoría o enfoque estructural*, *la teoría o enfoque funcional* y *la teoría o enfoque interactivo*. No obstante, estas teorías pueden clasificarse en varios métodos específicos de enseñanza.

El **enfoque estructural** contempla el método gramática-traducción, el audio-lingue y el método directo; **el enfoque funcional**, a veces llamado *enfoque comunicativo de información* y el **enfoque interactivo**, que a veces también se denomina *enfoque comunicativo social* (Baker 1997: 301). Estos dos últimos comparten perspectivas, de

⁴ Anthony, Edward (1963). **Approach, method and technique**. English Language Teaching, citado en Richards y Rodgers 1998: 22.

alguna manera, con el enfoque natural, aprendizaje comunitario de la lengua y el interaccionismo social.

En el marco del **enfoque estructural**, se piensa que el objetivo del aprendizaje de una lengua es el conocimiento de los elementos del sistema que conforma los aspectos gramaticales y léxicos. Este enfoque comparte una visión con el método audio-lingüístico, la respuesta física total y la vía silenciosa (Ibíd.: 23 y 24). Aquí el proceso de enseñanza y aprendizaje es algo mecánico, los estudiantes suelen memorizar los contenidos de estudio y de diálogos basados en estructuras de la lengua, se centra en la pronunciación correcta de las expresiones.

En el **enfoque funcional** se hace mayor hincapié en la dimensión semántica y comunicativa, se centra en la organización de los contenidos de la enseñanza mediante categorías de significado y función (Ibíd.: 24). Es decir, la secuenciación de la clase está determinada por el orden de dificultad en el contenido, en la función lingüística y por el nivel de comprensión. La lengua se aprende por medio de ensayo y error. Lo importante aquí está más en la capacidad para comunicar información significativa (Ibíd.: 307).

En **el enfoque comunicativo o interactivo** se considera a la lengua como un instrumento para crear y mantener relaciones sociales. En este enfoque se “exige una clase donde tenga lugar la comunicación interpersonal y donde los tratos personales se den activamente (...) El punto de vista interactivo da importancia a la máxima comunicación social activa en la clase” (Baker: 308). Lo importante aquí en el proceso son las interrelaciones multi-direccionales combinadas con la información, no solo el procesamiento de información.

Como podemos observar, existen muchas teorías alternativas y distintos métodos de enseñanza de una L2. A continuación se presenta una síntesis de las características de algunos métodos más relevantes e influyentes en el proceso didáctico.

3.3.1 El método gramática-traducción

Este método sostiene que para aprender una lengua es necesario aprender la normativa de la lengua para conseguir una expresión oral y escrita modélica, de acuerdo con unos

patrones poco flexibles (Cassany y sus colaboradores 2003: 303). Aquí se presentan algunos aspectos básicos que caracterizan el mismo método, según Miranda (2000), Arévalo y sus colaboradores (2005):

El objetivo de este método es construir frases y oraciones para traducir desde la lengua materna a la segunda lengua y viceversa; en el proceso se pone énfasis en la corrección gramatical.

El proceso de aprendizaje se centra en la lectura y escritura ignorando, en gran medida, las actividades relacionadas con hablar y escuchar con comprensión.

Es un método centrado en el docente y donde no hay interacción oral en la segunda lengua.

Como podemos observar, el *método gramática-traducción* da énfasis en los aspectos gramaticales o conocimiento de las normas lingüísticas, y no en el uso de la lengua para generar interacción entre el maestro y los alumnos, por lo tanto, tendrá pocas posibilidades para uso y aprendizaje de una segunda lengua con fines comunicativos, ya que tiene una perspectiva contraria al enfoque comunicativo.

3.3.2 El método audio-lingual

Este método se conoce también con el nombre de método audio-oral; se desarrolló durante la década de los 50 y 60. Encuentra su sustento teórico en la corriente lingüística del estructuralismo y en la psicología conductista (Ibíd.: 43). En seguida se presenta un resumen al respecto, basado en Richards y Rodgers (1998):

Este método tiene como propósito desarrollar en el alumno la capacidad de escuchar de manera comprensiva. Se enseña a hablar y escuchar antes de leer y escribir, puesto que las primeras destrezas son las más básicas.

Las actividades están basadas en diálogos que parten de vocabulario y estructuras básicas. Tales diálogos son aprendidos mediante un proceso de mímica y memorización, viendo, escuchando y repitiendo en forma individual y/o grupal, lo cual lleva a la formación de hábitos.

Las grabaciones, el equipo audiovisual y el laboratorio de idiomas, por lo general, juegan un papel importante en un curso audio-lingual.

El profesor modela la lengua, controla la dirección y el ritmo de aprendizaje, comprueba y corrige la expresión de los alumnos.

Con estos sustentos del *método audio-lingual* puede deducirse que tiene una tendencia

más estructuralista con precisión lingüística y formación de hábitos por la concepción que tiene de la lengua. Muchas veces, según Rico, los alumnos con este método son incapaces de transferir lo aprendido en el salón de clases a situaciones reales (2005: 90), pues una enseñanza estructural y mecánica no lleva al alumno a ser creativo con la lengua como L2, sin embargo, promueve el desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva en los alumnos en forma dirigida. Este método, según experiencias particulares, puede ser complemento de método comunicativo para la enseñanza de una L2, dependiendo de la posibilidad de los equipos audiovisuales, grabaciones, entre otros.

3.3.3 La respuesta física total

Este método fue desarrollado por James Asher⁵, se basa en la teoría de aprendizaje, la psicología del desarrollo y la pedagogía humanística (Op cit.: 87), que en la década de los 70 repercute en la enseñanza de lenguas como L2. Enseguida se describen las características principales del mismo, según Richards (1998):

Es un método de enseñanza en el que se coordinan el habla y la comprensión oral con la acción, y se pretende enseñar la lengua a través de la actividad física (motora).

Los ejercicios imperativos y las improvisaciones constituyen la actividad más importante en las clases. La producción oral y otras destrezas productivas se desarrollan posteriormente.

Los alumnos desempeñan sobre todo los papeles de escuchar y actuar. Escuchan con atención y responden, en forma individual o grupal, físicamente a las órdenes dadas por el profesor. Se ofrecen voluntarios para producir órdenes que dirigen la conducta del docente y de otros compañeros del grupo.

El profesor desempeña un papel activo y directo en el método. Por lo general es el director de la obra teatral en la que los alumnos son los actores.

El *método respuesta física total*, al parecer está dirigido, según Martín Rico, a un nivel elemental de educación, “a los primeros estadios de aprendizaje, y es útil como complemento a otros métodos, pero no hace referencia ninguna (teoría) al desarrollo sociocultural y aún menos al intercultural de la lengua como segunda lengua” (Rico 2005: 91). Este método pone énfasis en el escuchar y relaciona las expresiones con el acto en

⁵ Asher, James (1977). Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book, citado en Richards y Rodgers, 1998: 87.

forma imperativa, lo cual favorece a la retención de los mensajes por parte de los alumnos y hace más significativo su aprendizaje; sin embargo, tiene limitaciones en el desarrollo diverso de los contenidos temáticos, solo es pertinente para algunos temas específicos en forma mecánica.

3.3.4 Aprendizaje comunitario de la lengua

Es el método desarrollado por Charles A. Curran⁶ y sus colegas, fundamentado en la década de los 70 y los 80. Sus principales características son las que se presentan a continuación, según Richards (1998):

Este Método sostiene que el éxito en el aprendizaje de la lengua está en el trabajo de las relaciones sociales, por lo que la situación que se crea en clases es la interacción, donde las prácticas se basan en la alternancia de lengua (uso de L1 y L2).

Cada curso desarrolla su propio programa, puesto que lo que sucede en la interacción profesor-alumno en un curso determinado es diferente de lo que sucede en otro.

Los alumnos suelen trabajar en pequeños y grandes grupos, particularizando algunos aspectos de aprendizaje, también para producir sus propios materiales, como textos de diálogos o pequeñas representaciones dramáticas.

Pretende este método alcanzar la adecuación del mensaje por medio de tareas cognitivas, pero sobre todo trabajando la resolución de conflictos afectivos (angustia, ansiedad, inseguridad) y el respeto a los valores culturales. (Rico, 2005: 91)

En este *método (aprendizaje comunitario de la lengua)* se puede rescatar los trabajos en equipos para promover un aprendizaje cooperativo y colaborativo, ya que se considera que el aprendizaje de una lengua se logra en colaboración de los demás a través de la interacción, sin embargo, la alternancia de lengua para la adquisición, reemplaza el uso de la L2.

Podemos pensar que éste como un método innovador por considerar los valores culturales y los conflictos en el grupo, poner énfasis en el diseño y producción colectiva

⁶ Curran, Charles A. y sus colaboradores (1976). **Counseling-Learning in Second Languages**. Apple River Press, Apple River, ill, citado en Richards 1998: 111.

(elaboración de materiales y diseño de actividades), lo cual es un aporte significativo para la enseñanza de una L2 en un contexto multicultural.

3.3.5 El enfoque natural

Este método fue creado por Krashen y Terrel, según Rico (Op. cit.: 91 y 92). Es uno de los enfoques que tuvo más repercusión en los años 80 en Europa y en los Estados Unidos. Aquí se resumen los principales aspectos de este Método basados en Rico (2005) y Richards (1998):

El objetivo principal de este *enfoque* es la comprensión y expresión adecuada en una situación comunicativa aunque su sintaxis y vocabulario no sean perfectos, sin recurrir a la L1.

En las actividades se incluyen trabajos grupales, por parejas, entre otros. Se trabaja mucho la comprensión antes de llegar a la producción.

La lengua como L2 se piensa que se adquiere mediante un dominio gradual de estructuras. El uso del léxico se considera básico en la construcción e interpretación de enunciados.

Uno de los papeles resaltantes del docente es proporcionar un flujo constante y variado de información, y de elementos extralingüísticos. El maestro crea un clima de clase interesante y relajada, con un filtro afectivo bajo para el aprendizaje.

En el *método natural* podemos retomar el trabajo de la comprensión y de la producción en salón de clases, la cual indica que no solamente el docente se ocupa de la enseñanza como sucede generalmente, sino que los alumnos también se ocupan de la realización de actividades para la adquisición de la lengua.

El dominio gradual de estructuras para esta adquisición es importante de retomar para una L2, ya que significa darle secuencia al desarrollo de los contenidos temáticos, graduar la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje.

El *enfoque natural* puede encontrarse algunos aspectos que tiene un común denominador con el *enfoque comunicativo*; por ejemplo, hace énfasis en los significados y no en la forma, en la comprensión de los mensajes y no en la estructura lingüística. Ambos enfoques sostienen que puede utilizarse ejercicios estructurales en las clases, no

obstante, éstos no se vuelven centro de aprendizaje, pues su objetivo general es que el alumno logre una competencia comunicativa.

3.3.6 El enfoque comunicativo

Este enfoque muchos autores lo han desarrollado y es extensivo, entre ellos están Brumfit y Johnson (1979)⁷, Savignon (1983)⁸, entre otros. En seguida se presenta un resumen de los aspectos más importantes que caracterizan dicho enfoque, basados en Littlewood (1998), Richards (1998) y Maqueo (2009):

La función principal de una L2 es la interacción y la comunicación, sin embargo, se permite el uso de una L1 cuando es oportuno y necesario. En las funciones comunicativas se pone más énfasis en el significado que en la forma lingüística, en los procesos de aprendizaje que en los contenidos de enseñanza.

Las cuatro destrezas lingüísticas tienen espacio en este enfoque: escuchar y hablar, leer y escribir, no obstante, se dan más interés en la comprensión y expresión (o producción) oral. El proceso se centra en los estudiantes con su ritmo de aprendizaje y sus intereses.

En las actividades de *comunicación funcional*, se incluyen comparación de dibujos, complementación, compartición e interpretación de información. En cambio, en las actividades de *interacción social* se incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones o representaciones; juegos, trabajos en pareja y en grupos.

El docente desempeña el papel de facilitador y conductor: facilita el proceso de comunicación entre los participantes y las distintas actividades. A la vez es analista de necesidades y gestor del proceso grupal. No obstante, también actúa como participante dentro del grupo.

El *enfoque comunicativo* es el más aconsejable para la enseñanza de una L2 por su flexibilidad en la práctica, permite la libre creatividad de docentes y alumnos en el diseño curricular y programas de enseñanza, selección de recursos didácticos y subraya las divergencias dentro del mismo enfoque (Littlewood 1998).

Además, este enfoque considera que el uso de la lengua debe ser contextualizado culturalmente y funcional en la vida cotidiana. Propone un tratamiento integrado de las

⁷ Brumfit, C. J. y K. Johnson (1979). **The communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, citado en Richards y Rodgers 1998.

⁸ Savignon, S. (1983). **Communicative Competence: Theory and Classroom Practice**. Addison- Wesley, Reading, Mass, en (Ibíd.).

habilidades lingüísticas, buscando el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumno en interacción con los demás.

No obstante, de ninguna manera se trata de forzar actividades para integrar siempre las cuatro habilidades o destrezas, más bien, depende de las circunstancias o procedimientos. En su oportunidad se procura un desarrollo equilibrado de las mismas que permita facilitar la consecución de los objetivos.

Por otra parte, este enfoque, al parecer, presta más atención a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza; se centra más en el alumno con sus intereses y ritmo de aprendizaje, contrario a la enseñanza tradicional o a los otros métodos descritos en que el profesor es el centro del proceso de enseñanza.

Muchas veces, los docentes centran su trabajo en el contenido de enseñanza lingüístico, y se olvidan del proceso de aprendizaje de los alumnos, la producción de las distintas habilidades por parte de ellos. O en muchos casos, sin tomar en consideración los factores sociales y culturales que influyen en este proceso, algunos se preocupan promover el input meramente lingüístico.

Pocos son los métodos y enfoques de enseñanza que trabajan realmente la competencia intercultural (fomentar la comunicación oral y trabajar la diversidad en el aula). Podemos destacar la enseñanza comunicativa y el enfoque natural como los más adecuados para trabajar esta competencia aunque sus procedimientos no llegan a ser revolucionarios (Rico: 92).

Los métodos de enseñanza son instrumentos de trabajo para conducir un proceso hacia un fin, o bien son empleados para fines determinados de acuerdo con los propósitos de los planes y programas de un centro educativo o centro de enseñanza de lenguas. Al parecer, la tendencia actual de la enseñanza de una L2 es el énfasis en lo comunicativo, la gramática, según Baker (1997), se usa como un medio para lograr un fin.

Con esta presentación de métodos y enfoques, se trata de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar una reflexión crítica, que puede llegar a replantear planes, diseñar nuevas actividades y recursos o, por lo menos, a la toma de decisiones.

Otro de los aspectos importantes para realizar y guiar estos procesos son los materiales y medios didácticos, que juega un papel muy importante en la consecución de los objetivos que se definen. A continuación se describe el manejo, los criterios de selección y la elaboración de dichos materiales.

3.4 Uso de materiales didácticos

Los materiales didácticos son instrumentos de apoyo necesarios para encaminar el proceso de enseñanza y aprendizaje, realizar actividades entre el docente y los alumnos, desarrollar contenidos temáticos y distintas habilidades o destrezas lingüísticas y comunicativas, de acuerdo con la intención de la enseñanza de una segunda lengua, lo cual implica tomar en cuenta algunos criterios o principios de selección y elaboración de esos materiales.

3.4.1 ¿Qué son los materiales didácticos?

¿Qué es un **material didáctico**? “Es el conjunto de útiles indispensables que se emplean para apoyar las actividades que se realizan en la implementación de un procedimiento, una técnica o un método de enseñanza” (Saavedra 2001: 103).

En la práctica educativa en relación con el uso de los materiales, Ander-Egg señala que el libro de texto no es el único instrumento de apoyo de los docentes, puede utilizarse también los siguientes medios técnicos: gráficos (manuales, folletos, guías didácticas, cartillas, etc.); visuales (dibujos, fotografías, gráficos); orales (casetes, discos, emisiones radiofónicas, etc.) y audiovisuales (montajes de diapositivas, películas, etc.)” (1996: 221).

Cabe señalar que las nuevas tecnologías, que van incorporándose en los centros educativos o centros de enseñanza, deben considerarse como auxiliar didáctico o medios para diversificar estrategias de enseñanza y aprendizaje y no como sustitución del docente.

Como se observa, el docente tiene la posibilidad de utilizar una serie de materiales en una clase, sin embargo, muchas veces, cada centro educativo o centro de lenguas cuenta con materiales de acuerdo con las características del contexto social y cultural, con su

disponibilidad y alcance. Por otra parte, uno como docente de lengua se pregunta: ¿Y cuál es o cuáles son esos materiales más adecuados para la enseñanza de una L2? ¿De qué depende la selección y uso de esos materiales? ¿Qué criterios debe uno tener en cuenta en el momento de la planeación? A continuación se describen al respecto:

3.4.2 ¿Cómo se seleccionan y se usan los materiales didácticos?

¿Qué materiales didácticos se utilizan para una buena enseñanza y aprendizaje de una L2? ¿Cómo se seleccionan, elaboran y utilizan estos materiales? No hay una sola respuesta para estas interrogantes, según autores de esta materia, como algunos de ellos: Richards y Rodgers, depende de las habilidades lingüísticas que se quiere desarrollar, de los objetivos que se establecen, de los enfoques de enseñanza que se aplican (1998: 32); depende de la filosofía de la educación, del contexto y de las características elegidas (Montois 2010); incluso depende del número de alumnos y de las habilidades docentes.

Martos señala algunos criterios de selección y finalidades del uso de estos materiales en la enseñanza de lenguas: “El objetivo común para todos los materiales auxiliares es que faciliten y desarrollen la capacidad de comunicación del alumno en el idioma de *segunda lengua*, en las facetas de comprensión y expresión, tanto oral como escrita” (1990: 125). Aparte de estos materiales que se seleccionan en relación con la consecución de objetivos, también se considera prioritario tomar en cuenta los siguientes criterios, según esta autora:

Adecuación a la edad e intereses del alumno.

Presentación, formato, colorido, etc., atractivos y sugerentes.

Facilidad de manipulación por los mismos alumnos.

Asequibilidad (que sean fáciles de localización y distribución, costo razonable, nivel de dificultad adecuado...).

Sin duda, es muy importante tener presentes estos criterios en el momento de la selección o producción de materiales, sin embargo, por experiencia particular es necesario tomar en cuenta también los conocimientos previos de los alumnos cuando se

trata de materiales de textos, la contextualización sociocultural y la efectividad de estos materiales para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Muchas veces, no es fácil la elaboración de los contenidos temáticos de acuerdo con los niveles de enseñanza o habilidades lingüísticas necesarias, máxime cuando los docentes de lenguas originarias tienen perfiles diferentes a la enseñanza de L2. No todos tienen la habilidad o la creatividad para producir materiales didácticos. No obstante, como material visual, según experiencias personales, ellos pueden intercambiar sus materiales entre los docentes o solicitar la ayuda de los alumnos para recabar y crear materiales en conjunto; lo ideal es recurrir a los centros de lenguas o centros de enseñanzas que realizan actividades afines a esta tarea para la adquisición de estos materiales. Sin embargo, al parecer, hay poca atención pedagógica a las lenguas originarias por parte de las instituciones competentes, hay poco interés político en el campo educativo en sus distintos niveles.

3.4.3 ¿Qué materiales se usan en los diferentes métodos y enfoques?

Algunos métodos de enseñanza de idiomas como segundas lenguas requieren el uso de materiales concretos y elementos reales, otros exigen distintas formas de interacción en el aula para usar materiales con fines comunicativos; otros reprimen esa interacción (Richards 1998: 32). En todo caso, el uso de los materiales depende, en cierta forma, de los enfoques de enseñanza y de las actividades que se quieren realizar, unos y otros se relacionan recíprocamente.

Desde un *enfoque comunicativo*, los materiales didácticos tienen el papel fundamental de promover el uso comunicativo de la lengua. Para ello, se incluyen variedad y autenticidad de uso, como mapas, dibujos, señales, anuncios, símbolos gráficos, cuadernos de ejercicios, copia de diálogos, entre otros (Ibíd.: 82 y 83). A partir de estos recursos, se realizan los ejercicios y las actividades para practicar la comunicación y la interacción en salón de clases.

Dentro de un *enfoque natural*, el propósito fundamental de los materiales es también promover la comprensión y la comunicación en la L2. Estos materiales provienen más del

contexto social que de los libros de texto (con niveles adecuados para los alumnos); se incluyen dibujos, anuncios, cuadros, mapas y otros materiales auténticos (Richards, 1998: 135). La autenticidad es entendida como lo propio de una lengua y de una cultura.

Sin embargo, hablando desde una visión intercultural, puede combinarse el uso de los materiales para su variedad. Por ejemplo, el uso de materiales del entorno (indígena), como objetos auténticos de una cultura originaria con los materiales (no indígenas), por ejemplo, objetos artificiales, frutas y verduras sintéticas, útiles escolares, entre otros. Sin embargo, los contenidos de los textos y de los medios audiovisuales deben ser contextualizados de acuerdo con la cultura. De esta forma, se irán identificando y comprendiendo sus elementos culturales y símbolos a través de su lengua.

Los casetes y discos compactos (CD, DVD) u otros medios didácticos pueden incluir grabaciones sobre cuentos, mitos y leyendas, sueños, poemas, cantos, canciones, bibliografías, adivinanzas, diálogos, entrevistas, experiencias, testimonios, entre otros, con el fin de desarrollar la comprensión auditiva y la producción oral. Estas grabaciones ayudarán a diversificar las actividades en las clases, por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje en la segunda lengua.

Los temas mencionados pueden ser escuchados las veces que sean necesarias, dependiendo de la(s) habilidad(s) que se quiera(n) desarrollar y del nivel de enseñanza de la lengua.

De esta manera, los alumnos tendrán la posibilidad de escuchar distintas voces de personas, identificar las variantes de la lengua si se manejan de diferentes municipios de la región, lo cual ayudará a los alumnos en la familiarización de las expresiones y en la sensibilización de su sentido auditivo.

Los materiales didácticos, sobre todo, los textos y las grabaciones adquieren mayor importancia conforme avanza el curso o niveles de enseñanza, porque los alumnos necesitan cada vez una información diversificada, que permita desarrollar una habilidad lingüística más integral. Sin embargo, estos materiales implican una secuenciación en su

contenido y graduación en su complejidad, de lo contrario, las palabras, frases, oraciones, diálogos, lecciones quedarían sueltos, sin articulaciones, de poca utilidad práctica.

3.4.4 ¿Los textos no deber ser traducidos?

Los textos en castellano o lengua extranjera nunca deben ser traducidos a las lenguas originarias para adaptarlos a la enseñanza de éstas, ya que cada lengua es un mundo. Como nos dice Marcela Lucas, puede perderse el espíritu de los textos y la esencia comunicativa de las lenguas (2011: 7); pues cada lengua tiene su propio contenido cultural y lingüístico; es decir, su cosmovisión.

En los textos deben tomarse en cuenta las categorías lógicas y el sistema de pensamiento propio de cada cultura. Una lengua es una expresión cultural por excelencia. Como afirma Calfuqueo: Toda lengua es una expresión de la cultura; es decir, la enseñanza de una lengua implica también la enseñanza de la cultura expresada a través de ella (2001: 51)

3.4.5 Diversificación del uso de materiales

La realización de distintas actividades y ejercicios implica el uso variado de materiales didácticos, lo cual favorece el desarrollo de distintas habilidades lingüísticas. Los alumnos naturalmente tienen un estilo de aprendizaje diferente, sus ritmos de aprendizaje son variables, con mayor razón cuando el grupo es heterogéneo y multicultural; “los alumnos construyen su propio sistema de la lengua de acuerdo a sus habilidades y expectativas que tienen con relación a ésta” (Vásquez 2002: 25).

González al respecto dice: “Es evidente que las personas aprendemos de forma diferente...Tenemos distintos modos de aprender, tenemos distintos estilos de aprendizaje” (2002: 101). Esta distinción de estilos de aprender se debe a las distintas formas de pensar, percibir, estudiar, memorizar, resolver problemas de cada uno, etc.

Según Stephen M. Edenson, las personas pueden aprender a través de la vista (visualmente), oído (auditivamente) y/o a través de tacto y manipulación de un objeto (kinestésicamente) o aprendizaje práctico. Sin embargo, por lo general, la mayoría de los

alumnos aprenden usando de dos a tres estilos de aprendizaje (2011: 01).

Por esta situación, el docente debe conocer los distintos modos de enseñar para aproximarse al estilo de aprendizaje de sus alumnos en un grupo heterogéneo. (González: 106).

En este entendido, en un grupo multicultural es menester diversificar la realización de actividades y el empleo de las estrategias de enseñanza, por lo tanto, el uso de materiales didácticos. De esta forma, se identificarán sus ritmos de aprendizaje y tendrán más posibilidades en el desarrollo de distintas habilidades.

En suma, la selección y uso de los materiales didácticos para una enseñanza de L2 depende de las habilidades lingüísticas que se quieren desarrollar, incluso de la formación de los docentes. Para ello, se requiere tomar en cuenta algunos principio básicos, como la contextualización de los contenidos, la secuenciación de éstos de acuerdo con los avances de clases o niveles de enseñanza, sobre todo, cuando se refieren a textos escritos y grabaciones. Sin embargo, no se recomienda usar textos o grabaciones traducidos de otra cultura a una L2, ya que cada lengua es una cosmovisión y cultura, y la enseñanza de una lengua va inmersa los aspectos culturales.

Con la variedad del uso de materiales en un grupo heterogéneo, los alumnos tienen más posibilidades del desarrollo de las habilidades o destrezas lingüísticas, pues cada alumno tiene diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

3.5 Enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas en educación básica.

Según datos bibliográficos consultados, la enseñanza de lenguas originarias ha sido trabajada en los diferentes contextos y lenguas a nivel regional en algunos países sudamericanos. Quienes aprenden estas lenguas, por lo general, son alumnos castellano-hablantes, aunque entre ellos existen también de origen indígena, que por alguna razón no hablan la lengua de sus abuelos o padres; por ejemplo, en la educación primaria y secundaria, los niños y jóvenes aprenden las lenguas Cofán de Colombia, Quechua de Bolivia, Quichua en Ecuador y Mapuzungun de Chile como segundas lenguas.

Al parecer, una de las razones que justifica la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas, sería la migración del campo hacia las ciudades, que ha generado un fenómeno de bilingüismo de sustracción que desplaza paulatinamente la lengua nativa por el español. Por ejemplo, en Cochabamba, Bolivia, esta situación es evidente, “ahora que se vive un alto índice de migración interna en los contextos urbanos, se hace cada vez más necesario el aprendizaje de lenguas originarias como segundas” lenguas (Saavedra 2010: 9), ya que los hablantes nativos que viven en las ciudades adquieren el castellano como segunda lengua y los hijos y las nuevas generaciones, relativamente, dejan de hablar su lengua materna.

En la actualidad algunos colegios y universidades en contextos urbanos ofertan la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas, como sucede de manera inversa en algunas escuelas primarias de la EIB en comunidades originarias, a los alumnos nativos se les enseña el castellano como segunda lengua.

En este sentido, por ejemplo, en la ciudad de Cochabamba, Bolivia, los maestros de asignatura y maestros de la materia de quechua tendrían que manejar estrategias de segundas lenguas con el enfoque comunicativo (Terán 2006).

Con base en los trabajos investigativos sobre la enseñanza de lenguas originarias se nota que se han realizado estudios en los distintos contextos sociales, sobre todo, en los centros educativos de nivel primario y secundario, tanto en las comunidades originarias como en las áreas urbanas, donde se muestra el desarrollo de estas actividades.

En algunos colegios particulares de Cochabamba, Bolivia donde ofrecen la enseñanza de la lengua quechua como L2 por iniciativa propia, según Saavedra, lo hacen de manera poco sistemática y planeada, porque los docentes cuentan con especialidades diferentes que la enseñanza de esta lengua (2010: 109) y desconocen las teorías de enseñanzas de idiomas.

Por otro lado, en la enseñanza de la lengua Cofán en la educación primaria de la comunidad de Santa Rosa del Guamuéz, Putumayo, Colombia, según Quenama (2007), los docentes usan, por lo común, estrategias de enseñanza tradicional: sobresalen los

dictados, copias y repetición de oraciones, así como el uso de las traducciones, del cofán al castellano y viceversa (Op. cit.:107 y 108).

Esta práctica docente es similar a la de los maestros de quechua en el área urbana de Tiquipaya, Cochabamba. Ellos no conocen, según Terán (2006), las teorías para enseñar la lengua como L2 y la enseñan, muchas veces, con el enfoque gramático-traducción, por eso, “en los colegios los maestros enseñan la lengua quechua sólo como objeto de estudio a partir de la prescripción de contenidos gramaticales que poco a nada les ayuda a los estudiantes a la hora de crear ó actuar en situaciones de interacción social” (Op. cit.:134).

Por otra parte, las aulas de nivel primario en áreas urbanas de Cochabamba son espacios marcados por la cultura escolar que le imprime a la clase una característica de pedagogía de lengua extranjera quechua. De esta forma, la enseñanza de lengua se descontextualiza y se orienta solamente con el propósito institucional, lo cual caracteriza a una enseñanza aislada del contexto social (Sichra 2006).

Se nota pues, en algunos centros educativos, la réplica del uso de métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en la enseñanza de lenguas originarias, en especial, del idioma inglés. De esta manera, muchas veces se tiende a la descontextualización del proceso didáctico, ya que la lengua meta (originaria) sale de su estructura original y de su mundo social y cultural. Al parecer, esta situación se presenta cuando el docente tiene una formación en la enseñanza de un idioma extranjero.

Por otro lado, se evidencia que en la enseñanza de cada lengua originaria varía el uso de los materiales didácticos. Sin embargo, en la educación primaria, muchos docentes cuentan con escasos materiales. Por ejemplo, para la enseñanza del cofán, se cuenta con cartilla, diccionario y gramática pedagógica como un instrumento diseñado para enseñar el cofán como L1 y L2 (Quenama 2007: 87). Con excepción de algunos docentes, se señala que los materiales, como las fichas de trabajo, les han ayudado para que las clases sean más divertidas e interactivas.

Para la enseñanza de las lenguas originarias en estos contextos, algunos maestros usan, por lo común, el libro de gramática, una lista de oraciones y el pizarrón. Solo unos cuantos docentes producen sus propios materiales de acuerdo con sus necesidades, usan cuentos, cantos y textos diversos en la lengua que se enseña. Al parecer, la poca existencia de materiales didácticos contribuye a que el docente caiga en el uso del método gramática-traducción, ya que el pizarrón y el libro gramatical no permiten diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como se aprecia en este apartado, al parecer, queda mucho por hacer en cuestiones metodológicas para facilitar la enseñanza de lenguas originarias como L2, así como del diseño y elaboración de materiales didácticos acorde con las necesidades de cada docente y del contexto cultural, tanto en áreas urbanas como en comunidades originarias.

La enseñanza de estas lenguas con el método gramática-traducción significa cierta carencia del dominio de las competencias comunicativas en las aulas escolares; por lo común, los docentes usan muy poco la lengua de enseñanza como medio de comunicación en clases como se observa con las lenguas quechua y cofán. Incluso algunos maestros tienen poco dominio de su lengua materna, lo que limita el desarrollo de una enseñanza pertinente con el contexto y una expresión oral fluida de los alumnos.

El empleo del método gramática-traducción, al parecer, solo queda en el nivel de la escritura y en la reproducción de lo que se enseña. Sin embargo, las lenguas originarias culturalmente han permanecido en la oralidad; entre sus hablantes de varias generaciones, todo permanece en la tradición oral, como afirma Natalio Hernández⁹: “En ella se conservan la memoria cultural, la historia ancestral, la visión del mundo y los valores morales y espirituales que rigen la cotidianeidad de los pueblos indígenas”. En este sentido, en las aulas escolares es necesario abrir espacios para la oralidad para escuchar y conocer las historias, leyendas, cantos, poemas, sentimientos y pensamientos de los pueblos, priorizar entonces en la L2 el uso de la comprensión y producción oral en los alumnos, tanto dentro como fuera de esas aulas.

⁹ Hernández, Natalio, “Palabra vista, dicho que no se oye” en Sobre las huellas de la voz, sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación, citado en López y Jung 1998: 35.

Es cierto lo que arguye Lomas sobre la didáctica, que cada docente tiene su forma de enseñar, utilizando metodologías variadas en la enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, no debe caerse en una enseñanza mecánica (repetición y memorización), que arroja resultados poco significativos y funcionales para la comunicación cotidiana de los alumnos. También “el hecho de no generar aprendizajes significativos en los estudiantes disminuye sobre manera cualquier expectativa de aprendizaje” (Saavedra 2010: 113).

Esta situación de enseñanza de lenguas originarias como L2 en educación básica, al parecer, tiene relación con la formación de docentes para esta tarea, pues algunos no tienen experiencia en esta enseñanza, solo dominan la lectura y escritura de su lengua. Muchos desconocen la aplicación del enfoque comunicativo en las aulas. El solo dominio de la lengua originaria por parte de los maestros, como en el caso de la lengua quechua, tanto en su lectura como en su escritura, no garantiza su enseñanza como L2 adecuadamente (Terán 2006).

3.5.1 Enseñanza del tsotsil como segunda lengua

En el Estado de Chiapas, México, casi no se han hecho estudios sobre la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas, sobre todo, la lengua tsotsil en los distintos espacios de enseñanza o centros educativos. Sin embargo, se han hecho Encuentros Estatales y Foros Internacionales para compartir experiencias e ideas sobre la construcción de metodologías para la enseñanza de estas lenguas; por ejemplo, podemos mencionar el “Intercambio de experiencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas de Chiapas” (2006), el Foro Internacional en la ciudad de México con el tema denominado: “La enseñanza de la lengua materna y de segundas lenguas en el contexto de la educación formal” (México, 2007), entre otros.

En una de las conclusiones de los encuentros estatales sobre la enseñanza de lenguas originarias del Estado de Chiapas, se puede apreciar los puntos siguientes:

En los diferentes grupos y espacios de enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas aún no se manejan métodos especiales para desarrollar esta actividad; sin embargo, cada grupo o institución y asociación dedicados a esta actividad manejan varias estrategias didácticas

de acuerdo con los propósitos de los cursos y talleres lingüísticos, con los destinatarios, dirigidos para hablantes y no hablantes de lenguas indígenas.

En cada grupo, institución u organización, el desarrollo de esta enseñanza, generalmente, se basa en las experiencias prácticas y del uso de la creatividad, algunas veces, comparten estas experiencias para buscar mejores resultados.

Se considera que esta enseñanza debe ser analizada y perfeccionada entre la práctica y la teoría, tomando en cuenta la situación, las características culturales en cada región lingüística y los avances tecnológicos para facilitar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. (Salas, Guzmán, et al. 2006)

Es notorio que aún no se cuenta con métodos elaborados con aportes teóricos para la enseñanza de lenguas originarias (tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal ni zoque) del Estado como L2 (para no hablantes de estas lenguas); por lo general, los docentes o responsables del grupo de alumnos se basan en las experiencias empíricas de acuerdo con las necesidades e intereses de los grupos e instituciones. Por ello, refleja una preocupación de cómo facilitar la enseñanza de estas lenguas y crear recursos didácticos.

De igual forma, se presenta un resumen sobre el tema en uno de los foros realizados en México:

Los diferentes espacios de enseñanza en las comunidades aún no cuentan con una metodología específica (o propia) para enseñar-aprender una segunda lengua. Se considera que las metodologías se tendrían que buscar y construir en el proceso, así como los materiales didácticos se deberían ir produciendo y ensayando su efectividad en la práctica. Por otra parte, se evidencia la necesidad de formar recursos humanos en la educación primaria para la enseñanza de una segunda lengua, para ser más concreto, el saber aplicar el enfoque comunicativo para la enseñanza del español como L2 y de la lengua originaria que está en proceso de extinción, así como contar con programas para estas actividades (Relatoría del Foro 2007).

Los medios para la enseñanza de lenguas originarias y el español como L2 en México, al parecer, están en un proceso de construcción y adecuación. Se percibe la necesidad de una formación de docentes en educación primaria para esta materia, enseñar estas lenguas y el español como segundas lenguas con un fin comunicativo, que les permita a los alumnos facilitar su proceso de aprendizaje y mejorar en la comprensión de textos escolares; de esta manera, las escuelas bilingües interculturales (EIB) de este nivel cumplirán con su función social.

Contextualizando la enseñanza del tsotsil como L2, esta lengua se observa que aún se enfrenta con algunas impertinencias en la aplicación de estrategias metodológicas en los distintos espacios de enseñanza. Por ejemplo, en la Escuela de Lenguas de San Cristóbal perteneciente de la UNACH, donde se enseñan las lenguas originarias: tsotsil y tselal como L2, se considera que aún hay un gran reto para la enseñanza de estas lenguas.

Se han definido de manera general el **qué** y el **para qué** enseñar estas lenguas, refiriéndose a los propósitos y contenidos del programa; sin embargo, sigue en discusión el **cómo** facilitar la enseñanza y el aprendizaje, y **con qué** fundamentos teóricos desarrollar estas actividades de acuerdo con la percepción del mundo de los hablantes de dichas lenguas (Shilón 2009a: 03). Pues los docentes tsotsiles y tselales, por lo general, se basan en las experiencias prácticas con el apoyo de algunos materiales didácticos que están a su alcance.

Uno de los retos que implica esta actividad es la secuenciación y graduación de los contenidos temáticos de acuerdo con los niveles de enseñanza (diferentes semestres), que permitan promover la competencia comunicativa en los alumnos, lo cual ha sido un proceso de adecuación constante, pues existen pocos materiales y medios didácticos diseñados para esta modalidad de enseñanza (Op.cit.: 4). Al respecto, José Vázquez, docente del tsotsil en la Escuela de Lenguas, comenta: “Hay pocos materiales para enseñar el tsotsil, nos apoyamos con un manual de enseñanza, un DVD ‘Chano bats’i k’op’ y el libro *Aprenda tsotsil*; sin embargo, vamos elaborando nuestros materiales, diseñando algunas figuras con la tecnología de acuerdo a nuestro contexto” (Plática: 10/07/09). Ante esta situación, los docentes manifiestan la necesidad de crear materiales originales desde la visión del mundo tsotsil y tselal en consonancia con los objetivos generales.

Por otra parte, una de las riquezas que tiene la lengua tsotsil es su variación dialectal, ya que esta lengua tiene siete variantes marcadas de los más de 20 municipios tsotsiles existentes (INALI 2009: 19). Sin embargo, a veces se ve como una dificultad para manejarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua. Estas variantes, según experiencias personales, se reflejan en la lectura de textos en clases, lo cual, a veces, se ve como una dificultad de comprensión por parte de los

alumnos y en el manejo de algunas expresiones. Sucede lo mismo cuando se sustituye a un docente del grupo o cuando se producen textos didácticos en tsotsil, cada docente maneja su variante. Por ejemplo, para decir: *Estamos comiendo al lado de la iglesia*, “yakal chive'tikotik ta xokon eklixya” variante de Zinacantán, “Yolel chive'kutik ta xokon ch'ulna”, de San Juan Chamula, “Yakal chive'tutik ta ts'el ch'ulna” de Huixtán.

Sin embargo, las experiencias prácticas nos enseñan que podrían ir usando y comparándose las variantes más comunes con los alumnos, o en su caso, usarlas de acuerdo con el contexto donde va a tener contacto ellos con alguna de las variantes, lo cual implica que el docente vaya familiarizándose con ellas como un recurso para el enriquecimiento léxico.

La enseñanza del tsotsil, así como la enseñanza de otras lenguas originarias y del español como L2 es un reto para los docentes que están frente al grupo, ya que no solo implica el dominio de la lengua ni el conocimiento de la gramática, según experiencias personales, sino también el manejo de la didáctica y el conocimiento de la cultura.

Porque es cierto, “un docente bilingüe (lengua originaria y castellana) experto en la materia de lingüística, no garantizaría saber enseñar la segunda lengua, o en el caso, un docente con perfil pedagógico, pero con conocimientos mínimos de la cultura, no sabría como explicar algunos conceptos o expresiones propias, ya que muchas veces, éstos tienen mucha relación con el contexto social y la cosmovisión del grupo lingüístico” (Shilón 2009b).

O en otros casos, un hablante originario con conocimiento de su cultura ancestral y con buen dominio de su lengua materna, quizás le puede faltar la parte teórica sobre la enseñanza de lenguas para enriquecer su práctica y encontrar mejores alternativas. Unas y otras habilidades, unos y otros conocimientos son necesarios para complementarlos y hacer efectiva nuestra práctica docente sobre esta tarea.

En suma, se observa que la enseñanza del tsotsil tiene semejante situación como la enseñanza de otras lenguas originarias como segundas lenguas en la educación básica; quedan muchas cosas por hacer en cuestiones de enseñanza con la modalidad de L2, así como la producción de materiales, diseño de planes y programas de enseñanza, que pueden dar lugar a la formación de recursos humanos para facilitar el desarrollo de estas actividades.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS OBTENIDOS DE LA INVESTIGACIÓN

Primera parte: CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

4.1 Contexto socio-cultural del Estado de Chiapas

El Estado de Chiapas, México, se ha caracterizado por ser una sociedad plurilingüe y pluricultural, donde viven y conviven 12 grupos lingüísticos, hablantes de las lenguas tsotsil, tseltal, ch'ol, zoque, tojolab'al, mam, q'anjobal, chuj, jakalteko, lacandón, mocho y kakchikel, más las sociedades ciudadinas donde predomina el español, el idioma oficial del país.

Estas lenguas están en diferentes condiciones sociolingüísticas, el castellano ha ganado espacios en los diferentes hablantes de lenguas originarias, y algunas de éstas están en un proceso paulatino de cambios lingüísticos, por ejemplo, las lenguas zoque y tojolab'al principalmente, han sufrido un desplazamiento lingüístico por la interferencia del español; al igual que las lenguas tseltal y tsotsil en las periferias de las ciudades, también en cierto grado. El resto de las lenguas tienen menor número de hablantes y están en un camino de extinción por el desuso y la desaparición de sus elementos culturales, solo algunas personas mayores preservan su uso.

4.2 El grupo lingüístico tsotsil, su lengua y su situación lingüística.

El grupo lingüístico tsotsil es descendiente de la cultura maya y se localiza en varios municipios del Estado de Chiapas, principalmente "Zinacantán, San Juan Chamula, San Andrés Larráinzar, Santiago el Pinar, Chenalhó, Pantelhó, Huitiupán, Chalchihuitán, El Bosque, Simojovel, Iztapa, Bochil, Soyalhó, Huixtán, San Lucas, Acala, San Cristóbal de Las Casas, Venustiano Carranza, (San Bartolomé de los Llanos) y Amatán" (www.buenastareas.com/ensayos/Tsotsiles).

Los tsotsil-hablantes emigran a otros municipios indígenas del Estado en busca de tierras para cultivar y en busca de mejores oportunidades de trabajo, algunos se encuentran

temporalmente en las zonas urbanas de: Comitán, Teopisca, Chiapa de Corzo, en la capital del Estado: Tuxtla Gutiérrez y en la capital del país, Distrito Federal, entre otras ciudades.

Cada municipio tsotsil tiene rasgos culturales distintos, como su música, danza, cantos, vestimenta, fiestas, ceremonias, tradiciones, así como su producción, su forma de organización social, de gobernar, entre otros. Sin embargo, comparten una cosmovisión y una sola lengua como un medio de conservación y transmisión cultural entre los tsotsiles.

La lengua tsotsil es una de las lenguas que tiene mayor número de hablantes que el resto de lenguas originarias del Estado de Chiapas; cuenta con 329 937 hablantes, según cifras del INEGI, contados en el censo (2005), lo cual ha colocado a este idioma en el quinto lugar entre las lenguas indígenas más habladas en México (Op. cit).

Esta lengua se conoce también como ***bats'i k'op*** entre los hablantes de la misma, que quiere decir: *lengua originaria o auténtica*, la cual se asocia con la expresión ***bats'i vinik antsetik***, que significa: *hombres y mujeres originarios del lugar u hombres y mujeres auténticos*, por ser hablantes de una lengua ancestral y pertenecientes a una cultura diferente que los hispanohablantes o extranjeros.

La lengua tsotsil tiene siete variantes (PINALI 2009: 19) que se distinguen entre los municipios de Zinacantán, San Juan Chamula, Huixtán, Venustiano Carranza, Chenalhó, San Andrés Larrainzar y Huitipán. Aquí, el término variante es usado como sinónimo de dialecto: manera de hablar el tsotsil en estos municipios. Cabe señalar que la comunicación entre los tsotsil-hablantes de distintos lugares no es afectada por estas variantes, existe una inteligibilidad entre ellas. Sin embargo, en las aulas escolares, a veces, las ven como un tema de discusión para buscar cómo manejarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua, sin que afecte en la expresión oral ni escrita entre los alumnos.

La mayoría de los tsotsiles son bilingües de diferentes grados (español y lengua originaria), sobre todo, en los adolescentes, jóvenes y adultos varones, gracias al contacto

de ambas lenguas en las distintas actividades cotidianas y a la escolarización de los niños y jóvenes tsotsiles.

Por ello, la lengua tsotsil vive un fenómeno de cambios lingüísticos en algunos lugares, sobre todo, los que viven en la periferia de las ciudades, ya que la comunicación en el ámbito familiar y social, muchas veces, se da en castellano. Con el paso del tiempo, esto ha generado un leve desplazamiento del tsotsil y una mezcla de lenguas (tsotsil - español) en el habla.

La lengua tsotsil, por lo general, tiene mayor uso entre los integrantes de la familia y entre los habitantes de cada municipio tsotsil, así como en el intercambio comercial entre los tsotsil-hablantes y castellano-hablantes o hablantes de otra lengua en un contexto multicultural. En los espacios urbanos educativos y turísticos, el tsotsil se ha introducido relativamente como medio de enseñanza; en los espacios públicos urbanos se usa en los procesos jurídicos a través de los traductores e intérpretes, así como en algunos medios de comunicación masiva como la radio (XERA, XEVFS, entre otras) y mínimamente en la T. V. del canal diez de Chiapas.

En forma escrita, el tsotsil cuenta con algunos textos escolares de la SEP de Chiapas (*Bats'i k'op*, lengua tsotsil de Chiapas -1997 y 2004-, *Batik ta tajimol*), (Textos literarios multilingües: lengua originaria y español; el libro *Y el Bolom dice...* publicado en diversos tomos y variantes del tsotsil), (Textos infantiles y juveniles por CELALI); (Libros: *Bu mu'yuk loktor*, Donde no hay doctor; Chamula: un pueblo tzotzil; Historia de la Colonia "Los Chorros"; Chenalhó: algo de su historia, cuentos y costumbres, entre otros escritos, que son productos de los narradores y escritores tsotsiles.

El tsotsil se usa también para anuncios públicos dentro del contexto de los hablantes de esta lengua, sin embargo, aún ésta no ha ganado estatus social como la lengua castellana, a pesar de que tiene un gran número de hablantes, libros publicados y difusión a través de los diferentes medios.

Aún el tsotsil es considerado "dialecto" para algunos ciudadanos por ser lengua indígena, término que tiene un significado peyorativo, de poco valor social. Sin embargo, toda

lengua o idioma tiene su variante, cada lengua tiene sus propios dialectos. Esta consideración se trae desde la colonización de los pueblos originarios y se mantiene de generación en generación.

Ahora la EIB y las universidades interculturales de México juegan un papel preponderante en la reivindicación de los valores culturales de estos pueblos y en el cumplimiento del ejercicio de sus derechos como pueblos y hablantes de una lengua, como en el caso de la UNICH, que contribuye en la promoción y recuperación del uso de la lengua de los alumnos tsotsiles y en la enseñanza del tsotsil como L2 para los alumnos no hablantes de esta lengua.

4.3 Contexto histórico de la UNICH

En el campo educativo, la década de los noventa se considera como un período de transición educativa en los municipios y comunidades originarias, sobre todo en los contextos multiculturales del Estado, del Programa de Educación Indígena Bilingüe Bicultural al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, con el afán de contribuir al fortalecimiento y enriquecimiento del acervo cultural de los pueblos originarios.

Más tarde se vio la necesidad de atender las demandas sociales en el campo educativo, de crear instituciones de educación superior con visiones de la diversidad cultural para atender esa pluralidad social y contribuir al cumplimiento de los Derechos colectivos e individuales de esos pueblos, de acuerdo con las necesidades y características del contexto social.

Ante esta situación se crea la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) el 1º de Diciembre del 2004 (que empezó a trabajar con una instalación prestada, luego se inaugura su propio edificio en Noviembre del 2006), con el impulso y el apoyo, entre otras instituciones, de la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de México, para implementar un modelo educativo integral desde un enfoque intercultural, en el cual se toma en cuenta la diversidad étnica y cultural del Estado.

El reto consiste en ampliar y diversificar las oportunidades de acceso a la educación superior y acercar la oferta educativa a los grupos sociales en situación de desventaja, así como a la

población indígena del país. La atención adecuada a demandas de formación y atención a la realidad de los pueblos indígenas requiere de instituciones que atiendan la diversidad lingüística y cultural.

En razón de lo anterior, se crea la Universidad Intercultural, para ofrecer opciones de educación superior que sean pertinentes a las necesidades de desarrollo de los pueblos indígenas y que contribuyan a alcanzar los objetivos y metas de cobertura y equidad en el acceso de la calidad educativa... (Decreto de Creación UNICH 2004: 03)

En este sentido, se crea la nueva casa de estudio con una misión y visión intercultural acorde con la realidad y necesidades sociales de los distintos municipios indígenas y no indígenas de la región Altos de Chiapas y de otras partes del Estado.

El modelo Intercultural, elaborado por la CGEIB de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, expresa:

Incorpora el conocimiento tradicional de los pueblos originarios como parte sustancial del desarrollo integral de los individuos, y una estrategia innovadora para consolidar el carácter científico-práctico de los saberes populares que derivan de las tradiciones de los pueblos originarios de nuestro país. Las acciones de estas instituciones se basan en tres ejes: lengua, cultura y vínculos estrechos con la comunidad. (Manual de organización UNICH 2008: 29)

Así la formación universitaria intercultural se basa en la diversidad cultural, la combinación de saberes y conocimientos de las comunidades originarias con los conocimientos y valores universales de otras culturas, así como la valoración y uso de sus elementos culturales; por ejemplo, la lengua juega un papel muy importante en las relaciones sociales con los grupos lingüísticos, en la malla curricular de la UNICH es el eje transversal de todas las carreras.

4.4 Ubicación e infraestructura de la UNICH

La UNICH está situada al lado suroeste de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, una ciudad colonial fundada en 1528. Este centro educativo se conoce como la Ciudad Universitaria que se encuentra al pie de los verdes cerros, en una Colonia denominada Corral de Piedra, donde se disfruta un ambiente tranquilo y un clima templado.

Esta universidad es la única en el Estado que atiende los municipios de los Altos de Chiapas, lugar estratégico para atender las regiones de mayor diversidad lingüística: Tsotsil, tseltal, ch'ol, tojolab'al, zoque, castellana, entre otras. Según el coordinador del Departamento de Lenguas de la UNICH, con base en los datos estadísticos de la institución, en el año 2010 asistían 1455 alumnos entre hombres y mujeres y entre hispanohablantes y hablantes de lenguas indígenas (Entr. Miguel Sánchez, abril, 2011).

La UNICH “como organismo descentralizado del Ejecutivo Estatal, contribuye con el Sistema Educativo Nacional, a ampliar la oferta educativa a los egresados del nivel medio superior, tanto los que son integrantes de comunidades indígenas, como aquellos que estén interesados en los programas educativos que esta Universidad ofrece”. (Op. cit.: 04)

La UNICH ofrece las carreras de Licenciatura en Lengua y cultura, Comunicación Intercultural, Turismo Alternativo y Desarrollo Sustentable, tanto para hablantes de lenguas indígenas como para no indígenas (www.unich.edu.mx).

La Ciudad Universitaria está constituida por 8 edificios de dos plantas cuyos nombres están en la mayoría de las lenguas originarias que significan la presencia de la diversidad cultural y lingüística del Estado chiapaneco. A continuación se presentan estos nombres con su correspondiente significado en las diversas lenguas:

EDIFICIO	NOMINACIÓN	SIGNIFICADO	LENGUA
D	SB'ELAL AK'ANQ'ULAL	Senderos de la paz	Jakalteca
E	WANIM BICHAN	Vida y creación	Mam
F	FRATERNIDAD	Fraternidad	Castellana
G	MUJSOKYUY	Sabiduría	Zoque
H	CHI'IL	Compañero	Tsotsil
I	YACH'IL BE	Camino nuevo	Tseltal
J	PI'TYAYA	Esperanza	Ch'ol
K	YECH B'AJUN SLEKIL B'EJ	Raíz de un buen camino	Tojolab'al

Cuatro edificios están destinados para salones de clases; un edificio para la sala de computación; uno para el Departamento de Lenguas, Biblioteca y Laboratorio de fotos; otro para direcciones, oficinas de docentes e investigadores (PTC), servicios escolares y auditorio; uno más que ocupa la rectoría, extensión y difusión; servicio social, planeación y secretaría administrativa.

En las dos divisiones: Procesos Sociales y Procesos Naturales laboran 19 docentes de lenguas originarias con diferentes perfiles de formación y niveles de estudio, la mayoría de ellos tiene licenciatura y algunos cuentan nivel de posgrado, entre ellos se encuentran: sociólogos, lingüistas, psicólogos, abogados, docentes en enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros. Al respecto, el coordinador del Departamento de Lenguas comenta: “Algunos tienen licenciatura, otros solo tienen preparatoria, pero han tenido una destacada participación y tienen experiencias en escribir y enseñar su lengua materna” (Entr. Sánchez, 06/ 05/ 10).

Cabe señalar que la enseñanza de lenguas originarias es un eje transversal para las cuatro carreras, es decir, todos los alumnos eligen llevar una lengua indígena, ya sea en la modalidad de L1 o L2, dependiendo de sus situaciones lingüísticas o necesidades. Por lo general, en la División de Procesos Sociales se manejan grupos mixtos (hablantes indígenas y no indígenas) y se enseñan principalmente las lenguas tsotsil, tseltal, tojolab'al, ch'ol y zoque como L1; mientras que en la División de Procesos Naturales, estas lenguas se enseñan como L2.

La División de Procesos Naturales, según el coordinador de la misma: “Cuenta con 11 docentes para la enseñanza de lenguas originarias: tsotsil, tseltal, ch'ol, y zoque como segundas lenguas en sus diversos semestres, con alrededor de 300 alumnos en doble turno: matutino y vespertino” (Entr. Joaquín Peña P., 21/10/09).

Esta institución superior cuenta con los servicios necesarios: una papelería, cafetería, museo-teca, dos canchas deportivas para uso múltiple, un campo de fútbol, un cajero automático Banorte, máquinas despachadoras de café, estacionamiento de vehículos, una parada de colectivos y un altar tradicional para diversos actos rituales.

4.5 Objetivos de la enseñanza del tsotsil como segunda lengua

Cabe aclarar que la enseñanza del tsotsil como segunda lengua en el primer semestre en las carreras de Turismo alternativo y de Desarrollo sustentable se desarrolla dentro de la asignatura llamada *Lengua originaria de México*. Según el *Programa semestral* de esta asignatura se maneja una parte teórica y otra parte práctica como taller. De la misma manera, para el tercer semestre, la enseñanza de esta lengua se desarrolla dentro de la asignatura de *Taller de Lengua y Conocimiento indígena*.

Dentro del *Programa del primer semestre*, la enseñanza del tsotsil presenta como objetivo: “Adquirir las habilidades en la expresión oral, auditiva, escrita y de lectura de frases cortas en la lengua meta, entorno al cuerpo humano y su relación con los elementos naturales y el sistema numérico” (Programa 1º. Sem. 2009: 06).

En cambio, el *Programa del tercer semestre* señala como objetivo: “Conocer los conceptos y elementos básicos referentes al medio ambiente desde la cosmovisión de los pueblos originarios” (Programa 3º Sem. 2009: 08).

Cabe mencionar que estos *Programas Semestrales* para el taller de lenguas, elaborados por el cuerpo de docentes de lenguas en esta División, están en proceso de adecuación y actualización, por ello, su aplicación en la práctica es flexible y están abiertos a los cambios, según los docentes del tsotsil en su entrevista: “Estos programas no están acabados, están en constante modificaciones para mejorarlos y enriquecerlos” (Docente “A”, 26/04/10). “Muchos temas van adecuando en la práctica según las necesidades de cada docente” (Docente “B”, 15/10/09).

El coordinador del Departamento de Lenguas de la Universidad señala: “La enseñanza de lenguas originarias es parte del perfil de egreso y (estas lenguas) son ejes principales de todas las carreras” (Entr. Miguel Sánchez, 06/05/10); es decir, la lengua tsotsil, como el resto de lenguas originarias, se enseña en las cuatro carreras que oferta la UNICH.

Por su parte, los docentes responsables de la enseñanza de la lengua tsotsil mencionan como objetivo: “Se enseña el tsotsil para que el estudiante pueda comunicarse con los hablantes de esta lengua” (Docente B). “Para que los alumnos puedan dialogar con la

comunidad - de habla tsotsil-” (Docente A). “Para que los muchachos puedan ser partícipes de la comunicación en tsotsil... Por ello, es necesario tener dominio de la lengua, manejar expresiones básicas” (Docente C).

Analizando los párrafos anteriores, lo que señalan los *Programas Semestrales* en la enseñanza del tsotsil como L2, muestra el interés por desarrollar habilidades orales y escritas, a través de la adquisición de conceptos del cuerpo humano y del medio ambiente y otros elementos desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

Al parecer, estos objetivos son algo restringidos en algunos contenidos temáticos, y es entendible, porque los programas de enseñanza aún están en un proceso de mejorías y actualizaciones; sin embargo, el tsotsil como L2, según se aprecia, se enseña para hablar y escribir; mientras que en la opinión de los docentes se explicita claramente que hay una intención de usar la lengua con fines comunicativos en el salón de clases y en la vida social, entre alumnos de la Universidad y de ellos con los tsotsil-hablantes de las comunidades.

Entonces, en los salones de clases es necesario que las actividades que se realizan y las estrategias que se emplean en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua se enfoquen a estos objetivos señalados.

4.6 Espacios áulicos y grupos de alumnos

Los salones de clases de la UNICH tienen una forma rectangular, suficientes para dar cabida a 30 alumnos aproximadamente en cada uno de ellos. Cada aula tiene una iluminación natural, ya que tiene ventanas grandes y movibles. También cuenta con mobiliarios necesarios en cada salón: sillas y mesas individuales, un escritorio, una mampara a un rincón y un bote de basura, así como lámparas fosforescentes, un pintarrón blanco, un resguardo como block al lado del escritorio, todos ellos en buenas condiciones.

A continuación se presenta un cuadro donde podemos apreciar el número de alumnos hispanohablantes y hablantes de lenguas originarias que asisten a las clases de tsotsil.

Grupos	Hispanohablantes	Hablantes de lenguas originarias
Grupo del docente “A”	27 alumnos (H y M).	11 alumnos (H y M).
Grupo del docente “B”	24 alumnos (H y M).	8 alumnos (H y M).
Grupo del docente “C”	19 alumnos (H y M).	12 alumnos (H y M).

Como podemos darnos cuenta, en los grupos de alumnos observados, la mayoría quienes adquieren la lengua tsotsil como L2 son hispano-hablantes de los diferentes contextos sociales, urbanos y rurales; el resto son hablantes de diferentes lenguas originarias: tseltal, ch’ol, zoque y algunos con cierto de dominio del tsotsil, ya que algunos hispanohablantes tienen sus raíces indígenas.

Hablar de las actividades que se realizan en los salones de clase del tsotsil implica hablar de los recursos humanos y materiales, ya que todo proceso pedagógico se requiere la presencia del profesor, alumnos, contenidos temáticos, materiales didácticos y medios necesarios para conducir las acciones hacia un fin deseado (Shilón 2003: III). Estos elementos deben estar en correlación y armonía entre ellos para facilitar tal proceso y lograr dichos objetivos.

En los siguientes apartados se mostrarán las evidencias detectadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2 en los grupos atendidos por los docentes de lengua A, B y C, para describir cómo, qué, cuándo y con qué se enseña esta lengua, con la intención de identificar los elementos que dificultan o facilitan la adquisición de una L2.

Segunda parte: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.7 La enseñanza del tsotsil en castellano (Docente “A”)

En este apartado se describen las exposiciones del docente “A” correspondiente al grupo de 1º semestre de Turismo Alternativo, en donde se evidencia que, por lo general, la enseñanza del tsotsil como L2 se lleva a cabo en español, el desarrollo de los diferentes

contenidos temáticos, la comunicación entre el maestro y los alumnos en clases suele hacerse en esta lengua.

4.7.1 Enseñanza de vocabulario en castellano

En el grupo del docente A, se observa que, generalmente, la enseñanza del vocabulario tsotsil suele realizarse en castellano y por campos semánticos (lista de animales, plantas, frutas, formas, tamaño, medidas, colores, sabores y olores), lo cual se hace a través de preguntas y respuestas para generar interacción entre el docente y los alumnos en el aula, apoyado a veces por algunas ilustraciones o dibujos. De la misma manera, los saludos y las instrucciones dentro del salón de clases se dan con el uso del español, con la excepción de las lecturas de palabras en el pizarrón para ejercitar su pronunciación y para responder a la lista de asistencia de los alumnos, la cual se escucha en tsotsil: *li'une*, *li'uni* o *li'oyuni* para decir *presente* en las variantes dialectales de esta lengua.

A continuación se presenta un ejemplo de la enseñanza y explicaciones del vocabulario en español:

Docente: ... Vamos a ver los colores como adjetivos. El adjetivo es la palabra que acompaña al sustantivo, que es un nombre para calificarlo; expresa las características o propiedades atribuidas al sustantivo, es lo que vamos a ver a continuación.

Alumnos: ¿Qué son esos, profe?

Docente: Son los colores. Hay cinco colores primarios o básicos en la lengua tsotsil: **Tsoj**, **yox**, **ik'**, **k'on**, **sak**. ¿Qué color es el **tsoj**?

Alumnos: Rojo

Docente: Rojo, muy bien... y **yox** ¿qué color es?

Alumno: Verde

Docente: Verde: **yox**. Pero también puede ser azul. Porque puedo decir **yax kut'an ti jo'e**: el agua está cristalina.

Alumno: Entonces, ¿se dice indistintamente?

Docente: Sí. Se dice lo mismo para decir verde o azul.

Alumno: El **ik'**, profe?

Docente: **Ik'** es negro. Aquí quiero aclarar, la palabra **ik'** tiene varias acepciones en tsotsil. **Ik'** puede ser el aire que respiramos, ejemplo **chkich ik'**: respiro aire. **Ik'** también es la noche, **ik' li ak'obale**: la noche es oscura. Por otro lado, **ik'** significa viento, **ik'** también es reuma...

Alumna: ¿Cómo se dice *olor*, profe?

Docente: **Yik'**. **Oy yik'**: tiene olor. Ahora, **chopol yik'**, quiere decir: algo apesta... **Tu**: apestoso... (Obs. Clase: 14/10/09: 12:40 p. m.)

De esta manera, el docente enseña los colores en el pizarrón; como se observa en esta clase se le da importancia al significado de éstos en español, las palabras polisémicas son ejemplificadas en oraciones. En la pregunta que hace la alumna se nota una asociación de sonidos, del **ik'**: *color negro* con el **yik'**: *olor*; probablemente ella se acordó de cómo se dice *olor* en tsotsil y reafirma su conocimiento.

Es importante mencionar que este vocabulario se usa posteriormente para construir frases y oraciones en tsotsil como base de las descripciones y diálogos cortos (se muestra en la categoría 4.6.2). Sin embargo, la interacción en el proceso de enseñanza y aprendizaje del vocabulario se da continuamente en español, solamente se pronuncian en tsotsil las palabras y posteriores oraciones, cuando repiten lo que está escrito en el pizarrón.

Otro ejemplo sería la analogía entre la estructura del cuerpo humano y la de las plantas, a través de los significados propios de las palabras en tsotsil, recurriendo constantemente al castellano:

Docente: Ahora vamos a ver las partes de ciertos objetos en relación con el cuerpo humano, en este caso, las partes o estructuras de un árbol y de una casa... Las partes del ser humano puede compararse con las partes de un animal y de un árbol, todo o la mayoría de los objetos se parecen y se comparan con ciertas características del ser humano. En este caso vamos a ver lo que es un árbol. En esta parte, (mostrando el tronco de un árbol dibujado en el pizarrón) ¿cuál creen que sea la relación con el ser humano?:

Alumno: **Yok (te')**. El tronco.

Docente: El tronco sería como el **ch'ut te'**: estómago del árbol.- (Señalando al tronco dibujado). La parte de arriba sería el **sni' te'**, ¿cuál sería el **sni'**?

Alumno: La nariz del árbol. (La copa del árbol).

Docente: En esta parte, la que está pintado de azul es la fruta, sería el **sat te'**. Esta parte es la corteza y sería como el **pat te'**: literalmente (significa) la *espalda del árbol*... **Yibel te'** o **yisim te'**: las raíces del árbol. Pero la parte más delgada ¿sería... **Yisim te'**.

Alumno: **Yisim te'**: los bigotes del árbol. ¿Y los brazos del árbol serían: **sk'ob te'**?

Docente: Sí, así es. La parte del medio es como el... este... ¿cómo se llama la parte que trae en medio del árbol o del tronco?... este... **yol te'**, esto sería su corazón del árbol.

Alumna: Y **yibel te**, profe?

Docente: **Yibel te'** es ésta, es la raíz más gruesa. **Yisim te'** es la raíz más delgada.

Alumna: El **Yakan te'** ¿qué es? (Se adelanta a preguntar el significado).

Docente: Yakan te' o yok te'... A ver ¿qué es **akanil**? Es... Es pie.

Alumno: Pie del árbol, es el tronco pues.

Docente: Si nos damos cuenta, todo lo que está acá tiene que ver con el cuerpo humano. La mayor parte o estas características del cuerpo humano comparte digamos con algunas cosas de la naturaleza. Igual que una casa... Esta parte sería (señalando a un dibujo) **yav ti'na**: el marco de la puerta, y esta parte es **ti'na**: la puerta. La ventana hay dos formas de decir: **sk'elobil osil** o **sat na**: los ojos de la casa literalmente, algo donde se puede ver... (Obs. clase: 14/10/09: 11:45 p. m.)

Esta forma de realizar explicaciones puede entenderse de dos maneras: la primera, al parecer, está asociada con el objetivo inmediato del tema abordado, y la segunda es una consideración del mismo docente en torno a la enseñanza de lengua.

La enseñanza que se asocia con el objetivo se muestra en la conversación del docente al final de su clase sobre este tema; según él mismo, lo que hace es "identificar la similitud de estructuras entre el hombre y la naturaleza, y familiarizarse con el vocabulario para construir oraciones" (Docente A, 14/10/09).

Aquí, entonces, no se enfatiza el desarrollo de la expresión oral en tsotsil, sino más bien, el desarrollo de contenido temático para entender la concepción y la relación de algunos entes con el ser humano en el mundo tsotsil, solo se pone interés en el aprendizaje del vocabulario a través de estructuras análogas.

La otra parte es una consideración sobre la enseñanza de una L2, ya que él manifiesta que si la enseñanza del tsotsil no se desarrolla en español, no entenderían los alumnos y se quejarían en la dirección (Op. cit. 26/04/10).

El uso del castellano en la enseñanza del tsotsil se piensa entonces como una percepción docente para enseñar una L2 de esta manera, como una justificación para que las exposiciones del docente sean entendibles por los alumnos; al parecer tiene que ver con las características de los contenidos que se presentan como afirma el mismo docente: “Hay contenidos complejos que necesariamente el uso del español para darse a entender con los alumnos” (Ibíd.).

Según Saavedra (2010), la enseñanza de una lengua originaria a través del castellano no permite a los alumnos ir familiarizándose con las expresiones orales, porque en el proceso interactivo no practican la lengua como medio de comunicación, de esta misma manera sucede con la lengua tsotsil. Como se muestra en estas exposiciones, cuando el docente pregunta a sus alumnos en castellano, ellos también responden en la misma lengua o viceversa; pocas veces se usa el tsotsil como medio de comunicación en el aula y como instrumento de enseñanza de esta lengua; a veces, solamente se escucha en los saludos cotidianos: *me li'ote (buenas tardes)* y en los permisos que piden los alumnos al salir y entrar al salón de clases: *mi xu' xi-och, profe? (¿puedo pasar, profe?)*.

Esto también es percibido por los alumnos del grupo, cuando mencionan que “mientras no se usa el tsotsil en el salón de clases, menos se usa fuera de él ni en la vida cotidiana” (26/10/09). Porque al parecer, depende de las habilidades lingüísticas que se enseña a los alumnos, de forma escrita u oral, ellos son los reflejos de lo que promueve el docente en el salón de clases.

Sin embargo, depende del empleo de los enfoques de enseñanza; por ejemplo, en el método audio-lingual se prohíbe el uso de la lengua materna del alumno (L1) para aprender una segunda lengua (L2), mientras que en la enseñanza comunicativa se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario (Richards y Rodgers 1998: 70).

En este sentido, estos autores citados, como otros, sostienen que la enseñanza de una segunda lengua, por lo general, se desarrolla en la misma lengua, la lengua que adquieren los alumnos se usa como medio de instrucción en el salón de clases. No obstante, el uso de la L1, como en este caso, el uso del castellano en la enseñanza de una lengua originaria puede emplearse como medio de apoyo cuando las circunstancias así lo necesitan

En resumen, el uso del castellano como medio de instrucción del tsotsil está asociado con la percepción del docente en cuanto a la enseñanza de esta lengua como L2, a veces, con las experiencias del mismo, en las cuales se enfatiza más en los contenidos temáticos que en el uso de la lengua misma con fines comunicativos. Esto limita la adquisición oral de una segunda lengua de los alumnos, como en este caso, la lengua tsotsil como lengua meta, dado que la interacción comunicativa permanente en español, reemplaza el uso del tsotsil para familiarizarse con las expresiones orales.

Otra de las evidencias que se presentan a continuación es la construcción de oraciones que se realizan con frecuencia en esta práctica docente.

4.7.2 Construcción de oraciones en castellano

La construcción de oraciones en tsotsil por parte del docente es una actividad recurrente en esta clase, estas oraciones son escritas en el pizarrón y explicadas en castellano, excepto la presentación de diálogos que los alumnos realizan de vez en cuando. La interacción comunicativa entre maestro y alumnos en esta oportunidad también sucede en castellano, a través de preguntas y respuestas.

Esta es una de las exposiciones del docente que a través de la lectura de oraciones hace una interacción con los alumnos. Cabe mencionar que él lee primero las oraciones en tsotsil, después lo hacen los alumnos para luego interpretar el significado de dichas oraciones.

Docente: Ahora pueden leer, por favor. (Señalando en el pizarrón) A ver... ¡Todos! *¿Jayib stojol li ajane?*

Alumnos: *¿Jayib stojol li ajane?*

Docente: ¿Qué quiere decir? ¿Qué entendemos aquí? (Señalando la oración en tsotsil)

Alumnos: ¿Cuánto cuesta, no? (Los alumnos dudan)

Docente: ¿Cuánto cuesta el elote?... Y ¿cuánto cuesta? (Señalando la oración que sigue)

Alumnos: **Chib pexu jch'ix.**

Docente: En español quiere decir: Dos pesos uno.

Alumno: Dos pesos uno... está barato.

Docente: Lo que sigue, ¿qué dice?

Alumnos: **Mi chak'an?**

Docente: **Ti jk'an** ó **ta jk'an**. Aquí vemos la variante del tsotsil **ti** ó **ta**, cualquiera de las dos formas son correctas, son solamente variantes: **ti jk'an** ó **ta jk'an**. Sí, lo quiero... Puede ser que contesten **Mu jk'an**: No quiero (ó no lo llevo)... Continúan leyendo, por favor.

Alumno: **¿O'ote me cha k'an?**

Docente: ¿Eso significa?

Alumno: Tú... ¿Lo quieres?

Docente: Y la respuesta ¿qué dice?

Alumnos: **Mo'oj, lom toyol stojol.**

Docente: No, está muy caro. Aquí cuando decimos **lom toyol stojol** es lo mismo decir **muyem stojol**: está muy caro ó está elevado el precio... (Obs. Clase: 20/10/09: 11:35)

De esta manera, van interpretando las oraciones en castellano, lo que interesa, al parecer, es la comprensión de las oraciones escritas y la pronunciación en tsotsil. Es un tema interesante para realizar compras en el mercado y ejercitar este ejemplo con otros objetos, sin embargo, no se observa la producción de alguna habilidad lingüística por parte de los alumnos.

Cabe señalar que la enseñanza de oraciones, a veces, se desarrolla a través de la palabra generadora en el pizarrón, la cual es uno de los métodos de enseñanza que parte de una palabra o frases para formar oraciones extensas. En la construcción de oraciones y el desarrollo de temas nuevos, se observa que siempre parten de un vocabulario tsotsil,

lo cual da a entender una enseñanza y aprendizaje gradual de la lengua tsotsil, ya que va de lo simple a lo complejo, de la palabra a la oración. Sin embargo, en la comunicación verbal entre el maestro y los alumnos se usa más el castellano, solo se escucha el tsotsil en la pronunciación de las palabras, frases y oraciones.

Esto es un ejemplo de la palabra generadora:

Sak	Blanco
Sakil na	Casa blanca
Li sakil nae	La casa blanca
Sak sbonil ti nae	La casa es de color blanco
Sak ti karoe xchi'uk ti nae	El carro es blanco, también la casa.
K'on	Amarillo
K'anal nichim.	Flor amarilla
Alak' sba ti nichime.	La flor está bonita.
Alak' sba ti k'anal nichime.	La flor amarilla está bonita.
K'on ti nichime xchi'uk ti roxae.	La flor es amarilla, también la rosa.

(Obs. Clase, 15/10/09: 12:45 p. m.)

Cabe mencionar que, para el docente, el objetivo de esta construcción de oraciones es “aprender a usar conversaciones en el mercado y en la vida diaria”, según afirma el mismo docente del grupo, lo cual parece ser también la expectativa de los alumnos (sostener conversaciones). Sin embargo, en estas clases muestran que la interacción comunicativa entre maestro y alumnos sucede en castellano, el tsotsil como L2 no se usa como instrumento de enseñanza.

La falta de dominio de competencias comunicativas y conocimiento lingüístico por parte de los docentes, según Terán (2006), es una de las dificultades encontradas en la enseñanza de lenguas originarias, como sucede muchas veces en la enseñanza del quechua en las Escuelas Primarias Bilingües de Tiquipaya, ellos no usan la lengua de

enseñanza como medio de comunicación en clases y tienen poco dominio de su lengua materna, por tanto, los alumnos no adquieren una expresión fluida de la lengua.

Sin embargo, el docente tsotsil que atiende a este grupo de alumnos, según se observa en su perfil (Cfr. perfil docente A), domina bien su lengua materna y conoce su cultura, lo que no cuenta es con una formación específica para la enseñanza de una lengua originaria como L2. En los talleres que ha asistido el docente en la UNICH ha visto temas diversos relacionados con las lenguas originarias, sin embargo, no aspectos inherentes a la enseñanza de una L2, solo los talleres de lectura y escritura tsotsil que ha impartido como L1 en su comunidad y el autoaprendizaje de ella, son la base de sus experiencias (Entr. docente A, 19/10/10).

Si recordamos los objetivos del taller para este semestre consiste en poder comunicarse los alumnos con los tsotsil-hablantes, sin embargo, la enseñanza del tsotsil como L2 en castellano, reemplaza esta lengua para la interacción comunicativa en clases, y la mejor forma de aprender una segunda lengua como afirma Terán (2006) basado en Cooper (1997)¹⁰ es enseñar en esa lengua: “Usar la lengua como medio de instrucción es la mejor manera de lograr que se aprenda una segunda lengua”. En este caso, usar el tsotsil tanto para enseñar como para comunicarse en el aula y fuera de ella.

En suma, la enseñanza del tsotsil en castellano está asociada con las experiencias prácticas y autoaprendizaje del docente, en las cuales prevalecen la escritura y lectura de frases y oraciones, realizadas a veces, a través de la palabra generadora, como se ha visto en la lógica, de partir de lo simple a lo complejo desde distintos temas. Sin embargo, el uso del español como medio de instrucción limita al desarrollo de la habilidad oral en los alumnos, ya que reemplaza el uso del tsotsil como segunda lengua en las clases.

Otra de las estrategias que emplea el docente en la elaboración de oraciones es el análisis de algunos elementos gramaticales del tsotsil, tal como se presenta a continuación.

¹⁰ Cooper, Robert (1997). **La planificación lingüística y el cambio social**. Madrid: Cambridge University Press, citado en Terán, María Cristina 2006: 136.

4.8 ¿La lengua tsotsil como objeto de estudio?

En este apartado, se muestra cómo la lengua tsotsil como L2 se enseña analizando componentes gramaticales de esta lengua, posiblemente para enfatizar los conocimientos sobre la lengua, como objeto de estudio. La explicación docente parte de la presentación de afijos para analizar sus funciones dentro de las oraciones. Por otro lado, el docente recurre a la traducción como uno de los medios para enseñar y comprender oraciones y diálogos escritos.

Posteriormente, se analizará qué tipo de habilidades promueve esta enseñanza en los alumnos, la relación de esta práctica con algunas percepciones y el enfoque de enseñanza de idiomas como segundas lenguas.

4.8.1 La enseñanza a través de la gramática

Dentro de la enseñanza del tsotsil como L2, como se observa en la explicación de elementos gramaticales, la lengua aparece como objeto de estudio. El docente desarrolla contenidos temáticos a partir del análisis de algunas terminaciones gramaticales, como por ejemplo, el uso de la morfología que lleva a la construcción de oraciones en tsotsil.

A continuación se presenta una de las actividades que consiste en el análisis de un verbo infinitivo en tsotsil, a partir del cual el docente presenta los prefijos y sufijos de esta lengua en la conjugación de los verbos.

Docente: Hay ciertas características de los verbos que se presentan de esta manera, pongo aquí (en el pizarrón) un ejemplo del verbo **vayel** que es dormir, luego podemos decir **vayem**: dormido... Si se dan cuenta **vay** es la raíz verbal del dormir y **em** es el elemento que se denomina estativo del verbo intransitivo, como una marca de los verbos intransitivos.

Alumno: Profe, ¿eso es un verbo intransitivo?

Docente: Sí... Ahora bien, si digo **vayemun** significa: estoy dormido... termina en **un**, que indica 1º persona en singular y pertenece al juego B1. (El juego B uno se refiere a un modelo de conjugación verbal en tsotsil, que se da con los verbos intransitivos y verbos de estado, y es uno porque hace referencia a la primera persona del singular).

La segunda persona singular **vayemot**: estás dormido; esta palabra termina en **ot**, que indica 2º persona singular, aquí vuelve a ser la parte de los estativos del juego B 2 (...) Para la tercera persona decimos: **vayemØ**: *está dormido*, **le'e vayem**: *él está dormido*. Si se dan

cuenta, este juego B de 3º persona está vacío, no hay ni (una terminación) **ot** ni **un**, simplemente es un vacío.

Alumna: ¿Por qué dice usted: **Le'e**?

Docente: Si le quitamos los pronombre personales: *vu'un, vo'ot, le'e* (yo, tú, él), no pasa nada, simplemente se vale del verbo: **vayemun, vayemot** y **vayem**; va implícito el pronombre de primera, segunda y tercera persona respectivamente, ya no necesito decir: **vo'one vayemun, vo'ote vayemot, le'e vayem**. Pero también es importante que lo vayan conociendo, por eso lo pongo así.

Alumno: ¿Qué significa la J A1, Profe? (Señalando en el pizarrón)

Docente: Es el Juego A uno. (El Juego A1 hace referencia a otro modelo de conjugación en *tsotsil*, se distingue con los verbos transitivos). Recuerdan un poco lo que habíamos visto en la conjugación de los verbos transitivos **pikel** que significa acariciar, **majel** que quiere decir golpear.

Alumna: Profe. ¿Cómo se diría: *le golpeé...ó le pegué?*

Docente: ¿Se acuerdan con el (uso) de **j a s**?... **jmaj, amaj, smaj...** o **jpik, apik, spik**, ¿se acuerdan eso? En su apunte está anotado... En relación a los estativos se presenta una relación de juego A. ¿Cuál es la característica del juego A? Es el uso de los prefijos y... El **majel** y el **pikel** son verbos transitivos. ¿Por qué?

Alumna: Por lo que se puede tocar.

Docente: Muy bien, justamente por eso. Ahora si se dan cuenta **majbil...** **pikbil** quiere decir: *golpeado... acariciado*. La terminación **bil** pertenece a la marca de los estativos del verbo transitivo. **Majbil un** ó **Pikbil un...** lo separo así, pero se escribe junto, para que vean que significa cada elemento. **Maj** es la raíz verbal de **majel**: golpear, y **pik** es la raíz verbal de **pikel**: *acariciar...* Entonces **majbilun, majbilot** y **majbil** significa: estoy golpeado, estás golpeado y está golpeado... (Obs. Clase, 19/05/10)

Los juegos A y B son características de las lenguas mayenses al conjugar los verbos transitivos e intransitivos en relación con el uso de los afijos. Según Vázquez, M. Reynaldo:

En la lengua *tsotsil*, el Juego A ergativo o marca de agente o sujeto se presenta según el inicial de la palabra, hay un grupo de Juego A en verbos transitivos que inicia con consonante (C) y otro que inicia con vocal (V)... El Juego B absoluto, son prefijos y sufijos que denotan la persona o sujeto de un verbo intransitivo (...) En *tsotsil*, generalmente tiene relación con la marca aspectual del verbo intransitivo y los otros del estativo. (www.celali.gob.mx/ergatividad-tsotsil.htm)

De esta forma, se analiza la terminación de algunos verbos de estado en *tsotsil* a través de la interacción maestro y alumno en castellano, por ejemplo, el uso de los prefijos **j- a-**

s- en los verbos transitivos para indicar personas gramaticales y el empleo de los sufijos con la terminación **-un**, **-ot** y \emptyset (vacío) en los verbos intransitivos para indicar los verbos de estado o sujetos que reciben la acción.

Como se puede apreciar, este tema tiene contenidos cargados de aspectos lingüísticos, se considera para un nivel más avanzado, por su característica de mayor complejidad.

Cabe mencionar que, después de las exposiciones del docente, los alumnos realizan unos ejercicios individuales en forma escrita, como una manera de verificar la comprensión del contenido temático abordado, los cuales son revisados por el mismo docente: “Reviso los ejercicios y tareas con la finalidad de ver la escritura en tsotsil, señalo qué está bien y qué está mal para que el alumno corrija” (Entr. docente A, 26/04/10).

Enseguida se muestra otra exposición docente donde puede analizarse el uso de los elementos gramaticales en la formación de frases y oraciones en tsotsil.

Docente: De acuerdo a lo que hemos visto van a construir ciertas frases y oraciones en tsotsil. ¿Se acuerdan cómo construir una frase, una oración o algo práctico?

Alumnos: No, profe... ¿Cuál de todas, profe?

Docente: ¿No se acuerdan cómo construir una frase en tsotsil? Lo que en un principio les compartí... Primero va la acción, el verbo, ¿luego qué más?

Alumna: Luego va el sustantivo y el complemento.

Docente: Bueno, ya les puse varios ejemplos (refiriéndose a la clase pasada), a partir de eso creo que ya tenemos un poco de herramientas... Hay cosas que tendremos que empezar a utilizarlas para que no queden sólo en la técnica, sino saber cómo aplicarlas.

Alumnos: ¿Qué vamos a hacer, profe?

Docente: Ahora lo que van a hacer es hacer una conjugación o una oración, a partir de lo que estábamos viendo en clases (refiriéndose a los juegos A y B), eso van a ser sus herramientas para saber cómo estructurar las oraciones. Por ejemplo si digo: **jpik**, **apik**, **spik**, estamos conjugando: (yo acaricié, tú acariciaste y él acarició).

Alumno: Puede ser **vayem**, profe?

Docente: Sí, lo que hemos visto en clases. Ahora con eso pueden construir oraciones como por ejemplo: **jpik li tsebe**, **jpik li vinike** o **jpik li ts'i'e**. Qué estamos diciendo: acaricié a la muchacha, acaricié al hombre o acaricié al perro... (Obs. Clase, 22/05/10)

Como se puede apreciar esta exposición, es una petición del docente para que los alumnos realicen una producción escrita, es una enseñanza que resalta el manejo de la estructura de las oraciones en tsotsil. Se puede entender que a partir de las explicaciones gramaticales se tiene la intención de construir oraciones escritas, siendo ésta una de las estrategias que emplea el docente para analizar la construcción de palabras y oraciones en tsotsil. Aquí puede reafirmarse esta explicación con la expresión del docente en relación con el tema:

Lo que quiero enseñar es cómo se estructuran algunas palabras y oraciones, que los alumnos puedan distinguir las terminaciones que se usan, que puedan decir: esto es un juego A ó un juego B, esto pertenece a un verbo transitivo o un intransitivo. Todo lo que estamos viendo en clases son herramientas para saber cuándo utilizarlas. (Docente A, 22/05/10)

En esta expresión puedo entender que el docente quiere romper los prejuicios que tiene sobre la lengua tsotsil y mostrar su valor lingüístico, ya que a veces se escucha decir que esta lengua es un dialecto, por el simple hecho que se habla en las comunidades, por tanto, carece de gramática y de estudios, ya que el mismo docente comenta lo siguiente dentro de la plática: “El tsotsil es una lengua como cualquier lengua del mundo, también tiene su gramática, diccionarios, textos literarios... y tiene su dialecto también, no es una lengua menor que otras” (Ibíd.)

Contrastando esta forma de enseñanza con las teorías de enseñanza de idiomas como segundas lenguas, esta práctica se ubica en el método gramática-traducción. En este método, según Richards y Rodgers, se enfatiza la memorización de reglas gramaticales y datos lingüísticos con la intención de entender y manipular su morfología y su sintaxis, y se utiliza la lengua materna del estudiante como medio de enseñanza (1998: 11 y 12).

Efectivamente, en la clase se usa el castellano y es un método centrado en el docente, donde el proceso de aprendizaje se centra en la lectura y escritura, en la construcción de frases y oraciones a partir de las reglas gramaticales analizadas. De ahí que la lengua tsotsil, en este caso ha sido manejada como objeto de estudio. Cabe señalar que este método tiene una tendencia diferente que los enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas, ya que la enseñanza de una L2 como expone Corder, de lo que se trata es enseñar la lengua para el uso y no enseñar sobre la lengua, es formar hablantes en la

lengua, y no lingüistas (1992: 29).

Esta manera de enseñar la lengua lleva a un proceso de aprendizaje estructural, implica ejercicios de repetición y memoria; al parecer cuando los contenidos de estudio no son asimilados y producidos por parte de los alumnos tienden al olvido. Esto se demuestra en las expresiones de los alumnos de este grupo manifestadas en sus entrevistas en los momentos en que realizaban algunos ejercicios sobre el tema, ya que al parecer, la realización de estos ejercicios les resulta poco exitosa para algunos, necesitan más ejemplos prácticos por diversas razones:

Alumno 1: No pude hacer lo mío, porque necesito más ejemplos en el pizarrón.

Alumna 2: Lo más difícil para mí es el cómo saber si está en primera, en segunda o tercera persona.

Alumna 3: No he terminado. Lo que pasa es que cambia mucho la conjugación de verbos, a veces no sé cuando es transitivo o intransitivo.

Alumna 4: En el momento de la explicación del profe sí le entiendo, pero después se me olvida.

Alumna 5: Explica bien el profe, pero la conversación no entiendo. (Entr. 22/05/10)

En estas expresiones se refleja la dificultad del tema por parte de los alumnos. Al parecer, no se logró asimilar la estructura de las oraciones para llevar a cabo la producción escrita. Indica también que las clases en español se recalca enseñar sobre la lengua, y las conversaciones en tsotsil es poco práctico para la comprensión. Para ello, manifiestan la necesidad de poner varios ejemplos por parte del docente y realizar más ejercicios, ya que en tsotsil existen algunos tiempos verbales que tienen una variación de uso de los afijos por las variantes dialectales.

El enfoque gramática-traducción que se emplea en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua como L2, según Saavedra (2010), poco favorece a que los estudiantes puedan leer con comprensión, sino que se limita a la interpretación de palabras; así como la repetición también lleva a la mecanización, el uso comunicativo de la lengua en los estudiantes es mínimo. Sin embargo, cuando se usa la gramática como

señala Carlos Loma, “tiene que ser una ayuda, un medio, no un fin. Enseñar, mejor dicho, acompañar al alumno en el aprendizaje en el uso de la lengua no es fácil, por supuesto. Sin embargo, ése es el reto” (1999: 46).

En resumen, la enseñanza del tsotsil como L2 en esta clase se desarrolla a través de la construcción de oraciones, a partir del análisis de elementos gramaticales, que conlleva el uso de la lengua como objeto de estudio y no como medio de comunicación. Esta práctica se caracteriza con el método gramática-traducción, en el cual se enfatiza la construcción de frases y oraciones en forma escrita, situación que se asocia con el objetivo inmediato del docente en relación con el tema desarrollado. Se deja de lado el desarrollo de la expresión oral y la interacción comunicativa en tsotsil.

En la enseñanza de la lengua tsotsil como L2, aparecen también otras estrategias como enseñanza de diálogos a través de la traducción, tal como se presentan a continuación:

4.8.2 La enseñanza de diálogos a través de la traducción

Otra de las estrategias que se emplea, por lo general, en el grupo del docente “A” consiste en la construcción de diálogos en el pizarrón para ser traducidos del tsotsil al español, a través de preguntas y respuestas, como una forma de interpretar significados.

El docente escribe en tsotsil una serie de diálogos cortos con base en los distintos temas de vocabulario aprendidos, luego junto con los alumnos leen lo escrito para ir traduciendo.

En seguida como parte del diálogo se presenta una forma de saludar en tsotsil, con su correspondiente traducción al castellano que se escribe en la columna derecha:

- | | |
|-------------------|---|
| - Mi li'ote tote. | - Buenos días tío. (Literalmente: Estás aquí tío) |
| - Li'uni. | - Buenos días. (Literalmente: Estoy aquí) |
| - K'uxa-elan? | - ¿Cómo estás? |
| - Lek no'ox. | - Estoy bien. |
| - ¿K'usi chapas? | - ¿Qué haces? |

- | | |
|------------------------------|--|
| - Nakalun no'ox ti na. | - Estoy en casa / Aquí nomás en la casa. |
| Ta jk'el vun. | Leo libro / Estoy leyendo un libro. |
| - ¿K'usi chaval? | - ¿Qué dices? ¿Qué me platicas? |
| - Ti jk'an chilo'ilaj no'ox. | - Quiero platicar nomás. |
| - Lek oy, lo'ilajkutik. | - Está bien, platiquemos. |
| - Lek oy, ochan talel. | - Muy bien, pasa adentro. |
| - Echuk okolaval. | - Bien, gracias. |

(Clase: 05/ 10/ 09: 12: 40 p. m.).

Cabe señalar que las expresiones que tienen un significado propio en tsotsil son explicados en castellano para apreciar su significado en una y otra lengua, por ejemplo, el saludo cotidiano según el docente:

“Mi **li'ote tote** equivale decir en español: *buenos días tío, buenas tardes tío o buenas noches tío*, pero es una forma de saludar con respeto al mencionar tío o tía, abuelo o abuela a cualquier persona... Si se dan cuenta no especifica tiempo para saludar, si es temprano, tarde o noche, ya que cuando decimos: **mi li'ote**, literalmente quiere decir: *estás aquí*, y se contesta: **li'uni, estoy aquí**”... (Docente “A”, 05/10/09)

Expresiones que presentan la visión del mundo tsotsil, la edad y las jerarquías de cargos tradicionales en los saludos son símbolos de respeto y cortesía entre los tsotsiles y de otros hablantes de la lengua originaria, como en este caso, son aclarados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Otro de los diálogos observados para practicar en el pizarrón es el referente a las compras del mercado, usando el vocabulario de frutas y verduras para preguntar precios:

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| - ¿Bu chabat? | - ¿A dónde vas? |
| - Chibat ta ch'ivit. | - Voy al mercado. |
| - ¿K'usi chba sa'tal / mantal? | - ¿Qué vas a ir a buscar / comprar? |
| - Chbat jsatal chichol. | - Voy a ir a comprar tomate. |
| - ¿K'uchel stojol / Jayib stojol? | - ¿Cuánto cuesta? |

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| - Chanib ta pexu stojol. | - Cuesta cuatro por un peso. |
| - ¿Jayib stojol jbus ti isak'e? | - ¿Cuánto cuesta el montón de papas? |
| - Jtob pexu. | - Veinte pesos |
| - ¿K'uchel stojol ti tuixe? | - ¿Cuánto cuesta la cebolla? |
| - Lajuneb pexu. | - Diez pesos. |
| - Ak'bun jp'ejuk a elemunix. | - Dame un limón. |
| - Mi jbej no'ox? | - ¿Nada más uno? |
| - Jbej no'ox. | - Sí, nada más uno. |

(Clase 19/10/09: 12: 20 p. m.)

Cabe mencionar que en este diálogo utiliza la variante del docente, por ejemplo, para preguntar: *¿Cuánto cuesta? ¿K'uchel stojol?* también se dice: *¿k'ucha'al stojol?, ¿k'uxi stojol?* o *¿jayib stojol?*, dependiendo del municipio tsotsil donde se hable. De la misma manera, con las palabras: *jp'eju* o *jbej* (una unidad de cosas redondas), *elemunix* o *elamonix* o *elmunix* (limón), *ti na* o *ta na* (en la casa), entre otros. En este caso, estas variantes se van comparando entre ellas para el conocimiento de los alumnos, las palabras que no varían mucho, al parecer, no es una dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al parecer, la escasez de textos didácticos para desarrollar los contenidos temáticos de una L2, induce al docente a recurrir a una serie de estrategias para enseñar la lengua, como en este caso la presentación de diálogos en el pizarrón para que los alumnos lean, repitan y copien en sus cuadernos.

Cabe señalar también que, en este grupo, hay un número poco apropiado de alumnos (generalmente cerca de 40) para la enseñanza y aprendizaje de esta lengua, por lo que los alumnos desvían muchas veces su atención sobre los temas que se desarrollan. Sin embargo, el docente trata de llamar la atención mediante preguntas dirigidas para promover la participación durante la clase. Por ejemplo como ésta: "Manuel, ¿puedes leer

aquí en el pizarrón, por favor?... Patty, ¿puedes explicar a tus compañeros lo que acabo de decir?” (Op. cit). De esta manera, se llama la atención del grupo.

En algunas clases de este taller, también se nota la enseñanza de tres formas de oraciones: interrogativas, afirmativas y negativas, al parecer, son estructuras básicas que son usadas por los alumnos en la construcción de diálogos:

Oy ch'ivit ta jlumal.

Hay mercado en mi pueblo.

Mu'yuk ch'ivit ta jlumal.

No hay mercado en mi pueblo.

Me oy ch'ivit ta alumal?

¿Hay mercado en tu pueblo?

Oy, oy ch'ivit ta jlumal.

Sí, hay mercado en mi pueblo.

Mu'yuk, ch'abal ch'ivit ta jlumal.

No, no hay mercado en mi pueblo.

Mu'yuk, ch'abal (ko'ol no'ox sba ta alel)

Mu'yuk y *ch'abal* (son sinónimos).

(Clase: 21/10/09: 12:30 p. m.)

También se enseña cómo se pide servicio en un comedor atendido por los tsotsil-hablantes, en la versión del docente sobre este tema explicita: “Aquí vemos un diálogo en el mercado en el que conocemos cómo se pregunta en tsotsil para pedir comida” (Entr. Docente “A”, 23/10/09).

- K'usi ve'lilal chachon?

-¿Qué tiene usted para comer?

- Oy ch'ilbil isak', chenek'.

- Hay papas fritas y frijoles refritos.

Oy kaltoal alak'.

Hay caldo de pollo.

- Lek oy.

- Está bien.

- K'usi ve'lilal chak'an?

- ¿Qué desea usted comer?

- Ak'bun kaltoal alak'.

- Déme caldo de pollo.

- ¿k'usi chavuch'?

- ¿Qué va a tomar?

- | | |
|--|---|
| - ¿k'usi oy ta uch'el? | - ¿Qué hay para tomar? |
| - Oy ya'lel narax, xancha | - Hay jugo de naranja y agua de sandía. |
| - Ak'bun jbochuk mats' / tukem ul. | - Déme un pozole / atole. |
| - Ak'bun ya'lel narax / ya'lel paxak', | - Déme un jugo de naranja / agua de piña. |

(Clase: 23/ 10/ 09: 12:10 p. m.)

Al parecer, es un diálogo contextualizado y de uso cotidiano en el mercado, lo cual es reproducido por los alumnos e interpretados por medio de la traducción.

Cuando a los alumnos se les pide interpretar las oraciones a través de las traducciones, muchas veces, la participación se limita a los que dominan más la lengua, ya que algunos hablan mas o menos el tsotsil; ellos les interpretan las oraciones a sus compañeros y les dictan los significados en español para ayudarlos. En este sentido, ellos hacen el papel de intérpretes en el grupo y en la realización de algunos ejercicios.

La enseñanza de diferentes diálogos en tsotsil tiene como objetivo principal, según el docente del grupo, “enseñar a los alumnos a comunicarse con los hablantes a través de los saludos cotidianos y diferentes compras en el mercado” (Entr. Docente “A”, 19/10/09). Lograr estos objetivos significa generar diversas situaciones comunicativas en la segunda lengua; sin embargo, una de las necesidades que manifiesta el docente es no contar con suficientes materiales didácticos para variar estas actividades, “no tenemos medios para poder enriquecer las clases, pero podemos hacer dinámicas al principio, o en el caso de las compras del mercado, los alumnos pueden realizar una representación...” (Ibíd.)

No obstante, estas buenas intenciones, muchas veces, solo quedan en ideas, en la práctica docente se muestra que la traducción es uno de los medios más utilizados para comprender e interpretar las oraciones y los diálogos, lo cual coincide con la consideración del docente acerca de la enseñanza del tsotsil, facilitar la comprensión haciendo uso del castellano: “Yo uso las dos lenguas para que los alumnos entiendan la clase. Lo bueno sería (enseñar) todo en tsotsil... sin embargo, ellos me dicen que no me entienden. Entonces lo que hago es dar instrucciones en español, traduzco al español muchas cosas. (Entr. Docente “A”, 26/04/10)

Entonces esta consideración del docente y la escasez de materiales didácticos, al parecer, conduce al uso del método gramática-traducción que pone énfasis como su nombre lo dice, en la traducción de frases y oraciones, donde el proceso de aprendizaje se centra en la lectura y escritura, y desatiende, por lo general, las actividades relacionadas con hablar y escuchar comprensivamente (Miranda, 2000: 96 y 97). En el proceso de enseñanza y aprendizaje de este método no existe una interacción oral en la segunda lengua (Arévalo y sus colaboradores, 2005: 43).

Según experiencias personales, el uso de la traducción, a veces, es necesario cuando se trata de enseñar contenidos o explicar aspectos culturales trascendentales, que van inmersos en la lengua meta para facilitar una mayor comprensión. Siempre y cuando el o los objetivos así lo requieran, como en el ejemplo anterior, explicar el significado de los saludos o la concepción de algo desde el mundo tsotsil. Sin embargo, usar la traducción como medio o recurso permanente de enseñanza limita el aprendizaje o adquisición de la segunda lengua de los alumnos.

En suma, la enseñanza de diálogos a través de la traducción como medio de enseñanza del tsotsil como segunda lengua, tiene la intención de buscar una mayor comprensión en este idioma, según la percepción del docente del grupo. Sin embargo, este método queda en el nivel de enseñanza de contenidos didácticos o culturales, casi no pasa al uso oral de la segunda lengua, que permita a los alumnos familiarizarse con las expresiones y transferir los diálogos orales a los diferentes contextos tsotsiles. A pesar de que su contenido sea contextualizado y significativo, la escasez de materiales didácticos pertinentes para esta modalidad de enseñanza (L2) conduce al uso de dicho método.

En el otro grupo de alumnos, la enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2 se distinguen otras características. A continuación se presentan las actividades que se desarrollan en el grupo del docente "B":

4.9 Actividades para la producción oral (Docente "B")

En este apartado se evidencian actividades que se realizan para la enseñanza del tsotsil como L2 en el grupo de 1º semestre de Desarrollo Sustentable, atendido por el docente B.

Algunas de las actividades más comunes que se desarrollan en este grupo son las que consisten en la producción oral en tsotsil a través de presentaciones personales, diálogos y saludos entre alumnos, entre docente y alumnos. Luego, se analizará qué tipo de habilidades adquieren estos alumnos en relación con los objetivos del programa de enseñanza (taller de lengua).

Se habla de la producción oral, refiriéndose a las prácticas orales que realizan los alumnos con sus datos reales en relación con los temas abordados con anterioridad por el docente, quien pide a sus alumnos que realicen presentaciones de diálogos, presentaciones personales, a partir de un conocimiento previo.

Estas actividades en las aulas, pueden confirmarse con la entrevista del docente de este grupo cuando manifiesta: “En la mayor parte (de las clases) realizo diálogos, presentaciones, trabajos en equipo, en parejas y de manera individual” (Docente B, 21/10/09).

Las observaciones del aula permiten constatar el desarrollo de estas actividades manifestadas por el docente; para ello, se presenta la siguiente categoría:

4.9.1 Presentaciones orales individuales en tsotsil

Algunas de las actividades que se observan con más frecuencia en este grupo para la enseñanza del tsotsil como L2 son las presentaciones individuales de los alumnos, usando datos personales y reales de cada uno de ellos. Los alumnos realizan presentaciones en tsotsil en primera y tercera persona del singular, a partir de un conocimiento previo, usando el llamado input comprensible (a partir de estructuras básicas como referentes para que los alumnos desarrollen diálogos usando su propia información), para decir su nombre, lugar de origen, dirección dónde viven, nombre de sus familiares y edad que tienen.

De acuerdo con la guía sugerida, cada alumno prepara su presentación para realizarla frente al grupo. A continuación se muestra un ejemplo de una presentación individual, a partir del uso de algunos términos de parentesco en tsotsil en 3º persona:

Jchanvun 1: Vu'une ja' jbi xLore.	(Alumno 1: Yo, me llamo Lore).
Jme'e ja' sbi xLus.	(Mi mamá se llama Lucía).
Jtote ja' sbi Mario.	(Mi papá se llama Mario).
Jmuk'ta tote ja' sbi jMikel.	(Mi abuelo se llama Miguel).
Jmuk'ta me' ja' sbi Margarita.	(Mi abuela se llama Margarita).
Jbankile ja' sbi Gabriel.	(Mi hermano mayor se llama Gabriel)

(Obs. clase: 31/ 09/ 09: 12: 15 p. m.)

De esta forma, los alumnos realizan la presentación breve de su familia; al parecer, la *estructura referente* que se les mostró como conocimiento previo les ayuda como guía, la cual consiste en el uso de un árbol genealógico; algunos participantes se guían con dibujos, otros de figuras, lo que permite una expresión verbal más o menos fluida.

Una de las estrategias que emplea el docente para confirmar la comprensión de los participantes sobre lo expresado después de las exposiciones, es usar una pregunta constante en tsotsil como ésta: *¿K'usi sbi a...?*, que equivale a decir: *¿Cómo se llama tu...?*, para que expliquen el nombre de sus familiares. Por ejemplo:

Jchanub: ¿K'usi sbi ame'?	(Docente: ¿Cómo se llama tu mamá?)
Jchanvun: Jme' ja' sbi Maruch	(Alumno: Mi mamá se llama María)
Jchanub: ¿K'usi sbi atata mol?	(Docente: ¿Cómo se llama tu abuelo?)
Jchanvun: Jtata mol ja' sbi Marvel	(Alumno: Mi abuelo se llama Manuel)
Jchanub: ¿K'usi sbi avits'in?	(Docente: ¿Cómo se llama tu hermano?)
Jchanvun: Akits'in ja' sbi Mayra *	(Alumno: Tu hermano se llama Mayra) *

(Ibíd.)

Otras de las presentaciones que se logra evidenciar en este grupo son las personales en 1º persona, que se realizan de modo similar como las actividades anteriores, tal como se muestran a continuación:

Jchanvun 1: Li'ote.	(Alumno 1: Buenas tardes).
Ja' jbi Francisca.	(Me llamo Francisca).
Likemun tal ti Venustiano Carranza, Chiapas.	(Soy de Venustiano Carranza, Chiapas).
Chichanunaj ti Universidad Intercultural de Chiapas, ti UNICH.	(Estudio en la Universidad Intercultural de Chiapas, en la UNICH).
Oy vukla... neb ja'vilal... Vuklajuneb ja'vilal.	(Tengo dieci... diecisiete años de edad)
Lek xka'i spasel lok'olil ti...	(Me gusta hacer dibujos en..)

Jchanvun 2: Li'ote.	(Alumno 2: Buenas tardes)
Ja' bi Miguel Angel.	(Me llamo Miguel Ángel)
Likemun tal ti Jovel.	(Yo soy de San Cristóbal de Las Casas)
Nakalun ti Barrio...	(Vivo en el barrio de...)
Chichanunaj ti UNICH.	(Estudio en la UNICH)
Oy balunlajuneb "ya'vilal".	("Tiene" 19 años de edad)
Chitajin ti pelota... ti futbol.	(Juego pelota... juego futbol)

(Obs. Clase, 12/ 10/ 09: 14: 45 p. m.)

Cabe señalar que en estas presentaciones, los alumnos habían visto antes un ejemplo con datos de unos compañeros en forma escrita, sin embargo, cada alumno es libre de expresarse. En la preparación algunos le preguntan a su maestro cómo se dice en tsotsil por ejemplo: "Yo juego futbol, me gusta tocar guitarra, me gusta dibujar, 22 años..." (Ibíd.), para incluir en sus presentaciones. Algunos intentaron ensayarlas, otros parecen memorizarlas antes de pasar al frente del grupo, porque se les dieron unos diez minutos para su preparación.

Esta forma de realizar las actividades para enseñar el tsotsil como L2 está relacionada con los objetivos temáticos, según el docente que está a cargo de este grupo. Estas presentaciones tienen como objetivo "desarrollar la habilidad oral, hablando sobre

diferentes contenidos” (Docente B, 12/10/10). En este sentido, los alumnos realizan diversas presentaciones personales para desarrollar la expresión oral.

Estas actividades también están relacionadas con la formación del docente y sus experiencias prácticas en el aula, él tiene Licenciatura en la Enseñanza de Idiomas Extranjeros. En su entrevista, menciona que enseñaba inglés en el ITEC en 2007 en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, y manifiesta que su carrera le ha ayudado para enseñar otras lenguas, como en este caso la lengua tsotsil: “Mi carrera ha sido fundamental para enseñar el tsotsil” (Ibíd. 15/10/09).

Este docente tiene la intención de aplicar el método comunicativo con estas actividades: “Trato de aplicar el enfoque comunicativo en la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, a veces empleo un método ecléctico, el que se puede combinar entre varios métodos” (Ibíd.). Sin embargo, la realización de estas actividades se enmarcan más a las características del *método audio-lingüístico* (o audio-lingual), en el cual se pone énfasis en los aspectos mecánicos del aprendizaje de la lengua y de su uso; es decir, se resaltan más la repetición de ejercicios y la práctica de estructuras del diálogo (por ejemplo en esta presentación se fija en la producción oral y en las formas de presentación: en primera y tercera persona); y se asigna poca importancia a la explicación gramatical o al análisis de la lengua, ya que se centra más en el trabajo oral (Richards y Rodgers 1998: 62 y 66).

Efectivamente, en su proceso pedagógico del docente, casi no se analizan los elementos gramaticales dentro de las actividades, se da más importancia a las expresiones verbales. Por ejemplo, el docente se fija más en las expresiones de los alumnos en tsotsil, por lo tanto, los detalles detectados en los participantes son comentados al final de cada actividad.

En suma, la presentación personal en tsotsil, como una de las actividades didácticas para promover la producción oral en los alumnos, se caracteriza más con el método audio-lingual que enfatiza la expresión y comprensión oral a través de la repetición antes que la escritura. Esta actividad está acorde con los objetivos temáticos, pero, también, está relacionada con la formación del docente. De alguna manera, esta formación le orienta a desarrollar experiencias pedagógicas en la enseñanza del tsotsil, con base en algunas

consideraciones didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras, realizando una analogía entre ambas lenguas como L2, con la intención de promover el desarrollo de la habilidad oral en los alumnos.

Otra de las actividades que se nota con más frecuencia en este grupo son los diálogos en tsotsil, preguntas y respuestas, tal como se muestran a continuación.

4.9.2 Presentaciones de diálogos en tsotsil

El grupo de alumnos del docente B realiza, habitualmente, diálogos en tsotsil, ejercitando expresiones orales a través de diferentes formas de interacción. Los alumnos practican una conversación en tsotsil entre dos o más alumnos, y entre docente y alumnos, a partir de un conocimiento previo sobre temas específicos; por ejemplo, saludos cotidianos, formulación de preguntas y respuestas, entre otros. Para ello, el docente ofrece una guía antes de realizar las presentaciones, con la cual facilita el input comprensible.

Enseguida se presenta uno de los diálogos realizados en tsotsil, en los cuales se observa una interacción comunicativa en forma bidireccional: entre docente y alumnos:

Jchanub: ... Para preguntar la dirección decimos: *¿Bu nakalot?* (*¿Dónde vives?*) Y se contesta: *nakalun ti...* (*Vivo en...*); para preguntar de dónde somos, decimos: *¿Bu likemot tal?* (*¿De dónde eres?*) Y respondemos: *Likemun tal ti...* (*Vengo de...*)

Jchanvun: Likemun tal ti Villa Flores	(Alumno: Yo soy de Villa Flores)
Jchanub: Vo'ote, xKenia ¿bu likemot tal?	(Docente: Tú. Kenia ¿de dónde eres?)
Jchanvun: Likemun tal ti... Jobel.	(Alumna: Yo soy de... San Cristóbal).
Jchanub: ¿Bu nakalot?	(Docente: ¿Dónde vives?)
Jchanvun: Nakalun ti Colonia Insurgente.	(Alumna: Vivo en la Colonia Insurgente)
Jchanub: Vo'ote xLiliana ¿Bu likemot tal?	(Docente: Y tú, Liliana ¿de dónde eres?)
Jchanvun: Likemun tal ti Venustiano Carranza.	(Alumna: Yo soy de Venustiano carranza)
Jchanub: ¿Bu nakalot?	(Docente: ¿Dónde vives?)
Jchanvun: Nakalun ti Barrio.	(Alumna: Vivo en el Barrio)

Jchanub: Este... vo'ote ¿Bu likemot tal?	(Docente: Este... tú ¿de dónde eres?)
Jchanvun: Likemun tal ti Chanal.	(Alumno: Yo soy de Chanal)
Jchanub: xLore ¿bu likemot tal?	(Docente: Lore, ¿de dónde eres?)
Jchanvun: Likemun tal ti Jobel.	(Alumna: Yo soy de San Cristóbal).
Jchanub: ¿Bu nakalot?	(Docente: ¿Dónde vives?)
Jchanvun: Nakalun ti.. Eemm. Este... ti Barrio La Merced.	(Alumna: Vivo en... Eemm... Este... en el Barrio La Merced).
Jchanub: José Luis, vo'ote ¿bu likemot tal?	(Docente: José Luis, tú ¿de dónde eres?)
Jchanvun: Likemun ti Jobel.	(Alumno: Yo soy de San Cristóbal)
(Obs. clase: 01/ 10/ 09: 13:35 p.m.)	

Al parecer, estas interacciones comunicativas se realizan con más naturalidad y con mínimas dificultades, ya que se manejan solo dos preguntas constantes: **¿Bu nakalot...?** **¿Bu likemot tal...?** Y los alumnos contestan brevemente con sus datos personales reales. Cabe señalar que “esto es un inicio del diálogo entre el docente y los alumnos, después se van incluyendo más preguntas...” (Docente “B”, 01/10/09). Lo que indica es que trata de facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos desde diálogos cortos a diálogos más largos.

Otro ejemplo de diálogos más comunes que se realizan en este grupo son los que se hacen entre alumnos en parejas y en equipos. Por lo general, se observa que el docente deja en libertad la formación de parejas, en cambio, la formación de equipos se realiza mediante la enumeración de alumnos en tsotsil: *jun, chib, oxib...* (uno, dos, tres...), para juntarse en un equipo los unos, en otro, los doses, así sucesivamente. De esta manera, se propicia la participación de todos los presentes en las actividades grupales. Las consignas que da el docente, muchas veces, se evidencia en castellano:

Docente: Van a hacer una pequeña presentación para practicar algunos diálogos, algo similar a lo que hemos visto en clases. Por ejemplo, se van a preguntar: ¿Cómo te llamas?, ¿de dónde vienes?, ¿dónde vives?, ¿dónde estudias?, etc. Van a decir todo lo que quieran y puedan, y van a contestar con sus datos reales; es decir, van a decir sus nombres de

ustedes, nombres de sus familiares, lugar de origen de dónde son, etc. Por favor, pongan atención, vamos a escuchar este equipo:

- Kerem: Mi li'ote (Alumno: Buenas tardes)
- Tseb: Li'une (Alumna: Buenas tardes)
- Kerem: ¿**Kusi** abi? (Alumno: ¿Cómo te llamas?)
- Tseb: Ja bi Lore. ¿No?... ¿Sí? Ja' jbi Lore. (Alumna: Me llamo Lore. ¿No?... ¿Sí? Lore.
(Xchibet no'ox ti tsebe, mu sna' mi lek lastak') Ella duda que haya contestado bien.)
- Kerem: ¿Bu nakalot? (Alumno: ¿Dónde vives?)
- Tseb: Nakalun ti.. San Cristóbal (Alumna: Vivo en... San Cristóbal)
- Kerem: Chichanvunaj ti UNICH ¿Vo'ote? (Alumno: Estudio en la UNICH, y ¿tú?)
- Tseb: Chichanvunaj ti UNICH. Ja' jech. (Alumna: Estudio en la UNICH. Así es)
- Tseb: Kolavalik (Alumna: Gracias)

(Obs. clase: 01/ 10/ 09: 13: 50 p. m.)

Dentro de estas participaciones se observan diálogos breves como el anterior que se hace en parejas, y otros más largos que se realizan en grupos como se verá más adelante. Cabe mencionar que, en este proceso, algunos alumnos se expresan con mayor fluidez, otros con un poco de dificultad, lo cual es común para los alumnos que adquieren una segunda lengua (Richards 1998).

Por otro lado, el uso del tsotsil en este proceso juega un papel importante en la adquisición de una segunda lengua, se nota la intención de desarrollar la comprensión y la expresión oral en forma más natural a través de una interacción multi-direccional entre los alumnos. Este es un ejemplo de diálogo:

- Kerem 1: Ja jbi Palas. Vo'ote, (Alumno 1: Me llamo Francisco. Y
¿k'usi abi? tú ¿Cómo te llamas?)
- Tseb 1: Ja jbi Yuliana (Alumna 1: Me llamo Yuliana)
- Kerem 2: Vo'ote, ¿K'usi abi? (Alumno 2: Y tú ¿Cómo te llamas?)

Kerem 3: Ja jbi Rueil	(Alumno 3: Me llamo Rueil)
Kerem 1: ¿Bu likemun tal?	(Alumno 1: ¿De dónde eres?)
Kerem 3: Likemun tal ti Jovel	(Alumno 3: Yo soy de San Cristóbal)
kerem 1: Vo'ote, ¿Bu likemot tal?	(Alumno 1: Y tú, ¿de dónde eres?)
Kerem 2: Ta Comalapa ¿Vo'ote?	(Alumno 2: De Comalapa y ¿tú?)
Kerem 1: Ta Carranza... ¿K'usi abi atot?	(Alumno 1: De Carranza... ¿Cómo se llama tu papá?)
Kerem 2: Ja sbi Javier. Vo'ote ¿k'u sbi atot?	(Alumno 2: Se llama Javier. Y tu papá. ¿Cómo se llama?)
Kerem 1: Ja sbi Alejandro.	(Alumno 1: Se llama Alejandro)
Kerem 2: ¿Kusi sbi me'e?	(Alumno 2: ¿Cómo se llama ... mamá?)
Kerem 1: Ja sbi Lupita .Vo'ote ¿k'usi sbi me'?	(Alumno 1: Se llama Lupita. Y tu mamá, ¿Cómo se llama?)
Kerem 2: Ja' sbi Teresa.	(Alumno 2: Se llama Teresa)
Kerem 1: ¿Kusi sbi alekom?	(Alumno 1: ¿Cómo se llama tu novia?)
Kerem 2: Mmm. Muyuk lekom...	(Alumno 2: Mmm. No tengo novia)
(Clase: 06/ 10/ 09: 14: 30 p. m.)	

De esta forma, se realizan los diálogos en grupos, algunos se expresan con mayor y menor fluidez, con algunas palabras sin pronunciación del apóstrofo o glotal ('). Por ejemplo, para decir: ¿**K'usi abi**? (¿cómo te llamas?) dicen ¿**kusi abi**? En lugar de **Ja' jbi** (me llamo) dicen **ja bi**; sin embargo, todo es entendible en el contexto del diálogo y para un hablante tsotsil. Además, estos alumnos que son del primer semestre o principiantes, están en un proceso de práctica fonológica, ya que con el uso de la glotal, estas palabras se vuelven guturales o con sonidos cortantes.

Cabe señalar que dentro de estos diálogos en tiempo presente, el docente utiliza desde un inicio las tres primeras personas en singular: 1º, 2º, y 3º, con distintas expresiones verbales, por ejemplo: **Likemun tal** (vengo de), ¿**vo'ote**? (tú), **ja' sbi** (él se llama), entre otros; mientras que el resto de las personas en plural, según comenta el mismo (Docente

B, 06/10/09), se requiere de otro tratamiento por su nivel de complejidad y se abordará más adelante. En este sentido, se nota que le toma importancia a la gradación de enseñanza y aprendizaje de la lengua conforme van avanzando las clases y de acuerdo con la complejidad de las expresiones verbales.

En estas presentaciones de diálogos, puede decirse que el papel del docente ha sido el de organizador de recursos para guiar el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual, el mismo docente propone y guía los diálogos, como afirman Breen y Candlin (1980)¹¹, desde el punto de vista del *enfoque comunicativo*: “Facilita el proceso de comunicación entre todos los participantes en la clase y entre estos participantes y las distintas actividades y textos”.

Estas actividades en las aulas tienen como objetivo, según el docente: “Desarrollar la expresión oral a través de la presentación de diálogos en diferentes formas” (Ibíd., 01/10/09), lo cual tiene concordancia con los objetivos del *Programa de enseñanza* correspondiente al primer semestre del tsotsil. En este sentido, se nota que existe una congruencia entre el discurso y la práctica, en promover la competencia comunicativa en las clases a través de distintos diálogos: interacción entre docente y alumnos, e interacción entre alumnos en equipos, con objeto de practicar la comprensión y la expresión oral en ellos, a partir de sus datos personales.

Analizando estas actividades con la teoría de enseñanza de idiomas como L2, se aproxima más al enfoque comunicativo, en el cual se pone énfasis en las funciones comunicativas de la lengua a través de las actividades de interacción, dando mayor atención en el significado de los mensajes para facilitar la comprensión y expresión oral, y se evita la memorización de contenidos de enseñanza (Littlewood 1998). Sin embargo, estas aproximaciones son relativas, ya que algunos diálogos son ejercitados con ciertas referencias.

¹¹ Breen, M. y C. N. Candlin “The essentials of a communicative curriculum in language teaching”, citado en Richards 1998: 80.

Efectivamente, estas presentaciones se convierten en medios para la interacción en el aula y concuerdan con ciertas actividades de un enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa, “que incluyen sesiones de conversación y discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones...” (Rodgers 1998: 79).

En este sentido, la perspectiva de la enseñanza del tsotsil en este grupo no solamente se centra en el docente, sino también en el aprendizaje del alumno, en consecuencia, no solo se interesa en la ejercitación verbal, sino también en la producción oral. De esta manera, la lengua deja de ser objeto de aprendizaje y se convierte en instrumento de interacción comunicativa.

Incluso en el salón de clases, los alumnos de este grupo practican el tsotsil en forma natural, en la pase de lista se escucha responder: **Li'uni, li'une o li'uyoni** (para decir *presente* con el manejo de las variantes); cuando ellos piden permiso, por ejemplo: **mi xu' xi-och** ¿puedo entrar o pasar? **Mi xu' xilok'?** ¿Puedo salir? También se escucha expresiones entre los alumnos como: **Batik xa**, vamos ya. **Ok'om to**, hasta mañana. **Mi li'ote**, buenas tardes, **¿k'u xa-elan?** ¿Cómo estás? entre otros.

En el marco del enfoque comunicativo se enfatiza que el objetivo fundamental de la lengua es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua (Ibíd. 1998), que implica práctica y comunicación constante sobre diversos temas específicos. Sin embargo, es importante también introducir la oralidad de acuerdo con la visión del mundo tsotsil y los temas que se van desarrollando, respetando las variantes existentes del tsotsil y la estructura natural de la lengua.

En suma, el docente de grupo promueve, en cierta medida, la competencia comunicativa en tsotsil a través de diferentes formas de diálogos entre alumnos y entre docente - alumnos, a partir de un conocimiento previo (ejemplos dados o referentes señalados) sobre un tema específico, lo cual tiende a desarrollar la comprensión y expresión oral de los alumnos mediante el uso de sus datos personales. Incluso se percibe una práctica espontánea del tsotsil en el salón de clases sobre algunas expresiones básicas. Esta práctica se acerca más con el enfoque comunicativo en el que se da mayor importancia al uso de la segunda lengua para las relaciones interpersonales. Sin embargo, no se

descarta la necesidad de introducir la oralidad en consonancia con la cultura tsotsil, lo cual ayudaría a desarrollar contenidos temáticos con mayor naturalidad y pertinencia cultural.

4.10 Expresiones asociadas con movimiento

A parte de las actividades de presentación personal y de diálogos en el grupo del docente “B”, también están las expresiones imperativas en tsotsil asociadas con movimientos que se desarrollan a través de interacción comunicativa entre el docente y los alumnos, alumnos y alumnos en parejas y en grupos. Por ejemplo, después de aprender el vocabulario sobre las partes del cuerpo humano, los alumnos realizan algunos ejercicios para señalar las partes de su cuerpo mediante indicaciones.

En seguida se presenta una breve explicación sobre el uso de los posesivos en tsotsil y la partícula **il** subyacentes en la práctica que van a realizar:

Docente: Cuando hablamos de las partes del cuerpo humano sucede lo mismo cuando hablamos de los parentescos... (Refiriéndose al uso de la terminación **il** en la posesión de algunos sustantivos: términos de parentesco y partes del cuerpo humano).

Alumna: ¿Lo que ya vimos acerca de la familia?

Docente: Sí. Cuando utilizamos los posesivos, cuando queremos decir o poseer: **Okil, k’obil** o **nekebil** (pie, mano u hombro), le quitamos la terminación **il** y le agregamos los posesivos... ¿Se acuerdan? Cuando los nombres inician con consonantes utilizamos la estructura del **ja s**. Cuando los sustantivos empiezan con vocales usamos la estructura del **k av y**.

(**Ja s** y **K av y** son marcas de posesivos en tsotsil que se usan como prefijos, dependiendo como empieza el sustantivo: con vocal o consonante. Al usar estos posesivos se omite la partícula **il** en los sustantivos, por naturaleza de la lengua, solo en el caso de los términos de parentesco y las partes del cuerpo humano).

Alumno: ¿Nos puede dar ejemplos, profe?

Docente: Sí. Por ejemplo, si queremos poseer el sustantivo **k’obil** (mano), ¿cómo sería? Aquí aplicamos la forma **ja s**, porque **k’obil** inicia con consonante, entonces decimos: **jk’ob, ak’ob sk’ob**; es decir: **mi** mano, **tu** mano, **su** mano. Si se dan cuenta, ya no decimos: **jk’obil, ak’obil, sk’obil**.... ya quitamos pues (la partícula) “**il**”.... (Clase: 20/ 10/ 09: 12: 40 p. m.).

Este es un ejemplo de esta práctica mientras se está en interacción comunicativa entre el docente y los alumnos.

Jchanub: Tsako (piko) ach'ut, Margarita.	Docente: Margarita, toca tu estómago.
Margarita: (Ta tsak sch'ut).	Margarita: (Toca su estómago)
Jchanub: Tsako ani', jMikel.	Docente: Miguel, toca tu nariz.
JMikel: (Ta stsak sni').	Miguel: (Toca su nariz)
Jchanub: Tsako sjol avakan, José Luis.	Docente: José Luis, toca tu rodilla.
José Luis: (Ta tsak sjol. Ta stse'inik, yu'un ma'uk jech).	José Luis: (Toca su cabeza. Se ríen por la equivocación)
Jchanub: Tsako jnekeb, xLore.	Docente: Lore, toca mi hombro.
xLore: (Mu sna' k'usi ta spas)	Lore: (No sabe qué hacer)

(Clase: 20/10/09/: 12:50)

De esta manera, los alumnos van respondiendo las expresiones imperativas de acuerdo con lo que les va indicando el maestro. Cabe recordar que las expresiones en la columna derecha es la traducción hecha por el investigador.

Otro ejemplo de esta práctica es la que se hace entre alumnos en parejas, la cual inicia con una instrucción:

Docente: Vamos a continuar con respecto a las partes del cuerpo humano, van a hacer un ejercicio parecido como hicimos la vez pasada, pero esta vez va a ser en pareja. Van a dar indicaciones a sus compañeros para señalar las partes del cuerpo, van a decir: *tsako ajol, tsako achikin, tsako a...* etc. a partir del vocabulario que hemos visto...:

Jchanvun 1: Tsako ajol.	Alumno 1: Toca tu cabeza.
Jchanvun 2: (Ta spik sjol).	Alumno 2: (Toca su cabeza)
Jchanvun 1: Tsako achikin.	Alumno 1: Señala tu oreja.
Jchanvun 2: (Mu sna' k'usi ta spas, te ta spik sni'. Ta tse'inik).	Alumno 2: (Duda un momento, luego, señala su nariz. Se ríen)
Jchanvun 2: Tsako ak'ob.	Alumno 2: Señala tu mano.
Jchanvun 1: (Ta stsak sk'ob).	Alumno 1: (Señala su mano)

Jchanvun 2: Tsako **avok**.

Alumno 2: Señala **tu** pie.

Jchanvun 1: (Ta stsak **yok**).

Alumno 1: (Señala **su** pie)

(Clase: 26/ 10/ 09: 14: 25 p.m.)

En esta actividad en parejas, se observa que uno de ellos da las órdenes y el otro ejecuta las indicaciones según lo comprendido, si este segundo se equivoca, cambian los roles, éste pasa a dar las ordenes y el otro ejecuta.

Da Silva (2005) subraya que en las clases debe mantenerse un filtro afectivo bajo en los alumnos y un ambiente agradable, al igual que la corrección de los errores debe evitarse por sus efectos emocionales negativos; sin embargo, la risa de los alumnos que muestran al equivocarse la respuesta no genera incomodidad, ya que no es una burla, sino más bien, una señal que avisa que se ha dado una respuesta incorrecta, como expresa el mismo participante en esta actividad: "...la risa me indica que ya me equivoqué y me hace reír también. Es divertido" (Ibíd.).

Esta práctica se realiza también en los grupos de alumnos en forma espontánea y dinámica, éste es un ejemplo:

Kerem 1: Tsako akok...**avok**.

(Alumno 1: Toca **tu** pie)

Kerem 2: (Ta stak **yok**).

Alumno 2: (Toca **su** pie)

Kerem 1: Tsako **ani'**.

(Alumno 1: Toca **tu** nariz)

Tseb: (Ta tsak **sni'**).

Alumna: (Toca **su** nariz)

Kerem 1: Tsakbo **sch'ut**.

(Alumno 1: Tócale **su** estómago)

Tseb: (Ta tsak **snuk'** stuk. Ta stse'inik, ma'uk jech).

Alumna: (Toca **su** cuello. Se ríen, es incorrecto)

Tseb: Tsakbo **sjol**.

(Alumna: Tócale **su** cabeza)

Kerem 2: (Ta spikbe **sjol**).

Alumno 2: (Le toca **su** cabeza)

Tseb: Tsako ani' k'ob (tsako **sni'** ak'ob).

(Alumna: Agarra **tu** dedo)

Kerem 1: (Ta stsak **sni'** sk'ob).

Alumno 1: (Agarra **su** dedo)

Tseb: Tsako **jnekeb**.

(Alumna: Toca **mi** hombro)

Kerem 2: (Ta stsak **xuk'ob**. Ta stse'inik, ma'uk jech)
(Clase: Op. cit.)

Alumno 2: (Toca **su** codo.
Se ríen, es incorrecto)

Al parecer, las equivocaciones más comunes se notan en el uso de los posesivos al cambiar de segunda a primera o tercera persona, algunos simplemente no se acuerdan del vocabulario para aplicar en este tema. Por ejemplo, las expresiones *tsakbo sch'ut* (tócale **su** estómago) y *tsako jnekeb* (toca **mi** hombro) indican un cambio de dirección del señalamiento que el resto de las oraciones: *tsako anekeb* (toca **tu** hombro) o *tsako ani'* (toca **tu** nariz). Entonces, se percibe una dificultad en distinguir el uso de distintos posesivos en un solo evento, sin embargo, es una de las formas que permite diversificar los movimientos para una comunicación natural.

De esta forma, se enseñan las partes del cuerpo humano. Este tema, según el docente del grupo, tiene como objetivo: "Identificar y señalar las partes del cuerpo humano con el uso de los posesivos a través de la interacción comunicativa" (Docente "B", 20/10/09). En este sentido, el uso de la gramática del tsotsil no queda en el nivel de contenidos, sino que lleva a la expresión oral para escuchar y actuar con los mensajes indicados. De hecho, en la entrevista al docente, acerca del papel de la gramática en la enseñanza de una L2, señala: "La gramática es importante, aunque no es para mí lo básico, no sería la finalidad de la enseñanza, sino la comunicación, el aprender a decir algo en tsotsil" (Entr. Docente B, 19/04/10).

Esta práctica se caracteriza con el *método respuesta física total* en el que los ejercicios imperativos y las improvisaciones constituyen la actividad más importante en las clases. La producción oral debería acompañarse de movimiento físico (Richards 1998: 90-96).

Con base en las experiencias personales, este método es muy práctico y hasta relajante a veces por las improvisaciones o actividades espontáneas que se realizan en clases de tsotsil, quizás hace más significativo el aprendizaje por coordinar el habla con las acciones, para actuar por ejemplo con estas expresiones: "Mako ventana, jPetul" (Pedro, cierra la ventana); "jamo ti'na, xMatal" (Martha, abre la puerta); "ochan tal, chotlan" (Pasa y siéntate); "chonbun jbisuk avisak' " (Véndeme una medida de papas). Sin embargo, este

método tiene limitaciones en el desarrollo de los diversos contenidos temáticos y sus objetivos, es más pertinente para algunos temas específicos como la forma imperativa.

En lo particular, el empleo de este método funciona bien para alumnos de nivel principiante o para los inicios del curso, en los niveles avanzados se requiere mayor diversidad de actividades y la complementación de otros métodos de enseñanza o la combinación entre ellos.

En resumen, algunos de los ejercicios que se practican en esta clase, en la enseñanza del tsotsil como L2, son las expresiones imperativas coordinadas con las acciones, que se caracterizan con el *método de respuesta física total* en el que se da mayor énfasis a la comprensión y expresión oral por los alumnos. La gramática se usa como un medio para alcanzar este interés, lo cual se relaciona con el objetivo de los contenidos temáticos y las intenciones del docente. Sin embargo, la función de este método está limitada para algunos temas concretos o para inicios de cursos de la lengua, no obstante, éste puede combinarse con otros métodos que permita flexibilizar y variar el proceso de enseñanza y aprendizaje de ésta.

4.11 La enseñanza del tsotsil por medio de traducciones (Docente “C”)

En este apartado se muestran las estrategias más sobresalientes que se emplean para la enseñanza del tsotsil como L2 en el grupo de 3º semestre de Desarrollo Sustentable, atendido por el docente C. Las estrategias más frecuentes que se evidencian en este grupo son las presentaciones de vocabulario sobre distintos temas, con participaciones y comentarios de los alumnos sobre percepciones de algunos hechos o fenómenos, utilidad e importancia de las plantas en las diferentes regiones lingüísticas, así como la construcción de frases y oraciones en tsotsil y castellano, y sus correspondientes traducciones como medio para la comprensión y enseñanza de la lengua.

Posteriormente, se analiza a qué conduce este tipo de enseñanza y qué habilidades lingüísticas se desarrollan en los alumnos.

El docente de este grupo confirma en su entrevista la aplicación de estas estrategias en el salón de clases: “Por lo general, hago mi presentación de vocabulario, así como la

construcción de oraciones básicas, tareas individuales y grupales... A veces hay la posibilidad de traducirlas del tsotsil al español, pero hemos tenido dificultades al combinar el tsotsil con el español” (Docente C, 22/10/09). Combinación que se refiere al uso de ambas lenguas, la cual a veces, ocasiona una alternancia de códigos.

A continuación se muestran algunas presentaciones de los distintos temas de vocabulario tsotsil, en las cuales se observa que se hace uso de la traducción en español, como una de las estrategias de enseñanza que se emplea con más frecuencia en este grupo.

4.11.1 Presentación de vocabulario

En el grupo del docente “C”, la presentación de los distintos vocabularios en tsotsil, habitualmente, se hace en el pizarrón y por campos semánticos (consistentes en la enseñanza de nombres de animales, plantas, frutas, herramientas del campo, utensilios de cocina, fenómenos naturales, así como nombres de colores), durante la presentación se traduce al español a través de preguntas y respuestas en una interacción entre el maestro y los alumnos.

Comúnmente, el docente escribe el vocabulario en el pizarrón en una columna, y en la otra, la traducción en español mientras él va preguntando a los alumnos el significado de los sustantivos o palabras que conocen, de lo contrario, él mismo va dando el significado de éstos. Ejemplo:

Bolom	Jaguar	Ba	Tuza
Te'tikal chij	Venado	Saben	Comadreja
Te'tical chitom	Jabalí	Chuch	Ardilla
Chij	Borrego	Kapon chon	Armadillo
T'ul	Conejo	Ts'i'	Perro
Inatab	Iguana	Ok'il	Coyote
Kotom	Tejón	Kiletal chon	Serpiente

Aquí se muestra un ejemplo de la exposición de este vocabulario mientras se está en interacción comunicativa entre el docente y los alumnos:

Docente: Hoy vamos a ver los nombres de los animales más conocidos de la región y que tiene que ver con la clasificación **kot**, que se refiere a aquello que tiene patas, en este caso, se refiere a los animales.

Alumno: El **kot** clasifica a los animales con patas, profe?

(En la lengua tsotsil se usa una serie de clasificadores de formas y números para referirse a animales, personas, plantas o cosas, dependiendo de las características o formas. El **kot** es utilizado en animales y objetos con patas o ruedas, por ejemplo: **jkot** chitom (un cerdo); **jkot** xila (una silla). La **j** es indicador de número de cosas).

Docente: Sí. Para referirse a animales con dos o cuatro patas, como **kelem**: gallo; **vakax**: vaca; **t'ul**: conejo o **ts'i'**: perro. Pero ahora no nos toca clasificar animales, solo les voy a dar vocabulario aquí en el pizarrón para que ustedes vayan formando frases u oraciones en tsotsil.

Alumna: ¿Qué es **bolom**, profe?

Docente: A ver, **k'usi ja' bolom**?... ¿K'usi?

Alumno: Es tigre... es jaguar.

Docente: **Bolom. Ja' tigre, ja' jaguar**. Puede ser tigre o jaguar.

Alumnos: También ¿es gato, profe? (Porque en algunas variantes el gato se dice **bolom**).

Maestro: Para algunos pueblos sí. Es una variante del tsotsil... Ahora, **te'tikal chij**.

Alumnos: Borrego. Borrego, profe.

Docente: No. No es. No sé si algunos de ustedes conocen **te'tikal chij**... ¿Qué es?

Alumna: Es el venado, profe?

Docente: Así es, es el venado. Entonces, **te'tikal** se refiere al monte, y **chij** es el borrego o borrega. Por lo tanto, **te'tikal chij** significa literalmente *borrego del monte*.

Alumno: Pero ¿es el venado?

Docente: Sí, es el venado. Ahora **te'tikal chitom**.

Alumna: No sé que es.

Alumno: Es cerdo o cochi del monte.

Docente: Así es. **El te'tikal chitom** es el jabalí...

(Clase: 19/10/09: 13: 30 p.m.)

Otro ejemplo de la presentación de vocabulario en tsotsil son los fenómenos naturales.

Me' k'inubal	Arco Iris	Sutub ik'	Torbellino
Tok	Nube	Taiv	Helada
Lumaltok	Neblina	Chakilvo'	Aguacero
K'inubal	Lluvia	Nikel	Tembolor
K'unil k'inubal	Llovizna	Bot	Granizo
Ik'	Viento	(Clase: 13/ 10/ 09: 13.15 p. m.)	

Vocabulario de nombres de árboles y plantas medicinales:

SBI TE'ETIK		SBI VOMOLETIK / TS'I'LELETIK	
Tulan	Reble	K'ux pevul	Sosa
Yax te'	Ceiba	Lula	Ruda
Bats'i te'	Roble blanco	Inajo	Inojo
K'uk' toj	Pinabeto	Pem k'ulub	Verbeno
Chikinib	Encino	Tut	Cola de caballo
Nukul pat	Ciprés	(Clase: 21/10/09: 13:18 p. m.)	

Cabe destacar que dentro de estas exposiciones de vocabulario, a veces, se abren espacios de diálogos en español cuando salen cosas interesantes al respecto, para comentar y conocer, por ejemplo, el significado de algunos fenómenos naturales, la importancia y la utilidad de algunas plantas medicinales y silvestres, así como el uso de algunos instrumentos de campo en las diferentes culturas de los estudiantes.

En este caso, se deja un rato la enseñanza y el uso del vocabulario para hablar sobre el significado y la percepción de las cosas en el mundo indígena y el occidental a fin de compartirlo en el grupo. Sin embargo, después de esta plática cultural se retoma la enseñanza del vocabulario y la ejemplificación del uso de algunas palabras.

Estos son algunos diálogos en español acerca de la concepción del arco iris desde la visión de los tsotsiles y de los hispanohablantes:

Docente: Es algo interesante saber en este vocabulario. **Me' k'inobal** es el *arco iris* en español. Ahora ¿cómo relacionamos este fenómeno con la vida cotidiana?, desde nuestro contexto de donde somos. Ó ¿Cómo percibimos este **Me' k'inobal** desde la cosmovisión autóctona y desde el mundo occidental?... A ver para los **kaxlanes** (hispanohablantes), **jkaxlanetik mi xataik ta sa'el smelolal**? (Hispanohablantes ¿podrían encontrar una explicación de ese fenómeno?) ¿Qué significa el arco iris para la cultura mestiza?, ¿cómo lo perciben? ó ¿qué representa para ustedes? vaya.

Alumna: Bueno, desde la Biblia que yo sé, la presencia del **arco iris** indica que ya no iba a ver más diluvio.

Docente: Bien, perfecto. ¡A ver, compañero! ¿Qué dices tú respecto al arco iris?

Alumno: Según lo que he escuchado, cuando aparece es que ahuyenta a la lluvia o la aleja. Es un símbolo que representa la sexualidad, las personas mayores saben más de esto. Nuestros abuelos son los que guardan los conocimientos ancestrales.

Alumno: Aquí, el compañero sabe que significa **Me' k'inubal** en tsotsil (Pidiendo la palabra).

Docente: A ver, que nos platique qué significa **Me' k'inubal**.

Alumno: Bueno, si lo analizamos literalmente: **Me'** significa *Madre* y **k'inubal** es *lluvia*, entonces **Me' k'inubal** significa *La Madre o la reina de la lluvia*, se dice así, porque es la que puede alejar o detener la lluvia. Bueno sabemos que hay más explicaciones de esto que ya no sabemos los jóvenes.

Docente: Eso es cierto, hay muchas explicaciones sobre este fenómeno, hay leyendas sobre el arco iris, por ejemplo como decía el compañero, que si lo señalaba con el dedo, se podría. Bueno, eso es creencia. Si vemos desde el punto de vista científica es otra, ¿no? (Clase: 13/10/09: 13.15 p. m.)

De esta manera, usan el vocabulario para compartir percepciones y significados entre los alumnos de diferentes culturas y posteriormente hacen uso dicho vocabulario en la construcción de frases y oraciones que se mostrará en la siguiente categoría (4.11.2). Cabe señalar que el **Me' k'inabal** en tsotsil (arco iris) se está explicando en la variante del maestro, porque también se conoce como **Vaknak'obal** en los otros municipios tsotsiles,

que significa literalmente *seis sobras*. Habría sido interesante comparar su significado para enriquecer los comentarios, sin embargo, nadie hablaba esa variante.

Otro de los diálogos realizados en otras clases, que también parte del vocabulario, es sobre el uso y la importancia de los árboles y plantas medicinales en las diferentes regiones geográficas. Este es un ejemplo de los comentarios que se generan en el grupo:

Alumno: Nosotros utilizamos mucho el **tulan** y el **yaxte'** en la región, el roble y el cedro nos sirve para construir casas o muebles principalmente, porque es una madera muy fuerte para cualquier uso; ya la madera de pino es una madera corriente para nosotros. Y el árbol de la Ceiba es muy importante para la comunidad de Carranza, esta planta juega un papel muy importante para la ceremonia, antes lo usaban para la adoración de los dioses, la Ceiba era muy importante en la cultura maya, ahora la cambiaron por la iglesia...

Docente: Así es, me parece muy interesante lo que has dicho. Efectivamente, el **tulan o el roble** es una madera muy duradera que sirve para hacer cercos, ya sea para la casa de borregos, chivos y otros animales. Incluso anteriormente lo utilizaban para la construcción de casas de paja, para construir techos que se amarraban con bejuco cuando no existían lasos o clavos... (Clase: 21/10/09: 13:18 p. m.)

De esta manera, el docente promueve la participación de los alumnos en español, a partir de la presentación de vocabulario tsotsil, pues, según él, este tema es “para escuchar sus comentarios, cosmovisiones y percepciones sobre algunos fenómenos naturales, como en este caso sobre el arco iris” (Docente C, 13/10/09), así como para conocer cuándo, quiénes, cómo y para qué usan los árboles y las plantas medicinales en las distintas regiones de los alumnos. Después de esta plática continúan con la presentación de vocabulario para ir conociendo significados por medio de la traducción.

Al parecer, esta estrategia es utilizada por el docente para comentar aspectos relacionados con la cultura de los alumnos, situación válida para el objetivo del maestro. Sin embargo, el contenido cultural no va acompañado de un contenido lingüístico a desarrollar, salen de una enseñanza de L2 cuando promueven estas participaciones. No obstante, “cuando es necesario escuchar a los alumnos sobre un tema interesante se hacen estos comentarios” (Ibíd.).

Por otra parte, en los comentarios se percibe un proceso de disminución de conocimientos y saberes comunitarios sobre los temas abordados, los alumnos manifiestan que ellos y las nuevas generaciones, cada vez, van desconociendo el uso de

las plantas medicinales; las leyendas, los saberes y conocimientos tradicionales se están olvidando. En mi percepción y opinión de algunos maestros en conversaciones informales al respecto, se debe a la poca transmisión intergeneracional en los diversos contextos sociales y la carencia de perspectivas de registros en los distintos medios para su preservación.

Esta forma de abordar las presentaciones del vocabulario y de interactuar entre maestro y alumnos, también tiene relación con uno de los objetivos del programa semestral que señala: “Al concluir la unidad, el / la estudiante habrá conocido los conceptos y elementos básicos referentes al medio ambiente desde la cosmovisión de los pueblos originarios”, (Programa semestral, 2009: 06); por ello, a partir de algunos conceptos significativos, el docente promueve la participación de los alumnos a fin de compartir percepciones, experiencias, saberes y conocimientos tradicionales en las distintas culturas del grupo.

En este sentido, la enseñanza del vocabulario tsotsil no solamente queda en la traducción del significado, sino que a través de él se intenta conocer y compartir cosmovisiones. Es de entender que se usa el español para ser comprendidos, ya que algunas expresiones usadas tienen significados abstractos y propios, de lo contrario, se requeriría un mayor nivel de manejo de la lengua tsotsil. “Cuando el maestro nos hace participar o preguntar sobre algún punto, nuestro comentario y plática se hace en español, porque no podríamos expresarnos en tsotsil por el nivel de conceptos que se manejan” (Alumno, 13/10/09).

Sin embargo, otro de los objetivos generales del docente, señalado en su entrevista, destaca: “Lo que necesitan los alumnos de segunda lengua - de la carrera de desarrollo sustentable - es comunicarse con las personas hablantes del tsotsil, por eso muchas veces variamos del contexto planeado” (Docente A, 22/10/09). Refiriéndose a los contenidos temáticos del programa semestral del tsotsil.

Según Richards, la función principal de la lengua como L2, dentro de la enseñanza comunicativa, es la interacción y comunicación (1998: 74). Es decir, el uso de la lengua tsotsil para fines comunicativos mediante la interacción maestro y alumnos, hablantes aprendices y hablantes nativos.

En todo caso, la enseñanza y aprendizaje de una lengua depende mucho de los objetivos: ya sea para propiciar competencias comunicativas a través del uso de la lengua u obtener información de contenido lingüístico o, en su caso, como en este grupo, para compartir información cultural desde la visión o concepción de los alumnos. Al parecer, el objetivo del programa semestral para este grupo está diseñado para ambas cosas. En este sentido, implicaría destinar tiempo necesario tanto para la enseñanza de la lengua como para conocimiento de la cultura.

En resumen, las presentaciones de vocabulario tsotsil y el comentario sobre las percepciones de los alumnos en español se asocian con uno de los objetivos del *Programa semestral*. Sin embargo, la idea principal del docente de grupo sobre la enseñanza del tsotsil como L2 es desarrollar la competencia comunicativa en esta lengua; en todo caso, el uso de las traducciones es poco favorable para estas intenciones, los comentarios de los alumnos en castellano tendrían como fines de acercamiento y conocimiento de la diversidad cultural, lo cual se considera fundamental en este grupo multicultural.

Esta enseñanza del vocabulario traducida continúa su uso para la formación de oraciones en sus diferentes formas, a continuación se presenta la categoría siguiente:

4.11.2 Construcción y traducción de oraciones

Otra de las estrategias que se aplica, por lo general, en el grupo del docente “C” es la construcción de frases y oraciones en tsotsil, para ser traducidas al español a través de preguntas y respuestas como medio de interacción entre el maestro y los alumnos.

El docente escribe oraciones en el pizarrón en tsotsil con base en el vocabulario presentado con anterioridad, luego junto con los alumnos, lee dichas oraciones, de tal forma que ellos intentan interpretar su significado al español, haciendo uso de la traducción.

A continuación se presentan unos ejemplos sobre el empleo de esta estrategia para el abordaje del tema relacionado con las herramientas del campo, en el cual se muestran

que las oraciones se escriben en una columna en tsotsil, luego se traducen al castellano y se escriben en la columna derecha:

Vo'one chi-ak'inaj ta machita.	Yo limpio (desyerbo) con el machete.
Ta jvok' kosil ta asaluna.	Voy arrancar mi terreno con el azadón.
Ta jtuch' te'etik ta ek'el.	Voy a cortar árboles con el hacha.
Ta jtuch' jsi' ta machita.	Voy a cortar mi leña con el machete.
Ta jpul (jlup) lum ta pala.	Voy a sacar tierra con la pala.
Ta jlup vo' ta valte.	Voy a sacar agua con la cubeta.

(Clase: 15/10/09: 13:40 p. m.)

El docente a veces usa preguntas dirigidas a los alumnos, de tal forma que ellos traduzcan al español las oraciones escritas en tsotsil, por ejemplo “Juan, ¿puedes decirnos que quiere decir la siguiente oración?, por favor” (Ibíd). Durante el proceso, se observa que algunos alumnos intentan traducirlas literalmente y les cuesta trabajo, otros preguntan el significado de algunas palabras, por ejemplo:

Alumno: ¿Qué significa **ta jvok'**, profe?

Docente: Depende a qué se refiere, puede ser romper, quebrar o arrancar.

Alumna: **Ta jvok' kosil**... Yo quiebro mi ... (Intenta traducir la oración)

Alumno: ... Quiebro mi terreno con el azadón. (Otro complementa)

Alumnos: **Ta jvok' kosil ta asaluna**...Yo quiebro mi terreno con el azadón.

Docente: Bien. O podemos decir: Voy a arrancar (barbechar) mi terreno con el azadón.

(Clase: Ibíd.)

De esta manera, complementan las traducciones entre todos. Cabe mencionar que algunos que tienen noción del tsotsil participan al último para darles la oportunidad a los que no son hablantes de esta lengua, aunque a veces, ellos hace el papel de intérpretes y verificador de las frases traducidas.

Aparte de la construcción y traducción de oraciones afirmativas también se percibe la enseñanza de oraciones negativas e interrogativas con sus posibles respuestas. Por ejemplo:

Chtal jvula'al ta jna tana.	Viene un visitante a mi casa al rato.
Mu'yuk chtal jvula'al ok'ob.	No viene un visitante mañana.
Mi chtal jvula'al lavie?	¿Viene un visitante hoy?
Tana / chtal.	Sí / Sí viene.
Mu'yuk - ch'abal / <i>Mu jna'</i> .	No / No sé.
¿Buch'u yu'un li mexae?	¿De quién es la mesa?
Ja' ku'un / <i>Mu jna'</i>	Es mía. / No sé.
¿Buch'u yu'un li vun le'e?	¿De quién es ese libro?
Ja' avu'un / Ja' yu'un JXun.	Es tuyo / Es de Juan.

(Clase: 06/ 10/ 09: 13: 45).

Otra de las formas de construir y traducir oraciones entre el docente y los alumnos es usando la preposición **ta**, de manera que se vayan ampliando las mismas. La **ta** se usa para indicar donde se encuentran las cosas y donde se realizan las acciones, por lo tanto, la **ta** puede significar **en el, en la, al, a la, del, de la ó sobre**. En seguida se presentan las oraciones escritas en el pizarrón y posteriormente se describe el desarrollo del proceso al respecto:

Lek mu ta lo'el li paxak'e, te **ta** sba mexa.

La piña está sabrosa para comer, está **sobre** la mesa.

Li k'ox Mikele ta skolta ta chon turasno li stote, te **ta** ch'ivit **ta** Jobel.

Miguelito le ayuda a vender durazno a su papá, está **en el** mercado **de** San Cristóbal.

Li Antune chal ti yaxal petok **ta** jteklumale oy ep xch'ixal.

Antonio dice que la tuna verde **en** mi pueblo tiene mucha espina.

Enseguida se presenta el desarrollo de esta actividad en la que el docente y los alumnos van leyendo las oraciones con el uso de la preposición **ta** para traducirlas al español, acompañado de un diálogo incidental:

Docente: A ver, jóvenes, veamos todos aquí en el pizarrón. (Pide que lean las oraciones)

Alumnos: Li kox Mikele ta skolta ta chon turasno li stote. (Alumnos leyendo)

Docente: ¿K'usi sk'an xal li'e, jchanvunetik? ¿K'uxi xka'itik? (Señalando esta oración leída)
¿Qué entendemos esta oración? ¿Qué nos dice?

Alumna: Miguelito ayuda a vender...

Docente: Correcto. Ó bien, el pequeño Miguel le ayuda a vender... a vender ¿qué cosa?...

Alumnos: Duraznos... Turasno.

Docente: ¿A quién le ayuda?

Alumna: A su papá.

Docente: Ahora, hace falta el lugar, ¿no? ¿Dónde están vendiendo?

Alumnos: **Ta** ch'ivit... **ta** Jovel. **En el** mercado... **de** San Cristóbal.

Docente: **Ta** ch'ivit **ta** Jobel o **ta** xokon muk'ta be. **En el** mercado **de** San Cristóbal o **en la** orilla de la carretera. Podemos agregar: **ta** xokon muk'ta be te xbat **ta** Ch'enalvo'. **En la** orilla de la carretera que va **a** Chenalho...

Alumno: **Ta** mukta be ¿quiere decir en la carretera, profe?

Docente: Sí, **Ta** xokon muk'ta be (**en la** orilla de la carretera)... Y la siguiente oración ¿qué nos dice?

Alumnos: Li petoke oy xchixal. La tuna tiene espina.

Docente: Y ¿cómo podríamos ampliar esta oración?

Alumnos: Con la **ta** ó con los **colores**.

Docente: Ti yaxal petoke oy xch'ixal... La tuna verde tiene espina.

Alumno: Y ¿Dónde está el color?

Alumna: Yo digo que en *yaxal*, de *yox*... verde.

Docente: Muy bien. Aquí el uso de (la palabra) **ti** o **li** como artículo tiene que ver con el contexto, es una variante del tsotsil. ¿Está bien? ... Ahora ¿De qué otra manera podemos ampliar esta misma frase? *Yaxal petok* (*tuna verde*).

Alumno: Mencionar ¿dónde está?... con la **ta**.

Docente: Li yaxal petok **ta** jteklumale toj ep xch'ixal... La tuna verde **en** mi pueblo tiene mucha espina (Clase: 01/10/09: 13: 45 p. m.)

De esta manera, el docente junto con los alumnos va interpretando las oraciones por partes a través de las traducciones y va ampliando las mismas con el uso de la preposición (ta) en tsotsil. Al parecer, lo que interesa en estas clases es comprender los significados de las oraciones, no la construcción y uso de ellas para la interacción comunicativa. En todo caso, este proceso de enseñanza y aprendizaje no solo implica el uso del vocabulario de frutas y colores, sino, también, el conocimiento y uso de nombres de lugares y conjugación de verbos más usuales.

Como se puede apreciar en este proceso, solamente se practica el tsotsil cuando los alumnos leen en voz alta las oraciones, en el resto se hace uso de la traducción para interpretarlas, por lo tanto, en las clases se privilegia la reproducción escrita de frases y oraciones por parte de los alumnos.

Otra de las formas para enseñar la lengua consiste en traducir oraciones del español al tsotsil, de manera espontánea, ya que la presentación de este contenido no se observa basarse en una guía o plan de clase. Ejemplo:

Don Mateo siembra naranja.

Li mol Matyoe ta sts'un alaxa.

El mango crece en tierra caliente.

Li mankoe ta xch'i ta k'ixin osil.

El caballo come en el campo.

Li ka'e ta xve' ta stenlejtik.

Pascuala cose chipilín.

Li xPaxku'e ta slakan ch'aben.

Juan va al mercado a comprar dos duraznos.

Li jXune chbat ta ch'ibit ta sman chabej

En mi casa hay dos matas de durazno.

Ta jnae oy cha'pets turasnu.

Yo construyo dos casas en mi terreno.

Vo'one ta jmeltsan chabej jna ta kosil.

El se va a su pueblo mañana.

Le'e ta xbat ta sna ok'om.

Mi hermano mayor está enfermo.
ip cha'i.

Li jbankile tsakbil ta chamel. / Li jbankile

(Clase: 31/10/09: 13:15 p. m.)

Cabe señalar que en las oraciones presentadas al inicio de este subcapítulo, es decir, del tsotsil al español, se usa una traducción más libre y se aprecia la estructura normal del tsotsil. En cambio, en esta última presentación hay una tendencia a la traducción literal cuando traducen del español al tsotsil y son traducciones comprensibles. Sin embargo, esta forma de realizar esta última exposición, da lugar al cambio de estructura natural del tsotsil, a pesar de que existe cierta flexibilidad en la estructura oracional de esta lengua. Por ejemplo, no necesariamente se expresa primero el sujeto en una oración de 3º persona, sino que empieza con un verbo. En vez de decir: ***Li ka'e ta xve' ta stenlejtik***, que es un uso sintáctico del español, *el caballo come en el campo*; lo común en tsotsil sería: ***Ta xve' ta stenlejtik li ka'e*** (*come en el campo el caballo*).

En otras palabras, el orden sintáctico del tsotsil se forma de la siguiente manera: Verbo, Objeto y Sujeto (V O S), a diferencia del orden que tiene el español: Sujeto, Verbo y Objeto (S V O). Cada lengua tiene su propia sintaxis en una oración declarativa; no obstante, en todas las lenguas del mundo solo existen seis tipos de sintaxis de acuerdo con las categorías de un idioma: S O V, V S O, O V S y O S V (Solís 1995: 19).

Esta forma de realizar las clases en este grupo, al parecer, es una percepción que el docente tiene sobre la enseñanza de una L2; él considera que para facilitar la comprensión de una segunda lengua es enseñar en las dos lenguas: español y tsotsil.

Creo que utilizo los mismos elementos, tanto en la enseñanza de L1 como en la enseñanza de L2, la única diferencia sería en el ritmo; en la primera se hablaría más en la lengua materna, porque se está usando la misma lengua de los alumnos, mientras que en la segunda, se enseñaría en forma bilingüe para que las clases sean entendibles. (Ibíd. 23/04/10)

En este sentido, cuando el docente desarrolla los contenidos temáticos recurre a las traducciones como medio para hacer comprender las frases y oraciones. La enseñanza de una L2 en dos lenguas puede tener ventajas y desventajas para los alumnos en relación con los objetivos del taller, ya que con el uso del español como se viene observando, se inclina más a la enseñanza de aspectos gramaticales o lingüísticos, mientras que con el uso del tsotsil, al uso de la misma lengua para fines comunicativos.

Entonces, esta forma de construir y traducir frases y oraciones en este grupo se caracteriza más por el método gramática-traducción, donde el proceso de aprendizaje se centra en la lectura y escritura, desatendiendo las actividades relacionadas con hablar y escuchar de manera comprensiva, pues la enseñanza se basa en las oraciones para ser traducidas desde la lengua materna a la lengua meta y viceversa (Miranda 2009: 97).

Otra de las características de este método es que es un modelo centrado en el profesor y casi no hay interacción oral en la segunda lengua (Arévalo, Pardo y Vigil 2005: 43). Efectivamente, en este grupo, la intervención durante las clases se centra más en el docente, por lo que se enfoca más en el desarrollo de la enseñanza que en el desarrollo de las habilidades de los alumnos, se nota más la reproducción escrita, mientras los alumnos se ocupan solamente a leer para comprender y copiar lo escrito en el pizarrón.

Como se observa, la realización de clases se lleva a cabo por medio de traducciones, las instrucciones para las actividades, los saludos cotidianos en el grupo, la contestación al pase de lista y otras actividades son practicadas, por lo general, en español.

De alguna forma, esta práctica docente refleja en los resultados de las actividades realizadas. En la opinión de los alumnos, cuando se les preguntó qué habilidades lingüísticas dominan más sobre el aprendizaje del tsotsil, la mayoría considera que desarrollan más las habilidades de escritura y de lectura, el resto menciona que solamente hablan algunas expresiones y leen algo básico (Entr. Alumnos 20/10/09). De la misma forma, también se les preguntó sobre la percepción de la enseñanza del tsotsil en su grupo, ellos manifestaron lo siguiente:

Alumno 1: El docente tiene mucho conocimiento (de la lengua), pero le falta didáctica.

Alumno 2: Está bien su enseñanza, solo que necesita tener un seguimiento, una orden de lo que enseña.

Alumna 1: Yo le pongo regular como enseña, porque seguimos hablando en español y lo que nos interesa es aprender a hablar el tsotsil.

Alumna 2: Siento que falta dinámica la clase, hacer más actividades o más ejercicios, porque siento que he aprendido muy poco (el tsotsil).

Alumno 3: Sugiero cambiar un poco las clases, salir un poco de las actividades cotidianas (Entr. Alumnos 20/10/09)

En estas expresiones se reflejan que aún hay que cambiar estrategias didácticas, secuenciar contenidos temáticos y adecuarlos al proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua; al parecer, estos talleres no están respondiendo a las expectativas e intereses de los alumnos, del aprender a hablar la lengua.

Los mismos alumnos se dan cuenta que el proceso de enseñanza y aprendizaje es poco diversificado y se desarrolla, por lo general, en castellano, el cual casi no ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en la segunda lengua.

El docente de este grupo está consciente de esta situación didáctica, él manifiesta que promueve más habilidades de lectura y escritura que habilidad verbal; sin embargo, percibe que es importante promover la comunicación oral en tsotsil: "Para mí el hablar es la parte fundamental para que los alumnos puedan ser entendidos con los hablantes tsotsiles" (Docente C 22/10/09), pero en la práctica se desarrollan actividades diferentes.

Ante ello, él manifiesta una necesidad de contar con una especialización en la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas, desconoce los enfoques y métodos de enseñanza de lenguas (Ibíd. 23/04/10), su perfil profesional no tiene relación con la didáctica de las lenguas, él es economista y es autodidacta en la lecto-escritura tsotsil, experiencia que ha sido la base para enseñar esta L2.

En resumen, en el grupo del docente C, la formación e interpretación de oraciones en sus diferentes formas se realizan mediante el uso de la traducción, del tsotsil al español y viceversa, que en esta última forma, se muestra una ruptura de la sintaxis del tsotsil. El

uso del español en las clases es una forma de enseñanza de una L2 para asegurar la comprensión de las exposiciones del docente. Práctica que se ubica con el método gramática-traducción, el cual se centra más en el docente y se privilegia la reproducción de oraciones, situación que poco favorece el uso del tsotsil con fines comunicativos, como se muestra en la opinión de los alumnos del grupo. Por su parte, el docente expresa necesidad de una formación específica para mejorar la enseñanza del tsotsil como segunda lengua.

A continuación se presenta la formación docente y su incidencia en la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.12 Formación docente “A”, “B” y “C”

En este apartado, se trata de mostrar que la formación con que cuentan los docentes “A” y “B” es distinta a la del docente “C” quien cuenta con formación para enseñar una lengua extranjera. Para enseñar el tsotsil se basan en las experiencias personales, y al parecer, ello incide, en cierta medida, en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación se presenta la siguiente categoría.

4.12.1 ¿Influye la formación docente en la enseñanza del tsotsil como L2?

La enseñanza del tsotsil como otras lenguas originarias como L2 en la UNICH es un reto para los docentes. El docente “A” que enseña esta lengua en el grupo del primer semestre de Desarrollo Sustentable tiene el perfil de Licenciatura en Psicología Social y se ha interesado en la creación literaria en español y tsotsil; de manera análoga, el docente “C” en el grupo del tercer semestre de Turismo Alternativo cuenta con el perfil de Licenciatura en Economía. Para realizar esta actividad se basa en sus experiencias prácticas en la enseñanza del tsotsil como L1 y del autoaprendizaje en la lectura y escritura de esta lengua, por lo tanto, es diferente a una enseñanza de L2:

No tengo formación en la enseñanza de lengua. He estado auto-formándome yo solo, no he tenido capacitación en la enseñanza del tsotsil como segunda lengua. Lo que he llevado son diplomados y seminarios de literatura en CELALI (...) A partir de la literatura aprendí a escribir en tsotsil, aunque ya sabía escribir en español (...) Antes de llegar a la UNICH estaba a cargo de un grupo de niños tsotsiles en mi comunidad, les estaba enseñando a escribir en su lengua materna”. (Entr. Docente “A”, 19/10/09)

Por iniciativa propia practiqué la lecto-escritura tsotsil para adquirir experiencias, de la misma forma, para enseñar el tsotsil. Aprendí a escribir leyendo el tsotsil, porque es mi lengua materna desde chico; ahora estoy enseñando con esa experiencia... (Entr. Docente "C", 22/10/09).

Como puede observarse en estas expresiones anteriores, aún no se cuenta con escuelas ni programas de formación docente, específicos para la enseñanza de lenguas originarias como L2, excepto la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés, francés, italiano y alemán) que ofrece, por ejemplo, la Escuela de Lenguas de San Cristóbal de la UNACH, donde el docente "B" hizo su formación de licenciatura en la enseñanza de inglés. Sin embargo, las experiencias en la lectura y escritura del tsotsil las adquirió en los cursos que impartía el Centro de Lenguas, "asistí a los cursos del tsotsil en el CELALI para aprender la escritura, estuve en un nivel básico... me ayudó mucho porque no sabía nada de la lecto-escritura, a parte he asistido a los talleres y diplomados en la UNICH para dar una mejor enseñanza" (Entr. Docente "B", 15/10/09).

En los Altos de Chiapas solo existen espacios de formación para promotores en la enseñanza de lenguas originarias como L1, para enseñar la lectura y escritura tsotsil y tseltal a los adolescentes y adultos en su lengua materna, están, por ejemplo, "Chanobvun ta bats'i k'op", la Escuela Maya que coordina Sna jts'ibajom, A. C. (La casa del escritor); Unidad de Escritores Maya-zoques, A. C. (UNEMAZ); Instituto Estatal para la Educación de los Adultos (IEA), entre otros.

Por otro lado, en esta región existen la Normal Intercultural Bilingüe y la Normal Experimental para la formación de docentes bilingües, sin embargo, no cuentan con una formación en la enseñanza de lengua originaria como segunda lengua, aunque imparten clases de una L2 solo para los que no hablan una lengua originaria. Según INALI sobre la situación educativa con enfoque intercultural: "Actualmente, sólo existe un programa a nivel licenciatura para la formación de docentes con un enfoque intercultural bilingüe dirigido a profesores de educación primaria, sin contemplar los otros niveles de la educación básica, ni la educación media superior y superior" (2009: 41). Entonces, aún no hay programas para formar docentes bilingües para nivel superior ni para la enseñanza del tsotsil como L2.

Generalmente los docentes de lenguas originarias de nivel superior tienen especialidades diferentes que la docencia, como se observa en los docentes “A” y “C” de la UNICH. La enseñanza del tsotsil como otras lenguas originarias como L2, por lo general, se basa en las experiencias de L1, o en su caso, de las experiencias como alumnos del tsotsil y de lenguas extranjeras. Entonces existe un proceso de autoformación para ser docentes de lenguas originarias como segundas lenguas.

Los docentes tsotsiles asisten a los cursos y talleres que convoca el Departamento de Lenguas de la UNICH sobre temas de escrituralidad, materiales didácticos, glifos mayas, análisis sobre la escritura de las lenguas originarias, así como diplomado sobre desarrollo sustentable e interculturalidad (Entr. Docente “A”, 19- 10- 10); sobre neologismos y escritura de las lenguas originarias... diplomado para ver teorías sobre enfoques y métodos de enseñanza como segunda lengua (Entr. Docente “C”, 23/04/10). Al parecer, estos talleres no les beneficiaron mucho para aplicar en las clases y enriquecer su práctica docente en esta materia, ya que son temas distintos a la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, además, algunos temas son más teóricos que prácticos, según los mismos docentes.

La enseñanza del tsotsil como L2, por lo general, se basa en las experiencias personales prácticas del docente, por lo que muchas veces según Ochoa, “se está realizando desde un plano estructural... ya que la mayoría de los encargados de esta importante actividad carecen de formación académica...” (2007: 89). Al igual que en la educación básica, según Quenama, los docentes adoptan las estrategias de enseñanza tradicional o de enfoque gramática tradición, que son producto de la poca formación de los docentes bilingües (2007: 107). Más bien por la falta de una formación específica para enseñar una lengua originaria como segunda lengua.

Pues las experiencias particulares (Escuela de Lenguas 2004-2008) en los cursos del tsotsil y (CELALI 2004-2006) en los talleres del tseltal y tsotsil como segundas lenguas, nos han mostrado que para enseñar una lengua originaria como L2, a veces, no es suficiente tener solo una carrera (formación profesional) o tener un buen dominio de la lengua que se enseña (en este caso el dominio del tsotsil), sino que es necesario también el conocimiento cultural de la lengua y el manejo de la didáctica de idiomas; en otras

palabras, la especialización en la enseñanza de una L2 con estas consideraciones es muy importante, ya que ésta influye en la práctica docente.

El coordinador del Departamento de Lenguas de la UNICH reconoce la importancia de la formación docente sobre esta materia: “Tenemos que trabajar fuertemente todavía con nuestros maestros, la formación es importante para saber como dar clases de lengua. El problema a veces, veo que se enfatizan aspectos de la lingüística y se olvidan de la parte pedagógica, de la enseñanza de la lengua; sin embargo, no es enseñar lingüística, sino enseñar lengua” (Entr. Sánchez 06/05/10).

En este sentido, las experiencias prácticas de los docentes mencionadas y la formación con que se cuenta de ellos, inciden, en cierta forma, en su práctica áulica, por ejemplo, los docentes “A” y “C” que tiene una formación distinta a la enseñanza de una L2, según resultados del presente trabajo de investigación, enfatizan más en el nivel estructural de la lengua (tendencia al método gramática-traducción), mientras en los del docente “B”, se da mayor atención al uso oral de la segunda lengua (aproximación al enfoque comunicativo). En este sentido, la formación de los docentes juega un papel importante en la enseñanza de una lengua originaria como el tsotsil que oferta la UNICH como L2.

El empleo de estos enfoques distintos, de alguna manera, refleja en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los diez entrevistados en el grupo de la docente “A”, consideran que este semestre han aprendido más a escribir que hablar la lengua, “sentimos que hemos aprendido poco el tsotsil, nos gustaría aprender más la forma oral, y poder sostener diálogos” (Entr. alumnos, 20/10/09). De la misma forma, los alumnos del docente “C” opinan que les facilita más la escritura y lectura que la comprensión y expresión oral: “Se nos hace más fácil escribir y leer oraciones que hablar y comprender diálogos” (20/10/09).

Mientras que en el grupo del docente “B” se nota una opinión diferente de los alumnos, ellos manifiestan que manejan más las habilidades de hablar y escuchar en tsotsil, “se ha practicado más la forma hablada que la escrita, por eso, entendemos más escuchando que leyendo frases (Entr. Alumnos, 20/10/09).

Contrastando estas entrevistas de los alumnos con la opinión de los docentes acerca de los enfoques de enseñanza, el docente "A" manifiesta: "Sinceramente tengo muy pocos conocimientos acerca de los enfoques y métodos de enseñanza (...) mi compañera docente dice que el enfoque comunicativo es muy importante, el problema es que no sabemos cómo aplicarlo" (Docente A, 26/10/10). En tanto que el docente "C" señala: "Yo tengo desconocimiento de teorías sobre la enseñanza de lengua o enfoques de enseñanza, apenas he leído a Paulo Freire, pero no he profundizado" (23/04/10). Mientras que el docente "B" expresa: "Considero que estoy aplicando el enfoque comunicativo, pero estoy combinando un poquito con el método del movimiento total (respuesta física total), el audio lingual y el sugestopedia" (19/04/10).

En este sentido, la formación en la enseñanza de lenguas como L2, el conocer y saber aplicar los principios del enfoque comunicativo en esta actividad, en consonancia con los objetivos que se establecen y las expectativas de los alumnos, son aspectos importantes para facilitar la adquisición de una segunda lengua de los alumnos.

En suma, la enseñanza del tsotsil como L2 por parte de los docentes tsotsiles se basa en las experiencias prácticas personales, los cursos y talleres que han recibido no les son suficientes para su práctica docente como maestros de lengua, porque son temas distintos a la enseñanza de una L2, son más contenidos teóricos que prácticos. Las experiencias y formación del docente inciden, en cierta medida, en su práctica, según se muestra en la opinión de los alumnos sobre las habilidades adquiridas. De ahí la importancia de la formación como docentes de lenguas, ya que esta modalidad de enseñanza (L2) no solo implica el dominio de la lengua tsotsil y el conocimiento del mundo cultural, sino también, la aplicación de los principios del enfoque comunicativo según los objetivos del taller de lengua.

La formación docente incide en la práctica sobre la enseñanza del tsotsil, pero también influye, en cierta manera, en el uso de materiales didácticos, que a su vez, éstos inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esa lengua. A continuación se presenta la siguiente categoría.

4.13 ¿El uso de materiales incide en el proceso didáctico?

En este apartado se evidencia el uso de materiales para la enseñanza del tsotsil como L2 en los grupos de alumnos observados y atendidos por los docentes “A”, “B” y “C” en la División de Procesos Naturales de la UNICH. Los materiales didácticos que se usan en estos grupos varían de acuerdo con las actividades que realizan y las intenciones de los docentes, unos usan más materiales que otros. Posteriormente se analiza a qué lleva el mayor o menor uso de materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en este caso, la enseñanza del tsotsil como segunda lengua.

4.13.1 “Trato de usar distintos materiales didácticos”

En el grupo del docente “B” en la mencionada División se evidencia el uso de distintos materiales didácticos de acuerdo con los objetivos que se fijan. En la enseñanza del tsotsil como L2, el docente del grupo utiliza, además el pizarrón, fotocopias del libro, cuentos, dibujos y figuras, cartulinas y láminas para la realización de distintos ejercicios y actividades.

En las entrevistas al docente sobre el empleo de materiales expresa: “Aparte del pizarrón, uso el libro *Chano Bats’i k’op*¹² y el DVD que trae el mismo contenido. Trato de usar canciones, leyendas, cuentos y poemas...hacer que los estudiantes desarrollen las cuatro habilidades: hablar, escribir, escuchar y leer para evitar un poco la repetición y memorización” (15/10/09); pero a veces, se encuentra con algunas dificultades en el manejo de las variantes del tsotsil, principalmente, en la comprensión de algunos textos por parte de los alumnos, al respecto señala: “yo quisiera encontrar libros en mi variante, simplemente no los encuentro... entonces tengo que dominar la variante y saber manejar las diferencias para explicarla y usarla” (Ibíd.). Por ejemplo en el uso de la lectura se encuentran palabras como estas: chive’kutik, chive’tutik, chive’tikotik (nosotros comemos),

¹² **Chano bats’i k’op** significa *Aprenda tsotsil* en esta lengua, de Vázquez, Mariano Reynaldo (2007). Es un Manual de enseñanza tsotsil que contiene temas básicos para los principiantes de una segunda lengua, sin embargo, por escasez de materiales, este libro es usado para los diferentes niveles de enseñanza.

ta o ti (preposición a, de, en...), li'ote tote', mi li'ote juntot (buenos días tío), kolaval, okolaval (gracias), entre otros.

Esta situación sucede también cuando los docentes cambian de grupos o semestres, en los cuales enseñan a sus alumnos su variante del tsotsil, lo que dificulta la comprensión de algunas palabras y expresiones cuando suceden estos cambios.

La falta de contenidos temáticos sistematizados, de acuerdo con los diferentes semestres de enseñanza y las variantes de algunos municipios tsotsiles, es un gran reto para los docentes, porque les toca diseñar sus propios materiales y conocer las variantes de esta lengua. “No tenemos material didáctico de acuerdo con los niveles de enseñanza, entonces yo tengo que sentarme a pensar cómo adaptar los textos de acuerdo con el tema que voy a enseñar, escribir el vocabulario que van a manejar los alumnos y después hacer las actividades...”. El uso y adecuación de materiales de texto en tsotsil depende de las habilidades que quiere desarrollar el docente, cuando es de comprensión de lectura selecciona y usa cuentos infantiles, por ejemplo: el águila y la mariposa y el cuento de los cazadores, el texto bats'i k'op de la SEP; selecciona partes del *Video interactivo* para la comprensión auditiva: diálogos en el mercado o encuentros de personas.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, se aprecia el uso de unas fotocopias del libro *Chano bats'i k'op* para que los alumnos lean y aprendan el vocabulario de los distintos temas abordados, como también para aprender algunas expresiones básicas, así como para identificar algunos préstamos en la lengua tsotsil:

Docente:...También existen los préstamos del español en la lengua tsotsil, palabras adaptadas en tsotsil, por ejemplo: Vakax, mantsana, turasnu (vaca, manzana, durazno), estos son préstamos híbridos. ¿Hay alguna pregunta?

Alumnos: No, profe. (Al parecer, todos comprenden la explicación del docente).

Docente: Ahora, van a revisar en las páginas 84 y 85 del libro *Chano Bats'i k'op* (Aprenda tsotsil), para aprender los nombres de frutas y plantas que van a ser nuestro vocabulario... (Clase: 05/ 10/ 09: 14: 20 p. m.).

Por lo general, el docente usa un cuaderno como guía que contiene algunos contenidos de enseñanza y el pizarrón para escribir algunos referentes o estructuras básicas de diálogos, así como también para dibujar figuras e ilustrar los contenidos temáticos que se

exponen, a veces, para mostrar el uso de algunos elementos gramaticales básicos antes de la práctica oral de los alumnos. Por ejemplo:

Ja' jbi...	(Me llamo...)
¿k'usi abi?	(¿Cómo te llamas?)
Ja' sbi...	(El se llama...)
Likemun tal ti...	(Vengo de / soy de...)
¿Bu likemot tal?	(¿De dónde eres?)
Likem tal ti...	(Soy de...)

(Clase: 10/ 10/ 09: 14: 15 p. m.)

Algunos cuentos escritos en tsotsil son usados para practicar la lectura y la comprensión de la misma. Se presenta un ejemplo sobre ello en la siguiente instrucción del docente: "Van a leer un cuento "ja' sbi Slo'il viniketik", (que se titula) lo que la gente o lo que los hombres cuentan. Entonces, aquí el personaje principal es un "Uch" (Tlacuache)¹³, imagínense que es un tlacuache. Tenemos aquí los verbos que vamos a manejar dentro del cuento...." (Clase: 13/ 10/ 09: 14: 10 p. m.). Esto indica que antes de leer un cuento en tsotsil se elabora una lista de palabras desconocidas con su significado al español para facilitar la comprensión de lectura.

Cuando se usan materiales de textos también se usa el pizarrón donde se anotan algunas preguntas para verificar la comprensión de lectura que son contestadas en forma oral y escrita por parte de los alumnos. Por ejemplo en el cuento anterior se contestan estas preguntas:

¿Jayib viniketik ilok'ik batel?	(¿Cuántos hombres salieron?)
¿K'u yu'un ilok'ik batel ti viniketike?	(¿Por qué salieron esos hombres?)

¹³ El **tlacuache** se deriva de la lengua náhuatl *tlacuatzin* (Encarta enciclopedia, 2010). Es un animalito de pelo corto color gris. Tiene el hocico puntiagudo, orejas cortas y redondas, patas cortas en relación con el cuerpo y una cola larga. Este animalito es un personaje popular en los cuentos y relatos indígenas de México.

¿K'usi las pasik ti viniketike?	(¿Qué hicieron los hombres?)
¿K'usi laj yal ti uche?	(¿Qué dijo el tlacuache?)
¿K'u cha'al ikom sjol ti jun vinike?	(¿Cómo quedó la cabeza uno de los hombres?)
¿K'u yu'un?	(¿Por qué?)

En este sentido, los materiales de texto se usan de distintas formas para el desarrollo de distintas habilidades, dependiendo de las necesidades comunicativas.

Por otro lado, los alumnos usan cuadernos, por lo general, para apuntes, así como láminas y cartulinas para trabajos individuales que consisten en la elaboración de figuras o dibujos con sus respectivos nombres en tsotsil de acuerdo con los contenidos temáticos abordados. Son trabajos para el uso de vocabulario los cuales son tomados en cuenta en las evaluaciones continuas. Aquí algunos recordatorios que hace el docente a los alumnos para la entrega de trabajos individuales:

Docente: Ya saben que la próxima semana me van a entregar un trabajo, ya sea en lámina o cartulina, que van a hacer figuras y dibujos con nombres, esto va a ser como parte de su vocabulario.

Alumno: Profe. ¿Qué vocabulario vamos a manejar?

Docente: Sobre los temas que hemos trabajado (Clase: 20/ 10/ 09: 12: 15).

Los trabajos de producción escrita son verificados a través de la lectura por los alumnos y comentados al respecto por el docente, a veces se revisan a través de intercambio de cuadernos entre alumnos. He aquí algunas instrucciones del docente sobre ello: "Si ya terminaron de escribir, van a intercambiar sus libretas para leer; chequen que no regresen en el mismo destino, traten de cambiar con otros compañeros" (Docente B", 14/10/09).

Al parecer, la intención del docente en las clases es desarrollar una habilidad lingüística integral en los alumnos, selecciona y elabora su propio material de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de ellos en los distintos semestres que atiende; por ejemplo en este semestre, él selecciona los cuentos infantiles para adaptar a su variante, elabora trabajos de complementos para realizar ejercicios, crea pequeños textos para describir objetos y usa cartulinas para dibujar árbol genealógico.

Él considera que con el uso de materiales variados ayuda también a diversificar los ejercicios y actividades en clases, de esta manera, evitaría caer en una enseñanza tradicional o un aprendizaje mecánico. “Cuando tengo un poco de material preparado lo llevo y lo uso en los grupos... Es bueno usar variedad de materiales, así se realizan más actividades, así se adquiere la lengua, de alguna manera, más sencilla, más interactiva” (19/04/10).

Estas opiniones y práctica docente se refleja en la opinión de los alumnos. De los diez alumnos entrevistados sobre materiales didácticos, la mayoría opina que su docente ha usado distintos materiales para realizar actividades y ejercicios variados, lo cual consideran que les ha ayudado en su aprendizaje, así como para tener una clase más comprensible y más dinámica (C. C. 2009: 01).

En este sentido, el uso de materiales para la realización de actividades y ejercicios influye, en cierta manera, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, ayuda a cambiar la dinámica de las clases desde el punto de vista del enfoque comunicativo, a precisar el desarrollo de ciertas habilidades lingüísticas.

Sin embargo, para este semestre se ha intentado usar más la lengua tsotsil a través de diálogos, presentaciones y representaciones que aprender contenidos de aprendizaje, por ello, se usa poco material en la parte escrita: “No estoy usando aún mucho material de escritura, he enfatizado un poco más en la expresión oral” (15/10/09).

Al parecer, la preparación del material didáctico se asocia con el propósito del docente y las experiencias en la enseñanza de una L2, pues éste tiene una formación en la enseñanza de idiomas extranjeros y en su percepción resalta la importancia del uso de materiales en las clases, y muestra en la práctica al respecto, propiciando el desarrollo de las distintas habilidades, sobre todo, la parte oral y comprensiva.

La realización de distintos ejercicios y actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje implica el empleo de materiales variados, el cual favorece a un grupo multicultural, como a este grupo asisten alumnos de distintas culturas y municipios del Estado. Se dice que todos tenemos un estilo de aprendizaje diferente y aprendemos de

diferentes formas, más cuando es un grupo heterogéneo. González (2002) al respecto afirma: Las personas aprendemos de forma diferente... tenemos distintos estilos de aprendizaje, debido a las distintas formas de pensar, percibir las cosas y resolver los problemas.

Las personas pueden aprender a través de la vista, oído y/o a través del tacto ó aprendizaje práctico. Sin embargo, por lo general, la mayoría de los alumnos aprenden usando dos o tres estilos de aprendizaje (Edenson 2011).

En este sentido, los distintos modos de enseñar ayudan a los alumnos a tener mayor posibilidad de adquisición de una L2 y en el desarrollo de distintas habilidades. Ello, requiere el uso de distintos materiales.

Como se observa en este grupo, la intención de usar variedad de materiales didácticos tiene relación con la dinámica de clases y la búsqueda de más posibilidades de aprendizaje; en este sentido, significa no solo poseer cantidad de materiales, sino, también saber aplicar en las distintas actividades, estrategias o ejercicios en las clases, diseñar acorde con los diferentes niveles de enseñanza, en otras palabras, es saber aplicar algunos criterios de selección y elaboración de materiales.

Además de tener dominio del tsotsil por parte del que enseña, los docentes de esta División consideran que es necesario tener conocimiento básico de las variantes de esta lengua para orientar y apoyar los aprendizajes de los alumnos, pensando que éstos tendrán contacto con los hablantes de distintas variantes; sin embargo, en este grupo se maneja la variante del docente, pocas veces se comparan las mismas que permita tener conocimiento de la diversidad del tsotsil.

En suma, la poca existencia de materiales didácticos, adecuados para la enseñanza del tsotsil como L2, implica para el docente "B" diseñar y preparar sus materiales de acuerdo con sus necesidades de enseñanza, conocer algunas variantes para poder manejar y adaptar los textos literarios en tsotsil. El uso de distintos materiales para diferentes ejercicios y actividades en la práctica tiene relación con la formación del docente en la enseñanza de una L2. Lo que, por otra parte, responde también al interés del maestro en

desarrollar distintas habilidades lingüísticas, tratando de no caer en una enseñanza monótona y mecánica.

Esta diversificación ofrece mayores posibilidades de aprendizaje en un grupo heterogéneo y/o multicultural como éste, utilizando diferentes materiales para las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos.

4.13.2 “Hay pocos materiales para enseñar”

Los docentes “A” y “C” del primer y tercer semestre, respectivamente, en la división antes señalada usan pocos materiales didácticos para desarrollar sus clases de tsotsil como L2. Al respecto, ellos afirman en sus entrevistas: “Hay pocos materiales para enseñar que digamos, voy construyendo poco a poco” (Docente “A”, 19/10/09). “Para la enseñanza del tsotsil se dispone de material insuficiente, apenas existen documentos básicos para lo que se quiere... cada profesor busca alternativas para desarrollar el proceso de enseñanza” (Docente “C”, 23/04/10).

En el grupo del docente “A”, tradicionalmente se usa el pizarrón para escribir, leer y exponer el vocabulario, las frases, oraciones y diálogos (C. C. 2009: 12); independientemente del cuaderno guía que usa el docente, de vez en cuando, se apoya con el libro *Chano bats'i k'op* (Aprenda tsotsil), dibujos y cartulinas para explicar e ilustrar algunos contenidos temáticos, por ejemplo, las partes del cuerpo humano, las partes del árbol, las partes de la casa y el uso del árbol genealógico de unas familias.

El pizarrón, por lo general, es usado para escribir y desarrollar contenidos temáticos, en seguida se muestra un ejemplo sobre la presentación de pronombres personales en el lado izquierdo, los cuales son usados en oraciones en el lado derecho:

Jo'on	yo	Jo'one jManvel jbi	(Yo me llamo Manuel)
Jo'ot	tú	¿Jo'ote k'usi abi?	(¿Usted cómo se llama?)
Ja' (le'e)	él o ella	Ja' le'e k'usi sbi?	(¿Él cómo se llama?)
Jo'ontutik	nosotros	Jo'otike k'usi jbitik?	(¿Nos. cómo nos llamamos?)

Jo'oxuk	ustedes	Jo'oxuke k'usi abiik?	(¿Ustedes cómo se llaman?)
Ja'ik (le'ike)	ellos o ellos	Ja'ik le'e k'usi sbiik?	(¿Ellos cómo se llaman?)

(Clase: 05/10/09: 11:15 a. m.)

Cabe señalar que esta vez, el contenido de enseñanza y aprendizaje se basó en la guía del maestro, por lo que en este grupo se está usando la variante tsotsil de aquél, ya que para decir **jo'on** (yo), también se dice **vu'un** o **vo'on**; para decir **jo'ot** (tú), **vo'ot**; **jo'otutik** (nosotros excluyente) se dice **vo'onkutik**, **vu'unkutik** o **vo'ontikotik**, así sucede con otras palabras y expresiones comunes.

Los alumnos normalmente usan sus cuadernos para reproducir los contenidos temáticos que se escriben en el pizarrón (C.C. 2009: 21); el uso de materiales por parte de ellos en el proceso didáctico se notó solo en dos ocasiones: consiste en trabajos individuales en cartulinas y láminas que contienen un árbol genealógico y las partes del cuerpo humano con sus respectivos nombres en tsotsil (Ibíd.:16), que tienen como finalidad, según los alumnos de este grupo, aprender vocabulario sobre el tema abordado.

De manera similar, en el grupo del docente "C", el material principal que se usa es el pizarrón para la presentación y traducción de vocabulario, frases y oraciones, así como para la lectura y reproducción de los mismos por parte de los alumnos.

Al parecer, en la opinión de los docentes se destaca la intención de promover las distintas habilidades o destrezas lingüísticas en las clases del tsotsil como L2: escribir, leer, escuchar y hablar; sin embargo, ello implica la necesidad de crear materiales didácticos, ya que existen pocos materiales diseñados para esta modalidad de enseñanza.

En la entrevista, el docente "A" manifiesta al respecto: "Yo trato de involucrar las cuatro habilidades, realizar un pequeño diálogo, lectura y escritura; sin embargo, como no hay muchas herramientas de apoyo, no tenemos medios para poder enriquecer las clases" (19/10/09).

De la misma manera, el docente “C” expresa: “El material es básico para el proceso de enseñanza- aprendizaje, para promover la lecto-escritura, conversar y entender a la otra persona desde la lengua tsotsil, pero se dispone de poco material didáctico” (22/10/09).

Sin embargo, algunos docentes han tratado de buscar soluciones para esta necesidad, adecuando los textos en tsotsil para apoyar la enseñanza de esta lengua de acuerdo con su creatividad y su propia percepción sobre la enseñanza, ya que ellos tienen un perfil profesional diferente a una enseñanza de L2, por lo que muchas veces, se encuentran con una dificultad y se quedan en buenas ideas para la planeación de clases.

Según el docente “A”, a veces elabora su material con el apoyo de las ideas de los compañeros y de lo que está a su alcance: “Construyo a partir de las ideas que ya están, del libro *Chano Bats’i k’op*, algunas ideas las he jalado desde la lengua tseltal” (Entr. 19/10/09). De la misma manera, el docente “C” manifiesta: “Para preparar mis clases, voy recolectando información y adecuo de acuerdo a mis necesidades, a veces, uso el libro *Chano bats’i k’op* y el libro de lecto-escritura tsotsil de Zinacantán de Sna Jts’ibajom... A veces quiero utilizar audio, videos, diapositivas y lectura, pero el tiempo es muy corto, es otro factor que nos limita”. Ante estas condiciones, no se observa el uso de estos materiales, no por el tiempo limitado, sino a veces, por la falta de equipos disponibles para realizar la proyección en la hora de clases, según alumnos del mismo grupo.

Al parecer, existen muchos textos literarios publicados en forma bilingüe (tsotsil - español) y multilingüe (lenguas originarias - español), sobre todo, cuentos, leyendas, cantos, poemas, historias y tradiciones de los pueblos, por ejemplo, los libros *Y el Bolom dice...* publicado en diversos tomos y variantes del tsotsil, textos infantiles y juveniles: el águila y la mariposa, el escarabajo de hueso... (Por CELALI), Chamula: un pueblo tzotzil, solo por mencionar algunos, que son versiones de los narradores y escritores tsotsiles de distintos municipios de la región.

Sin embargo, se cuenta con pocos materiales diseñados para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, solo se cuenta con el libro “Chano bats’i k’op” *Aprenda tsotsil* y un *Video interactivo* que contiene un resumen de dicho libro y Manual de enseñanza del tsotsil para principiantes. Por ello en la práctica docente se observa que se apoyan del

“Xchanel sk’elel sts’ibal bats’i k’op tsotsil” (guía de enseñanza del tsotsil como L1) y de vez en cuando, usan el *Chano Bats’i k’op* para el desarrollo de algunos contenidos temáticos, según los docentes de estos grupos, el uso de éste “depende de la secuencia temática que se vayan desarrollando” (Ibíd).

Al parecer existen dos factores que restringen el uso de estos recursos: El primero es el tiempo limitado para realizar algunas proyecciones en clases y la poca disponibilidad del equipo para tal fin; el segundo es que los contenidos de estos materiales no están diseñados acorde con los diferentes semestres del taller de lengua tsotsil (del primer al octavo semestre) o programas semestrales, ni con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, tanto visual como auditivo.

Por ejemplo, el uso de los diálogos en clases vistos de diferentes contextos (mercado y casa) y tiempos (presente y pasado) implica que los docentes elaboren diferentes contenidos y niveles de complejidad de las expresiones, máxime en los semestres avanzados, y los textos literarios solo sirven de apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Al parecer, cada docente de lenguas es responsable de seleccionar y diseñar sus materiales de acuerdo con sus posibilidades, alcances y creatividad. El coordinador del Departamento de Lenguas de la UNICH reconoce esta carencia y manifiesta que este “Departamento no cuenta con los recursos didácticos... cada quien busca su material y contenido, cada quien echa la mano como pueda” (Entr. Sánchez, 06/05/10). Sin embargo, existe la intención de apoyar a los docentes de lenguas con lo que está a su alcance y con la orientación necesaria.

La escasez de materiales didácticos, relativamente, es común en las escuelas primarias para enseñar una lengua originaria como L2, por ejemplo, la lengua cofán cuenta con cartilla, diccionario y gramática pedagógica como un instrumento diseñado para enseñar esta lengua como L1 y L2 (Quenama 2007); a excepción de algunos maestros que diseñan sus materiales para llevar a cabo clases más variadas.

Esta escasez se debe a la falta de producción y difusión de materiales diseñados para una L2 en sus diferentes niveles de enseñanza o talleres semestres. Lo cual está relacionado con las políticas lingüísticas y las instituciones relacionadas con las lenguas y culturas originarias, como las instituciones educativas y centros de lenguas que realizan actividades a fines a estas tareas; al parecer han contribuido muy poco a la producción de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas en contextos urbanos, así como para la enseñanza del castellano como L2 en comunidades originarias.

Si bien es cierto que las principales finalidades que persiguen los materiales didácticos son las de apoyar en la concreción e ilustración de lo que expone el docente, aproximar a los alumnos a la realidad de lo que se aprende, ayudar a la comprensión de los hechos y conceptos (Martínez 2007), sobre todo, al desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas, es menester el uso de estos materiales como medio de apoyo que conduce al logro de los objetivos que se persiguen.

Hablando desde un *Enfoque Comunicativo*, los materiales didácticos tienen el papel fundamental de promover el uso comunicativo de una L2 a través del uso de una variedad y autenticidad de estos materiales (Richards 1998), como textos de diálogos, materiales de audio, dibujos, anuncios, símbolos gráficos, entre otros, dentro del contexto cultural.

Sin embargo, la escasez de materiales en las clases, al parecer, influye en cierta medida en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en este caso, en el proceso de adquisición del tsotsil como L2; pues tiende generalmente a una práctica monótona y limita el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas. Los docentes, muchas veces, caen en el uso del método gramática-traducción y ponen mayor atención en la lectura y escritura, así como en la enseñanza de contenidos temáticos.

Esta situación, de alguna manera, es percibida por los alumnos en las clases. Según las opiniones en las entrevistas sobre la sugerencia didáctica de sus docentes, ellos manifiestan que son insuficientes el uso de materiales y la realización de ejercicios en clases, por lo que sugieren lo siguiente para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Alumna 1: Sugiero que el docente use más materiales para facilitar el tsotsil.

Alumno 2: Podemos usar diccionario para la consulta de palabras o aprender más vocabulario.

Alumno 3: Nos deben dar copias de manuales para ayudarnos a comprender mejor, nos falta la parte hablada.

Alumna 4: Realizar más actividades en clases para ver hasta donde captamos (Alumnos del docente "A", 20/10/09).

Alumno 1: Que se usen materiales adecuados, porque nos cuesta entender al maestro.

Alumno 2: Estaría bien ver videos, leer cuentos, usar loterías, dibujos, etc. para no usar solo el pizarrón.

Alumna 3: Sugerimos realizar más ejercicios, clases más dinámicas y creativas.

Alumna 4: Que sean menos apuntes y más práctica; si es posible salir a practicar en los mercados (Alumnos del docente "C", 20/10/09).

Con estas expresiones, se puede inferir que la escasez de materiales para la enseñanza de una L2 poco favorece a una clase creativa y variada. En las clases de tsotsil se percibe la necesidad de contar con más materiales como medios de apoyo para facilitar y diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de las habilidades lingüísticas. En este sentido, el desarrollo de actividades y estrategias diversificadas va acompañado del uso de distintos materiales y medios para el logro de estos objetivos

En suma, la escasez de materiales didácticos para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua en la División de Procesos Naturales se debe a la poca producción y difusión de los mismos, tanto por parte de los docentes de lenguas como por parte de las instituciones competentes a estas tareas, al igual que en la enseñanza de otras lenguas originarias como L2 en la educación primaria.

A pesar de los diversos textos literarios existentes en tsotsil-español, no se cuenta con materiales de textos diseñados para una L2 de acuerdo con los diferentes niveles del Programa de enseñanza. En estos grupos existe la intención de desarrollar las distintas

habilidades lingüísticas por parte de los docentes; sin embargo, poco se diseñan y se usan materiales para ello, lo que en buena medida, afecta al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Generalmente, la clase es restringida a la exposición discursiva del docente y a la reproducción de contenidos temáticos por parte de los alumnos.

4.14 A manera de resumen: análisis comparativo de la enseñanza de docentes

Al realizar una comparación entre las tres prácticas en la enseñanza del tsotsil como L2, encontramos las siguientes semejanzas y diferencias: es común el uso de vocabulario para la construcción de frases, oraciones y diálogos en sus diferentes formas y contenidos; sin embargo, en la clase del docente “A”, a veces, se enseña con la *palabra generadora*, que parte de las palabras a las frases, de éstas a las oraciones.

No obstante, en la práctica del docente “B”, algunos temas de vocabulario no se enseñan, sino que los alumnos manejan fotocopias y recurren al libro “Chano bats’i k’op”, a veces elaboran conforme el avance de los temas.

Este modo de realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, según Baker, tiene una secuencia y desarrollo natural de la lengua, que casi es invariable en la adquisición de cualquier lengua (1997), que va del vocabulario simple a la conformación de oraciones, de las oraciones simples a las compuestas.

En la práctica docente “A” y “C” se aprecian que en algunos temas, las palabras, frases y oraciones quedan sueltas, por falta de una interrelación y de uso cotidiano mientras van avanzando en el desarrollo de los contenidos para familiarizarse con ellas.

Por otro lado, estos docentes, habitualmente, usan el español como medio de instrucción, al igual que la traducción como medio de enseñanza del tsotsil como L2. Se enfatiza, muchas veces, en los contenidos temáticos y aspectos gramaticales. Esta forma de enseñanza se caracteriza más al **enfoque estructural de la lengua**, que contempla el *Método Gramática traducción*, *Método audio-lingue*, entre otros (Richards y Rodgers 1998).

Mientras que el docente “B”, en la mayor parte sus clases trata de promover el uso del tsotsil, considerando el input comprensible para facilitar las clases, por lo general, promueve actividades comunicativas que permiten las diferentes formas de interacción (diálogos en pareja, grupos, maestro y alumnos). En el salón de clases, se percibe una comunicación oral sobre expresiones básicas y lectura de comprensión de textos. Este modo de enseñar el tsotsil tiene una aproximación con el **Enfoque comunicativo** que comparte una visión con la teoría del *interaccionismo social* y el *Aprendizaje comunitario* principalmente (Richards y Rodgers), en el cual, la función principal de una L2 es la interacción y la comunicación.

En el nivel avanzado, como en el caso del docente “C” del tercer semestre, a veces, él promueve más la participación de los alumnos en castellano, idioma común de ellos, con el fin de compartir algunas percepciones y experiencias desde la cosmovisión de los pueblos, a partir de los distintos vocabularios que se abordan, lo cual es uno de los objetivos del *Programa semestral* del taller. Mientras que en los primeros semestres, el conocimiento de la cosmovisión y de la concepción tsotsil se realizan a partir de la exposición docente.

Por otro lado, los docentes “A” y “C” manifiestan que se cuenta con pocos materiales didácticos para desarrollar la enseñanza en los diferentes semestres, y se nota el uso mínimo de ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el docente “B”, a pesar de la escasez trata de diseñar sus propios materiales de acuerdo con las necesidades y los usa para realizar distintas actividades.

Los docentes “A” y “C” tienen un perfil profesional diferente que el del docente “B”, ellos tienen experiencias en la enseñanza de su lengua materna como L1 y se basan en la lecto- escritura tsotsil; mientras que el último cuenta con una formación en la enseñanza de L2 en lengua extranjera y una experiencia como alumna en la enseñanza del tsotsil como segunda lengua.

Por otra parte, en el grupo del docente “B” se percibe que los alumnos ejercen más autonomía en las clases, se percibe un ambiente más relajado y motivante en el

aprendizaje de la lengua, lo que indica una tranquilidad en el grupo, en la expresión de Da Silvia (2005), en este grupo se da un filtro afectivo bajo.

En cambio, en los grupos de los docentes “A” y “C” se percibe una situación distinta, algunos estudiantes no se encuentran serenos en las clases, el grupo de alumnos es numeroso y se distrae con facilidad, sin embargo, inciden varios factores en él, por ejemplo, la poca variación didáctica, la disciplina y el interés de los alumnos por la lengua, entre otros.

Por otro lado, el uso y el manejo de las variantes del tsotsil en el proceso de enseñanza y aprendizaje dependen mucho de las estrategias del docente y las características del grupo de alumnos. Cada docente usa su variante que habla y a veces da una noción a las otras variantes para poder apreciar las diferencias que se consideran como una riqueza lingüística.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Los docentes observados en la División de Procesos Naturales de la UNICH emplean distintos enfoques para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua, unos tienden a usar el español como medio de instrucción, otros intentan usar el tsotsil como instrumento de comunicación, pero a veces, también usan la traducción como medio de instrucción y enfatizan la enseñanza de contenidos temáticos. Cada uno de estos modos de enseñanza tiende a lograr un resultado diferente y desarrollar habilidades lingüísticas distintas en los alumnos.

En este sentido, este trabajo de investigación presenta las siguientes conclusiones:

En la enseñanza del tsotsil como segunda lengua prevalece el enfoque estructural, pocas excepciones se aproximan a las características del enfoque comunicativo.

Cada docente en la mencionada División realiza distintas actividades y emplean distintas estrategias para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua. De los tres grupos de alumnos observados en esta división, dos de ellos, la enseñanza de esta lengua se caracteriza más por *enfoque estructural* de la lengua, solo en un grupo, esta enseñanza se aproxima a las características del *enfoque comunicativo*.

Cabe subrayar que en el primer enfoque se pone más énfasis en la competencia lingüística y estructuras de la lengua, se interesa en los resultados de aprendizaje; mientras que en el segundo, se pone más atención en la competencia comunicativa y en la interacción en el grupo, se preocupa más por los procesos de aprendizaje.

El empleo del *enfoque estructural* en el aula, generalmente, está motivado por varios aspectos. Por ejemplo, la enseñanza del tsotsil en español y la traducción como medio de instrucción se asocia con la percepción de los docentes sobre la enseñanza de una L2, ya que ellos pretenden garantizar la comprensión de clases y la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunados también con la escasez de materiales didácticos, que no permiten variar el proceso didáctico, el perfil profesional y a

veces con los objetivos que fijan los docentes. (En la parte de la *Formación docente* abundaremos este punto).

En cambio, el empleo del *enfoque comunicativo* en cierta medida se asocia con la formación del docente, quien atiende este grupo tiene experiencia en la enseñanza de L2 en lengua extranjera y percibe mayor importancia las actividades comunicativas para usar el tsotsil con fines comunicativos.

En el empleo del *enfoque estructural*, muchas veces, la enseñanza del tsotsil se da en español y se enfatizan la enseñanza de contenidos temáticos y aspectos gramaticales (se enseña más sobre la lengua), así como a veces, analogía de concepciones y cosmovisiones. Los aprendices pocas veces realizan una producción oral que permita el uso de la segunda lengua. De esta manera, los docentes ocupan más tiempo en sus exposiciones en clases y los alumnos les resta poco tiempo para la realización de sus actividades.

La enseñanza de *aspectos lingüísticos y culturales*, así como el *uso del español en la clase de tsotsil* y en el abordaje de la cosmovisión no es cuestionable cuando los propósitos del programa así lo establecen. Sin embargo, cuando la intención es usar la lengua como instrumento de comunicación, estos aspectos señalados no ayudan mucho a los alumnos a lograr sus expectativas o intereses, el poder sostener un diálogo con los tsotsil-hablantes. Se está formando hablantes de una segunda lengua y no lingüistas en tsotsil, tal como afirma la coordinación del Departamento de Lenguas de la UNICH.

En este sentido, se limita el uso de la lengua tsotsil y su desarrollo en clases. El uso permanente del español en el proceso de enseñanza y aprendizaje favorece poco a los alumnos en la familiarización de expresiones básicas, ya que esta lengua desplaza el uso del tsotsil en las clases. Significa subordinar la función del tsotsil como L2, lejos de reforzar la expresión oral de los alumnos y contribuir en la elevación del estatus social del mismo. Sin embargo, no se trata de evitar el uso del español en clases, sino más bien, usarlo como medio de apoyo cuando sea necesario, según la complejidad de los conceptos o las circunstancias, sin perder de vista el objetivo semestral del taller de lengua.

De manera similar, el *uso permanente de la traducción* en clases también es poco favorable para la enseñanza de una segunda lengua como el tsotsil, ya que limita su uso como medio de instrucción y adquisición por parte de los alumnos. Incluso a veces, cuando no se respeta la estructura natural de la lengua genera una alteración en la sintaxis como se muestra en uno de los grupos. Sin embargo, no se descarta el uso de la traducción en breve y para fines aclaratorias.

Por otra parte, se aprecian clases diferentes, enmarcadas muchas veces en el uso del tsotsil como se aprecia en uno de los grupos observados, en donde la enseñanza y aprendizaje se aproxima a las características del enfoque comunicativo mediante el desarrollo de distintas actividades y habilidades lingüísticas (se enseña a usar más la lengua). En este sentido, el papel del docente en el aula cambia, pasa a ser un organizador de recursos y guía del proceso, ya que trata de facilitar la comunicación entre los alumnos y las actividades, promueve la interacción comunicativa entre el docente y los alumnos, y entre equipos. Esta práctica se refleja en la opinión de los alumnos a cerca de las habilidades adquiridas, sobre todo, en la expresión y comprensión oral, lo cual se acerca más con las expectativas de ellos de poder comunicarse con los tsotsil-hablantes.

Sin embargo, este enfoque solo se ha introducido en una de las aulas observadas, más prevalece el enfoque estructural y tiene tendencias diferentes que el anterior. El uso de una L2 requiere de constante práctica comunicativa y clases de inmersión, así como la producción oral por parte de los alumnos para facilitar la transferencia de diálogos a la vida social. Sin embargo, en la vida cotidiana universitaria casi no se percibe el tsotsil como medio de comunicación oral, así como su uso escrito se le nota poca presencia en los periódicos murales y en los distintos espacios públicos.

La comunicación oral de los docentes de lenguas con sus alumnos se escucha en español, en los saludos cotidianos, encuentros y pláticas espontáneas entre ellos no se percibe el uso del tsotsil, a excepción a veces entre los mismos docentes y nativohablantes, a pesar de la interacción y socialización de las personas sucede en un contexto multicultural, adecuado para practicar la diversidad lingüística.

La lengua tsotsil como otras lenguas originarias de los Altos de Chiapas tienen poco prestigio en los contextos urbanos, ya que no tienen el mismo estatus social que el del español, por ser lenguas no oficiales y casi no tienen uso en los espacios públicos urbanos como en algunos centros educativos; no se considera importante su funcionalidad, aunque a veces es necesario; entonces, una lengua que no es considerada imprescindible en la cotidianidad, no es utilizada o hablada fuera del aula (Sichra 2006).

No obstante, la mayor parte de los alumnos en la División de Procesos Naturales de la UNICH saben de la finalidad sobre la adquisición del tsotsil en su carrera: poder entablar una comunicación con los tsotsil-hablantes en los distintos contextos sociales y conocer su cultura. En este sentido, esta lengua es vista como un medio de comunicación y para el conocimiento del mundo cultural.

El uso de materiales didácticos incide en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2

A pesar de la existencia de diversos textos literarios en lenguas originarias publicados en forma bilingüe y multilingüe (lenguas indígenas y español), sobre todo, en la lengua tsotsil sobre cuentos, leyendas, tradiciones, historias, entre otros, se cuenta con pocos materiales diseñados para la enseñanza del tsotsil como L2, se usa por lo general, el libro “Chano bats’i k’op” (Aprenda tsotsil) y un *Video interactivo* en esta lengua para llevar a cabo algunos ejercicios en clases, los cuales son usados para los diferentes semestres del taller.

Por la escasez de materiales diseñados para los distintos semestres o niveles de enseñanza del tsotsil como L2, algunos docentes usan más que el pizarrón, guía de lecto-escritura para L1 y algunos materiales que elaboran en el proceso para ilustrar la enseñanza y reforzar el aprendizaje. Las actividades que se realizan en algunos grupos de alumnos son poco variables, por lo que la enseñanza queda en el nivel del enfoque estructural, aunado con el supuesto de la carencia de un plan semestral diseñado desde un enfoque comunicativo. Por ello, a los docentes les implica escribir en el pizarrón los contenidos de enseñanza y aprendizaje: vocabulario, aspectos gramaticales, oraciones, diálogos, párrafos, entre otros, para ser reproducidos y practicados por los alumnos; de

esta manera, les resta tiempo para ellos en el desarrollo de sus actividades y ejercicios en clases.

Los docentes reconocen la necesidad de seleccionar y adecuar materiales de texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con los semestres que atienden, sin embargo, esto casi no suele hacerse en todos los grupos.

La escasez de materiales diseñados para una L2 es común en la enseñanza de lenguas originarias en los diferentes contextos sociales y niveles educativos, por ejemplo, en las escuelas de nivel básico en Cochabamba, Bolivia (Saavedra 2010) y nivel primario en Putumayo, Colombia (Quenama 2007), relativamente cuentan con escasos materiales, a excepción de algunos maestros que han llevado talleres sobre elaboración de materiales con algunos agentes de la EIB, ellos diseñan lo suyo para llevar a cabo clases más variadas e interactivas. En este sentido, cuentan mucho los talleres para la formación de docentes bilingües.

Esta escasez significa que las Instituciones públicas, Centros de Lenguas o Departamentos de Diseño de Materiales que competen en su política lingüística, educativa y cultural con el quehacer de las lenguas originarias, no producen, diseñan ni publican estos materiales con fines de enseñanza de una L2, a excepción de los libros: gramaticales, diccionarios en estas lenguas, algunos libros de textos para L1 y el “Chano bats’i k’op”. El Departamento de Lenguas de la UNICH aún no cuenta con materiales didácticos pertinentes a esta tarea.

No se percibe aún la sistematización de conocimientos y de contenidos de enseñanza y aprendizaje por niveles o semestres desde un enfoque comunicativo, por lo tanto, es de suma importancia que tomen en consideración en la elaboración de sus proyectos sobre esta materia.

Sin embargo, algunos docentes no esperan la publicación de esos materiales para las clases de lenguas originarias como L2, por ejemplo, uno de los docentes observados crea, selecciona y adapta materiales de texto, elabora dibujos y figuras para ilustrar la

enseñanza y aprendizaje; para ello, gracias al interés, creatividad y formación docente en para tal actividad.

Este docente tiene la formación en la enseñanza de lenguas extranjeras y trata de diversificar las actividades para desarrollar distintas habilidades lingüísticas con el uso variado de materiales y evita caer en una enseñanza monótona, lo cual refleja, en una u otra forma, en su práctica docente.

Como podemos darnos cuenta, el uso variado de materiales didácticos contribuye a diversificar el proceso de enseñanza y aprendizaje de una L2, a desarrollar habilidades más integrales en los alumnos, lo cual favorece a grupos heterogéneos como se ha caracterizado los grupos de alumnos de la UNICH, ya que grupos como éstos sus ritmos de aprendizaje son variables, dado que cada persona tenemos un estilo de aprendizaje diferente (González 2002), un modo distinto de aprender a través de los diferentes sentidos: vista, oído, tacto y uso combinado de ellos (Edenson 2011).

Por otro lado, se considera pertinente introducir la oralidad tsotsil a las aulas universitarias de acuerdo con las características culturales. Usar tal oralidad como recursos materiales para desarrollar diálogos con más naturalidad y diversidad.

Entonces, el uso de materiales en el salón de clases incide, en cierta medida, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua; el escaso uso de éstos tiende a realizarse clases poco variadas, lo contrario, el uso variado de ellos ayuda a desarrollar distintas habilidades y destrezas en los alumnos, dependiendo de la variación de actividades y la intensidad sobre el uso de lengua.

En la diversidad de perfil docente, hay una carencia de formación para la enseñanza de tsotsil como segunda lengua.

La diversidad de lenguas, culturas, experiencias docentes y perfil profesional es una riqueza para la construcción del proceso intercultural en la formación de los jóvenes universitarios, (distintas ideas, conocimientos, experiencias, percepciones, entre otros); sin embargo, se percibe una carencia de formación específica en la enseñanza del tsotsil

como L2, como otras lenguas originarias que ofrece la UNICH en la División de Procesos Naturales.

Para desarrollar esta enseñanza, los docentes, generalmente, se basan en las experiencias prácticas y en la autoformación durante el proceso laboral: lecto-escritura tsotsil, enseñanza del tsotsil como L1 y autoaprendizaje de acuerdo con sus intereses, a excepción del docente que tiene perfil de enseñanza para una segunda lengua. El resto desconoce cómo diseñar y elaborar materiales didácticos para una L2, así como el uso de métodos y enfoques de enseñanza de idiomas. Incluyendo a los docentes de otras lenguas originarias de Chiapas en el nivel superior y en la educación básica en algunos centros educativos de Bolivia y de Colombia, sobre todo, los docentes que no han asistido a los cursos de actualización docente que implementa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Los talleres y reuniones a los que asisten los docentes tsotsiles, convocados por el Departamento de Lenguas y por la UNICH han aportado con temas interesantes e importantes en relación con las lenguas y culturas; sin embargo, los temas sobre enseñanza de lenguas originarias como L2, poco se han tratado y se han quedado a nivel de discusiones y no les han ayudado mucho para aportar a esta tarea.

Aún en Chiapas no se cuenta con programas o escuelas de formación docente para la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas, a excepción para la formación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, se percibe la necesidad de contar con una formación específica en la enseñanza del tsotsil como otras lenguas que llevan los alumnos como L2 en los distintos semestres, sobre todo, en la aplicación del enfoque comunicativo para facilitar el logro de los objetivos del taller de lenguas. El perfil que tienen los docentes incide, en cierta manera, en su práctica en el aula; de ahí la importancia de la formación de los docentes en relación con la enseñanza de segundas lenguas. Mientras existe una demanda este tipo de enseñanza en las dos carreras mencionadas, significa para el *Departamento de Lenguas* de la UNICH un reto para impulsar la formación específica de los docentes de lenguas originarias, sobre todo, la lengua tsotsil como segunda lengua.

No obstante, la formación docente no solo implica tener experiencias en el manejo del enfoque comunicativo y otros métodos pertinentes para esta enseñanza, sino que también implica conocimiento cultural, compromiso, entrega e interés por parte de los docentes. Porque el enseñar a hablar una segunda lengua no solo significa tener habilidades didácticas, sino que también, una actitud favorable para ello, formar a los jóvenes en consonancia con sus expectativas y con la misión de la institución.

CAPÍTULO VI

PROPUESTAS

Taller de co-formación docente de lenguas

Hacia un enfoque comunicativo en la enseñanza del tsotsil como segunda lengua

1. Problemas

Según los resultados arrojados por nuestra investigación, la lengua tsotsil que se enseña como segunda lengua en la División de Procesos Naturales de la UNICH, en la mayoría de los casos, tiene poca funcionalidad con fines comunicativos en las aulas universitarias y en la vida cotidiana. La lengua se enseña más como contenido y no tanto como medio de instrucción para el uso comunicativo, por lo que la enseñanza queda en el nivel estructural de la lengua y muchas veces se desarrolla en español. De esta manera, los diálogos y expresiones en clases no son fáciles de transferir a la comunicación real. No obstante, los objetivos del taller semestral pretenden comunicarse con los tsotsil-hablantes.

Por otro lado, los docentes que cuentan con una formación diferente a la pedagógica tienen poca experiencia en el diseño de materiales como L2, y esto repercute en la práctica docente en algunos grupos de alumnos; ellos desconocen la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del tsotsil. Esta situación está motivada por varios factores, diversidad de perfil profesional, percepciones sobre una enseñanza de L2, entre otros; además, la enseñanza del tsotsil como segunda lengua como otras lenguas originarias que ofrece la UNICH comenzó a trabajarse después de su fundación (2004), y aún no se cuentan con los recursos materiales, tecnológicos y humanos especializados para realizar esta actividad.

Mientras que los docentes cuentan con una formación diferente al perfil de un profesor de una enseñanza de lengua, existe la necesidad de un apoyo para la formación específica en la enseñanza de una lengua originaria como L2, o al menos, recibir curso-taller de actualización para este propósito.

Pues esta enseñanza no solamente requiere del buen dominio de la lengua del docente, (en forma oral y escrita), sino, también es necesario el conocimiento del mundo cultural y el manejo de la didáctica o la aplicación de un enfoque de enseñanza de acuerdo con los propósitos de los talleres semestrales.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje se requiere el desarrollo de la habilidad oral y auditiva, la comprensión de los mensajes y la producción oral y escrita, lo que implica generar distintas situaciones comunicativas en el salón de clases.

Ello implica promover talleres a los docentes en la enseñanza de lengua tsotsil, por lo que es conveniente potenciar las experiencias prácticas que tienen sobre esta tarea, así como la lectura, escritura y el dominio de su lengua materna con el apoyo de los aportes teóricos sobre los enfoques de enseñanza de idiomas, considerando las características lingüísticas y culturales como lengua originaria.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Generar experiencias prácticas en la enseñanza del tsotsil como L2 desde un enfoque comunicativo e intercultural con docentes de la División de Procesos Naturales de la UNICH, para transferirlas o replicarlas en sus clases correspondientes.

2.2 Objetivos específicos

a) Generar discusiones y reflexiones entre el enfoque estructural y el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas como L2 para identificar las características principales entre uno y otro enfoque.

b) Aplicar los principios y fundamentos del enfoque comunicativo e intercultural a través de la realización de clases, planificadas en forma colectiva, para ser observadas, analizadas, reflexionadas y comentadas las pertinencias y las necesidades, y proponer alternativas prácticas a las dificultades.

3. Beneficiarios

Este taller beneficiará a alrededor de 11 docentes de lenguas originarias (4 de lengua tsotsil, 4 de tseltal, 2 de ch'ol y uno de zoque) como L2, que atienden los grupos en la División de Procesos Naturales de la UNICH en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, asimismo beneficiará a unos 500 alumnos que llevan estas lenguas en los diferentes semestres.

A fin de no excluir el resto de las lenguas en el taller, se involucrarán los docentes de otras lenguas con los docentes tsotsiles; de esta manera, permitirá compartir experiencias más diversas y generar procesos interculturales.

4. Justificación

La escasez de materiales didácticos para la enseñanza del tsotsil como L2 y el desconocimiento teórico y práctico del manejo del enfoque de enseñanza tiene su repercusión en la práctica docente. Por ello, exige a los maestros una formación específica y poder responder las necesidades y sugerencias de los alumnos que llevan esta lengua y otras lenguas en la División de Procesos Naturales.

Mientras que los alumnos muestran interés en poseer un dominio oral de la lengua y sugieren una clase más interactiva y variada, este proceso implica un replanteamiento en el manejo de las estrategias metodológicas para la enseñanza de estas lenguas, así como una experiencia en la selección, adaptación y uso de los materiales didácticos.

Sin embargo, cuando estos materiales no están al alcance de los docentes, existe la necesidad de que ellos diseñen sus propios materiales, por ejemplo, registrar la tradición oral en cada una de las culturas sobre cuentos, leyendas, sueños, prácticas tradiciones, sucesos, eventos culturales, entre otros, a fin de ir produciendo y acumulando materiales didácticos, o seleccionar y adaptar los textos literarios existentes de acuerdo con los semestres y necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Para ello, antes y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario que los docentes tengan siempre presente el *por qué* y/o el *para qué* se enseñan las lenguas

originarias como L2 en las carreras de la mencionada División, para tratar de planear y consensuar el *qué* y el *cómo* se enseñan dichas lenguas, refiriéndose a los objetivos generales, contenidos temáticos y enfoques de enseñanza.

Esta propuesta, de taller con maestros, contribuirá a su formación como docentes de lenguas, en consecuencia, adquirirán una experiencia para analizar, evaluar y enriquecer su propia práctica. Tratar de realizar procesos de enseñanza más acordes con los objetivos del taller de lenguas semestrales, el perfil del alumnado de la carrera y la misión de la institución educativa.

Como parte del perfil profesional del egreso en la carrera de Turismo Alternativo de la UNICH, se señala la sistematización de conocimientos o saberes locales para fortalecer la identidad cultural, también, el saber hablar alguna lengua originaria de Chiapas y lengua extranjera, al igual que en la de Desarrollo Sustentable, promover el diálogo intercultural entre la diversidad social (www.unich.edu.mx).

En este sentido, el taller para docentes es uno de los medios para lograr estos propósitos. Según Barrientos y sus colaboradores, el aprendizaje de una segunda lengua abrirá posibilidades a los hablantes para comunicarse e interactuar de manera más adecuada con personas de otras culturas (1997: 11).

Desarrollo

5. Aspectos metodológicos

Debido a que no existe una institución formadora para la enseñanza del tsotsil y otras lenguas originarias como L2, los docentes hablantes de estas lenguas, por lo general, han tenido un proceso de auto-formación para esta tarea, sin embargo, también es posible realizar una etapa de co-formación en el manejo teórico y práctico del enfoque comunicativo. Se debe complementar la práctica docente con la teoría, luego, llevar la práctica a la reflexión crítica para enriquecerla.

Una buena forma de adquirir experiencias didácticas es poner en práctica los principios de este enfoque y analizar tal práctica en forma colectiva junto a otras experiencias docentes de otras lenguas y culturas originarias.

En el presente caso, se contará con la orientación de los compañeros docentes en el análisis, reflexión y diálogos acerca de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del tsotsil como L2, en cuyo proceso, se generará el intercambio de opiniones, conocimientos, experiencias y comentarios entre los participantes del taller.

De esta forma, se detectarán y se reconocerán los logros y las dificultades en el proceso, se propondrán nuevas estrategias para superarlas y se retomarán los aspectos favorables o pertinentes para replicarlos en las prácticas cotidianas del docente; para ello, en el aula se requiere, según Sainz y su colaborador (2004), un ambiente de confianza, motivación, colaboración y creatividad por parte de los participantes.

En este sentido, los orientadores tendrán el papel de moderador, comentarista, guía y observador, quienes centrarán su atención en el proceso de enseñanza y aprendizaje para ayudar a los participantes a detectar sus dificultades o necesidades y reconocer sus avances. Dicho proceso se orientará con algunos principios de la interculturalidad como el trabajo colectivo, diálogo horizontal en el grupo, respeto a las diferencias, actitud abierta y colaborativa.

Las actividades, tareas o ejercicios que se realizan serán diversas: representaciones, escenificaciones, juegos, diálogos en parejas, grupos, descripciones y narraciones, entre otros, al igual que los contenidos temáticos deben ser significativos y de uso cotidiano: pueden ser, por ejemplo: sobre compras en el mercado, visitas familiares, encuentros con conocidos, entre otros, dependiendo de los objetivos de cada semestre y las necesidades comunicativas.

Este taller con docentes se llevará a cabo durante tres meses, los sábados de 9:00 A. M. a 14:00 P. M. en una de las aulas de la UNICH para contar con las instalaciones y equipo necesario.

5.1 Objetivo específico I

Generar discusiones y reflexiones entre el enfoque estructural y el enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas como L2 para identificar las características principales entre uno y otro enfoque.

5.1.1 Actividades

- a) Reflexiones por parte de los orientadores del taller en el grupo sobre la práctica docente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias, así como algunos conceptos teóricos básicos en este campo, para socializar objetivos del taller y las formas de trabajar.

Materiales: Computadora y retroproyector.

Tiempo: 30 min.

- b) Lectura en equipos (2 equipos de 5 integrantes) sobre los dos enfoques mencionados e identificación de los principios y percepciones sobre la lengua y enseñanza de idiomas, tendencias, papel del maestro y alumnos en uno y otro enfoque, para contrastar las diferencias y sacar conclusiones.

Materiales: Fotocopias del material, papelógrafos y marcadores.

Tiempo: 2 Horas.

- c) Generación de comentarios en parejas, a partir del análisis de experiencias de otros docentes en la enseñanza de diferentes lenguas originarias como segundas lenguas, en relación con los objetivos de los distintos programas de enseñanza semestral y el perfil de las carreras de los alumnos, para generar una reflexión crítica y llegar a una conclusión.

Materiales: Fotocopias del material, programas semestrales de enseñanza, papelógrafos y marcadores.

Tiempo: 90 min.

d) Intercambio de experiencias e ideas en el grupo orientadas a la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas como L2, para retomar experiencias exitosas y enriquecer la práctica docente. Y llegar a una conclusión.

Materiales: Pizarrón, papelógrafos, reporteras (grabadoras) y marcadores.

Tiempo: 60 min.

5.1.2 Orientadores del taller:

Tres docentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias como segundas lenguas con conocimiento y manejo teórico y práctico del enfoque comunicativo.

5.1.3 Productos esperados:

Conocimientos básicos adquiridos por los participantes del taller sobre el manejo teórico y práctico (otras experiencias) del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas originarias e idiomas en general.

Comentarios sistematizados sobre la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas desde distintos enfoques y métodos.

5.2 Objetivo específico II

Aplicar los principios y fundamentos del enfoque comunicativo e intercultural a través de la realización de clases de tsotsil como L2, planificadas en forma colectiva, para ser observadas, analizadas, reflexionadas y comentadas en el grupo (sobre pertinencia, eficacia, necesidades, dificultades, sugerencias prácticas, entre otros).

5.2.1 Actividades:

a) Planificación general de clases de tsotsil como L2, en forma colectiva, desde el enfoque comunicativo, para socializar y secuenciar contenidos temáticos y seleccionar materiales de acuerdo con los objetivos propuestos.

Materiales: Papelógrafos, guía de planificación, programa semestral, manuales de enseñanza, guía temática y marcadores.

Tiempo: 2 horas.

b) Selección de temas específicos por parte de los participantes del taller, con base en la planificación colectiva, para preparar clases en la enseñanza y aprendizaje del tsotsil como L2 desde el enfoque comunicativo.

Materiales: Guía de planificación, papelógrafos, manuales de enseñanza, material de textos, video interactivo, casetes de audio.

Tiempo: 60 min.

c) Realización de clases prácticas del tsotsil como L2 por parte del participante, consistente en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de esta lengua desde el enfoque comunicativo, para ser observadas, analizadas y comentadas entre todos en el taller.

Materiales: Manuales de enseñanza, texto seleccionado, grabadoras, video interactivo y casetes de audio, "Aprenda tsotsil" como L2, t v, video-casetera, pizarrón, marcadores, dibujos y figuras, entre otros.

Tiempo: 5 Horas.

d) De esta manera, cada participante preparará y realizará sus clases de acuerdo con el o los temas que había seleccionado. (10 participantes)

Materiales: Manuales de enseñanza, grabadora, video interactivo y casetes de audio, “Aprenda tsotsil” como L2, t v, video-casetera, pizarrón, marcadores, entre otros.

Tiempo: 6 horas.

De esta manera, se realizará este taller durante 60 horas, planeado para atender las clases de primer y segundo semestre de tsotsil como L2 en la División antes mencionada. De la misma manera, se seguirán los pasos del segundo objetivo específico del taller para atender las clases de tercer y cuarto semestre; por último, para las de quinto y sexto semestre, pero con diferentes contenidos temáticos y actividades por realizarse de acuerdo con las necesidades comunicativas y objetivos que se establecen en el plan colectivo.

Los docentes participantes de otras lenguas originarias (tseltal, ch’ol, zoque o tojolab’al), de igual manera, seguirán los mismos pasos del taller en su correspondiente lengua de acuerdo con el tema o temas elegidos, para enriquecer estas experiencias.

En el proceso del taller se hará una conjunción e intercambio de ideas entre los participantes en la selección, elaboración y/o adaptación de materiales didácticos. Esto con el fin de promover el desarrollo integral de habilidades o destrezas lingüísticas del tsotsil y demás lenguas originarias como L2, de acuerdo con los temas que se aborden.

5.2.2 Orientadores del taller:

Tres docentes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas originarias como segundas lenguas con conocimiento y manejo teórico y práctico del enfoque comunicativo.

5.2.3 Productos esperados:

Experiencias adquiridas por los participantes del taller en la enseñanza y aprendizaje del tsotsil y otras lenguas originarias como segundas lenguas, desde el enfoque comunicativo e intercultural.

Experiencias prácticas sistematizadas sobre la enseñanza y aprendizaje del tsotsil y otras lenguas originarias de la UNICH como segundas lenguas .

6. Evaluación del taller

La evaluación del taller se centrará en el proceso mismo y en los resultados obtenidos, lo cual se realizará a través de pláticas y sondeo de opiniones. Los participantes darán sus apreciaciones, en forma oral y escrita, sobre las distintas actividades realizadas y experiencias vividas por los participantes. Ellos hablarán sobre su participación o práctica individual de clases, así como la participación y práctica de sus compañeros del grupo, además sobre la participación y apoyo de los orientadores del taller. En este sentido, se tratará de realizar una autoevaluación en cada participante en relación con los objetivos de cada clase, una co-evaluación como grupo para llegar a una evaluación global en relación con el propósito del taller.

Instrumentos de evaluación: (Guías de evaluación individual, colectiva y de resultados, tanto para participantes como para orientadores del taller, grabadoras y cámara de videos).

7. Factibilidad

Tomando en cuenta que los beneficiarios directos de esta propuesta son los docentes, alumnos, el Departamento de Lenguas de la UNICH y la misma institución educativa se considera factible su realización, ya que dicha propuesta se basó en la percepción de agentes participantes en este proceso. Por ejemplo, el coordinador de dicho Departamento reconoce la carencia y la importancia sobre la formación de los docentes de lenguas originarias; de ahí manifiesta disponibilidad y apoyo en cuestiones de talleres o cursos con fines formativos. Además es quien está a cargo del quehacer de la enseñanza e investigación de lenguas originarias, en coordinación con la División de Procesos Naturales, quien está a cargo de las dos carreras que cursan los alumnos del tsotsil como el resto de las lenguas que oferta la UNICH.

Esta propuesta se basa también en la opinión de los docentes del tsotsil, quienes señalan la importancia de conocer y saber aplicar el enfoque comunicativo en la enseñanza de

lenguas originarias. Sobre todo, se trata de dar respuestas a las sugerencias y opiniones de los alumnos que proponen diversificar ejercicios, actividades y materiales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil con fines comunicativos.

Por ultimo, como hablante del tsotsil y como docente de esta lengua, quiero contribuir con mi granito de arena en esta tarea, junto con otros docentes de lenguas originarias que cuentan con experiencias en el manejo del enfoque comunicativo, para compartir conocimientos y experiencias, analizar, reflexionar y enriquecer nuestra práctica docente.

Bibliografía

Álvarez de Zayas, Carlos M.

2004 **Didáctica General: La escuela en la vida.** Cochabamba: Grupo editorial Kipus.

Ander-Egg, Ezequiel

1996 **La planificación educativa:** Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Areizaga, Elisabet

2003 “La interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera” **Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de Literatura.** No. 34, Año IX, Junio 2003. Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, págs. 27 a 42.

Arévalo, Ivette; Karina Pardo y Nila Vigil

2005 **Enseñanza del castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú.** En línea: www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=960 Formato PDF (Consulta: Diciembre 5, 2009).

Baker, Colin

1997 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Trad., Ángel Alonso Cortés. Madrid: Ediciones Cátedra.

Barrientos José, Juan Carvajal, et al.

1997 **Guías Didácticas de Segundas Lenguas.** La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Calfuqueo Nahuelpán, José Lupercio

2001 “Demandas y opiniones para la enseñanza de la lengua mapuche en contextos urbanos, comuna de Cerro Navia Santiago de Chile”. Tesis para optar al grado de Magíster en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). UMSS. Cochabamba.

Cassany, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz

2003 **Enseñar Lengua.** Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L.

Cooper, Robert L.

1997 **La planificación lingüística y el cambio social.** Trad., José María Perrazo. Madrid: Cambridge University Press.

Corder, S. Pit

1992 **Introducción a la Lingüística aplicada.** Versión en español Ana María Maqueo. D. F. México: EDITORIAL LIMUSA, S. A. de C. V.

Da Silva Gómez, Helena María y Aline Signoret Dorcasberro

2005 [1996] **Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua.** D. F. México: Editorial Trillas.

Denis Santana, Lourdes; Lidia Gutiérrez Borobia, et al.

2008 “La Investigación etnográfica: Experiencias de su aplicación en el ámbito educativo”. PROEIB Andes. Cochabamba.

Edenson, Stephen M.

_____ **Estilos de aprendizaje y autismo.** Centro para el Estudio del Autismo, Salem, Oregon. En www.oregonautism.com/downloads/Learning_Styles_and_Autism-Spanish.pdf Línea: Formato PDF (Consulta: 10 de abril, 2011).

Gobierno del Estado de Chiapas

2004 **Decreto de Creación de la UNICH.** En línea: www.normateca.chiapas.gob.mx/estatal/entidad/universidad-intercultural (Consulta: 17 de Septiembre, 2010).

Gobierno del Estado de Chiapas

2008 **Manual de Organización de la UNICH.** En línea: www.normateca.chiapas.gob.mx/estatal/entidad/universidad-intercultural (Consulta: 15 de Septiembre, 2010).

González Barbera, Coral

2002 “Estilos de aprendizaje” En: **Enciclopedia de pedagogía.** España: EPASA Siglo XXI.

Hernández, Natalio

2009 **De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas.** D. F. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDIGENAS

2009 **Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008 – 2012.** PINALI. D. F. México: INALI

INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS

2007 “La enseñanza de la lengua materna y de segundas lenguas en el contexto de la educación formal”. Relatoría. En: el Foro Internacional de experiencias exitosas en la enseñanza de Lenguas Indígenas y minorizadas, 7 de noviembre, 2007. INALI. México.

Littlewood William

1998 **La enseñanza comunicativa de idiomas.** Introducción al enfoque comunicativo. Madrid: Cambridge University Press.

Lomas, Carlos

1999 **Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.** Volumen I. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Lucas, Marcela

2011 **Producción de material didáctico, situado, atendiendo la diversidad.** Anexo V. En www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identicidades/ProyectoEyM/Anexo_V_materiales.pdf línea: Formato PDF. (Consulta: 05 de Agosto, 2010)

Maqueo Uriarte, Ana María

2009 **Lengua, aprendizaje y enseñanza, El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica.** D. F. México: Editorial Limusa, S. A. de C. V.

Martos Collado, Ma. Rosa y sus colaboradores

1990 **Didáctica de las Segundas Lenguas.** Madrid: SANTILLANA, S.A.

Miranda Ubilla, Horacio

2000 “La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras”. Tesis Doctoral, Facultad de Letras y Filosofía, Universidad de Alicante. En Línea: www.cervantesvirtual.com Formato PDF (Consulta: 7 de Junio, 2010).

Montoisy, Pascal

2010 “Taller de elaboración de materiales” Proeib Andes, UMSS. Cochabamba.

Ochoa Nájera, José Daniel

2007 “Educación intercultural: ¿Un nuevo modelo educativo?”. Tesis para optar al grado de Maestría en Educación. Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH. Chiapas, México.

Ortega, Jenaro

2003 “Métodos y enfoques en la enseñanza de una lengua extranjera”. **Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de Literatura**. No. 34, Año IX, Junio 2003. Barcelona: Editorial GRAO, de IRIF, S. L. Págs. 44 a 54.

Quenama Queta, Víctor

2007 “Enseñanza del cofán como segunda lengua (L2) en educación propia, escuela de Santa Rosa de Guamuéz, Departamento de Putumayo – Colombia”. Tesis para optar al grado de Magíster en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). UMSS. Cochabamba.

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers

1998 **Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas**. Trad., José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press.

Rico Martín, Ana Ma.

2005 “De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos”. En línea: www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf Formato PDF (Consulta: 7 de Noviembre del 2009).

Rodríguez Gómez, Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez

1999 **Metodología de la Investigación cualitativa**. Málaga: EDICIONES ALJIBE

Saavedra R., Manuel S.

2001 **Diccionario de pedagogía**. D. F., México: Editorial Pax México.

Saavedra Saravia, María del Rosario

2010 “El aprendizaje del quechua como segunda lengua en los estudiantes del colegio San Rafael”. Tesis para optar al grado de Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSS. Cochabamba.

Sainz, Susana y Omar Ruiz

2004 **Formación de Maestros en la enseñanza del castellano como segunda lengua.** La Paz: UNICEF, INSPOC, Universidad NUR.

Salas Aguilar, Rosa; Alonso Guzmán Velasco, Domingo Gómez Domínguez

“Memoria del Evento”. Intercambio de experiencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas de Chiapas, 27- 28 abril 2006. Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas, CELALI. Chiapas, México.

Sichra, Inge

2006 **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?** Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba. UMSS. Cochabamba.

Shilón Gómez, Francisco

2003 “Análisis de la práctica docente en los rubros de planeación y evaluación de sexto grado de primaria en dos escuelas públicas de diferente nivel socio-económico”. Tesis para optar al título de Licenciatura en Educación. Universidad Iberoamericana (UIA), Coahuila, México.

2009a “Enseñanza del tsotsil como segunda lengua frente a las teorías de la enseñanza y aprendizaje de idiomas”. Ensayo dentro de la Maestría en EIB, PROEIB Andes, abril, 2009. UMSS. Cochabamba.

2009b “Lo que implica la enseñanza de Lenguas Originarias como Segundas Lenguas desde un enfoque intercultural”. Ensayo dentro de la Maestría, PROEIB Andes, mayo, 2009. UMSS. Cochabamba.

Solís Fonseca, Gustavo

1995 **Breve Manual de Sintaxis.** Lima, Perú. Sin Editorial.

Tapia Fernández, Yanet

2002 “Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de EBI en el Distrito de Mañazo - Puno”. Tesis para optar al grado de escuelas Magíster en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). UMSS. Cochabamba.

Terán Santiesteban, María Cristina

2006 “La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar del área urbana de Tiquipaya”. Tesis para optar al grado de Magíster en EIB. Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes). UMSS. Cochabamba.

Tsotsiles en Chiapas.

En línea: www.buenastareas.com/ensayos/Tsotsiles/1302924.html (Consulta: 20 de Marzo, 2011).

Vásquez Quispe, Luis

2002 **La enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua en escuelas unitarias y multigrado bilingües.** Lima: Asociación Prisma.

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

2010 **Publicidad de las carreras de la UNICH.** Ingreso Anual. También se encuentra en línea: www.unich.edu.mx (Consulta: 17 de Octubre, 2010).

Anexos

ANEXO 1

GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE ENSEÑANZA DEL TSOTSIL COMO SEGUNDA LENGUA

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

DIVISIÓN DE PROCESOS NATURALES

DATOS PERSONALES:

¿Cuál es su nombre?

¿Cuál es su formación profesional?

¿Cuántos años tiene laborando como docente?

EXPERIENCIAS:

¿Cuántos años lleva enseñando la lengua tsotsil en esta Universidad?

¿Cómo se formó en la enseñanza de la lengua tsotsil? ¿Cuál ha sido sus experiencias?

¿Dónde y cómo adquirió la lengua tsotsil?

¿Qué lengua considera que domina más: tsotsil o castellana?

ACTUALIZACIÓN:

¿A qué tipo de talleres o cursos ha asistido como docente de tsotsil?

¿Qué temas han desarrollado en esos talleres o cursos?

¿Quiénes los realizan y con qué finalidad?

¿Tiene conocimiento de los enfoques y métodos de enseñanza de idiomas como segundas lenguas? ¿Cuál de ellos considera que está aplicando?

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA:

¿Qué actividades realiza, generalmente, para la enseñanza del tsotsil?

¿Qué habilidades lingüísticas promueve más en la enseñanza del tsotsil? ¿Por qué?

¿Qué implica el desarrollo de esas habilidades en clases?

¿Cuál es el objetivo del taller del tsotsil para este semestre?

¿Cuántas horas se dedican al taller de tsotsil por semana?

MATERIALES DIDÁCTICOS:

¿Qué materiales usa, generalmente, para la enseñanza del tsotsil?

¿Cómo selecciona el uso de estos materiales y medios?

¿Quién (s) elabora (n) estos recursos didácticos?

¿Qué dificultades ha encontrado en relación con estos materiales?

¿Qué tipo de materiales se apoya en la elaboración y selección de los contenidos temáticos?

¿Qué dificultades ha encontrado en la elaboración y desarrollo de los contenidos?

¿Con qué se guía para desarrollar los contenidos temáticos en cada semestre?

OPINIÓN PERSONAL

¿Cómo considera a su grupo de primer semestre / tercer semestre?

¿Quién coordina la enseñanza del tsotsil como segunda lengua?

¿Qué implica enseñar la lengua tsotsil como segunda lengua?

¿Qué diferencias percibe entre la enseñanza de L1 (primera lengua) y L2 (segunda lengua)?

¿Qué necesidades siente para la enseñanza del tsotsil como L2?

¿Considera más pertinente enseñar la lengua tsotsil, como L2, en español o en tsotsil?
Por qué?

¿Salen a veces los alumnos a algún lugar para practicar la lengua tsotsil?

ANEXO 2

GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS

DE DIVISIÓN DE PROCESOS NATURALES Y CENTRO DE LENGUAS

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

DATOS Y EXPERIENCIAS DE LOS DIRECTIVOS

¿Cuál es su nombre?

¿Cuál es su formación profesional?

¿Cuántos años lleva de Director de la División / Coordinador del Departamento?

CONTEXTUALIZACIÓN

¿Desde cuándo se enseña la lengua tsotsil como L2 en esta Universidad?

¿En cuántas carreras se enseña la lengua tsotsil como segunda lengua?

¿Por qué / para qué se enseña la lengua tsotsil en las Carreras de Turismo alternativo y Desarrollo sustentable?

¿Cuántos docentes laboran en la enseñanza del tsotsil como segunda lengua?

¿Cuáles son los perfiles que se piden para ser docente del tsotsil como L2?

¿De dónde son, generalmente, los alumnos que aprenden la lengua tsotsil como L2?

¿Con qué recursos didácticos cuenta el Departamento de Lenguas para la enseñanza del tsotsil?

¿Con qué se guían los docentes para la enseñanza del tsotsil como segunda lengua? ¿En qué consiste?

¿Entregan los docentes del tsotsil una planeación didáctica o un reporte de avances?

REUNIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

¿Se reúnen los docentes de lenguas originarias para compartir experiencias o manifestar dificultades sobre la enseñanza de estas lenguas? ¿Cuál ha sido el avance?

¿Qué cursos o talleres han tomado los docentes de lenguas actualmente?

¿Quiénes promueven esos talleres y con que propósitos se llevan a cabo?

¿Qué piensa del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas originarias como segundas lenguas?

¿Qué implica este proceso, qué medios y recursos humanos se necesitan para ello?

ANEXO 3

GUÍA DE ENTREVISTA A ALUMNOS QUE LLEVAN EL TSOTSIL COMO L2

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

DIVISIÓN DE PROCESOS NATURALES

Nombre: _____ Grupo: _____

Semestre que cursa: _____ Lugar de origen: _____

Carrera: _____ Municipio: _____

¿Por qué llevan la enseñanza del tsotsil como segunda lengua (L2)?

¿Es fácil o difícil adquirir / aprender esta lengua? ¿Por qué?

¿Cómo consideras la enseñanza del docente ? ¿Por qué?

¿Qué opinas acerca de los materiales que emplea el docente?

¿Qué aprendizaje te llevas del taller para este semestre?

¿Qué habilidades consideras que dominas más en la lengua tsotsil: hablar, escribir, leer o comprender? ¿Por qué?

¿Qué te gustaría aprender más de la lengua tsotsil?

¿Algunas sugerencias acerca de la práctica docente?

DIBUJOS EN LA CLASE DE TSOTSIL COMO L2 (DOCENTE "B")

UNA DE LAS AULAS DE LA UNICH EN LA CLASE DE TSOTSIL



UNA DE LAS AULAS DE LA UNICH EN LA CLASE DE TSOTSIL



UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE CHIAPAS

SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS CHIAPAS, MEXICO

