



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“EL DIÁLOGO INTERCULTURAL A TRAVÉS DE
LA FÁBULA EN ESPAÑOL: UNA PROPUESTA
DIDÁCTICA PARA NIÑOS HABLANTES DE LA
LENGUA CH’OL”**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

PRESENTA:

MIGUEL LÓPEZ GÓMEZ

MATRICULA:

PS1504

DIRECTOR DE TESIS:

DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ

CO-DIRECTOR DE TESIS:

DR. JORGE ALBERTO TAPIA ORTIZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; DICIEMBRE 2020



Los que suscribimos, miembros del jurado para la evaluación profesional del C. **Miguel López Gómez**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado “**El diálogo intercultural a través de la fábula en español: Una propuesta didáctica para niños hablantes de la lengua ch’ol**” elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 22 días del mes de octubre del año dos mil veinte en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,
“**POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR**”

Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez
Presidente del jurado

Dr. Jorge Alberto Tapia Ortiz
Secretario del jurado

Dr. José Bastiani Gómez
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora





Código: FO-113-09-

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Miguel López Gómez
Autor (a) de la tesis bajo el título de "El diálogo intercultural a través de la fábula en español: Una propuesta didáctica para niños hablantes de la lengua ch'ol,"

presentada y aprobada en el año 2020 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 30 días del mes de noviembre del año 2020.

Miguel López Gómez

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Este trabajo de investigación es producto del apoyo recibido a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). El número de registro de becario es 720152, donde acredité el financiamiento otorgado para el estudio del programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas, que cursé en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), en el periodo 2018-2020.

DEDICATORIAS

A Dios, porque bajo su bendición me permitió culminar el estudio de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y obtener el grado respectivo.

A mi amada esposa *Claudia Fabiola Ruiz de La Cruz* por su apoyo y ánimo que me brindó día con día para alcanzar esta meta tanto profesional como personal del estudio de posgrado. Tu ayuda fue fundamental porque estuviste conmigo en los momentos más turbulentos. Este proyecto no fue fácil, pero, estuviste motivándome y ayudándome hasta donde tus alcances te lo permitían. Te agradezco muchísimo amor.

A mis hijos *Heider Isai López Ruiz* y *Yuritza Cristel López Ruiz* por ser inspiraciones en mi carrera profesional. También sé que siempre cuidaré de ellos para verlos formadas como personas capaces y que puedan valerse por sí mismos en esta sociedad que les corresponde vivir.

A mi padre *Nicolás López Arcos* por haberme enseñado el valor de la perseverancia en los momentos más difíciles de la vida profesional de posgrado.

A mi madre querida *Juanita Gómez Arcos* por el gran amor y por el apoyo incondicional que siempre me dio, por haberme formado como un hombre de bien y porque me dio la vida y me enseñó a vivirla. No hay palabras en este mundo para agradecerle mamá su virtud amorosa para conmigo.

A mis hermanos *Juan López Gómez, Manuel López Gómez, Susana López Gómez, Josefa López Gómez, Candelaria López Gómez, Suri Saraí López Gómez* y *Ana Patricia López Gómez* por el apoyo incondicional en todo momento en este proceso formativo de posgrado que cursé en la Universidad Autónoma de Chiapas.

A mi amigo *Juan Carlos A. Rodas* por brindarme su apoyo incondicional en la elaboración de los materiales didácticos que sirvieron para cursar los estudios de posgrado.

A mi madrina *María Antonieta Pinacho Aguilar* por sus consejos y haberme orientado en el camino del conocimiento con respecto al posgrado que culminé en esta vida profesional.

A mis suegros *Pascual Ruiz de la Cruz* y *Rosa de la Cruz Jiménez* por todos sus consejos y por ser mis guías espirituales en la culminación de mis estudios de posgrado.

A mis cuñados *Alfredo Humberto Ruiz de la Cruz, Jaime Daniel Ruiz de la Cruz, Gerardo David Ruiz de la Cruz, Bianca Esther Ruiz de la Cruz y Edgar Uriel Ruiz de la Cruz* por sus palabras de aliento y motivación que contribuyeron para terminar esta tesis de investigación en la UNACH.

A mi amiga y compañera de posgrado *Esperanza López Gómez* por sus palabras de ánimo en los momentos difíciles de este posgrado. A ella la admiro por su perseverancia de superarse académicamente a pesar de ser padre y madre con lo cual me sirvió de inspiración humana en los estudios realizados.

A mi amigo *José Reyes Hernández* por su apoyo incondicional y sus palabras de ánimo en la elaboración de esta tesis.

El programa de posgrado en la UNACH, no siempre se hace desde la individualidad, sino que, durante mi estancia en la ciudad de Santiago de Querétaro, encontré personas tan generosas conmigo, voces que me motivaron a continuar desafiando la vida, las circunstancias morales, históricas y pedagógicas, por eso agradezco a la Mtra. *Ana María Jaime*, a la C.P. *Estela de Jesús Maldonado* y su esposo C.P. *Pedro Arcos Aguilar* por el aprecio y sus palabras de ánimo para culminar este trayecto de la Maestría.

A mis compañeros y compañeras *Andrea Juárez Gómez, Orlando Isaí Paris Domínguez y Julissa Jaquelin Victoria Moreno* porque en la vida del posgrado nos unió en este período y por lo tanto les doy gracias por sus experiencias compartidas conmigo.

A los habitantes ch'oles de la comunidad de Cenobio Aguilar (La trinidad), por mantener su lengua, y conservar las palabras sabias que nos heredaron de nuestros abuelos y que día a día y de generación en generación se han heredado con un solo ombligo. En especial a don *Calixto Gómez Montejo* por transmitir los conocimientos orales que me sirvieron para reflexionar el objeto de investigación de esta tesis.

A los docentes ch'oles de la localidad de Cenobio Aguilar del Municipio de Salto de Agua, Chiapas, quienes colaboraron en esta investigación de tesis, le doy las gracias por su participación, tiempo y disposición en las entrevistas y entre otras actividades que se llevaron a cabo. Gracias por compartir los conocimientos, las palabras sabias de nuestros abuelos y el timbre de nuestras palabras para concluir como punto de reflexión en esta tesis.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primero a **Dios** por sus innumerables bendiciones al poner en mi vida, principalmente, en la vida académica a las personas adecuadas para mí crecimiento profesional. Por estar siempre conmigo ya que tú eres la luz que me iluminó todos los días en la construcción de la tesis. Eres mi vida misma. Gracias Dios, por permitirme hasta este momento de mi vida con salud y bienestar que se tradujo en la elaboración de esta tesis.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (**CONACYT**) por el apoyo otorgado a través de la beca que recibí para la realización de mis estudios de posgrado en Didáctica de las Lenguas en el periodo 2018-2020.

Estoy sumamente agradecido con todos mis maestros y maestras: Vivian Gabriela Mazariegos Lima, Mónica Miranda Megchun, Antonieta Cal y Mayor Turnbull, Gisela Cruz Coutiño, Beatriz de Ibarrola y Nicolín, Ana María Domínguez Aguilar, Esther Gómez Morales, Gabriel Llaven Coutiño, Elizabeth Us Grajales, María Elizabeth Moreno Gloggnier y Maricela Alfaro Merchant de este programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas y con el personal administrativo de la Facultad de Lenguas Tuxtla quienes fueron parte fundamental de este logro profesional.

Agradezco infinitamente a mi director de tesis Dr. *Oscar Gustavo Chanona Pérez* por haber confiado en mí para llevar a cabo este trabajo de investigación y haberme transmitido muchos de sus conocimientos, por sus orientaciones, paciencia y generosidad que son necesarios para mi futura vida profesional. Sin su valiosa ayuda no habría sido posible terminar este proyecto de posgrado.

Extiendo mi agradecimiento a mi co-director Dr. Jorge Alberto Tapia Ortiz por su paciencia, disponibilidad y generosidad para compartir su experiencia y amplio conocimiento para la elaboración de esta tesis. Asimismo, por su colaboración durante mi estancia académica en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) que resultó ser de gran ayuda para esta tesis. Le agradezco siempre sus atentas y rápidas respuestas a las diferentes inquietudes surgidas durante el desarrollo de este trabajo, lo cual se ha visto también reflejado en los buenos resultados obtenidos en este posgrado con la tesis realizada.

A mi lector Dr. José Bastiani Gómez a quien le expreso mi sincero agradecimiento y gratitud ya que me apoyó en todo momento de este trabajo de tesis. Además, siempre creyó en mí y aceptó leer este trabajo para evaluarlo y retroalimentarlo académicamente en el posgrado.

RESUMEN

El trabajo de investigación de tesis constituye una propuesta de innovación pedagógica, didáctica que recupera la concepción acerca de la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, que ha recibido importancia en los trabajos en el abordaje de los aspectos socioculturales. Y con frecuencia las reflexiones se centran en lo que corresponden a la lengua meta, pero, esto no promueve la interculturalidad cuando se entiende como diálogo entre dos culturas el ch'ol y el castellano. Esta investigación describe como los profesores toman igualmente en cuenta la cultura de origen al momento de enseñar la nueva lengua que es el castellano. Este estudio se enmarca en el paradigma de investigación cualitativa que de manera precisa constituyó el procedimiento investigativo de investigación-acción con el que se conformó el estudio.

El trabajo a manera de resultados consta de dos ciclos de acciones didácticas: el primero consistió en destacar la importancia de los esquemas mentales de interculturalidad involucrados en la construcción de una visión particular del mundo y de la enseñanza del español como segunda lengua y del ch'ol. La información fue recolectada en la escuela primaria "Eva Sámano de López Mateos" de la localidad Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas. En el segundo ciclo se realizó la intervención para la acción por medio del análisis de los datos del primer ciclo y, más tarde, se llevó a cabo el pilotaje de dicha intervención didáctica (diseño de actividades, fichas y unidades didácticas correspondientes), dando como resultado nuestra versión final de la propuesta didáctica que se aplicó entre los estudiantes ch'oles de Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas.

PALABRAS CLAVES:

Representaciones sociales, cultura, interculturalidad, diálogo, lenguas originarias y literatura

TABLA DE CONTENIDOS

ÍNDICE	PÁGINAS
DEDICATORIAS	5
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	9
PALABRAS CLAVES:	9
Lista de abreviaturas	14
INTRODUCCIÓN	1
Planteamiento del problema	3
Justificación	5
Objetivo general:	7
Panorama general del capitulado	8
CAPÍTULO 1. COMPRENDIENDO EL CONCEPTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)	9
1.1 Entendiendo y distinguiendo las representaciones	9
1.2 Las representaciones sociales (RS).....	13
1.3 Conformación de las representaciones sociales.....	16
1.3.1 Mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación social.....	18
1.4 Las representaciones sociales y su vínculo con las prácticas sociales.....	21
1.5 Funciones de las representaciones sociales	22
1.6 Representaciones colectivas e individuales	25
1.7 Representaciones en didáctica y las lenguas.....	28
1.8 Representaciones sociales en la formación de profesores	33
1.9 Representaciones culturales y de las prácticas sociales.....	36
1.10 Recapitulación	38
CAPÍTULO 2. LA CULTURA E INTERCULTURALIDAD DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS	39
2.1 Comprendiendo el término cultura	39
2.2 Definiendo cultura, Cultura	43
2.3 Aproximaciones a la cultura ch'ol	48
2.3.1 La lengua y la cultura y Ch'ol.....	48
2.3.2 La cosmovisión ch'ol desde la indumentaria	49
2.3.3 La oralidad literaria	52
2.3.4 La cultura ch'ol y su status.....	54
2.3.5 Cuadro diglósico	56

2.3.5.1	Lenguas minoritarias o dominadas	57
2.3.5.2	Resignificación de identidad	63
2.4	De lo cultural a lo intercultural	64
2.5	El papel del docente en la promoción del diálogo intercultural	66
2.6	¿Por qué diálogo intercultural y no competencia intercultural?	67
2.7	Recapitulación	69
CAPÍTULO 3.	LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.....	70
3.1	El papel de la literatura en la enseñanza de lenguas	71
3.1.1	Literatura en la lengua dominante mexicana (Español).....	72
3.1.2	La lengua ch'ol y la literatura	74
3.2	Beneficios del uso de textos literarios en la enseñanza del español como L2 en comunidades étnicas mexicanas	75
3.3	Modelos de enseñanza de la literatura en español como L2.....	76
3.3.1	El modelo cultural	77
3.3.2	El modelo centrado en la lengua.	79
3.3.3	El modelo de desarrollo personal.....	80
3.4	La fábula dentro de la literatura	81
3.4.1	¿Qué es la fábula?	84
3.4.2	Características, personajes y tipos de fábula.....	85
3.4.3	La fábula como un instrumento didáctico.....	86
3.5	La enseñanza de las lenguas en las comunidades ch'oles.....	88
3.5.1	Materiales didácticos.....	89
3.5.2	Maestros bilingües.....	94
3.5.3	Libros bilingües en la lengua ch'ol	95
3.5.4	Documentos sonoros	96
3.5.5	Relatos orales	97
3.6	La formación de profesores a través de instituciones públicas.....	99
3.7	Recapitulación	99
CAPÍTULO 4.	PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	100
4.1	paradigma cualitativo.....	100
4.2	La investigación-acción	102
4.3	El diseño de la investigación.....	107
4.4	El contexto	108
4.4.1	Los participantes	109
4.5	La estrategia metodológica	112
4.5.1	Las técnicas de recolección	112
4.5.2.1	Codificación preliminar.....	119
4.6	Procedimiento de análisis de la información	121
4.6.1	Triangulación	121

4.6.2 Codificación final hacia la categorización	122
4.7 Limitantes de la investigación	125
4.8 Problemas éticos considerados	126
4.9 Recapitulación	126
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO	128
5.1 Concepciones del componente intercultural	128
5.1.1 Significaciones sobre el componente intercultural.....	128
5.1.2 La importancia de alternar las lenguas ch'ol y español en el salón de clases ...	134
5.2 El docente y su práctica en el aula	136
5.2.1 La lengua y cultura en el salón de clases	136
5.2.2 Los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases	141
5.3 fomento del diálogo intercultural en español como segunda lengua	144
5.3.1 Los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases. ...	145
5.3.2 Participación de los alumnos en la tradición oral en el salón de clases	148
5.4 Recapitulación	151
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	152
6.1 Discusión final	152
6.2 Conclusiones del estudio	155
6.3 Propuesta pedagógica intercultural	161
6.4 Unidades didácticas	161
ANEXOS	194
Anexo 1.- Planeación didáctica.....	195
Anexo 2.- Ejemplo de una transcripción: desde el SOFTWARE ELAN.....	198
Anexo 3.- Diario del profesor	199
Anexo 4.- Fotografías de diversas actividades que se llevaron en salón de clases.....	200
Anexo 5.- Elaboración de carteles en la lengua ch'ol.....	201
Anexo 6.- Alumnos de 6° grado, elaboración de visuales para narración en español segunda lengua.....	201
Anexo 7.- Presentación producto final de una fábula	202
Anexo 8.- Materiales didácticos. Elaborado por A. Rodas J. (2019)	203
Anexo 9.- Contexto de nuestros participantes	204
Anexo 10.- Don Calixto Gómez Montejo en los relatos orales	204
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.- Materiales didácticos en la lengua ch'ol.....	93
Tabla 2.- Codificación preliminar	120
Tabla 3.- Proceso de codificación y categorización	125

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1.- Indumentaria de las mujeres ch'oles. Fuente: Arcos, R. (2020).....	50
Fotografía 2.- Indumentaria de los hombres ch'oles	51
Fotografía 3.- Ejemplo de un relato oral mientras cocinan Fuente: Lak tyiañ ch'ol (2020). ...	52
Fotografía 4.- Materiales didácticos en la lengua ch'ol. Fuente: López, M. (2017).	91
Fotografía 5.- Alumnos 6° grado participantes en la IA.	109
Fotografía 6.- Alumnos de 5° grado educación primaria, participantes en la IA.	110
Fotografía 7.-Observación participativa en clases con niños de 6° grado educación primaria.	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.- La cultura con C (Mayúscula). Adaptado por López, M. (Varón, 2009)	44
Figura 2.- La cultura con c (minúscula). Adaptado por López, M. (Varón, 2009)	45
Figura 3.- El iceberg como analogía cultural. Adaptado por López, M. (Hall, 1976)	47
Figura 4.- Modelo de actuación en investigación-acción.. Adaptado de Tripp (2005)	105
Figura 5.- Representación de ciclo de acción 2. Adaptado de Tripp, 2005.....	106
Figura 6.- Representación de ciclo de acción 1. Adaptado de Tripp, 2005.....	106
Figura 7.- Foto del estado de Chiapas. Ubicación del municipio de Salto de Agua	108
Figura 8.- Triangulación de la información.....	123

LISTA DE FRAGMENTOS

1.- Representaciones sobre el término interculturalidad. Entrevista docente.....	129
2.- La noción de lo intercultural. Diario del profesor.....	131
3.- Los niños ch'oles frente al concepto de interculturalidad.....	132
4.- El valor de la lengua ch'ol en clases. Entrevista docente.	134
5.- El uso de la lengua ch'ol en el salón de clases. Diario de campo del docente investigador. ...	135
6.- El uso de la lengua ch'ol en el salón de clases. Entrevista docente.	137
7.- Lengua y cultura en el salón de clases. Entrevista docente.....	138
8.- Importancia del español en el salón de clases. Entrevista a estudiantes.	139
9.- Uso espontaneo del español en el salón de clases. Observación de clase.....	140
10.- Uso del español en el salón de clase. Observación de clase.	141
11.- Los relatos orales en el salón de clases. Entrevista docente.	142
12.- Ausencia de los relatos orales en el salón de clases. Diario del maestro investigador.....	143
13.- Presencia y ausencia de los relatos orales en el hogar y en la escuela . Entrevista estudiantes.	144
14.- Participación de los abuelos y abuelas en la tradición oral. Transcripción de entrevista.	146
15.- Participación de los abuelos en la tradición oral. Observación de clase.....	147
16.- Participación de los niños en los relatos orales. Entrevista estudiantes.....	148
17.- Estudiantes con los relatos orales. Diario del maestro investigador.	149
18.- El valor de los relatos orales ante los maestros. Entrevista docente.	150

Lista de abreviaturas

Centro Estatal de Lenguas Arte y Literatura (CELALI)

Consejo Nacional de Fomento a la Educación (CONAFE)

Diario Oficial de la Federación (DOF)

Dirección Académica del Instituto Cervantes (DAIC)

Dirección General Educación Indígena (DGEI)

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN)

Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB)

Instituto Chiapaneco de Educación para Jóvenes y Adulto (ICHEJA)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)

Jefatura de Zonas de Supervisión Escolar (JZSE)

Lenguas Originarias (LO)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

Primera Lengua (L1)

Secretaría de Educación (SE)

Secretaría de Educación Federalizada (SEF)

Secretaría de Educación Pública (SEP)

Segunda Lengua (L2)

Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH)

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se titula **“el diálogo intercultural a través de la fábula en español: una propuesta didáctica para niños hablantes de la lengua ch’ol”** y se llevó a cabo con niños y niñas de educación primaria en contexto bilingüe de la localidad Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas.

Uno de los puntos determinantes para la propuesta y elaboración de este trabajo surgió en base a mis prácticas docentes pedagógicas en el salón de clase, por medio de la enseñanza/aprendizaje del español como segunda lengua, al precisar de un espacio privilegiado para poder reflexionar sobre las relaciones entre las personas, las lenguas y sus culturas, y cómo es que los docentes podemos aproximar al aprendiente hacia otra realidad cultural. Esa dimensión cultural siempre ha ocupado un lugar importante en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas, desde diferentes perspectivas y enfoques (De Assunção, 2007).

Por otra parte, es importante señalar que la interculturalidad tiene diferentes definiciones e interpretaciones y está más orientada a un discurso de carácter político, pero es de gran importancia fomentar lo intercultural en donde los maestros de lenguas cumplimos una loable labor, desde nuestras aulas. Allí diariamente convivimos con muchos niños de culturas diferentes, cosmovisiones variadas y tradiciones específicas; y es por ello que los únicos que podemos promover actividades más integrales y armónicas, en pro de la interculturalidad, somos los maestros. Entonces, debemos propiciar en los primeros años de su formación de nuestros alumnos el diálogo intercultural y por qué no, también la competencia intercultural.

Si bien es cierto que esta investigación participativa se enfoca en la interculturalidad, nuestra intención no es profundizar temas de la competencia intercultural, ya que el término competencia tiene propósitos específicos, por ejemplo, volver a los alumnos competentes al escribir, competentes al hablar. Al respecto, Levy-Leboyer Charria, Sarsosa, Uribe, López, y Arenas (2011) señalan entonces que “las competencias son una lista de comportamientos que ciertas personas poseen en mayor medida que otras y que las transforman en más eficaces para una situación dada. (...). Las competencias representan un rasgo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para conducir las misiones profesionales prefijadas” (p. 138).

Entonces, nos damos cuenta que las competencias son acciones que tienen un propósito específico estrechamente relacionado con los conocimientos, habilidades, destrezas y

cualidades haciendo un engrane para lograr un cometido; y este no fue el propósito de nuestra investigación.

Ahora bien, la competencia intercultural no está desvinculada de las otras competencias del campo social en cuanto a dotar de habilidades a un individuo porque es parte del proceso de socialización y construcción de la identidad (personal, social y cultural) de los individuos. Sin embargo, dado que nuestro contexto se sitúa en niños, ellos son todavía sujetos no totalmente involucrados en el fenómeno interactivo intercultural. Por lo tanto, apenas están descubriendo las diferencias culturales y la otredad. Por ello, en esta investigación preferimos hablar de un diálogo intercultural el cual no está aislado de las habilidades lingüísticas, razón por la que los docentes de lenguas nos interesamos en el tema; pero no debemos ceñirnos únicamente a lo lingüístico porque en la comunicación participan también las identidades de los individuos al entrar en contacto con sus patrones culturales que han internalizado, y para tener éxito en la comunicación debe existir un entendimiento y un diálogo intercultural entre ellos.

En particular, esta investigación se enfoca principalmente en explorar la práctica docente orientada hacia la importancia del diálogo intercultural, y diseñar una propuesta para fomentarlo con los alumnos de educación primaria en un contexto social bilingüe. A través de nuestra propuesta se trata entonces de buscar equilibrio en ambas lenguas y ambas culturas. En la búsqueda de establecer ese diálogo, es importante no perder de vista la siguiente interrogante sobre cómo encontrar un equilibrio entre ambas lenguas, sabiendo que el español es una de las lenguas más habladas del mundo. Por supuesto, el español tiene una fuerte influencia en todos los sectores públicos y eso no está en discusión, pero habría que ir concientizando a nuestros niños, que su lengua materna también es de gran importancia y es justamente lo que se pretende enfatizar en nuestra propuesta, trabajar con los diálogos interculturales respetando ambas culturas, pero al mismo tiempo fortalecer el espacio para la lengua y cultura ch'ol. De esta manera, la fábula será el medio por el cual los niños estarán dialogando en español, aprendiendo valores como son la justicia, equidad, solidaridad, respeto, tolerancia entre otros. Además, las fábulas son breves y comúnmente los personajes son representados con animales, con lo que se pretende atraer la atención de los niños para que la clase sea más amena. Para completar estas actividades, con el fin de que sean interculturales, los relatos orales en la lengua ch'ol también estarán presentes en las clases.

Planteamiento del problema

Vivimos en una sociedad caracterizada por la inquietud, la inseguridad y complejidad donde el español como lengua segunda (L2) se hace cada vez más indispensable para poder dialogar con las otras culturas. Particularmente en Chiapas se confrontan múltiples problemáticas que precisan ser comprendidas y rescatadas en la práctica habitual, tal como la diversidad que se vive y se expresa en el salón de clases en donde resulta clara la presencia de diversas configuraciones y percepciones que exigen al docente reconsiderar su práctica, replantear sus ideas y sus conocimientos sobre aspectos de aprendizaje, culturales, económicos y sociales que le posibiliten ocuparse de situaciones con las que se enfrenta día a día.

La finalidad de conocer las representaciones sociales de los individuos, permite la incursión en una óptica de cambio beneficioso a las dinámicas interculturales, de modo que la diversidad, así como la interculturalidad sean elementos sustantivos en la enseñanza del español y la lengua materna de los hablantes de la lengua ch'ol.

Conocer, opinar y comprometerse con la interculturalidad puede auxiliar a que los docentes de educación primaria, los que enseñamos el español como L2, actuemos con responsabilidad al respecto, de manera que resulta conveniente aproximarse e identificar las representaciones de los profesores las cuales cimientan su conceptualización sobre la interculturalidad y de qué forma integran las significaciones que otros individuos sociales les comparten por medio de la interacción social. Luego entonces, podemos decir que la interculturalidad, no es un referente nuevo en nuestro país, sin embargo, en los años anteriores se ha ido acentuando su integración y tratamiento en el aula al reconocer y aceptar las diferencias tanto culturales como sociales, económicas e individuales.

En las clases de español como L2, dentro de nuestra comunidad ch'ol, se presenta el espacio donde se encuentran la cultura del aprendiente y la cultura hegemónica que acompaña al español. En realidad, el encuentro entre las dos culturas es también el encuentro de diferentes representaciones. Por ello, el docente no sólo debe enseñar la lengua y la cultura occidental, sino también debe mostrar cómo esta última interactúa con la cultura materna del aprendiente. Cuando hay una comunicación de vaivén, hay más de una manera de ver las cosas, hay un intercambio mutuo, hay diferentes representaciones. Si favorecemos el descubrimiento de las representaciones de los individuos que entran en contacto, entonces

las personas se comprenden y se entienden entre sí porque sus representaciones pueden ser explicitadas a través de su discurso.

Con respecto a tal entendimiento, cabe aquí comentar que, durante las observaciones a un grupo de sexto grado, con alumnos hablantes de lengua ch'ol, el profesor explicaba en la clase de español el tema titulado: “escribo mi autobiografía para posteriormente publicarla”, el docente pedía a los alumnos respondieran a la actividad de lluvia de ideas qué entendían por biografía y después por autobiografía, una gran mayoría de los alumnos permanecía en un estado muy pasivo, había un lapso de silencio mientras los educandos trataban de formar oraciones y terminaban emitiendo algunas palabras que eran poco comprensibles, la participación de los alumnos en ésta actividad fue pobre, especialmente porque su comprensión del español es muy escasa. Lo anterior, nos lleva a afirmar que la lengua es el recurso indispensable para el entendimiento y que al conseguir ese entendimiento podemos resolver algunos obstáculos que confronta la interculturalidad.

Posteriormente, al tener una plática informal con los docentes, ellos expresaron que una de las razones por la cual los niños tienen problemas al hablar español es la falta de práctica y la poca utilidad de esta lengua en su vida cotidiana, pues los niños se ven obligados a utilizar la segunda lengua únicamente en la escuela. Según los profesores, son pocos los niños que utilizan el español fuera del aula, y los que lo hacen es por razones utilitarias, es decir, para vender productos del campo como son: el frijol, el maíz, la calabaza, el chile, la guanábana, achiotes, entre otros. Algunos niños en los fines de semana y vacaciones se van a los municipios de Salto de Agua y Palenque, Chiapas, para ayudar a la familia a obtener recursos económicos y puedan tener un ingreso para poder subsistir. Así pues, solo estos niños muestran un ligero avance en la expresión comunicativa en español debido a ese contacto con la lengua L2 de la ciudad. Así, encontramos un cuadro socioeducativo en donde hay que resolver una problemática vinculada con las lenguas y las culturas en pro de conseguir la instalación del diálogo intercultural porque por el momento la poca destreza en el manejo de una de las lenguas no permite que los actores que comparten ese espacio, realmente dialoguen.

Justificación

Teniendo este trasfondo y derivado del análisis de la propia práctica del profesor investigador en la enseñanza del español como segunda lengua, desde mi perspectiva, es posible encontrar ineficacia en el uso de los recursos metodológicos y didácticos para la enseñanza de ambas lenguas, además de que no está muy clara la meta de un diálogo intercultural en los salones de clase, ya que, por lo general, no existe un espacio para el desarrollo de una personalidad abierta que permita a nuestros aprendientes desplazarse con confianza dentro de la cultura que están conociendo.

Faltan espacios y recursos para promover en ellos aspectos, tales como: una sensibilización cultural, curiosidad, tolerancia, disposición para comunicarse con el otro. Lo antes expuesto se refleja en el día a día del quehacer docente en el cual podemos percibir que la perspectiva lingüística aún se sigue apropiando prácticamente de gran parte del espacio y tiempo de enseñanza en el aula, resultando en una baja promoción intercultural. Así, nuestro trabajo de investigación, que se enfoca en la dimensión intercultural, por un lado, propone que nos sensibilicemos ante la necesidad de una educación intercultural en la enseñanza del español como L2; y por el otro, que podamos alentar a los aprendientes a participar y abrirse al mundo; y no limitarse a su cultura, identidad e historia, de manera que se pueda crear en ellos un espíritu de apertura y aceptación hacia la otredad, porque la mejor forma de conocerse es conociendo al otro.

Enseñar el español como L2 demanda a los aprendientes muchos procesos cognitivos, es cierto que en parte son lingüísticos, pero también exige que aprendan un aspecto más abstracto que viene de formas de uso de la lengua; deben aprender a observar el mundo como lo ven los hablantes nativos de la lengua español, y por eso, al respecto concordamos con Oliveras (200) en cuanto a que “al igual que se aprende la gramática de una lengua, debe aprenderse también la ‘gramática de una cultura’, las ‘estructuras’ ocultas que influyen y guían el pensamiento y el comportamiento de los miembros de una cultura” (p. 106).

Aunado a esto, los padres de familia han llegado a comprender la importancia de aprender a hablar, leer, escribir y escuchar en la lengua española; y cada vez son más los que le apuestan que la educación es el camino principal para adquirir conocimientos y desenvolverse con destreza en la vida cotidiana, es por ello que maestros, padres de familia y alumnos se

esfuerzan cotidianamente desempeñando los roles que les corresponden con gran énfasis en la adquisición de la segunda lengua.

Muchos de los padres de familia desean que sus hijos aprendan el español, por cuestiones utilitarias que les servirán para acceder a mejores oportunidades de empleo, es decir, ser competentes en el ámbito laboral. Por las razones que sea, los padres de familia siempre desean que sus hijos sean competentes en el uso del español. Además, según argumentos de algunos maestros, algunos padres de familia han manifestado a los docentes que desean que las clases sean exclusivamente en español, y así, los hijos puedan desenvolverse más rápidamente en la segunda lengua, sin embargo, argumentan que han procurado utilizar ambas lenguas para facilitar la enseñanza aprendizaje de los educandos.

Cabe aquí señalar que la presencia de la diglosia en una comunidad de habla, donde aparecen dos variedades lingüísticas en una misma población, uno de los idiomas tendrá un dominio o preferencia frente a otro, el prestigio de ésta lengua hace que la lengua minoritaria sea considerada inferior o con variedades que son usadas en la informalidad. En opinión de Zimmerman y Ferguson (en Blas, 1999).

Interpretaba la diglosia a partir de una serie de parámetros que permiten distinguir la presencia en una comunidad de habla de dos variedades claramente diferenciadas, alta y baja, respectivamente: a) función social; b) prestigio; c) herencia literaria; d) adquisición; e) estandarización; f) gramática; g) léxico; y h) fonología. Situaciones que resultan de un proceso de expansión o de unificación política, por el que una lengua se superpone a otra hablada en un territorio determinado. El que la lengua superpuesta sea solidaria del poder político y social y disfrute eventualmente de un mayor prestigio cultural produce un desequilibrio entre las dos lenguas que conocemos con el nombre de diglosia. (p. 2)

Frente a la presencia de un cuadro diglósico en una comunidad de habla, la lengua de mayor prestigio tiene mucha tendencia a ganar territorio favoreciendo el uso de esa lengua, en este caso, el español ha ido ganando terreno, ya que las mismas dependencias del gobierno y los diferentes sectores empresariales han propiciado el uso del español, lo que ha llevado a que las lenguas minoritarias sean desplazadas por ser lenguas de menor prestigio, cuando éstas también son elementos fundamentales para la adquisición de otras lenguas. Pero los hablantes contribuyen en gran medida a que una lengua permanezca o sea desplazada, por

eso es de suma relevancia trabajar con los hablantes en el sentido de una revalorización de su lengua para garantizarle la convivencia frente a la lengua más fuerte y no desaparezca esa lengua frágil porque con ella también desaparecen rasgos de la identidad de la comunidad y de sus hablantes. Por ello, en este trabajo proponemos que el diálogo intercultural es una alternativa y para ello hemos considerado la obtención de los siguientes objetivos.

Objetivo general:

- Explorar las representaciones sociales y la práctica docente con respecto al diálogo intercultural en la enseñanza de español como L2 a niños ch'oles con el propósito de promover una propuesta didáctica intercultural

Los objetivos específicos, como eje central de esta investigación cualitativa, están estructurados en tres dimensiones que a continuación se enlistan:

- Indagar sobre las representaciones sociales de los docentes con respecto a la interculturalidad dentro de un contexto social bilingüe.
- Identificar en la práctica docente los medios por los cuales los docentes promueven en su hacer cotidiano el diálogo intercultural.
- Implementar una propuesta didáctica para impulsar el diálogo intercultural a través de la fábula y relatos de la tradición oral en la lengua materna ch'ol.

Para poder orientar nuestro trabajo hacia la consecución de tales objetivos, hemos formulado algunas preguntas que orientaran nuestras acciones y poder dar explicaciones a través de las respuestas que se van a generar para tales preguntas. Entonces, fue necesario estructurar nuestras preguntas de investigación las cuales han quedado de la siguiente manera:

- ¿Cómo se representan la interculturalidad los profesores dentro de la escuela bilingüe para niños de la cultura ch'ol?
- ¿Qué tipo de estrategias didácticas utilizan los profesores para promover el diálogo intercultural?
- ¿Cómo promover la interculturalidad en niños de origen ch'ol a través de la fábula en español L2?

Panorama general del capitulado

En el primer capítulo, se ven constructos como los de representaciones y su vínculo con las lenguas, o su relación con las prácticas sociales, en el segundo se trata la cultura e interculturalidad desde diferentes perspectivas, empezando por un breve recuento de la historia de la cultura, además de precisarse la diferencia entre cultura y Cultura; se explica asimismo la noción de interculturalidad, al igual que la interacción intercultural y su complejidad e impacto en el discurso de los hablantes. En el tercer capítulo, se aborda la educación intercultural, igualmente se explica por qué se decidió utilizar para este trabajo de investigación el concepto de diálogo intercultural en lugar de competencia intercultural, también se plantea cómo es que han ido evolucionando las metodologías en la enseñanza de lenguas

En el cuarto capítulo, se describe cómo fue el proceso metodológico por el que transitó esta investigación. La relevancia del método de investigación empleado, los participantes que nos auxiliaron a lo largo de este estudio, el contexto en donde se llevó a cabo el trabajo, además de las diferentes técnicas de recolección de información utilizadas, mismas que nos posibilitaron comprender y esclarecer realidades de la práctica pedagógica. Las técnicas fueron seleccionadas con base a los objetivos de nuestra investigación en cada uno de los ciclos de este estudio. En éste se demuestra y precisa el tipo de técnica aplicada, su valor para nuestro trabajo de investigación, igualmente la información que dicha técnica contribuyó. En esta misma sección dilucidamos el desarrollo para la recolección de la información, así como el proceso de codificación y categorización que nos concedió ir cimentando y determinando los hallazgos en torno a nuestro tema de investigación.

En el capítulo quinto de este estudio se muestra el análisis de los hallazgos con nexos a la enseñanza del componente intercultural en el contexto específico de hablantes bilingües de la escuela primaria “Eva Sámano de López Mateos”, sección que integra algunas temáticas como son: las representaciones sociales sobre el componente intercultural, la práctica del docente y sus vínculos con la interculturalidad, la promoción del diálogo intercultural en el español como segunda lengua.

En el sexto y último capítulo de nuestra investigación se presenta un apartado con las discusiones finales. De igual forma se exponen las respuestas a nuestras preguntas de investigación. Es grato para mí reflexionar mi práctica docente, la investigación acción participativa demanda acciones con propósitos firmes coadyuvando siempre a fortalecer la

enseñanza aprendizaje, debemos de propiciar en nuestros alumnos el diálogo intercultural ya que es base primordial para que haya respeto en ambas culturas.

CAPÍTULO 1. COMPRENDIENDO EL CONCEPTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES (RS)

Este capítulo gira en torno al papel que tienen las representaciones sociales, así como la relación que entretejen con la interculturalidad. Aunque la enseñanza aprendizaje de una lengua es vista como una gama de competencias y procesos que por una parte se espera que los aprendientes desarrollen, por otra, también se espera que los docentes dispongan de los recursos metodológicos y didácticos para enseñarlos. Es importante señalar que, para este estudio, el tratar con las representaciones sociales nos va a permitir reconocer las significaciones vinculadas con la enseñanza que tienen nuestros participantes. En este sentido y apoyándonos en Abric (2001) es sustancial que se reconozcan las diferentes visiones del mundo, perspectivas que los sujetos o grupos llevan en sí y que aunado a esto hagan uso para poder intervenir o bien, tomar posición. Las representaciones sociales son significativas en el sentido que nos ayudan a comprender la dinámica de las interacciones sociales y es que los individuos por naturaleza somos seres sociales, donde el diálogo prevalece por las diversas situaciones cotidianas que se viven, así también, a esclarecer los aspectos relacionados con las prácticas sociales. Por tal motivo, consideramos que en nuestra investigación es significativo tratar este concepto.

1.1 Entendiendo y distinguiendo las representaciones

Una de las preguntas que nos podría surgir, sería esta: ¿qué se entiende por representar? Desde una perspectiva psicosocial, Piña (2003) entiende la representación como un sustituto mental, que está en relación con un objeto sea este real, mítico o imaginario:

“Representar es sustituir a, estar en lugar de. En este sentido, la representación es el representante mental de algo: objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. Por esta razón, la representación mental está emparentada con el símbolo, con el signo. Al igual que ellos, la representación remite a otra cosa. No existe ninguna representación social que no sea la de un objeto, aunque éste sea mítico

o imaginario. (...) representar es re-presentar en la mente, en la conciencia. En este sentido, la representación es la reproducción mental de otra cosa” (Piña, 2003, p. 78).

Pero esta representación no es un simple reflejo como espejo de una realidad que está allí afuera y nos es dada, se entiende la representación como un proceso de construcción:

“La representación no es un puro reflejo del mundo exterior, una huella que se imprime e integra mecánicamente en el espíritu. No es la reproducción pasiva de un exterior en un interior, concebidos radicalmente como distintos” (Piña, 2003, p. 78).

Émile Durkheim es el pionero en la construcción del concepto de representación social, quien lo llamó genéricamente representación colectiva, a quien el propio Serge Moscovici hace reconocimiento en las observaciones preliminares de su magnífica obra “El psicoanálisis, su imagen y su público” (1979), donde retoma el concepto y lo reconstruye bajo la denominación de representación social, argumentando que la noción de Durkheim tiene más un carácter socio antropológico que psicológico

Así, el término de representaciones sociales (RS) fue propuesto por Moscovici (en Duveen 2001), sin embargo, el autor reconoce que retoma algo de la propuesta de las representaciones colectivas de Durkheim (en Pickering, 2002). Así lo declara Moscovici (Duveen y Lloyd, 1990) “el concepto de las representaciones sociales proviene [de las aportaciones] de Durkheim” (p. 14). Como bien lo plantea el autor, una de las diferencias principales entre estas posturas del conocimiento social reside en los campos en que se han abordado. Las concepciones de las representaciones colectivas de Durkheim pertenecen a la sociología, mientras que las representaciones sociales de Moscovici provienen de la psicología social. Las conceptualizaciones de ambas posturas son cercanas; por ejemplo, convergen en la noción de las representaciones como conocimientos compartidos que controlan la realidad de un grupo social. No obstante, la teoría de las representaciones sociales es una respuesta crítica hacia las representaciones colectivas.

Aunque en este trabajo no tratamos de hacer un análisis exhaustivo de las diferencias entre las posturas de Durkheim y Moscovici en cuanto a las representaciones, indagamos brevemente algunas de las perspectivas que difieren entre ambas. La concepción de las representaciones colectivas considera que tanto la vida individual y colectiva está formada

de representaciones (Pickering, 2002, p. 14). En cambio, Moscovici (en Moscovici y Duveen, 2001) aclara que “la sociología mira o ha visto a las representaciones sociales como artefactos explicativos, mismos que no pueden ser sometidos a un análisis más profundo (p. 30). Es decir, las representaciones colectivas se refieren a un tipo de conocimiento generalizado para todas las sociedades, se pueden interpretar como formas intelectuales generales tales como la religión, el mito, la ciencia, las modalidades del espacio y el tiempo; en otras palabras, toda clase de ideas, emociones y creencias que pudieran ocurrir en una comunidad conformaban este tipo de representaciones (Moscovici, en Moscovici y Duveen, 2001, p. 30).

En sentido contrario, las representaciones sociales, según Moscovici (Moscovici y Duveen, 2001) son “fenómenos específicos relacionados con la manera particular de comprensión y comunicación –un modo que crea tanto la realidad como el sentido común” (p. 33). Vistas de esta manera, dichas representaciones tienen ahora no esta visión generalizadora, sino más bien existen divisiones de estos conocimientos sobre los mismos fenómenos en función de las particularidades sociales donde éstas llegan a ocurrir. Jodelet (2011), una de las sucesoras de esta concepción de las representaciones, coincide en que éstas “corresponden a una forma específica de conocimiento, el conocimiento ordinario, que es incluido en la categoría del sentido común y tiene como particularidad la de ser socialmente construido y compartido en el seno de diferentes grupos (p. 134).

Tanto Farr (1993) y Jodelet (Abric, 2001) convergen en que las representaciones sociales no son únicamente ideas u opiniones acerca de la realidad para un conjunto social, sino que forman parte del conocimiento que organizan y crean la realidad común. Por su parte Moscovici (Duveen, 1990) señala que:

Todos los sistemas de clasificaciones, todas las imágenes y todas las descripciones que circulan dentro de la sociedad, incluso las científicas, establecen un vínculo con sistemas previos e imágenes, una estratificación en la memoria colectiva y una producción en la lengua que invariablemente refleja conocimiento previo, y que rompe los límites de la información actual (p. 24).

Aunque el conocimiento científico está basado también en representaciones se diferencia por su afán de la objetivación o reificación de la realidad. En este sentido, se puede

interpretar a las representaciones sociales como el tipo de conocimiento llamado sentido común, tal como lo señala Moscovici (Duveen, 1990):

Como personas ordinarias, sin el beneficio de instrumentos científicos, tendemos a considerar y analizar el mundo de una manera muy similar; especialmente porque el mundo con el que tenemos que lidiar es social de pies a cabeza, lo que significa que nunca se nos provee con ninguna información que no haya sido distorsionada por las representaciones ‘super-impuesta’ sobre objetos o personas que les brindan cierta imprecisión y los vuelven parcialmente incomprensibles (p. 21).

Dicho de otro modo, tomando en cuenta que aún el conocimiento científico está formado por las representaciones de la realidad de una manera particular a través de la objetivación, éste puede generar sentido común de la misma. Tomemos como ejemplo las diversas teorías del aprendizaje; cada uno de los teóricos genera sus propias representaciones para comprender este proceso, posteriormente se trasmite a los grupos sociales, mismos que harán una interpretación y significación a partir de sus propios recursos sociocognitivos. Así, la representación del aprendizaje puede variar para un grupo de profesores, alumnos, padres de familia, casas editoras de libros de texto, entre otros. Aún más, si se toman en cuenta los diferentes contextos socioeducativos, esta representación es susceptible de tener modificaciones. Ante tales situaciones, nos parece importante retomar dos componentes de las representaciones sociales propuestas por Moscovici y Jodelet (Jodelet, 1984), ambos coinciden en que la “representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, la economía y la cultura” (p. 8).

Como se puede apreciar, las aproximaciones a la definición de las representaciones sociales son diversas, sin embargo, para este trabajo retomamos las ideas presentadas por los teóricos expuestos en este apartado para guiar al lector a visualizar desde qué visión estamos comprendiendo a las representaciones. Por consiguiente, adoptamos las ideas de una forma de conocimiento socialmente compartido e influido por las representaciones sociales sobre el objeto de estudio, la promoción del diálogo intercultural. Coincidimos con Moscovici y Duveen (2001) en que “las representaciones sociales deberían ser vistas como formas específicas de comprender y comunicar lo que ya sabemos” (p. 31). En otras palabras, retomamos las representaciones establecidas por las áreas disciplinarias brindadas en forma

de teorías respecto a esta competencia; y por otra parte, las representaciones consensadas de nuestros participantes, sus representaciones sociales sobre esta competencia que a la vez impactan en sus actitudes y comportamientos hacia la misma. Por estas razones, conviene en el siguiente apartado indagar brevemente sobre la forma en que estas representaciones se relacionan con las prácticas de los grupos sociales, en este caso a los profesores participantes.

1.2 Las representaciones sociales (RS)

Es de este modo que, las definiciones tradicionales de los psicólogos sociales enfatizan tres aspectos interdependientes que caracterizan a las representaciones: su elaboración en y a través de la comunicación (Trognon y Larrue, 1988), la (re) construcción de lo real (Jodelet 1988) y el control del medio ambiente - por su organización - (Abric, 1994), entonces: "Analizar una representación social significa tratar de comprender y explicar la naturaleza de los vínculos sociales que unen a los individuos, las prácticas sociales que desarrollan, así como las relaciones intra e intergrupales" (Roussiau y Bonardi, 2001: 25).

Así, una representación es siempre una aproximación, una forma de dividir lo real para un grupo dado en función de una pertinencia dada, que omite los elementos que uno no necesita, que retiene aquellos que son adecuados para las operaciones (discursivas u otras) por las cuales ésta tiene sentido. Desde este punto de vista, no podemos considerar que ciertas representaciones sean mejores que otras, porque todas sirven para significar una "experiencia condensada" (Kayser, 1997: 7) y proporcionan un marco para explotar el conocimiento. Además, ellas desencadenan inferencias orientadas que guían los comportamientos.

Por consiguiente, es pertinente discutir algunas de las definiciones más significativas de las representaciones sociales, ciertamente, aunque datan de tiempo atrás, muchas de ellas aún se mantienen vigentes por referir a alguna de las características mencionadas anteriormente. Ante todo, se muestra a continuación la idea de representaciones sociales de Moscovici (1960) para quien éstas "aparecen como contenidos organizados, capaces de expresar e influir en el universo de individuos y grupos" (p.25).

Las representaciones sociales como las define Moscovici, (citado en León Materán, 2008) son:

...sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios (...) No representan simples opiniones, imágenes o actitudes en relación a algún objeto, sino teorías y áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad (...) Sistema de valores, ideas y prácticas con una doble función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; y segundo permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos con un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar sin ambigüedades aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (p. 244)

En opinión de este psicólogo social, las representaciones sociales no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales; no tienen un carácter estático ni determinan inexorablemente las representaciones individuales

Por otra parte, surge también la idea de la socióloga francesa Claudine Herzlich, quien defiende el término de representación social como un proceso de construcción de la realidad: "... la representación nos interesa ante todo por su papel en la construcción de la realidad social" (1969: 24). Es así como la representación es vista como una "construcción mental del objeto, concebida como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria de su inserción en el campo social" (1972: 306). Con otra perspectiva del significado de representaciones sociales aparece la francesa Denise Jodelet (1994, p. 362), quien añade que éstas nacen de la necesidad del ser humano de conocer el mundo que lo rodea, de controlarlo y de manejar los problemas planteados por sus relaciones con su entorno físico y social. Las representaciones se presentan así, como datos empíricos, observables, cargados de significaciones para la persona que los porta, así como para aquella que los observa. El concepto de representación social podríamos decir entonces que se refiere a una forma específica de conocimiento, el conocimiento del sentido común, cuyos contenidos manifiestan el funcionamiento de procesos generativos y funcionales socialmente marcados. En términos más generales, se refiere a una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento práctico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el control del entorno social, material e ideal.

Como tales, las RS presentan caracteres específicos en términos de organización de contenido, operaciones mentales y lógica. El marcado social de los contenidos y los procesos de representación es referirse a las condiciones y contextos en que emergen las representaciones, a las comunicaciones por las que circulan, a las funciones que atienden a la interacción con el mundo y los otros. Como podemos percibir, la complejidad de las representaciones, especialmente en su aspecto, tanto colectivo como compartido, e individual y heterogéneo, se acentúa por la co-presencia y co-orientación de nociones vecinas, como las de actitudes o estereotipos, tal como aseveran Clémence, Doise y Lorenzi-Cioldi (1994) "si consideramos las representaciones como opiniones, actitudes o estereotipos, podemos concebir que los individuos se diferencian de acuerdo con su grado de adhesión a estos diferentes tipos de creencias" (p. 121).

Para Doise (1985), estudiar el anclaje de las actitudes en las relaciones sociales que las generan equivale a estudiarlas como representaciones sociales. Como podemos ver, estas nociones vecinas, a menudo evocadas o invocadas en el campo del análisis de representaciones, y que según la definición anterior darían contenido a las representaciones que contribuyen a definir, a menudo son difíciles de definir en relación con otros, a pesar de (o quizás debido a) el interés reconocido por la didáctica de las lenguas y por todas las cuestiones relacionadas con la construcción (académica o no) del plurilingüismo (véase también, por ejemplo, Castellotti 2001):

Utilizada en el campo de la didáctica de las lenguas, la noción de representación nubla los límites disciplinarios, dando un objeto común a los profesores de diferentes lenguas, mediante la instalación de dimensiones transversales que perjudican a los academistas, las tradiciones escolares, y finalmente las ideas recibidas (Zarate, 1997: 8).

Al respecto, nosotros podemos afirmar que cada persona posee representaciones vinculadas con particulares contextos de socialización. Por ello, es preciso no ensamblar únicamente teoría y práctica sino reflexionar críticamente sobre los propios procesos de aprendizaje de la lengua. Es necesario, entonces, detenerse a analizar las representaciones propias, pues las mismas no sólo constituyen el punto de partida de nuestros aprendizajes, sino que, con seguridad, influyen decisivamente en nuestras acciones futuras.

Lane (en Cardoso, 2011) se refiere a las RS al enfatizar el imprescindible papel del lenguaje como mediador entre los seres humanos y el mundo, dice que “es justamente eso (el lenguaje) lo que permite la elaboración de representaciones sociales (...), o sea, a través de ellas (RS) describimos, explicamos y creemos en nuestra realidad y lo hacemos de acuerdo con nuestro grupo social” Lane (en Cardoso, 2011, p. 24). Esta autora cita como ejemplo de RS afirmaciones tales como: “la tierra tiene la forma de una naranja”; “el día y la noche son consecuencia del movimiento de rotación de la tierra”; “nuestra vida ya viene escrita por el destino” o también “rico es la persona que sabe ahorrar”. Esta noción aparentemente simple sobre representaciones sociales nos ayuda a empezar a comprenderlas. Sin embargo, el concepto implícitamente sugerido por Lane (en Cardoso, 2011) nos podría llevar a suponer equivocadamente que todo lo que solemos creer y expresar en forma de palabras o pensamientos se trata, en último análisis, de representaciones sociales.

1.3 Conformación de las representaciones sociales.

Siguiendo a Moscovici (1961), muchos autores proponen analizar el contenido de la representación en varios aspectos: la información, el campo de la representación y finalmente la actitud. Para comenzar, veamos “la información”, que refiere a la “suma y organización del conocimiento sobre el objeto de representación” (Gilly, 1980: 31); esta información puede ser más o menos numerosa, variada, precisa. Así, a manera de ejemplo, Moscovici (1961) señala en su estudio sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, que los trabajadores tienen poca información sobre el psicoanálisis, mientras que los aprendientes, los miembros de la clase media y las profesiones liberales disponen de mayor información y más exacta. Como segundo punto, se presenta la noción de “campo de representación”, que alude a la idea de que el conjunto de información, el contenido, está organizado. Toda la información, si se procesa, no se encuentra en el mismo grado: “... hay un campo de representación donde hay una unidad jerárquica de elementos. El campo de representación asume que la información está integrada en el nivel de la imagen. Al igual que el nivel de información, el campo de representación puede variar de un tema a otro” (Moscovici, 1961: 285). En este sentido se utiliza el campo de expresión de la representación como el equivalente de imagen.

Por lo tanto, la representación es considerada como un conjunto estructurado y jerárquico de elementos. Es en el contexto del campo y de la organización de la representación, que

debemos hablar de la hipótesis del núcleo central (Abric, 1976). Esto es una hipótesis formulada por Abric (1994) según la cual "la organización de una representación presenta una modalidad particular y específica: no sólo los elementos de la representación son jerárquicos, sino que también cualquier representación se organiza alrededor de un núcleo central, que consiste en uno o más elementos que le dan a la representación su significado" (p. 19). En esta teoría, los elementos se denominan "centrales" porque parecen organizar toda la representación y son más resistentes al cambio; otros de los elementos se llaman "periféricos" porque son más inestables y menos característicos en la representación; los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central: "su presencia, su ponderación y su función están determinadas por el núcleo" (pp.24-25).

En cuanto a la conformación de las representaciones, está 'la actitud' que coloca al objeto de la representación en positivo o negativo. Herzlich (1972) describe esta dimensión, mejor dicho, este aspecto como "más primitiva que las otras dos" (p.311), en el sentido de que puede existir en el contexto de información reducida y de un campo de representación poco organizado. De acuerdo con Gilly (1980) es también el aspecto más resistente de las representaciones. Con respecto a la actitud, también se incluye la forma de actuar en respuesta a una situación o a un objeto dado. Por lo tanto, Kolde enfatiza que la actitud es "una (pre) disposición psíquica latente, adquirida, para reaccionar de cierta manera a un objeto" Kolde (en Castellotti y Moore, 2002, p.7). Pero esta forma de actuar no sería observable directamente, según Moore y Castellotti (2002) porque las actitudes se juzgan de acuerdo con los comportamientos resultantes. De acuerdo con estos últimos autores, "las actitudes organizan conductas y comportamientos más o menos estables, pero no pueden observarse directamente. Generalmente se asocian y evalúan en relación con los comportamientos que generan" (Castellotti y Moore, 2002: 8).

De hecho, la actitud puede definirse como una acción anticipatoria del comportamiento. En otras palabras, si una actitud se puede observar sólo después de la manifestación de los comportamientos que organiza y determina, es porque representa la acción anterior (cuando la confrontación con un objeto, individuo, grupo evento, contexto apropiado, la moviliza) y, por efecto, los comportamientos asociados. Recientemente, otros autores han considerado la actitud como la dimensión evaluativa de las representaciones sociales. En este caso, Moliner enfatiza que "la actividad que resulta del proceso representativo es tanto una actividad

descriptiva (interpretación y comprensión) como una actividad evaluativa (juicio)" Moliner (en Moore, 2001, p.37).

Entonces, para terminar este apartado, podemos afirmar que, a pesar de una dimensión polisémica del término 'representaciones sociales', que de alguna manera se acerca al término "actitudes", éstas últimas no se pueden observar directamente, sino que son inducidas por los comportamientos que producen. A partir de estos pocos elementos vistos anteriormente como definiciones podemos identificar ciertas características que contienen las representaciones:

1. El contenido de una representación está constituido principalmente de elementos cognitivos: es un conjunto de información relacionada con un objeto; estos elementos están organizados y estructurados.
2. El contenido de la representación confiere un significado al objeto. Según Moscovici (1986), la representación se define por una relación figura/significado. Lo que da a entender que hace que a toda figura le corresponda un significado y a todo significado una figura" (p.63).

Luego entonces, la representación social tiene un contenido simbólico, directamente relacionado con el significante, ésta designa un objeto ausente, toma su lugar. Por ejemplo, en un estudio sobre la representación del cuerpo (Jodelet, 1984), una persona entrevistada utiliza, para designar el sexo femenino, la expresión "el tabernáculo sagrado de la vida". La persona que usa esta 'imagen' recurre a elementos simbólicos. La representación es una construcción inseparable de la actividad simbólica de un sujeto. Pero entonces, ¿Qué es una representación? Como señala Jodelet (1994), la comunidad científica está de acuerdo en que una representación social es "una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, con un objetivo práctico y que contribuye a la construcción de una realidad común a un grupo social "(p.36). Ahora podemos preguntarnos sobre los mecanismos que subyacen en la formación y el funcionamiento de la representación social.

1.3.1 Mecanismos por los que se desarrolla y resulta una representación social

Para constituirse como tales, las representaciones sociales responden a mecanismos internos. Como plantea Moscovici (en Lacolla, 2005) hay dos procesos principales que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación, y como esta representación transforma lo social. Ambos procesos se denominan, respectivamente: mecanismo de objetivación y mecanismo de anclaje.

Es relevante recordar que el campo de las representaciones sociales se organiza en torno al núcleo figurativo, que constituye la parte más sólida y estable de la representación. Éste ejerce una función organizadora para el conjunto de la RS dando significado a los elementos presentes. El núcleo se constituye a través de la objetivación por la transformación de los conceptos relacionados con un objeto en imágenes, lo cual permite una visión menos abstracta del objeto representado. La objetivación puede definirse entonces como una operación formadora de imagen y a la vez estructurante. Según refiere Jodelet (en Lacolla, 2005) fue Moscovici quien al estudiar cómo penetra en la sociedad una ciencia (el psicoanálisis) analizó los procesos principales que explican el doble camino que transforman un conocimiento en representación y a la vez parten de ésta para transformar lo social. El análisis de los dos procesos: objetivación y anclaje muestran el grado de interdependencia que poseen.

Centremos por ahora nuestra atención en ‘la objetivación’, este primer proceso, se refiere al desarrollo del conocimiento sobre un objeto de representación. Es una operación que consiste en representar lo abstracto. Objetivar escribe Moscovici (1986) "es absorber un exceso de significados materializándolos... también es trasplantar al nivel de observación lo que no es más que una inferencia y un símbolo" (p.108). Entonces, la objetivación, como una operación imaginativa y estructurante, se lleva a cabo en tres etapas. La primera de ellas consiste en un mecanismo dual: selección y descontextualización. Los datos o la información que se tengan sobre un objeto se ordenarán en función de criterios culturales (acceso desigual a la información según la pertenencia a un grupo cultural) y de las representaciones ya existentes. Esta información se convierte en propiedad del sujeto y ya no pertenece al campo específico del que proviene. Este mecanismo dual conduce a la formación de un esquema figurativo, la segunda etapa del proceso se refiere al núcleo esencial de la representación. Consiste en una disposición que contiene, por un lado, una condensación de elementos de información y, por otro lado, una omisión de los aspectos más conflictivos. Los diversos elementos seleccionados están organizados e integrados en un desarrollo comprensible,

evocador y coherente, que permite concretar una entidad abstracta. En una tercera etapa, los elementos del núcleo figurativo se convierten en elementos de la realidad a través de un proceso de naturalización. El núcleo figurativo es la base de la organización de la representación: proporciona de acuerdo a Abric (1994) un marco de interpretación y categorización de la nueva información y va a servir para anclarla: los otros elementos de la representación se conservarán, categorizarán e interpretarán. Dependiendo de la naturaleza del núcleo figurativo. Abric (1994), retomando en parte los análisis de Moscovici sobre el núcleo figurativo, desarrolla la teoría del núcleo central, de la cual hemos dado brevemente algunos elementos anteriores. Mientras que, para Moscovici, el núcleo central tiene un papel genético, para Abric, los elementos centrales organizan y dan significado a la representación. Así, dependiendo de cómo se capte el contenido de la representación, surgen dos orientaciones: se trata como un campo estructurado (Moscovici) o se trata como un núcleo estructurante de la representación (Abric). Aunque complementarias, estas dos orientaciones utilizan en su investigación una metodología diferente.

El otro mecanismo que configura una representación social es conocido como ‘el anclaje’ que designa los modos de inserción de la representación en lo social y las transformaciones que resultan. A través de éste, la representación se constituye como un sistema de significados. Esto significa que, en el caso del psicoanálisis, por ejemplo, hay una red de significados que se le atribuyen, pero que se derivan del sistema de valores que impregna a la sociedad y sus diversos grupos. Así, Moscovici ha descrito cómo el psicoanálisis, al oponerse a ciertas normas sociales o corrientes de pensamiento, se dio a conferir significados particulares. Visto como un hecho social, el psicoanálisis está localizado y evaluado. "Dependiendo de si un grupo sitúa la práctica analítica en una perspectiva política o científica, tenderá a prestarle diferentes usuarios, por ejemplo, personas ricas en el primer caso, intelectuales en el segundo. Y esto dependerá, por supuesto, del sistema de valores e ideas a los que este grupo se adhiere" (Jodelet, 1984, p.372). Entonces, el anclaje confiere un valor funcional a la representación y a su objeto. Por lo tanto, el psicoanálisis, para usar el ejemplo de Moscovici, se convirtió en un conocimiento útil, un sistema de interpretación (su fundamento es el esquema figurativo); se considera una herramienta para el conocimiento de nosotros mismos y de los demás; sirve para decodificar lo que nos rodea; nos permite llevar a individuos y situaciones a la clasificación. Este sistema de interpretación se convierte en un sistema de reflexión entre el individuo y su entorno al proponer repertorios, tipologías que se utilizarán para clasificar eventos y comportamientos.

1.4 Las representaciones sociales y su vínculo con las prácticas sociales

En este apartado nos interesamos por indagar sobre el concepto de las representaciones sociales y la relación que guardan con las prácticas sociales. Consideramos de importancia la relación que éstas guardan con nuestro estudio, ya que coincidimos con los postulados de las teorías cognoscitivas de los aprendizajes Vygosky y Luria (Valsiner y Rosa, 2007) en que la manera de interpretar y actuar con la realidad se lleva a cabo con las informaciones que los individuos poseen en sus esquemas mentales y que al mismo tiempo se trata de un fenómeno intercultural.

Las prácticas sociales forman parte de nuestro quehacer docente y son todas las diferentes manifestaciones físicas y cognitivas, según Reckwitz (Shove, Pantzar y Watson, 2012) la práctica, entendida como un patrón, consiste en “interdependencias entre diversos elementos que incluyen formas de actividades corporales, formas de actividades mentales, los objetos y sus usos, conocimientos previos en el sentido de comprensión, saber hacer y conocimiento de los estados emocionales y motivacionales” (p. 7). Sin duda alguna, de esta contribución podemos observar que las prácticas sociales indiscutiblemente posicionan al factor sociocognitivo en el centro de toda actividad humana; en esencia, la socio-cognición, parte fundamental de las representaciones sociales, se trata de la interacción entre el sujeto y objeto y también con otro sujeto; desde nuestra perspectiva, son las bases para estas acciones y comportamientos.

Esta definición se puede complementar un poco con las aportaciones de Bourdieu y Geertz (en Grubits, Rodríguez y Vera; 2009) al coincidir en que “la acción social o práctica se entiende como acciones y productos provistos de sentido, y partícipes de la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación” (p. 100). Productos de la relación causa-efecto de la interacción simbólica y la agencia social (Castellani y Hafferty, 2010, p. 38). Estos últimos autores, enlistan una serie de cinco elementos que conforman a las prácticas sociales: (1) la interacción, incluye los movimientos, comportamientos, procesos, acciones interdependientes de las prácticas sociales con las acciones de los agentes a través de las estrategias de comunicación de las cuales se componen dicha práctica social; (2) los agentes, la práctica social incluye todo tipo de agentes sociales, desde grupos pequeños, compañías comerciales, sistemas educativos, etc.; (3) la comunicación, la lengua

es un instrumento de la comunicación –la más pequeña unidad de comunicación es llamada estrategia de comunicación, la cual puede ser una letra aislada, palabra, un gesto, un código mecánico o de manera más extensa, puede ser una monografía, un manual, etc.; (4) el conocimiento social, considerado como el elemento humano de las prácticas sociales, el trabajo del conocimiento social –definido como la mente social en acción– es asegurarse que cada práctica, desde una perspectiva pragmática, trabaje; (5) el enganche (coupling), se refiere a la plasticidad de las prácticas sociales (son buenas para conectarse, ligarse, adjuntarse, fusionarse, unirse con otras prácticas sociales) –las interacciones, los agentes sociales, los patrones de interacción y el conocimiento social de una práctica social son fácilmente enganchadas con las de las otras. En suma, las actividades de los agentes sociales no pueden tomar lugar sin la interacción simbólica; es decir, esta serie de significaciones en relación con los objetos del mundo donde se desarrollan y viven dichos agentes sociales y que, además, les permite realizar acciones que dependen de la misma construcción e interpretación de su realidad; dicho de otro modo, estas actuaciones están regidas y controladas por las representaciones sociales; estableciendo así una relación entre las prácticas sociales con las representaciones.

Apoyamos nuestro punto de vista con las declaraciones de Abric (2001) en cuanto a que “las prácticas sociales son, de algún modo, la interface entre circunstancias externas y prescriptores internos de la representación social” (p. 45). Desde el punto de vista de Abric (2001), “la representación como una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí”. (p. 13). Por lo tanto, las representaciones sociales son concebidas como guías para la acción y la forma en que los sujetos se posicionan en las interacciones sociales, determinando sus comportamientos y prácticas (Abric, 2001, p. 13).

1.5 Funciones de las representaciones sociales

Para Denise Jodelet (1986) las representaciones tienen tres funciones básicas: 1) cognitiva de integración de la novedad, 2) de interpretación de la realidad y 3) de orientación de las conductas y las relaciones sociales. Por otro lado, está igualmente la perspectiva de Abric (2001) quien enumera cuatro funciones esenciales de cualquier representación y a continuación explicamos:

- ✓ Una función de saber: las representaciones sirven para comprender y explicar la realidad. Constituyen una grilla de lectura del entorno físico y social para los individuos. Las representaciones sociales pueden asimilar la información integrándola en un marco existente y en coherencia con los valores compartidos por el grupo al que pertenecen estos individuos. Facilitan la comunicación y el intercambio de información intragrupo.
- ✓ Una función de identidad: ayudan a definir y salvaguardar la identidad, la cohesión del individuo o del grupo y a mantener una imagen positiva de su grupo de pertenencia.
- ✓ Una función de orientación: permiten a los individuos orientar sus comportamientos y prácticas, especialmente ante la extrañeza o la novedad. Determinan a priori las conductas que se deben mantener y, por lo tanto, desempeñan un papel prescriptivo, porque definen qué es permisible y tolerable hacer y decir en un contexto social determinado.
- ✓ Una función justificativa: permiten a los individuos explicar y justificar sus acciones futuras (racionalización) o pasadas (a posteriori) para apoyar y preservar su visión del mundo.

Por su parte, León (2002) establece que las representaciones sociales cumplen funciones muy similares a las que acabamos de señalar. Al respecto, este autor menciona que estas representaciones se hacen visibles en el momento en que comprendemos su naturaleza social. Apoyado en investigaciones algunas de estas funciones, que él propone, son:

- ✓ Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la cotidianidad; dándoles una forma definitiva, es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- ✓ Posibilitar la comunicación entre las personas, esto implica diferentes puntos de vista, tanto compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- ✓ Favorecer el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos (identidad social); en otras palabras, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- ✓ Justificar las decisiones y conductas que se llevan a cabo en las interacciones sociales.

Ahora que sabemos qué funciones tienen las representaciones, convendría también discutir por qué es oportuno analizarlas, ya que permiten una mejor comprensión de los orígenes de las relaciones sociales, no sólo dentro de un mismo grupo, sino también a nivel de las relaciones entre los diferentes grupos.

Al respecto, Roussiau y Bonardi (2001) enfatizan que: analizar una representación social significa tratar de comprender y explicar la naturaleza de los vínculos sociales que unen a los individuos, las prácticas sociales que desarrollan, así como las relaciones intra e intergrupales. Pero no se trata únicamente de explicar las relaciones dentro de un grupo o entre diferentes grupos. Como señala Zarate (1993) las representaciones no sólo son solidarias con la descripción del espacio en el que se producen, sino que también se aplican a las comunidades externas a los grupos que las producen. Ajustan la relación entre el grupo y el otro, y ayudan a nombrar lo ajeno de acuerdo con el sistema de referencia interno del grupo. Como todas las otras formas de representación, las representaciones de lo foráneo se refieren a la identidad del grupo que las produce.

No obstante, estas representaciones no permanecen en una etapa descriptiva u organizativa; de hecho, pueden convertirse en estereotipos que permanecen inconscientes en el individuo cuando interactúan con otros. Por otra parte, la construcción de las representaciones en uso se realiza a través de las interacciones entre dos interlocutores cuyas culturas de origen no son las mismas. Estas interacciones crean un universo lingüístico y cultural cuyos componentes contribuirán a crear nuevos conocimientos, inestables, cambiantes y no definitivos.

Por consiguiente, la representación es "una especie de código común" que ayuda a clasificar no sólo los grupos sociales o las personas de manera individual, sino también los objetos y eventos. Por ejemplo, en México, hay varios eventos oficiales que se llevan a cabo en torno a diversos rituales religiosos de las comunidades. Pero en otros países, el secularismo lleva a las comunidades a adaptar sus propios hábitos, especialmente a las escuelas donde está prohibido cualquier evento religioso. Además, este código se usa para "desarrollar prototipos que a su vez pueden evaluar otros objetos" (Moore, 2001, p. 36). Para este autor, el prototipo nunca es neutral y dirige las clasificaciones ofreciendo una matriz de características contra las cuales se clasificarán los nuevos objetos.

1.6 Representaciones colectivas e individuales

Desde el punto de vista sociológico, Émile Durkheim (2002) es el clásico de la sociología quien primero trabajó de manera explícita el concepto de representaciones sociales, usa el término en el mismo sentido que representaciones colectivas. El autor, así como Karl Marx, vivió en una Europa marcada por constantes transformaciones sociales, políticas, económicas e intelectuales, motivados por la Ilustración, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, entre otros movimientos. En el campo intelectual, Durkheim difiere de Marx por recibir influencias de la filosofía positivista, principalmente de pensadores como Saint-Simon y Auguste Comte. Sus producciones científicas reflejan la tensión entre valores y las instituciones sociales de la época, por eso define a la sociología como la ciencia de las instituciones, de su génesis y de su funcionamiento, o sea, de toda creencia, todo comportamiento instituido por la colectividad (Quintaneiro, 2002; Minayo, 1995).

Las ideas de Durkheim son notables no sólo por contribuir a la sociología como ciencia, sino también por definir la metodología de estudio de esta ciencia, separándola en particular de la psicología. De acuerdo con Durkheim, el objeto de estudio de la sociología son los hechos sociales, que es toda manera de hacer, susceptible de ejercer sobre los individuos una coerción exterior; o aún, toda manera de hacer que es general en la extensión de una sociedad posee una existencia propia, independiente de las manifestaciones individuales (Durkheim, 2007). A partir de este concepto él propone que es responsabilidad de la sociología estudiar las conciencias colectivas, o hechos sociales, mientras que la psicología debe preocuparse en entender los fenómenos psicológicos, que vienen de la conciencia de los individuos.

Además del concepto, Durkheim describe las tres características básicas que distinguen los hechos sociales de otros hechos o fenómenos naturales. La primera es la coerción social, conocida como el conjunto de reglas, creencias, valores previamente establecidos para regular las relaciones sociales, esta fuerza coercitiva de los hechos se hace evidente por las sanciones legales o espontáneas a las que el individuo está sujeto cuando intenta revelarse contra ella. La segunda característica es la exterioridad, que se refiere a las voluntades colectivas que existen independientes de las voluntades individuales, por ejemplo, cuando un niño nace ya encuentra las reglas sociales, costumbres, leyes y las voluntades colectivas instituidas en el medio social. La tercera y última característica, denominada de generalidad, engloba la dimensión de los hechos sociales, por la aceptación de la mayoría, eso significa

que es social todo hecho que es general, que se repite en todos los individuos, o al menos en la mayoría de ellos; que ocurre en distintas sociedades, en un determinado momento o a lo largo del tiempo (Durkheim, 2007). En esta perspectiva, se puede comprender que el hecho social es un conjunto de relaciones colectivas dotado de vida propia, externo a los miembros de la sociedad y que, ejerce en sus corazones y mentes, una autoridad que lo lleva a actuar, pensar y sentir de una determinada manera. Así, las representaciones colectivas son una de las expresiones del hecho social. En la concepción de Durkheim la representación colectiva o social traduce el modo en que el grupo se piensa en sus relaciones con los objetos que lo afectan. Para entender cómo la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea, se necesita considerar la naturaleza de la sociedad y no de los individuos, o sea, las acciones colectivas deciden el modo de actuar, pensar, sentir de las personas (Durkheim, 1994, 2007; Quintaneiro, 2002).

La representación colectiva sólo existe cuando es formada por el todo, resultante de la coercitividad, exterioridad, generalidad de los hechos sociales. Tal posicionamiento refuerza que las representaciones colectivas, o sociales, son resultado del colectivo y hecho para el colectivo, por lo que las personas fuera de los grupos sociales no pasan de meros sujetos aislados. Esta postura durkheimiana refuerza que, si las instituciones sociales condenan ciertos modos de conducta de los individuos, es porque éstos desobedecen algunos de sus sentimientos fundamentales. Por lo tanto, las representaciones individuales tienen poca o ninguna importancia ante las relaciones colectivas exteriores.

Esta postura de Durkheim recibió varias críticas, entre ellas la de Moscovici (2002), que alega que la teoría durkheimiana no puede resolver o explicar la pluralidad de las formas de organización del pensamiento social, a no ser por definir que todos los hechos son sociales, la noción de representación pierde nitidez. Sin embargo, para el psicólogo, las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y relaciones con el medio social, es una acción que se modifica en la relación entre sujetos, y no una reproducción de hechos sociales establecidos. El proceso de las representaciones permite la comunicación entre individuos y el grupo. Su construcción ocurre a través de las visiones, ideas e imágenes de los sujetos sobre la relación y realidad social que los rodean (Castro, 2006). Sin embargo, subsisten las críticas a la teoría de los hechos sociales y de las representaciones colectivas, de Durkheim, por no reconocer las representaciones individuales como fundamentales para la formación del sujeto. Su

concepción introduce en el campo científico un nuevo enfoque social, colaborando para las manifestaciones de los primeros pasajes de la representación social como teoría.

El contexto histórico de Max Weber (1864-1920) difiere de las formas de organización social vivenciadas por Marx y Durkheim. Su vida y obra están pautadas sobre los cambios derivados de la inserción del sistema capitalista en la Alemania del siglo XIX. En el país, la relación de producción de este sistema comercial se consolida tardíamente, teniendo en vista que en Francia e Inglaterra de los siglos XVIII, el capitalismo ya estaba fortalecido. Weber buscaba entender la naturaleza y las causas del cambio social. Él fue influenciado por Marx, pero también fue crítico de algunas de sus principales concepciones. A diferencia de su predecesor, Durkheim, Weber defendía que la sociología debería centrarse en la acción social y no sólo en los hechos sociales. Él no creía que las estructuras existían externa o independientemente de los individuos y eso permitió que profundizase en el estudio de las particularidades, buscando comprender las formaciones sociales en sus singularidades. En la concepción weberiana las estructuras sociales están formadas por una compleja red de interacciones individuales, siendo el sujeto social el hilo conductor de las relaciones y de las representaciones, es quien establece la conexión entre el sentido y el motivo de la acción.

Mientras que, para la sociología positivista, el orden social somete a los individuos como fuerza exterior a ellos, Weber dice que las normas sociales sólo se vuelven concretas cuando se manifiestan en cada individuo bajo la forma de motivación. En esta perspectiva, la sociología comprensiva es una ciencia que pretende por la interpretación de la acción social comprender la realidad social. La acción social, por lo tanto, es la conducta humana dotada de sentido subjetivo, cada sujeto actúa por un motivo que es dado por la tradición, por intereses racionales o por la emotividad. El motivo que se manifiesta en la acción social permite desvelar su sentido, que es social en la medida en que cada persona actúa teniendo en cuenta la respuesta o reacción de otros. Por lo tanto, corresponde al científico el papel de descubrir los posibles sentidos de las acciones humanas en la realidad social que le interesa comprender (Weber, 2002).

Según Weber (2002), la acción social se puede manifestar a través de cuatro principales características, que son: la acción racional con relación a fines, acción racional con relación a valores, acción afectiva, acción tradicional. La acción racional con respecto a fines es una

acción social concreta que tiene condiciones o medios definidos para alcanzar el fin racionalmente deseado por el individuo.

La acción racional con respecto a fines es una acción social concreta que tiene condiciones o medios definidos para alcanzar el fin racionalmente deseado por el individuo. La acción racional con respecto a valores se determina por la creencia consciente en el valor interpretable como ético, estético, religioso, o de cualquier otra forma, sin tener en cuenta las posibilidades de éxito. La acción afectiva es especialmente emotiva, determinada por afectos, estados sentimentales y emocionales entre los individuos. La cuarta y última característica, designada de acción tradicional, es definida por la acción del individuo en obedecer a hábitos, costumbres y tradiciones construidas históricamente, que están arraigadas en las instituciones sociales. A partir de esta definición Weber refuerza que esas características de la acción social no se encuentran de forma "pura" en la sociedad, eso significa que una acción interfiere en otra, que el grado de importancia de cada tipo de acción depende de las voluntades y valores individuales (Weber, 2002).

1.7 Representaciones en didáctica y las lenguas

La noción de representación es esencial para la didáctica. Este concepto se ha utilizado para tratar los sistemas cognitivos que un individuo moviliza frente a una pregunta o temática, que ha sido objeto de enseñanza o no. Petitjean (1998: 97) explica la representación como una actividad sociocognitiva y discursiva a través de la cual todo individuo opera una categorización y una interpretación de los objetos del mundo y las representaciones, como los productos del pensamiento ordinario, cómo se materializa en las creencias, discursos y comportamientos de los individuos.

Los primeros trabajos en didáctica sobre representaciones permitieron revisar el papel de los modelos pedagógicos en la enseñanza. Suponen que tener en cuenta los modelos cognitivos y el conocimiento movilizado por los aprendientes podría cambiar sus resultados educativos. Algunos investigadores diferencian entre el conocimiento común como una adquisición empírica de la experiencia ordinaria y el conocimiento académico como desarrollo científico, que se simplificará aún más como el conocimiento académico.

A propósito, se han usado diversos nombres en escritos didácticos para tratar el concepto de representación, tales como: prerrequisitos, pre-conceptos, conceptuales, modelos espontáneos, errores positivos, idea inicial, entre otros; pero el término de concepción sigue siendo el más utilizado por los profesores de las diferentes disciplinas. En el campo de la educación, las representaciones se centran generalmente en tres cosas:

1. El objeto de aprendizaje
2. Aprendientes y docentes como actores de la acción educativa.
3. Enseñanza / aprendizaje como tal.

En lo que concierne, por ejemplo, a un trabajo efectuado por Reuter (2007) sobre las representaciones, se mostró que los aprendientes, antes de la enseñanza, ya tienen representaciones (denominadas representaciones iniciales) sobre el conocimiento en juego, que podrían persistir incluso después del período de enseñanza tradicional. Esto requiere un nuevo enfoque pedagógico que tenga como objetivo llevar al aprendiente a realizar una reorganización intelectual, en la dirección de una transformación de sus modos de pensamiento, porque al no tomar en cuenta las representaciones en la enseñanza podría provocar resistencia, que a veces pudiesen ser bastante duraderas en el aprendizaje.

Existe por tanto una relación didáctica entre el sujeto y las representaciones. Debe destacarse que C. Belisle y B. Schiele (1984) desarrollaron la noción de la representación como forma de conocimiento. Para ellos, esta noción es muy útil para comprender el desarrollo de ciertas prácticas, como los conocimientos técnicos, los mitos y las imágenes. Distinguen tres dimensiones: la cognitiva; la simbólica y la ideológica. Ellos se interesan en los vínculos entre estas tres dimensiones para lograr los objetivos buscados por el investigador o bien, en la enseñanza. Las representaciones están presentes en todas las etapas del aprendizaje, tanto en el proceso de apropiación del nuevo objeto como en el resultado, es decir, el conocimiento efectivo del objeto. La importancia de tener en cuenta las representaciones en la educación ya fue enfatizada por Vigotsky (pensamiento y lenguaje).

La utilidad didáctica de las representaciones se basa en varias hipótesis:

- ✓ Las representaciones están relacionadas con el desempeño.
- ✓ Pueden ser de ayuda para practicar y aprender.
- ✓ Pueden ser barreras para la práctica y el aprendizaje.
- ✓ Son modificables.

Asimismo, también resulta interesante en este apartado ver cómo las representaciones de las lenguas, sus normas, sus características y su estatus en relación con otras lenguas influyen en gran medida en los procedimientos y estrategias que emplean aquellos que las aprenden y usan. De tal modo, conviene destacar a Villa (2018), quien distingue entre la conciencia lingüística explícita, que es la conciencia de la lengua y del discurso metalingüístico, y la conciencia del habla que se manifiesta a través de la atención a los déficits de comunicación, de ahí las dudas y las autocorrecciones. En el campo de las lenguas, su aprendizaje y su uso, las representaciones están disponibles y susceptibles para dar lugar a una formulación, verbalización que tienen que ver con pertenencia, identidad propia, el posicionamiento distintivo con respecto al otro y al extranjero.

Constituyen tópicos y objetos discursivos que dan lugar a rastros o síntomas observables en las prácticas lingüísticas. Y no se trata únicamente de lenguas y los usos lingüísticos, sino también de las relaciones entre uno mismo y los demás, aquellos de los cuales uno forma parte o de los que uno se acerca, así como aquellos que son otros, y se les toma distancia. Estas representaciones "pueden llevar tanto valorización, seguridad, sublimación, depreciación, inseguridad y culpa" (Boyer, 1990: 103).

A propósito, cuando hacemos una operación simple de transposición de representaciones sociales en el campo de la didáctica de FLE, encontramos que la representación es la imagen que hizo el aprendiente frente a la lengua francesa. Esta imagen es el resultado final de un trabajo complejo. De acuerdo a nosotros, es positivo o negativo, todo depende de muchos factores:

1. Personal: en relación con el deseo extrínseco y la motivación del aprendiente para aprender el idioma francés.
2. Psíquico: las habilidades y destrezas del aprendiente sobre su aprendizaje.
3. Social: concerniente al estatus sociolingüístico y cultural de la sociedad y su apertura a otras culturas y otros mundos.

Por lo que se refiere al objetivo principal de una clase de lengua y cultura como segunda lengua es proporcionar a los aprendientes conocimientos lingüísticos y un saber cultural mediante la apropiación de creencias y comparaciones implícitas no expresadas; es analizar los diferentes sistemas culturales presentes; hacer exámenes relativistas de su propia cultura y la del otro, a través de sistemas de valores y representaciones identificables; es reflexionar sobre sus respectivas culturas (acceso al simbolismo de la otra cultura), mientras se evita

caer en la inmensidad del etnocentrismo; también es que el docente y los aprendientes tengan acceso a un mejor conocimiento de sí mismos y al conocimiento del funcionamiento interno de los sistemas de pensamiento de dos culturas diferentes.

La didáctica de las lenguas debe ir más allá del simple objetivo de desarrollar las habilidades lingüísticas de los aprendientes para enriquecer las representaciones y actitudes hacia los países y habitantes cuya lengua aprenden. El uso de una lengua en una situación real implica un conocimiento de la sociedad en todos sus aspectos: realidad actual, antecedentes históricos, códigos de comportamiento, valores morales, etc. (Colles, 2005, p.135).

La didáctica de las lenguas-culturas y la didáctica de la enseñanza del español en particular han dado gran importancia al concepto de representaciones como un elemento activo en situaciones de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, es tomar en cuenta las representaciones de los aprendientes, docentes, padres, etc., de la lengua en sí, que sigue siendo un factor determinante en cualquier diseño de política lingüística; luego, de acuerdo con un enfoque intercultural, la consideración y el tratamiento pedagógico de los obstáculos encontrados por los aprendientes en situaciones interculturales, como son los estereotipos que tienden a bloquear al otro en una visión simplista y reductiva. Lo que se busca es lograr el diálogo intercultural a través de la adquisición de representaciones dinámicas compartidas por el otro (Zarate, 2003).

En otro orden de cosas, durante los últimos diez años, se ha reflexionado sobre la lengua, el contenido que se debe enseñar, la introducción de nuevos procedimientos pedagógicos y de evaluación (diferenciación, individualización y contrato de aprendizaje, evaluación formativa, entre otros), sobre el papel desempeñado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación (TIC). Esto implica, por nuestra parte, como docentes y futuros profesores, un campo de intervención mucho más amplio y habilidades cada vez más específicas. Estos cambios nos llevan a una reflexión, incluso a un cuestionamiento, sobre nuestras prácticas que nos pueden llevar a una nueva ética profesional. El profesional de la enseñanza del español como L2 a menudo se debate entre "una ética de convicción" definida por elecciones subjetivas (pedagógicas, metodológicas) y opera de acuerdo con valores individuales y "una ética de responsabilidad" (Barthélémy, 2007: 126) que depende de los elementos externos impuestos con mayor frecuencia por la institución, que pueden poner en tela de juicio estos mismos valores individuales.

Además, para tratar de resolver el pluralismo de las perspectivas donde cada uno interpreta el cambio de acuerdo con las limitaciones de la situación y de los intereses personales, los actores deben tratar de negociar una interpretación, en la que cada uno pueda ubicarse y reconocerse. Esta interpretación es similar a las nociones de representaciones sociales y profesionales de la psicología social que ayudan a los seres humanos para moldear lo real, situarse y mantenerse en la estructura social. "Las representaciones profesionales son representaciones sociales elaboradas en la acción y comunicación profesional y están especificadas por contextos, los actores que pertenecen a grupos y objetos que son relevantes y útiles para el ejercicio de actividades profesionales" (Blin, 1997: 80). Se definen como un conjunto de información, opiniones, actitudes, creencias y valores compartidos por individuos en el mismo trabajo que realizan, en un contexto socioprofesional en un momento dado. Intervienen en la definición de una identidad profesional entendida como lo que permite a los miembros de una misma profesión reconocerse a sí mismos y hacer reconocer su especificidad en el exterior.

Como referencia, en un estudio realizado por Blin, sobre el impacto de la renovación de la educación agrícola en Francia sobre los docentes, él insiste en la especificidad y la complejidad del acto educativo. De acuerdo al autor, "las representaciones profesionales de los docentes están en el centro de las incertidumbres, incluso de las ansiedades de un organismo social en proceso de reestructuración... expresan el conflicto entre la lógica actuarial y la lógica institucional" (Blin, 1997: 99).

Por ende, este enfoque permite que los profesores no se vean como sujetos aislados, sino que se integren como actores en un sistema más amplio. Si cada profesor tiene su propia representación de su rol, relacionada con su historia personal, las personas que conoció y su contexto de práctica, también pertenece a un grupo profesional que se caracteriza por un cierto grado de cohesión. En este sentido, los miembros del grupo pueden 29 compartir representaciones de sus objetos profesionales y tener una identidad profesional. Dadas las especificidades y características de las representaciones profesionales de los profesores, su estudio permite identificar y comprender cómo, en un contexto espacial y temporal dado, los actores profesionales interpretan su realidad de acuerdo con las limitaciones de la situación y los intereses personales.

1.8 Representaciones sociales en la formación de profesores

Tomando en cuenta que la teoría de las representaciones sociales sugiere la interpretación de la realidad desde un plano de percepción socialmente compartido, y que tienen repercusiones en el plano práctico, dichas representaciones tendrán una repercusión en la formación de profesores de lenguas. De la misma manera en que los profesores de lenguas actúan de acuerdo a sus estructuras sociocognitivas en el salón de clases –esto a través de su cultura, creencias particulares o estructuras más estrechas dentro de su cultura y círculo social, los programas de formación docente en esta disciplina, desde nuestra perspectiva, también tendrán sus propias formas de concebir a un profesor de lenguas y la manera de formarlo.

No obstante, compartimos las ideas de Dreyfus y Dreyfus (Martínez, 2014) en que “durante el curso de su carrera, los profesores de lenguas se mueven a través de una serie de etapas de desarrollo profesional: principiante, principiante avanzado, trabajador competente, competente y profesional experto (p. 99). Al respecto, apoyamos nuestras declaraciones al compartir las ideas de Martínez (2014) al considerar modelos a la manera de formar profesores de lenguas:

Esencialmente un modelo provee una manera de representar una manera de pensar, una manera de razonar sobre un proceso complejo o de presentarlo esquemáticamente [...]. Son instrumentos de exploración que proveen una base para la toma de decisiones instruidas, a pesar de que permanecen abiertas la adaptación y la evolución de acuerdo con los avances teóricos y el cambio de ideas con respecto a las necesidades educativas de los profesores de lenguas (p. 85).

Martínez (2014) enlista dichos modelos de la siguiente manera: (i) el modelo conductista fue adoptado en los Estados Unidos de Norteamérica, y la instrucción orientada en tareas ha tenido fuerte influencia; (ii) el modelo artesanal (*kraftwork model*) enfatiza la observación y la imitación; dedica mucho tiempo a la práctica y menos a las teorías de la educación. Busca la adquisición de habilidades de conocimiento; (iii) el modelo aplicado o práctico; se brinda a los estudiantes información sobre teorías de la educación que se asume pondrán en práctica una vez que entren al mundo laboral [conocimiento más que la práctica]; (iv) el modelo del

practicante reflexivo, centrado en las capacidades de los profesores para la autopercepción y la concientización crítica; (v) el modelo empírico, extiende el enfoque reflexivo de los profesores más allá del paradigma observacional, incrementando el nivel de *input* externo. Los profesores se benefician de los trabajos de investigación aplicados a su campo.

Asimismo, el mismo Martínez (2014) señala que estos modelos de profesores de lenguas “comprende(n) desde cursos intensivos cortos hasta los cursos universitarios, así como las licenciaturas y las maestrías y formación docente dentro de sus propias instituciones y todo lo que se encuentra relacionado con ello” (p. 85). En nuestro contexto mexicano, podemos observar los cursos llevados a cabo por las distintas casas editoras que también ofrecen cursos para que los docentes se familiaricen con el libro de texto, adopten técnicas de enseñanza apegadas a las creencias de enseñanza aprendizaje promovidas a través de sus materiales didácticos para este propósito.

Por otra parte, debemos considerar también acciones específicas como los diferentes talleres que se ofrecen en eventos académicos como congresos y foros temáticos y de investigación de lenguas extranjeras; así como las licenciaturas ofrecidas por universidades públicas y privadas recientemente. Normalmente estos cursos tratan de equipar a los docentes en formación con herramientas inmediatas para la actuación dentro del salón de clases, aún más, parecen (o creen) estar sujetas a las principales tendencias metodológicas de la enseñanza de lenguas.

En este orden de ideas, Johnson y Golombek (2011) señalan que “El reto para los programas de desarrollo profesional para profesores de segundas lenguas es mover a los alumnos más allá de sus historias de aprendizaje y nociones tácitas de enseñanza [...]” (p. 67). En muchos de los casos, los profesores tienden a reproducir en su práctica docente los modelos que han inferido por la manera que recibieron su propia enseñanza de lenguas segundas, por otra parte, aun teniendo una formación académica –digamos grados universitarios para este fin– no reflexionan de manera crítica sobre su propia práctica. Concordamos con Martínez (2014) al señalar el vacío entre las experiencias de enseñanza de la vida real y los métodos usados en los cursos de formación docente, los cuales necesitan ser revisados. Los programas deberían no solamente atender a los profesores de lenguas que se han formado bajo estas visiones parciales en cuanto a la enseñanza de lenguas segundas, sino también revisar la manera en que estos mismos programas los están formando; por ejemplo, revisar si a los profesores en formación solamente se les está preparando de manera superficial a nivel de la puesta en práctica de técnicas de enseñanza derivadas de la poca comprensión de las

tendencias metodológicas. Concordamos con Martínez (2014) también al señalar que “el problema parece estar vinculado con la manera en que el conocimiento es presentado. Esto podría ser por un malentendido en la manera en que los profesores aprenden (p. 94).

Asimismo, estamos de acuerdo con Trappes-Lomax y Ferguson (2002) en que “ser un profesor de lenguas envuelve un número de procesos relacionados, particularmente aprender para crear conexiones entre los aspectos lingüísticos o de contenidos y los metodológicos o de enseñanza propios de la enseñanza de lenguas” (p. 113). Aunque los cursos cortos y talleres que normalmente tratan de equipar a los profesores de lenguas con herramientas prácticas para emplearlas de manera inmediata en el salón de clases, deberían especificar también que se trata de técnicas que están sujetas o articuladas en representaciones de la enseñanza de lenguas bajo principios característicos de algún método o enfoque, especialmente para los profesores y profesores en formación menos instruidos o con poca experiencia para relacionar los constructos teóricos y la práctica real en el salón de clases. Tal como lo señalan Trappes-Lomax y Ferguson (2002):

Una respuesta alternativa podría ser que esta es una visión excesivamente funcional de la enseñanza de lengua, la cual se divorcia de las consideraciones más amplias del rol de la lengua en el pensamiento y comunicación humana. Los profesores sin la comprensión de estos aspectos tienen deficiencia en la experiencia y una concientización en áreas que podrían ser críticas para la comprensión de su rol (p. 116).

Por su parte Brumfit (Trappes-Lomax y Ferguson, 2002) señala que pueden ser formulados los siguientes constructos para la educación de profesores de lenguas: (i) la descripción de los contenidos de conocimiento para los profesores; es decir, qué necesitan saber los profesores sobre la lengua, qué serán capaces de hacer con la lengua, así como las actitudes hacia la lengua que los profesores tienen y se espera desarrollen. (ii) el vínculo entre los contenidos de conocimiento con la experiencia, de tal manera que los contenidos de conocimiento son activamente usados como base para los planes de enseñanza y los contenidos de los planes de clase. (iii) y precisamente cómo estas conexiones entre los conocimientos teóricos y la metodología del salón de clases en la formación de profesores serán hechos.

Podríamos decir que las maneras de formar profesores de lenguas demuestran que se trata de representaciones sociales y que también algunos de estos cursos e instituciones podrían

no ser conscientes de los recursos y herramientas que un profesor de lenguas realmente necesita para ejercer una práctica docente idónea, de manera crítica y en formación continua. Cabe señalar que, al calificarla de idónea, tomamos como base de dicha concepción las representaciones sociales, las cuales se apoyan en las bases de la naturaleza de la lengua, la adquisición de lenguas, teorías de enseñanza-aprendizaje, entre otros tantos factores.

1.9 Representaciones culturales y de las prácticas sociales

Por lo que se refiere a la lengua, ésta no es una simple herramienta de comunicación, dado que representa la realidad social de la persona que la usa. Da forma a la percepción de los hombres y sus visiones del mundo, transmiten los valores, los significados de una cultura y señala la identidad de un individuo o un grupo. Las representaciones culturales producidas y compartidas por las personas del mismo grupo frente a un objeto social dado, se desarrollan dentro de un grupo en paralelo con la evolución de los valores y creencias. Las representaciones culturales se crean cuando las personas se comunican y cooperan con el mundo exterior. Circulan, se fusionan, salen o conducen a la creación de otras representaciones (Moscovici, 2002). Son esenciales para la definición de identidad de las personas y grupos, permiten establecer los límites entre el grupo al que pertenece una persona y los otros grupos dentro de la sociedad.

Al tratar con las representaciones culturales, Lussier (2006) encuentra que evalúan tanto la cultura del sujeto como la del otro, son principalmente actitudinales, pueden ser positivas o negativas. Representaciones positivas (actitudes xenófilas) que se expresan a través de conductas y prácticas de apertura al otro. Las representaciones negativas (actitudes xenófobas), por su parte, se manifiestan a través de los comportamientos de resistencia y rechazo del otro. (Zarate, Gohard-Radencovic, Lussier, Penz, 2003). Así, la noción de representación cultural se relaciona, por un lado, con la relación entre el aprendiente y la cultura extranjera enseñada, y por otro lado con la relación entre el aprendiente y su identidad. Como parte de la enseñanza de una lengua extranjera, el corte intercultural implica la enseñanza de una lengua y su cultura, determinando cómo la propia cultura de los aprendientes interactúa con la cultura del otro. De este modo, la clase de lenguas se convierte en un lugar donde coexisten la cultura del aprendiente y la cultura de la lengua meta.

Como siguiente punto, conviene destacar el papel de las representaciones conforme a las prácticas sociales, las cuales, son vistas como construcciones de los actores sociales en sus contextos de interacción, pudiendo ese contexto ser o no una organización. Los términos de organización y prácticas sociales están interconectados, siendo las prácticas entendidas como acciones en las organizaciones, incluso antes de ser principios administrativos. En el estudio de las prácticas, Dupuis (1996: 238) se refiere a la "esencia de la tesis de Bourdieu", en la que éste "rechaza reducir las acciones de los individuos a actos puramente racionales o actos puramente mecánicos", aceptando, con eso la idea de "acciones voluntarias de los individuos y de las presiones objetivas que limitan esas acciones". Este pensamiento de Bourdieu tiene como una de sus bases el concepto de habitus, considerado por ese autor fundamental para el "funcionamiento sistemático del cuerpo socializado" (Bourdieu, 2014: 64).

Habitus, en Bourdieu (2014: 64), se puede entender como las capacidades entrenadas y tendencias estructuradas para pensar, sentir y actuar de modos determinados, o, a la manera en que la sociedad se ve representada en los individuos de manera duradera, conduciendo sus acciones y respuestas a las presiones y demandas del medio social. En este sentido, el autor destaca las características "creativas, activas e inventivas" del habitus, indicando la disposición incorporada, casi postural de un agente en acción, enfocando con ello el "lado activo del conocimiento práctico". Bourdieu (2014) menciona también que el habitus puede ser entendido como un conjunto sistematizado de principios sustituibles, generadores y organizadores de prácticas y de representaciones, a partir de las cuales pueden ser generadas soluciones que no se deducen directamente de las condiciones de producción.

Con ese pensamiento, a partir de la influencia de los habitus, se producen diferentes estrategias, llevando a los actores sociales al ejercicio de prácticas sociales en distintos contextos. Para Dupuis (1996), estos contextos son preexistentes a los propios individuos y, así orientan el sentido de sus acciones, predisponiéndolos a pensar, sentir y actuar de modos determinados en todos los niveles de interacción. Las prácticas conciernen a los actores, pues toda la cuestión está en la práctica de éstos. Como se mencionó anteriormente, los actores actúan en sus contextos modificándolos por sus prácticas incesantes. En la visión de Bourdieu (2014), la práctica es el producto de una relación dialéctica entre la situación y el habitus, entendido como un sistema que, integrando todas las experiencias pasadas, funcionan en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones, haciendo posible cumplir tareas diferenciadas gracias a la transferencia analógica de "esquemas" adquiridos en una práctica anterior.

Al referirse a prácticas, Accardo (1991), afirma que se distribuyen en grados diversos entre dos polos opuestos. En uno, las prácticas parecen actuar de manera totalmente libre, por ser comandadas por una lógica que se nos escapa que es la del habitus, siendo evidentes, sin necesidad de ser explicadas. En otro polo, están las prácticas conscientes y expresamente reguladas, codificadas por reglas gramaticales, técnicas, morales, jurídicas, entre otras; es decir, aquellas que sólo la razón y la regla pueden imponer. Las organizaciones posibilitan la existencia de las prácticas sociales, las cuales, a su vez, en la conducta cotidiana de las personas, moldean y transforman los contextos sociales.

De acuerdo con Giddens (1984, p.67), las prácticas sociales pueden ser "procedimientos, métodos o técnicas hábiles ejecutados apropiadamente por los agentes sociales", siendo dinámicas en el tiempo y en el espacio y consideradas herencias de tradiciones, normas, reglas y rutinas generadas y repetidas en las actividades diarias, que alcanzan el carácter de algo legítimo. La noción de práctica como comportamiento rutinario es reforzada por Reckwitz (2002) que consiste en diversos elementos, interconectados unos a otros. Este autor relaciona las prácticas sociales y el conocimiento mutuo de esas prácticas como una manera en la que se mueven los cuerpos, se manipulan objetos, se tratan asuntos, se describen las cosas y, por lo tanto, el mundo se entiende.

1.10 Recapitulación

En este primer capítulo presentamos y examinamos de manera precisa los aportes teóricos sobre las representaciones sociales, ya que nos encaminan hacia la reflexión y explicación de la enseñanza del componente intercultural desde la óptica de los profesores de la enseñanza del español como uno de nuestros participantes. De este modo, los conceptos y discusiones nos dirigen en lo que concierne a la fase de análisis de la información recuperada. Es así como empezamos con algunas de las definiciones tradicionales de los psicólogos sociales que caracterizan a las representaciones.

De igual manera, en la discusión de las representaciones sociales, se abordan los mecanismos por los que se desarrolla y funciona una representación social: la objetivación y el anclaje. Se explora también la relación entre las representaciones sociales, las representaciones de la didáctica de las lenguas-culturas en la enseñanza del español como L2, así como las de los profesores. Habiendo discutido estos constructos, en el siguiente capítulo trataremos las conceptualizaciones de las generalidades de la cultura e interculturalidad.

CAPÍTULO 2. LA CULTURA E INTERCULTURALIDAD DESDE DISTINTAS PERSPECTIVAS

Cotidianamente la comunicación forma parte de nuestro vivir, toda nuestra vida es un vaivén infinito de comunicación, estamos en medio de la relación continua, es un acto verbal y no verbal, expresamos todo por medio de nuestra voz y los actos. En el desarrollo de nuestra práctica docente y en cualquiera de los campos de acción que se nos presentan debemos estar en constante interacción, con todas y cada una de las personas que podrían estar inmersos en diversas situaciones comunicativas, dentro de los cuales vamos a tomar una postura concreta interactuando con cada uno de los individuos en dichas situaciones. La expresión comunicativa no está aislada en la enseñanza de lenguas-culturas, existe una estrecha relación indispensable para poder comprender la situación que emerge en cada uno de los pueblos, pues como personas estamos inmersos en expresar nuestros pensamientos, sentimientos, gustos y puntos de vista.

Sin duda alguna, la comunicación efectiva es el objetivo final de toda enseñanza de lenguas-culturas, es por ello, que se debe promover el uso de ambas, tanto en la producción lingüística como en los procesos culturales, de esa lengua. Tampoco se cuestiona el hecho de que la comunicación entre hablantes de diferentes lenguas y culturas no constituye un simple intercambio de información: toda la comunicación se basa en una interacción entre hablantes, que implica una comprensión de su forma de vida, de sus creencias, sus valores, su comportamiento; ésta también requiere de un compromiso emocional, elementos que a menudo se encuentran en la literatura, la filosofía y el arte, centros de interés que fueron los puntos de partida en los manuales del pasado. Siendo la cultura un constituyente imprescindible de la interculturalidad, para este trabajo de investigación, es conveniente analizar algunas de las tantas aportaciones que se han realizado al respecto y lo que para este estudio simboliza. Por tal motivo, se expone nuestro punto de interés en lo siguiente:

2.1 Comprendiendo el término cultura

En pleno siglo XXI la palabra cultura ha ganado popularidad en la sociedad, es precisamente lo que argumenta Barrera (2013) quien refiere en el devenir del tiempo, la palabra “cultura” ha estado presente en los diversos medios de comunicación e instituciones por mencionar

algunos: televisión, radio... e inclusive en escuelas e institutos. Es un término por sí mismo extraño, distante a la vez que familiar. Y es que estamos ante una palabra, un concepto de cultura que ha impregnado buena parte de las mentes de hoy para referirse a “aquello intangible” que define un grupo, usualmente extraño y diferente – el “nosotros” y el “otro” para las masas de los espectadores, oyentes y demás categorías que se quiera encontrar.

El término cultura se empezó a emplear gracias a los primeros investigadores en los inicios de las ciencias sociales (sociología y antropología), para referirse a dicho concepto es pertinente tomar en cuenta el punto de vista del Antropólogo Británico Edward B. Tylor, quien en 1871 concibió la cultura como “esa totalidad que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos que el hombre adquiere como miembro de la sociedad” Lévi-Straus (Paola, 2006, p.26).

Años después, Tylor (Marzal, 2016) quien basándose en el trabajo de Gustav Klemm, escribió un libro titulado *Cultura primitiva* (1871), en el que definió cultura como sinónimo de civilización, en la cual plantea:

La cultura o la civilización, tomada en su amplio sentido etnográfico, es ese complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras actitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad. (p.125)

Tylor en su concepción de cultura, rechaza totalmente la idea que supone la existencia de una cultura superior en relación con otra, ya que se niega a hablar de personas salvajes y civilizadas. Así, este gran investigador ha explicado los principios y fundamentos de una antropología que toma la cultura como un conjunto de valores universales.

Años más tarde, Franz Boas empieza a separar el concepto de cultura en perspectiva y fue abandonando el concepto de cultura tyloriano hasta crear una nueva idea, que triunfó y se implantó en la antropología a comienzos del siglo XX. Resulta llamativo que muchos manuales de introducción a la antropología sociocultural continúen hoy día atribuyendo a Tylor el origen del concepto de cultura antropológico, olvidando que ideas con el mismo nombre a veces tienen significados distintos en función del contexto histórico en el que se usan. Boas (García, 2009) opta por acotarla de forma marcadamente analítica:

Puede definirse la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no constituye, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura (p. 1).

Si bien es cierto es que Boas insiste en dos cuestiones de suma importancia: la imposibilidad de entender esas manifestaciones humanas de forma aislada, independiente y la capacidad de ser estructuradas. Ambos aspectos tienen íntimamente una integración o conexión cultural a la existencia del otro.

Luego, en 1917, el etnólogo A. Kroeber asimiló la cultura a una segunda naturaleza, y la representó como un legado heredado de nuestros antepasados, para transmitirlo a nuestros sucesores. Por otro lado, en el año de 1966, Benveniste contradujo a Kroeber, diciendo que:

La cultura es un conjunto muy complejo de representaciones organizadas por un código de relaciones y valores. Estos valores son reflejos de representaciones más o menos estables de la heterogeneidad del pensamiento individual constituido dentro de la sociedad. A través de la lengua se asimila la cultura, la perpetua o la transforma. (Chiss, 2001, p. 66)

Desde esta concepción, la cultura no es estable y definitiva, como argumenta Kroeber; pero experimenta variaciones y desarrollos a lo largo del tiempo. En sociología, el término cultura no tenía en ese momento la misma extensión que en antropología, porque los sociólogos de este período como Durkheim, Marx y Weber no lo desarrollaron. Desde otra óptica, el concepto de cultura propuesto por Geertz (2003) es esencialmente semiótico en el sentido de que está vinculado intrínsecamente a los significados transmitidos históricamente e incorporados en forma de símbolos. Además, según este autor, la cultura es una condición indispensable para la existencia del hombre porque no hay naturaleza humana sin cultura. Geertz cree que hay una brecha entre lo que dice el cuerpo y lo que el hombre necesita saber

para funcionar. Este vacío se llenaría con la información proporcionada por la cultura. Por lo tanto, el autor afirma que somos animales incompletos que se complementan entre sí por medio de la cultura.

Desde esta mirada, está la definición propuesta por Claude Claret (1986), en la que cultura significa "conjunto de sistemas de significados preponderantes que aparecen como valores y dan lugar a reglas y normas que el grupo retiene y se esfuerza por transmitir y por el cual se particulariza y se diferencia de los grupos vecinos" (p.16). Si bien, es interesante ver cómo para (Porcher, 1994) el término de cultura no se queda únicamente en aquello que nos distingue de los demás grupos, sino que para él "toda cultura, ya sea social, individual o grupal, se define como una cultura mestiza. La noción de cultura pura realmente no tiene sentido, lo que aprendemos cambia nuestro capital cultural" (p.8).

Por otra parte, Vinsonneau (2003) plantea que la cultura: "es el conjunto de formas de comportamiento adquiridas de un grupo de individuos unidos por una tradición común, que transmiten a sus hijos y, en parte, a los inmigrantes que vienen a incorporarse a este grupo" (p.51). No obstante, con una definición un tanto más actual, encontramos la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (Romero, 2005) valorando la cultura:

Como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (p. 4)

En esa definición conforme a la UNESCO se pueden advertir de una manera más precisa y particular algunos de los elementos que determinan a una sociedad.

Si bien, para otros autores como Romero (2005) la cultura representa el ayer y el hoy de los que residen en un determinado espacio geográfico y lo expresa enunciando que “la cultura acumula y sintetiza elementos del pasado -mitos, percepciones y valores- y se nutre de un presente de convivencia con su entorno” (p. 9). En otras palabras, lo que pretende decir con esta definición es que la cultura es algo que no tiene tiempo, siempre está ahí, pese a que nuestras prácticas cambien, un individuo que pertenece a cierta comunidad en particular tendrá conocimiento del pasado cultural y estará consciente de los cambios en su presente.

Actualmente, este término (cultura) tiene la misma importancia en el vocabulario de la sociología que en la antropología, y generalmente consideramos que es el producto humano resultante de los encuentros interculturales que pueden evolucionar a través de intercambios e interacciones de los grupos de individuos. Esta breve historia ha permitido resaltar los diferentes significados atribuidos, a conforme a la noción de cultura, ya sea en antropología o sociología. Este término se ha desarrollado cada vez de manera coherente y continua, agregándole nuevas connotaciones sin perder su significado original.

2.2 Definiendo cultura, Cultura

Nuestro punto de partida, es definir los diferentes conceptos referentes al definir la cultura, es que la definición más frecuente de cultura en la enseñanza de lenguas está relacionada con dos expresiones, cultura con "C" mayúscula, o también llamada cultura formal, y cultura con "c" minúscula, o llamada también cultura profunda.

Y es que estamos ante un término que, según Grimson (Barrera, 2013), la “Cultura” fue un concepto que nació para oponerse a la “Alta Cultura” y las teorías racistas que impregnaban en un primer estadio de la antropología, al querer buscar diferencias jerárquicas entre los diferentes grupos humanos con los que se encontró una primera Europa aislada al toparse con el mundo; es interesante lo que Grimson remarca, que el primer concepto de cultura surgió para oponerse a la idea de que hay gente con “cultura” e “incultos”, los que tienen esa “Alta Cultura” que define un grupo en concreto – minoría por cierto – de la gran masa “sin cultura” – ni media ni baja –. Pues debemos recordar que en el siglo XVIII estamos ante la visión de que una persona “culto”, es una persona leída, sensible a las artes – ópera, teatro, con ciertas costumbres que le identifican con un grupo pudiente.

Por otro lado, tenemos Pusch y La Brack (Varón, 2009) define que:

La Cultura con (C, mayúscula) es todo lo que podemos ver, todo lo visible de una sociedad: las instituciones culturales, los sistemas religiosos, los económicos, educativos, gubernamentales, legales, políticos, las obras arquitectónicas, la danza, la ópera, el teatro, la literatura, las comidas típicas, los héroes, la cultura popular, etc. (p. 111)



Figura 1.- La cultura con C (Mayúscula). Adaptado por López, M. (Varón, 2009)

Un claro ejemplo de la cultura con (C, mayúscula) es la celebración de la Santísima Trinidad de la localidad de Cenobio Aguilar (trinidad), Municipio de Salto de Agua, Chiapas; esto es bien visible y muchas de las rancherías y comunidades vecinas, asisten para presenciar la ceremonia religiosa, las carreras de caballos, las peleas de gallo, la charreada, la cabalgata y los torneos deportivos se hacen presentes, cada año se festeja la fiesta de la santísima trinidad en los días del 13 al 17 de junio, esta fiesta patronal religiosa es parte de la cultura de los ch'ol.

Por otra parte, encontramos la cultura con (c minúscula), esta es la parte menos visible, y para nosotros esta es la parte más interesante ya que nos enfocaremos al lenguaje verbal con nuestros participantes de nuestra investigación participativa. Varón (2009) afirma:

La cultura con (c, minúscula) correspondería entonces a todo lo que está oculto, lo subjetivo, lo que para ser descrito exige buscar mecanismos mucho más complejos que la simple vista: el comportamiento de la gente, el lenguaje verbal y no verbal, la simbología, los imaginarios, el manejo de conflictos, los significados culturales del tiempo, del espacio, de la vida, de la muerte, de las incógnitas universales, de los mitos, de las leyendas. (p. 112)

También se pueden clasificar como la parte oculta del iceberg las normas culturales, lo que es bueno y malo, la realidad y la percepción, la identidad, los roles individuales, las actitudes, las creencias, lo que se considera verdad y mentira, las tradiciones culturales, etc. La cultura con ‘c’ minúscula se estudia para el análisis de creencias y actitudes, sobre todo de aquellas que afectan la aceptación y adaptación en las comunidades de acogida



Figura 2.- La cultura con c (minúscula). Adaptado por López, M. (Varón, 2009)

La cultura con (c minúscula) *está presente* en todas las culturas, por ejemplo, en la cultura ch’ol, el maíz como fuente de alimentación y vida, y es que la palabra ch’ol significa milpa, por eso se autodenominan milperos, cada semilla del maíz tiene un significado tan profundo, los **Tatuches (Abuelos) o la’ tyiatyãña-älob (nuestros ancestros)** descendientes de los Mayas, los conocimientos se fueron transmitiendo de generación en generación de manera oral. El ixim para ch’oles como plantea Bastiani (2008) “se materializan en el espacio y tiempo, así suplican a sus dioses de la tierra y del cielo que cuando siembran el maíz no vengan tormentas que destruyan las milpas o plagas como el chapulín” (p. 236).

La cultura entonces no puede estar separada del hombre, tanto la cultura con “C” mayúscula, así como la “c” minúscula no están separadas entre sí, más bien se complementan la una con la otra, son un binomio inseparable, a veces es útil, incluso necesario, revisar las metáforas que utilizamos como investigadores o profesores para transmitir el mensaje que nos parezca más relevante o el más impactante.

Un iceberg nos sirve como una excelente analogía para la cultura. Al igual que un iceberg, la cultura tiene aspectos observables que se encuentran ‘por encima de la línea del agua’ y aspectos más grandes e invisibles ‘por debajo de la línea del agua’ que sólo se pueden imaginar o intuir. La comida, la ropa y otros comportamientos en la superficie reciben la influencia de valores y suposiciones que se encuentran por debajo de la superficie.

Estas figuras de estilo asocian una experiencia o una abstracción con un elemento concreto, que tiene el efecto de hacer que la abstracción sea muy real y comprensible para aquellos a quienes se dirige el mensaje. Lakoff y Johnson (2003) argumentan que aquellos cuyas metáforas están integradas de manera sostenible en el discurso común requieren una lectura particular de la experiencia humana y, en última instancia, definen una parte de la verdad. Por lo tanto, no es solo una cuestión de ser entendido, sino de reconocer que efectivamente existe una cuestión de poder: una interpretación metafórica de una parte de la experiencia humana puede terminar dominando el discurso común, e incluso para guiar las elecciones individuales y sociales.

El autor de *La dimensión Oculta*, Edward T. Hall (1976) en su libro *Más allá de la cultura* expone la analogía del iceberg para presentar aquello que rodea a la cultura. Se trata de una metáfora que los interculturalistas utilizan de manera recurrente en sus mensajes: si la cultura de una sociedad fuese un iceberg, entonces se tendrían dos partes, la parte visible y la no visible (la parte más determinante). Como bien se acaba de mencionar, la característica principal de esta roca gigante de hielo flotante es que el 90% de su volumen está bajo el agua. Es imposible saber su forma exacta basada en lo que es visible. La imagen del iceberg se usa en el discurso común para designar lo que no se puede captar a priori: la punta del iceberg, se refiere a una situación desde la cual sólo percibimos una pequeña parte, como la superficie del hielo, resume las características más representativas de una cultura, como la lengua, la historia, la geografía, la literatura, la música y la comida. Por esta asociación entre cultura e iceberg, también deseamos resaltar la naturaleza parcialmente invisible de la cultura que se refiere a los valores, códigos culturales, lenguaje corporal, reglas de cortesía, entre otros. La metáfora también hace que la cultura sea una realidad cuya importancia se puede minimizar fácilmente si uno sólo se detiene en su parte (pequeña) visible. (Ver figura 3).



Figura 3.- El iceberg como analogía cultural. Adaptado por López, M. (Hall, 1976)

En relación con el enfoque que se utilizará para la inserción del componente cultural en el salón de clase en la enseñanza del español como segunda lengua, conforme a Liddicoat (2011), hay dos tipos de enfoques en la enseñanza de la cultura en el aprendizaje de lenguas: el enfoque de "orientación cultural" y el de "orientación intercultural". La orientación cultural se refiere a un enfoque superficial, no se preocupa por las cuestiones de identidad, valores o creencias del aprendiente, mientras que la orientación intercultural considera la revisión y transformación de estos aspectos mediante la aproximación de otra cultura a través del lenguaje, en una identidad intercultural (Liddicoat, 2011).

Así pues, estamos de acuerdo con Liddicoat (2013), en que la enseñanza aprendizaje intercultural de lenguas no funciona como un método, debido a que no hay un conjunto de prácticas pedagógicas definidas para ello. Se parte del principio de que depende del profesor adaptar las orientaciones teóricas a la realidad de su lugar de enseñanza reconociendo el salón como un contexto cultural en el que las experiencias se intercambian bajo el plano de la lengua y la cultura. Para ello, creemos que es importante enfocar la (inter-) subjetividad de los aprendientes como participantes en la diversidad cultural y la emergencia de la cultura, vista de forma dinámica, en la interacción con el otro.

2.3 Aproximaciones a la cultura ch'ol

Para aproximarnos a la riqueza cultural como el ch'ol, se aborda un panorama sobre la lengua, su historia por la que ha transitado el pueblo maya y su enseñanza-aprendizaje como objeto de estudio en las aulas de educación primaria en contexto bilingüe.

2.3.1 La lengua y la cultura y Ch'ol

Para nosotros los *ch'oles*, igual que para cualquier otro grupo, nuestra lengua es un elemento muy valioso e importante puesto que con ella comunicamos y transmitimos de generación en generación nuestras historias, vivencias, conocimientos, pensamientos y sabidurías. Puesto que ahí nacen las palabras sabias de la “educación y formación para la vida y la llegada de *ch'ujlel* lo cual se da de manera oral de generación en generación” (Velasco, 2012; 105). Ahora bien, es preocupante que hasta hoy en día, poco se ha registrado o escrito sobre los conocimientos y las palabras sabias de los *Tatuches* (abuelos) y abuelas (*chuchues o kolies*).

El término chol traducido en español significa ‘milpa’ y hace referencia a la principal actividad de los hablantes mayas que es su sistema agrícola. A diferencia de la palabra *ch'ol* (con glotal) se refiere a la propia lengua, misma que en la espontaneidad, al dialogar, utilizamos la frase *jiñäch lakty'añ*, es nuestra lengua, por lo que nosotros los *ch'oles* denominamos al lenguaje en general con el término *lakty'añ*: *lak* (nuestra), *ty'añ* (hablar, lengua) (Alejos y Martínez, 2007; Sánchez, 2011). Entonces la palabra Ch'ol se utiliza para nombrar a la lengua y para denotar el origen geográfico, con el fin de distinguirse étnicamente de otros grupos lingüísticos. En la época de la conquista de los españoles los individuos eran nombrados indistintamente como los “choles”.

Actualmente, la lengua *ch'ol* aún se conserva y se expande lentamente hacia otros espacios como instituciones gubernamentales y universidades; pero, sobre todo, se conserva como una tradición oral, ya que en las comunidades *ch'oles* se destacan personas con habilidades narrativas, con capacidad de contar historias que se transmiten de generación a generación. Estas personas suelen ser mayores identificados como *laktatuchob*. Sin embargo, actualmente, encontramos también jóvenes con ese talento para la transmisión de la memoria histórica. Hoy en día cada vez más existen personas preocupadas por revitalizar la lengua

materna en su forma de escritura como se puede observar en la elaboración de tesis, textos literarios, manuales de enseñanza y en forma digital como la multimedia.

De manera general, para auto distinguirse de los ladinos y finqueros, los hablantes del *ch'ol* nos autodenominamos *wiñikoñbälojoñ* que significa gente, personas, hombres originarios y legítimos. Existe un nombre específico para los *ch'oles* de Tumbalá con el que son reconocidos como *Xk'ukwits* que significa “el cerro del quetzal”; mientras que los de Tila son nombrados *Ajlumob*: señores de la tierra (Alejos y Martínez, 2007). Particularmente, *wiñik* es el varón que representa al hombre indígena, quien una vez fue esclavo, luchó y se liberó. Esto vincula con la vida en el campo, con el trabajo agrícola como una forma de vida campesina, así como también se plasma en figuras e imágenes expresadas en prendas de vestir, como veremos a continuación.

2.3.2 La cosmovisión ch'ol desde la indumentaria

Nuestra cosmovisión ch'ol, no sólo se encuentra en la transmisión de conocimientos orales, sino también en la indumentaria, uno de los rasgos distintivos propios de la identidad cultural ch'ol. Esta se distingue por sus bordados de figuras geométricas, donde las artesanas plasman la cosmovisión, concepción y comprensión del mundo ancestral que se siguen transmitiendo de generación en generación. De acuerdo con Martínez (2011) afirma:

El árbol cósmico, los colores, los puntos cardinales, el cielo, la tierra y el inframundo, dan origen a la vida representada en aves, plantas, montañas, animales, insectos, alimentos y lugares sagrados. El esquema cosmológico de los mayas integra el tiempo y el espacio y los mitos sobre el origen del hombre y del maíz. (p. 53)

Por esto, la representación del mundo a través de la imagen favorece el reconocimiento de conceptos e ideas clave que ayudan a la interpretación de los signos que la componen. Es importante resaltar que la imagen es una representación mental total, es decir, a pesar de estar compuesta por varios elementos, su interpretación no se realiza de manera aislada. Por lo tanto, la interpretación de una imagen suscita la identificación de signos y la relación entre los signos lleva a la configuración de códigos; por eso, las figuras, los colores, el sentido, crean en conjunto una composición que tiene la intención de comunicar un mensaje

particular a un grupo humano también particular (Costa, 2003; Costa y Moles, 1991). Es así que la ropa típica de la mujer (Figura 4) está elaborada de manta que consiste en una falda que se conoce con el nombre de *enagua*, de color negro o azul marino que les llega hasta los tobillos. Esta prenda, a la altura de la cadera, contiene listones de colores fosforescentes (amarillo, rojo, verde y azul). En cuanto al traje típico del hombre (figura 5) consiste en un pantalón de manta blanca que llega a la rodilla, es usado con camisa blanca de manga larga, y se porta junto con una bolsa o morral tejido de bejuco. La ropa tradicional es acompañada con huaraches y sombrero hecho de paja. Ahora bien, en la actualidad es común encontrar a hombres y mujeres vestidos con pantalones de mezclilla, playeras, gorras, chamarras y zapatos, lo que indica que los trajes típicos están cayendo en desuso porque las nuevas generaciones de niños y jóvenes prefieren vestirse a la usanza no tradicional ch'ol.

En cuanto a las relaciones interpersonales, los *ch'oles* respetamos a nuestros mayores o ancianos llamándolos con cariño y respeto como *tatuch* o *kolibal*, y son también conocidos como los “principales”. Estos individuos son los que se reúnen para discutir, reflexionar y proponer soluciones cuando surge alguna situación en la comunidad como pleitos, delitos menores, organizar un evento sociocultural, dar consejos y fungir como jueces.

También participan en las celebraciones de matrimonios, defunciones y cambios de autoridades comunales. En lo que se refiere al maíz (*ixim*) los *ch'oles* lo consideran como un sujeto, hablan con él, se relacionan de sujeto a sujeto y por ello tienen al maíz en una relación de respeto y armonía. El *ixim* como dador de la vida se relaciona con la palabra *ixik* (mujer), *ijtzin* (el antepasado mayor), es decir, la mujer y los antepasados como signos de origen.



Fotografía 1.- Indumentaria de las mujeres *ch'oles*. Fuente: Arcos, R. (2020).

En muchos estudios históricos los mayas son reconocidos como un pueblo de maíz y los ch'oles al ser descendientes del pueblo maya, mantienen todavía esa conexión con el maíz. Se cree que 3000 años antes de Cristo, los mayas encontraron una planta que domesticaron con la intención de cubrir la necesidad del alimento corporal.



Fotografía 2.- Indumentaria de los hombres ch'oles

Sin embargo, la planta llegó a ser tan importante que la forma del maíz inspiró en gran medida la elaboración de signos que de alguna manera representaban el color, la figura y el sentido divino, (Morante Martínez, 2011). Además, la figura del maíz se mezclaba con plantas, aves y monstruos para expresar la importancia de la vida. En ocasiones, la representación del maíz se asemejaba a una cruz, que señalaba los cuatro puntos del cosmos. Es posible que cada parte del maíz sirviera para manifestar la importancia simbólica de la planta. Al respecto, Morales y Marion (en Martínez, 2011) mencionan “que la mazorca sirvió para inspirar la forma de los templos, particularmente las escalinatas. El color de la planta se utilizó para simbolizar el cruce entre el camino recorrido entre el cielo, la tierra y la vida cotidiana, así el verde representaba la riqueza y la felicidad. Siguiendo con algunas características del color, en el Popol Vuh, se narra que el hombre fue creado de granos de maíz blanco y amarillo”. (p.53)

Como podemos notar la cultura es un todo, nada puede estar aislado, más bien se complementan. Ahora, haremos un recuento de como la cultura ch'ol se ha ido transmitiendo de generación en generación como una tradición oral en donde los *tatuches* y *kolibales* han cumplido con el valor cultural de ser transmisores del conocimiento.

2.3.3 La oralidad literaria

La oralidad en la cultura ch'ol, constituye una de las fuentes vitales que transmite conocimiento y saberes en el territorio. Según Romero (2005) en la oralidad se sustenta la recreación del espacio cotidiano, el reordenamiento para aprehender el mundo social y comunicar una determinada visión del mundo. La tradición oral instala un espacio de encuentro donde se procesan relaciones entre las personas; los relatos reúnen el testimonio donde se condensa la épica popular, que, contada y vivida, adquiere verosimilitud en la memoria del pueblo. Desde este punto de vista, el autor remarca que la oralidad está presente todos los días, en el hogar, en el trabajo colectivo, con los amigos, y en diversos espacios sociales, y los temas que se aborda preferentemente son los mitos, los cuentos y leyendas en una determinada comunidad. Por otra parte, el autor remarca que la tradición oral es considerada no sólo como texto, sino como manifestación cultural representada ante una audiencia y relatada por el intérprete, narrador o relator. Además, es posible determinar con cierta exactitud cuántos miembros de la comunidad participan en estas circunstancias, dónde se relatan tradiciones orales, y también cuántos miembros de las comunidades son los que dominan estas tradiciones (Romero, 2005).

En este sentido, tengo la fortuna de venir de la descendencia cultural ch'ol, en la que muchas veces tuve la oportunidad de escuchar los relatos de los *tatuches* (abuelos) los cuales nos eran narrados en el campo, en el trabajo colectivo como la siembra del maíz, la limpia de la milpa, del potrero, en la construcción de casas. En todas esas actividades colectiva se hacía presente la tradición oral, como se puede percibir en la fotografía 3 mientras que los hombres ch'oles cocinan también se hacen presentes los relatos orales.



Fotografía 3.- Ejemplo de un relato oral mientras cocinan Fuente: Lak tyiañ ch'ol (2020).

Por otra parte, Tapia (2019) argumenta que las literaturas indígenas requieren un concepto ampliado de lo que se entiende como literatura. No es suficiente el concepto restringido de la literatura moderna convencional; y remarca que es necesario considerar como literaturas amerindias, todas las expresiones caracterizadas como tales por las convenciones literarias basadas en la escritura alfabética, así como las que siguen las formas tradicionales de la oralidad y las artes gráficas; las performativas y aquellas formas audiovisuales de tecnología reciente. Todas estas modalidades coexisten en estrecha relación con las formas convencionales literarias. Así, según argumenta el autor, las literaturas indígenas han empezado a cobrar fuerzas en la parte escrita porque ahora, gracias a la tecnología, se ha difundido la preservación cultural indígena y la oralidad sigue jugando un papel muy importante en los pueblos ch'oles.

Actualmente, hay estudios que han resaltado la importancia de la oralidad, entre los que destacan los de Walter Ong, *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra* (Edición en español, 1987), Gordon Brotherston, *La América indígena en su literatura: los libros del cuarto mundo* (1997), y Luz María Lepe Lira, *Lluvia y viento, puentes de sonido: literatura indígena y crítica literaria* (2010). Estos estudios nos permiten comprender cómo es que los autores amerindios contemporáneos hacen uso de la oralidad y sus grandes tradiciones en algunas obras, principalmente aquellos empeñados en promover su cultura en pos de un reconocimiento que valore lo ancestral (Tapia, 2016)

Así, la oralidad estuvo y está presente con los ch'oles. En algún tiempo los mitos fueron vistos como cuentos que solían ser narrados por las noches, alrededor de una fogata en tiempo de lluvia. Nadie pensaría que los mitos forman parte de la base histórica de una cultura, pero los sabios aseveran que el contenido de sus relatos son parte de la vida de las deidades, contados por sus antepasados. Por eso son, los relatos suceden sobre todo en tiempos de descanso: en la época de frío junto a sus fogatas, y en las afueras de sus casas durante las temporadas calurosas, mirando la inmensidad del cielo morado de los dioses (sol y luna) y las estrellas. Entre los ch'oles, no existen huellas de escritos que legitimen sus tradiciones orales. Como afirma León Portilla (2002) los manuscritos mesoamericanos pertenecen al universo de las cosas, dichos tesoros eran resguardados por los sacerdotes, quienes se encargaban de enriquecerlos. Desafortunadamente no podemos compartir la afirmación de este autor, al decir que algunos grupos cuentan con legados como manuscritos,

ya que en el caso de los ch'oles no se ha descubierto que haya algún testimonio de sus escrituras como sucede con los mayas yucatecos y los nahuas del centro de México. No obstante, lo cierto es que los ch'oles tenemos un lazo estrecho con la tierra y el territorio, es más que el espacio físico donde habitamos, es también de donde se vive y aprende, hay muchos elementos de ella representados en los bordados de diversas comunidades.

Nuestra cultura ancestral maya, siempre se caracterizó por utilizar jeroglíficos y códigos gráficos que los distinguían de otras etnias, actualmente gracias a nuestras artesanas y artesanos chiapanecos, se conserva la memoria de nuestros antepasados, donde se describen el entorno y expresan sus sentimientos a través de las imágenes del bordado, y que en cada forma se cuenta una historia que muchas veces guarda una relación con lo sagrado, la identidad o una parte de la historia de un pueblo. Por ello, concordamos con Brotherston (1977) quien afirma que “la gramatología nos permite conceptualizar la escritura en las diversas modalidades que puede adoptar: técnicamente en la página, en otros medios visuales y táctiles, y en la formación de líneas y la codificación dentro del lenguaje puramente verbal” (p.72). Es por ello que en esta investigación no quisimos pasar por desapercibida esta característica de tradición oral en mi cultura, ya que una de las actividades que se fomentaron en la escuela primaria, fue invitar a los *tatuches* para que narraran los relatos orales propios de la comunidad. Estos fueron narrados en la lengua materna y segunda lengua -el español- para así fomentar el diálogo intercultural. Esta actividad sin duda fue de gran provecho para nuestros participantes. Sin embargo, estamos conscientes de que, cada día son menos las personas que quieren conservar su lengua y su cultura ch'ol porque, igual que en otras culturas y lenguas, la discriminación ha ido orillando y mermando a las lenguas originarias y han pasado a tener un status menor en comparación con el español que es una de las lenguas más habladas del mundo.

2.3.4 La cultura ch'ol y su status.

Como hemos venido discutiendo, lengua y cultura es un binomio inseparable puesto que los dos conceptos se entretajan: la lengua es determinada por la cultura y sin la lengua no se podría transmitir la riqueza cultural de un cierto grupo social. Al respecto, admitimos el planteamiento de la SEP (2008) el cual indica que la lengua:

(...) es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura, porque es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de cada una; desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos (p. 19).

Coincidimos igualmente con Sánchez y Velasco (2011) en cuanto a que "...el uso de la lengua fortalece la riqueza cultural y lingüística de los pueblos originarios" (p. 5). Sin embargo, en el caso de las lenguas originarias, de acuerdo con López (1996) "las funciones de las lenguas nativas al exterior de donde se hablan son nulas, simple y sencillamente porque ellas se mantienen como lenguas subordinadas y su uso está reducido a un nivel familiar, de comunidad y regional" (p. 35). Esto ilustra el panorama actual de la realidad de las lenguas originarias nacionales, respecto a las condiciones en que se encuentran, reducidas a un nivel local por lo que no trascienden en su uso en diversos espacios sociales, puesto que aún hace falta conseguir un fuerte impulso por parte de las instituciones del gobierno. Al respecto, Sichra (2005) señala que "el uso y función de la lengua (planificación de estatus) es tarea de las agencias gubernamentales que deciden, por ejemplo, cuál va a ser la lengua oficial de una nación, qué lengua deberá usarse para legislar, en los juzgados, para la educación, etc. (p. 5).

Desde luego que el impulso que una lengua recibe proviene de decisiones políticas y de poder. Entonces, la inclusión de las lenguas originarias en un programa institucional y gubernamental es en realidad sólo una conveniencia sociopolítica. Según Sichra (2005) el uso de las lenguas indígenas en la educación solamente se logra "después de establecer una norma escrita, elaborar un lenguaje pedagógico, vocabulario y estilos apropiados para producir materiales en las lenguas indígenas (p. 6). Como ha sucedido con la lengua ch'ol, que por mucho tiempo se trató de estandarizar por sus variedades lingüísticas y crear una gramática para promover su escritura. Esto fue un largo proceso respaldado por la Secretaría de Educación hasta que se logró una versión unificada en 2011, con la participación de diversas instituciones y hablantes de diferentes municipios

No obstante, con respecto a las lenguas originarias (LO), hoy en día aun vemos una constante lucha contra la lengua dominante (el español); y también contra las lenguas extranjeras (sobre todo el inglés que impulsa el gobierno) porque esas lenguas tienen prestigio a nivel

social, político y educativo. Por lo mismo, esas lenguas son bien incluidas en diversas instituciones, a diferencia de las LO incluyendo al ch'ol que son raramente impulsadas para su revitalización. En el caso de la lengua ch'ol, principalmente en la educación primaria de educación bilingüe ha empezado a revitalizarse y empezado a destinar materiales contextualizados para un mayor aprovechamiento en la misma. De acuerdo con Sichra (2005) “la escuela es el lugar idóneo para valorizar las lenguas indígenas y avanzar en su normalización dada su larga historia de negación, discriminación y rechazo de las lenguas indígenas” (p.10). Por ello, como docentes de lenguas originarias nuestra tarea es seguir trabajando e impulsando su uso a nivel local y nacional, a pesar de que dichas lenguas están enmarcadas dentro de procesos dialógicos en donde se percibe un fuerte proceso de desplazamiento.

2.3.5 Cuadro diglósico

La presencia de un cuadro diglósico en una comunidad de habla se da porque aparecen dos variedades lingüísticas o dos lenguas distintas en una misma población en donde uno de los idiomas tendrá más dominio o preferencia frente al otro. En el caso del contexto estudiado, la lengua ch'ol vive una diglosia frente al español. El prestigio de ésta lengua hace que la lengua minoritaria sea considerada inferior o destinada a situaciones de menor relevancia e informalidad. En opinión de Zimmerman y Ferguson (en Blas, 1999)

Interpretaba la diglosia a partir de una serie de parámetros que permiten distinguir la presencia en una comunidad de habla de dos variedades claramente diferenciadas, alta y baja, respectivamente: a) función social; b) prestigio; c) herencia literaria; d) adquisición; e) estandarización; f) gramática; g) léxico; e h) fonología. Situaciones que resultan de un proceso de expansión o de unificación política, por el que una lengua se superpone a otra hablada en un territorio determinado. El que la lengua superpuesta sea solidaria del poder político y social y disfrute eventualmente de un mayor prestigio cultural produce un desequilibrio entre las dos lenguas que conocemos con el nombre de diglosia. (p. 2)

Al respecto Valdivieso (1983) establece que “la intervención de este factor implica un ordenamiento jerárquico de las variaciones: existen usos que tienen prestigio y usos que son

estigmatizados” (p. 2). Por ello, constatamos el uso a nivel familiar y comunitario de algunas lenguas originarias de Chiapas, como la lengua ch’ol cuyos hablantes han ido disminuyendo, mientras que el castellano les ha despertado un mayor interés en adquirirlo como segunda lengua. Luego entonces, desde estas condiciones sociolingüísticas del contexto en el que se encuentra inmersa la lengua ch’ol, vale la pena discutir acerca de los distintos estatus que pueden tomar las distintas lenguas, por un lado, en función a las consideraciones de los hablantes; y por el otro, a las acciones del gobierno para mantenerlas e impulsarlas. En este sentido es relevante el planteamiento de Chanona (2011) frente a la diglosia quien establece que entre:

(...) la lengua nacional y la lengua nativa, entre el proceso de educación y liquidación de idiomas, entre proceso de evangelización cívica y resistencia de las formas tradicionales de vida, entre modernidad y tradición; la diglosia lleva sin lugar a dudas hacia una resignificación de los elementos culturales que modifican la identidad (p. 118).

Desde luego que la diglosia ha favorecido los cambios que se viven en la actualidad en los contextos de los pueblos originarios como el ch’ol, desde lo cultural, en sus creencias a nivel social y personal. Como bien menciona Chanona (2011) en su interpretación de la diglosia, en la comunidad ch’ol –gracias al español- se han introducido prácticas sociales que promueven otras ideas -no nativas- que han generado cambios en la identidad ch’ol. Desde la forma de ver la vida, los comportamientos sociales e la identidad personal han ido cambiando al paso de los años, a tal grado de llegar a negar su L1, a llegar a creer que el ch’ol es causa de vergüenza y de inferioridad ante los otros. Esta afirmación de Chanona (2011) es muy acertada, porque muchos jóvenes de hoy niegan su identidad al grado de llegar a comportarse como miembros de la otra cultura, pero no debemos engañarnos, la cultura ch’ol sigue presente en nuestros rasgos fenotípicos que difícilmente podrán ser borrados.

2.3.5.1 Lenguas minoritarias o dominadas

Hablar de lenguas minoritarias es hablar de lenguas dominadas. Dentro de esta condición encontramos actualmente 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas que se hablan en México. Concordamos con López (1996), cuando afirma que “cinco siglos de dominación

bajo el yugo de la lengua y cultura dominantes y colonizadoras, han hecho del indígena un ser desfavorecido, un ser indefenso ante el estado y ante los fuertes” (p. 33). Por ende, lo que hicieron con nuestra identidad lingüística –y cultural- es cortarnos las alas para no seguir creciendo con los nuestros, por lo que una imposición lingüística equivale a obligarnos a enterrar nuestras lenguas y al mismo tiempo nuestra cultura. Pero no es únicamente una cuestión del Estado, sino también de los miembros de la cultura y lengua dominante porque, según López, (1996) “(...) el tratado de libre comercio y el neoliberalismo de Carlos Salinas de Gortari puso en tela de juicio a las lenguas indígenas, en lugar que los mexicanos aprecien las lenguas nativas, las lenguas de sus pueblos originarios, rehúsan aprenderlas, porque siguen convencidos que el hablar una lengua indígena es paralizar los beneficios de la modernización, en cambio, ven con buenos ojos la lengua del país más poderoso del mundo (p. 33).

En este sentido, no cabe duda que el poder económico ejerce mucha influencia en los hablantes y en cómo estos –junto al Estado- van jerarquizando el uso de las lenguas en función de su utilidad y prestigio. Por ello, el *lak ty’añ ch’ol* y otras lenguas originarias del país no adquieren un estatus social alto porque no son lenguas de los grandes empresarios. Pero esta actitud no corresponde exclusivamente a hablantes no indígenas. También en las comunidades ch’oles podemos constatar un desinterés por conservar la lengua y la cultura originarias. En las mismas comunidades ch’oles podemos percibir actitudes discriminadoras de los mismos miembros de las comunidades indígenas, como lo señala López (1996):

La juventud indígena de hoy también muestra una fascinante atracción por la adquisición del español y reaccionan, tal vez con poco optimismo en favor de su propia lengua; sin necesidad recurren al español para comunicarse, ya no muy quieren enseñar a sus hijos el habla de la comunidad (p. 33).

Es evidente que, desde los años 40 hasta los 90, el poder del español respaldó las actitudes sociales de los *Kaxlañes* quienes han reflejado una actitud de superioridad frente a los *wiñikob, ixikob ch’olob, (hombres y mujeres ch’oles)* porque ellos creen tener derechos para hacer menos a los que no comparten su sistema lingüístico y simbólico. A manera de ejemplo, presentamos aquí dos testimonios tomados de la obra de Sánchez y Bolom (2012):

Testimonio 5; soy tseltal de Ocosingo. En la universidad, por el clima de discriminación, llegue a negar mi identidad. Hoy en día he comprendido la necesidad de socializar la lengua y cultura. El arte me ha permitido reencontrarme con los míos.

Testimonio 7; soy tsotsil de Chenalhó, considero que hace tiempo hablar una lengua indígena o ser indio era motivo de discriminación, hoy en día, hablar más de dos lenguas tiene mayor valor (Sánchez y Bolom, at al, 2012, p. 25).

En la actualidad ha cambiado un poco el matiz de las miradas sobre las lenguas originarias. En el caso específico de los ch'oles, los mismos hablantes últimamente han retornado y han empezado a practicar el *lak tyiañ ch'ol*, al darse cuenta que efectivamente nuestra *lak tyiañ* tiene importancia como otras lenguas del mundo; y con esta nueva actitud se promueve su uso en las diferentes instituciones, aunque aún es limitado ya que la condición minoritaria persiste en la lengua. Al respecto, López (1996) menciona:

(..) Las lenguas indígenas no se usan en asuntos oficiales administrativos. Si los indígenas quieren platicar con las autoridades gubernamentales, con los señores diputados, con los senadores, con el ministerio público. Inclusive con el policía, cuando quieren enterarse de lo que dice la radio, los periódicos, la televisión, de nada le sirve su lengua nativa, tendrán que recurrir ineludiblemente al castellano, porque es la lengua de los jefes, es la lengua de los medios de comunicación escrita, es la lengua de la justicia, en la lengua de la administración pública... no recibe la misma atención en el aula, siempre se ha dado mayor prioridad a la lengua dominante (español) (p. 34).

Así, los hablantes de lengua maya ch'oles, tenemos todavía como dominante el *kaxlañ tyiañ* (castellano), debido a que los “conquistadores y sus descendientes republicanos fincaron su identidad y unidad en buena medida en la expansión del español y la subordinación y el aniquilamiento de cientos de lenguas indígenas en México y en Latinoamérica” (Hamel, 2003, p. 2). De esta manera se debilitaron las lenguas y culturas originarias, porque mucha gente aprendió a enterrar su lengua sin saber que con eso enterraba su cultura. De acuerdo con López (1996) “Mucha gente cree en la castellanización, ven poco útil la lengua de sus antepasados” (p. 36). De esta manera, la situación de las lenguas indígenas es crítica en el

sentido de que hay mucho que hacer respecto a su inclusión en las instituciones educativas y otras dependencias. Al respecto, afirma Sichra (2005):

La política lingüística de las lenguas minorizadas, en general, y de las lenguas indígenas, en especial, ha estado guiada por el objetivo de escrituralización de dichas lenguas. Esto ha significado más que nada el desarrollo de una cultura escritural que permita a las lenguas indígenas compararse e igualarse con las demás lenguas de prestigio con fines pedagógicos (p.4).

En cuanto al término de minoría, Muñoz (1995) señala que es “relacional: se contextualiza en contra posición frente a otros grupos de mayor tamaño y poder.... las personas de las minorías étnicas suelen estar discriminadas social, política, económica o ideológicamente (p. 217). En torno a estos factores y actitudes de dominación, Muñoz (1995) también menciona lo siguiente:

La lengua minoritaria corre peligro de desaparecer. En la educación, la minoría está en desventaja por la debilidad de su lengua y de su cultura en la sociedad...La lengua minoritaria es plenamente utilizada como lengua escolar vehicular durante los primeros años. El estudio de la lengua mayoritaria es obligatorio, al menos hacia la finalización de la enseñanza primaria (10-12 años) el uso de la lengua mayoritaria es generalmente obligatorio para acceder a la enseñanza superior (p. 228).

Por consecuencia, las lenguas originarias que se hablan en Chiapas están en peligro de caer en desuso por el contacto con el español. Así, las nuevas generaciones chóles han ido adquiriendo como L1 el español, aunque sus papás tengan todavía como L1 el ch`ol. Todo esto incide en lo que se conoce como la lealtad lingüística de los pueblos chóles y esto contribuye a reforzar el estatus de lengua minoritaria del ch`ol, favoreciendo, así el poder que toma la otra lengua con la que convive que es el español y que tiene un estatus de lengua dominante.

La lengua dominante es aquella que tiene uso a nivel estándar; que tiene presencia en los diferentes espacios públicos, institucionales; y que tiene un reconocimiento a nivel político lingüístico. Como señala Walsh (2003). “la presencia de la lengua en dominios importantes

es algo controlado por la gente en el poder. El uso de una lengua en los periódicos, las revistas, la televisión, el mundo político, el mundo educativo, etcétera, la refuerza como la lengua de prestigio” (p. 7). De esta manera, se vuelve una lengua empoderada; y esto genera un dominio sobre las demás lenguas que no tienen el mismo prestigio ni poder económico. Para Sichra (2005), la lengua dominante es la que es “utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal mientras que la lengua oprimida y dominada queda relegada al plano informal y doméstico” (p. 3). Es decir, que la lengua dominante o de prestigio, es aquella que tiene reconocimiento oficial, que además es estándar y utilizada por toda la sociedad. Mientras que el uso de la lengua dominada es a nivel local comunitario y para situaciones de informalidad, como sucede en México con las lenguas originarias, que apenas están logrando sistematizar sus propias grafías, gramáticas. Al respecto, Van Dijk (1999) describe el concepto de dominación de la siguiente manera:

(...) dominación implica desigualdad involuntaria, la reserva como una abreviatura de abuso de poder. Esto también implica que no utilizo poder sólo en el sentido negativo: el poder puede ser consensual y beneficioso, como cuando los grupos eligen a sus líderes y les confieren temporariamente un poder especial. La dominación, entonces, presupone poder y desviación de los principios éticos generales o universales, lo que define al abuso, como por ejemplo el ejercicio del poder social en beneficio propio, dañando a otras personas, etc. (p. 207).

En este sentido, esta situación corresponde a las comunidades hablantes de las lenguas originarias de México y de Chiapas, incluida la comunidad ch’ol, porque desde la llegada de la educación a las comunidades se les impuso la lengua dominante. Así, todos en algún momento sufrimos discriminación por parte de nuestros maestros mientras cursábamos la escolaridad primaria donde era común que los maestros se expresaran con palabras altisonantes o insultos que lastiman y hieren al alumno. Tal como lo menciona Gurrera (1985) el español estaba respaldado por la misma constitución en cuanto a su empleo en la educación:

(...) en base al modelo del artículo 4.º de la Constitución de 1931 que declaraba «el castellano es el idioma oficial de la República... La lengua oficial como aquella que se usa normativamente por el Estado en base a una definición

política, generalmente de rango constitucional, en el ámbito de las relaciones entre los poderes públicos entre sí y entre éstos y los ciudadanos (p. 228-229).

Desde entonces, la lengua a emplear debe ser el castellano en los diferentes espacios públicos, es aquí el comienzo de la castellanización para los pueblos originarios sin tomarlos en cuenta si están de acuerdo o no con tal situación. De esta manera, la lengua dominante influye en la desvalorización de las lenguas originarias. Frente a la lengua dominante, el ch'ol debe fortalecer el *ch'ujlel* de los hablantes para mantener la fuerza y dar continuidad a la lengua de nuestros *Tatuches*. Así, el propósito de la adquisición del castellano como L2, sería para poder intercambiar experiencias, ideas, vivencias y significaciones con los otros. Abundando al respecto, en esta relación entre lenguas no debemos permitir lo que menciona Walsh (2003):

(...) la desvalorización de la lengua minoritaria frente a la dominante puede contribuir a la creencia de que la lengua dominante es “más bella” o “más lógica” que la lengua subordinada (...) Cuando la gente comienza a percibir su lengua de esta manera, ellos mismos deciden adquirir aptitudes en la lengua dominante (...) mucha gente ha comenzado a dejar sus antiguas vidas rurales para las ciudades en búsqueda de una vida más próspera. Para tener éxito allí, en concreto para conseguir trabajo, hay que aprender español (...) la decisión de abandonar la lengua materna y cambiar a español resulta una amenaza para la sobrevivencia de la lengua indígena en el futuro (p. 5-6).

Por otro lado, Mato (2002), menciona que “las prácticas culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas han sido consideradas como irrelevantes” (p. 95). Es decir, por mucho tiempo, después de la colonia, se ha mantenido así esta creencia y en la actualidad se puede decir que aún sigue teniendo efecto. Entonces, como consecuencia de este estigma social hacia los pueblos originarios, poco se conoce sobre sus prácticas sociales y culturales. Incluso en las instituciones educativas de los diferentes niveles: básica, media superior y superior, los docentes dan por sentado que existe un buen dominio del castellano por parte de los estudiantes; y no se dan cuenta de la presencia de la diversidad sociolingüística en el grupo por lo que los alumnos de origen ch'ol, son tachados como los atrasados. Desde esta óptica, hablantes de las LO estamos en desventaja. Al respecto, Hamel (1993) señala que:

En la mayoría de los sistemas de educación para indígenas en América Latina se observan diferentes grados de contradicciones entre los métodos, los materiales y el uso de las lenguas, por un lado; y las necesidades socioculturales, lingüísticas y educativas de los alumnos, por el otro, desde la perspectiva individual del alumno y colectiva de la comunidad, estas modalidades escolares del conflicto intercultural producen incomunicación, subordinación, “memorización” de la cultura propia, muchas veces con efectos traumáticos para el desarrollo psicosocial y cultural de los niños representan de hecho graves violaciones de sus derechos educativos y lingüísticos (p. 75).

Este señalamiento que hace Hamel, respecto a la enseñanza propuesta por el sistema educativo para indígenas, muestra las debilidades del método de enseñanza el cual no está considerando el contexto cultural y lingüístico de los estudiantes. Cuando todavía no tenemos resuelto el caso de la enseñanza de la lengua originaria y del español, estamos ya confrontando otro elemento que vuelve más compleja la situación sociolingüística de la región. En este punto focalizamos ahora nuestra discusión.

2.3.5.2 Resignificación de identidad

Nuestra identidad ch’ol está cargada de mucho simbolismo y con muchos significados vinculados a elementos naturales por ejemplo el maíz, la tierra, el agua, el sol, las estrellas y la luna, todas tienen un significado. Es por ello que discutiremos brevemente el concepto de identidad la cual es una representación, es un ‘constructo imaginario, cargado de significado y de sentido en permanente transformación. Por ello, se habla del proceso de cambio de significado (resignificación) cuando se genera un ordenamiento en las representaciones. Al respecto, concordamos con Tostado (Peña, 2017) en su afirmación de que:

“La identidad es un imaginario que el individuo o el grupo construye de sí mismo; decir que es un imaginario significa reconocer que la identidad no es equivalente al ser del sujeto, sino que es una representación que el sujeto forma de sí mismo [...]”

Entonces, pensar en términos de la representación nos sitúa en el terreno de lo imaginario. Por ello, la identidad es una construcción imaginaria que se genera a través del proceso de identificación y que permite al sujeto o colectivo ubicarse o posicionarse desde las múltiples situaciones y condiciones que lo producen, que él reproduce y a veces también reproduce.

Por su parte, Aquino (2010) plantea que la identidad se asume como una compleja configuración en constante resignificación, a partir del encuentro con los ‘otros’ significativos, sean estos otros sujetos u otras instituciones. Siguiendo a Gleiser y Vargas (en Aquino, 2010) la identidad se encuentra en una constante secuencia de construcción, deconstrucción, reconstrucción, en un proceso autoreflexivo y de identificación, una acción sobre el mundo social y el mundo de vida. Por ello, la identidad se define como la acción constructiva que el individuo realiza interiorizando elementos simbólicos externos (dados por el mundo social –estructuras sociales- y los “otros” individuos) incorporándolos a sus propias subjetividades para después transmitirlos al mundo exterior dentro de un universo simbólico en un momento determinado. Últimamente los ch’oles han retomado la resignificación de su cultura y por ende de su lengua. Así, maestros, estudiantes, investigadores y otros han iniciado una gran labor en la revitalización escribiendo relatos, historietas, cuentos, entre otros, y han dado a conocer sus obras escritas en la lengua materna. Estas acciones permiten la recuperación de símbolos que distinguen a la cultura ch’ol y que, aunque estén mezclados con otros llegados a través del español, dan una identidad actual resignificada a las comunidades de hablantes. En mi opinión personal, considero que la lengua materna debe ser como una joya, esencial en nuestra identidad, cosmovisión y educación de la humanidad, además de ser patrimonio cultural intangible, nunca debemos de avergonzarnos por hablar una lengua indígena.

2.4 De lo cultural a lo intercultural

La revolución tecnológica y más particularmente los medios de comunicación, en donde cotidianamente nos bombardean de información ha llevado a aprender una segunda lengua como el español más rápido, y significa algo más que aprender un sistema de reglas y gramática, pues es toda una cultura. De entre las muchas dificultades con las que se enfrenta el profesor de idiomas a la hora enseñar, tenemos que hacer mención especial a la enseñanza de la cultura del idioma que aprendemos, a pesar de que la lengua refleja la cultura, a veces

su uso en el aula no es notorio en la enseñanza de lenguas, la cultura por su puesto tiene un valor muy significativo en el aprendizaje. Mucho se ha discutido referente a cultura, pero reflexionemos lo que plantea Vicky Galloway (Gómez, 2006):

La define como un complejo sistema de pensamiento y comportamiento elaborado por el ser humano, que se constituye en el marco de referencia que permite al grupo seleccionar, construir e interpretar percepciones, a la vez que están continuamente dando valor y sentido a la existencia diaria. (p.20)

La cultura siempre estará presente visible e invisiblemente en nuestras prácticas escolares, y nos ingeniamos una variedad de técnicas, estrategias y destrezas lingüísticas aprendidas en clase que pueden incluir el uso de ilustraciones, fotografías, material real, batería de preguntas dirigidas al análisis y descripción de la significación cultural, el uso de la información cultural cuando se está enseñando vocabulario para mostrar el sentido connotativo de las nuevas palabras y su agrupamiento en familias relacionadas semánticamente. También resulta muy útil y constructivo el uso de técnicas de grupo como son la lluvia de ideas, los debates, y el role play, técnicas que nos ayudan a inculcar en los alumnos que el estudio de la cultura no es algo aislado, sino un proceso basado en la experiencia y en la actualización continua de los conocimientos adquiridos. Vicky Galloway (Gómez, 2006). Sin embargo, no es nuestro interés trabajar solo la parte cultural, sino ir más allá de lo rutinario o de lo cotidiano, se busca fomentar la interculturalidad y respeto del otro. Es importante resaltar que el abordaje intercultural y, en particular Corbett (2003), no reduce las diversas culturas expresadas a través de la lengua meta en una cultura, al afirmar que el enfoque intercultural procura llevar al alumno de lenguas a una postura comprensiva en relación a la cultura del otro.

En medio del mundo globalizado donde los flujos culturales ocurren cotidianamente, es parte del sentido común oír que estudiar una lengua española como L2 es estudiar una nueva cultura, utilizando la palabra en el sentido diferencial en los términos de Bauman (1973) para referirse a culturas que utilizan la lengua meta. En medio de esta necesidad de hacer las clases de lengua más interculturales, los profesores y lingüistas percibieron entonces que el enfoque comunicativo poco buscaba entender todas las complejidades resultantes del encuentro de las lenguas y culturas de los aprendientes y las lenguas y culturas estudiadas (Cobertt, 2003).

2.5 El papel del docente en la promoción del diálogo intercultural

Para que se pueda llevar a cabo este diálogo, es indispensable que los docentes (independientemente de la asignatura/lengua a enseñar) hayan pasado por una formación intercultural. Es fundamental que el docente difunda estrategias de un saber ser y no únicamente de un saber, ya que lamentablemente muchos profesores continúan transmitiendo saberes sin evaluarlos. En la interculturalidad, que se trata de un valor transversal, no debe suceder esto, en su lugar, el docente intercultural debe ejecutar acciones, crear espacios para analizar, compartir quién soy yo y quién es el otro. En palabras de Pflieger (2013) “no se trata de decir apréndete estas fórmulas o reglas gramaticales, sino de sensibilizar al alumno a un otro, fomentar su percepción, que abra los ojos, que vea lo que está pasando, pero no sólo para criticar, sino para saber quién es él/ella y enterarse de sus valores, creencias o ideas”. (p. 9)

Al trabajar con la idea de un diálogo intercultural es preciso que miremos quiénes somos nosotros, no como individuos monolíticos, sino como individuos pertenecientes a diversos grupos, ejemplo: yo, soy Miguel, docente del grupo étnico ch`ol, docente de educación primaria bilingüe, deportista y corredor de 5 km de resistencia, entre otros. Todos estos grupos debo verlos como comunidades con las que concuerdo, aprendo, dialogo, me sensibilizo y obtengo distintas formas de ver y pensar las cosas.

Entonces, diálogo intercultural en el salón de clase, significa darle a cada quien su lugar en su diversidad, en su manera de ser, actuar y de pensar. Como profesores no pretendemos ni tratamos de cambiar a nadie ni persuadir a nadie de que sea como yo, o como el otro, eso sería una monstruosidad, al contrario, debemos aplaudir la diversidad, festejar la equidad de que cada persona de la clase pueda ser lo que es; siempre y cuando se dé una comunicación, intercambio, tolerancia para que pueda haber un diálogo, y así no sea todo homogéneo.

Por tal motivo, esta investigación acción participativa está enfocada en la exploración del diálogo intercultural a través de la fábula en español y relatos de la tradición oral en la lengua materna ch`ol, y así fomentar la interculturalidad en los niños, y por ende fortalecer las habilidades comunicativas, divididas en receptivas y productivas. En las receptivas podemos encontrar comprensión lectora y auditiva; en las productivas la expresión oral y expresión

escrita. Estas habilidades se utilizarán en la enseñanza del español como segunda lengua, de manera superficial por lo que se dará mayor énfasis el diálogo intercultural con alumnos de sexto grado de la localidad de Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de agua, Chiapas.

El diálogo intercultural a través de la fábula aparte de abarcar algunos aspectos de la competencia comunicativa, también busca promover y fomentar los valores en los niños ch'oles.

Se aborda contenidos en la segunda lengua y que estén vinculados también en la lengua materna, retomando así elementos culturales de ambas lenguas; fomentando así el respeto y el reconocimiento hacia los otros. Bernabé (2012) plantea:

La educación intercultural pretende favorecer el diálogo entre las culturas que comparten un territorio; de esta manera, la interculturalidad podría designar la comunicación entre sus miembros. Queda clarificada la importancia fundamental del diálogo como base de lo intercultural, pero la posibilidad de conseguirlo pasa por el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. Para garantizar dicha comunicación intercultural se hace imprescindible el conocimiento de la tradición del otro; y en este punto, aparece la escuela como principal garante de la interculturalidad porque impulsa el respeto hacia la pluralidad cultural y estimula las relaciones entre culturas. (p 70)

2.6 ¿Por qué diálogo intercultural y no competencia intercultural?

Es conveniente que refiramos las características del diálogo intercultural, consideramos importante hacer la diferenciación y puntualización que se encuentran presentes en la competencia intercultural, aludida en muchas ocasiones en la enseñanza de lenguas y la preparación hacia el diálogo intercultural. De acuerdo a la UNESCO (2005), en su sitio web, se entiende el diálogo intercultural como algo esencial que concierne a la comunicación entre los pueblos para un estado de paz:

El intercambio equitativo, así como el diálogo entre las civilizaciones, culturas y pueblos, basados en la mutua comprensión y respeto y en la igual dignidad de las culturas, son la condición para la construcción de la cohesión social, de la reconciliación entre los pueblos y de la paz entre las naciones.

De este modo, es preciso que se redefinan las prácticas para las cuales opera este gran marco. De acuerdo a Pflieger (2016: 89), se tiene que ir más allá, y entender el diálogo intercultural como un concepto expandido de la competencia intercultural que se obtiene con el desarrollo de una actitud precisa en la persona, una ampliación de su saber-ser, y que para ello no requiere de pasos a seguir o normas establecidas debido a la naturaleza en la que, referente a la construcción de una identidad, no debe haber reglas para establecer el contacto que se da entre identidades enculturadas de forma diferente. Este diálogo más bien tendrá que ver con un aprendizaje comunicativo en la que estarán involucrados el espacio donde se llevará a cabo la interacción intercultural, así como las metas que se desean alcanzar.

Si bien, otra diferencia que se tiene entre ambos conceptos es que la competencia intercultural pretende una especie de preparación semántica-pragmática a la que se le van a sumar los contenidos lingüísticos que se vean en el salón de clase, mientras que, el diálogo intercultural tendrá que ver con una sensibilización o humanización, además de un estímulo de la percepción hacia la conceptualización que desarrolla para el contacto entre dos o más identidades enculturadas.

Así pues, el diálogo intercultural no busca la incorporación de un individuo hacia una lengua-cultura diversa, menos aún la difusión de fórmulas lingüísticas para conseguir la finalidad adaptativa, tampoco tiene que ver con modificar la enculturación original que trae esa persona, ni la de sugerirle una nueva enculturación. Se trata entonces de presentar maneras de capacitar a la persona a que continúe siendo quien ella/él es, asimismo que consiga estrategias y habilidades para relacionarse con alguien que está enculturado de diferente manera.

Como profesores de lengua, y en nuestro caso en la enseñanza del español como L2, debemos considerar que tener un diálogo intercultural en nuestra clase nos ayudará en el sentido de que se presenta como un doble camino, ya que se permite el intercambio y la sensibilización con y hacia el otro, sin que el aprendiente pierda su propia cultura (ch'ol) y tampoco se integre a la cultura meta (español). De acuerdo a Holland (1995) la interacción que se dé con el otro, debe ser de manera impredecible, es decir, donde no existan elementos preestablecidos, ni tampoco que se preste para pronósticos respecto al triunfo o fallo en la interacción. Más bien tendrá que ver con la adquisición de un conjunto de elementos comportamentales y de actitudes que admitan una persistente adaptación al entorno y a la interacción en curso.

La enseñanza de lenguas está ligada al concepto de interculturalidad. Luis Porcher (Trejo, Culebro, Llaven y Pérez, 2017) considera que cuando uno aprende una lengua:

Es lo intercultural que está en juego [...]. Ciertamente, se busca una comunicación, una capacidad técnica, pero que no sabría ser puramente lingüística y formal [...] Se busca también respetar cada una de las culturas, de creencias, cada uno de los modos de vida, hacia un mestizaje posible sin abandono de la identidad. Porcher (2004) añade también que aprender una lengua extranjera es afirmar a la vez su propia identidad y la del extranjero yendo hacia las condiciones de una cooperación buscando los medios de evitar los enfrentamientos. (p. 21)

Ante esta mirada se pretende abordar temas y actividades que fomenten el respeto de la diversidad cultural utilizando las cuatro habilidades comunicativas en español, así como en la lengua materna bajo el enfoque intercultural, esto para que al finalizar el ciclo escolar los alumnos cumplan con los perfiles que contempla el plan de estudios de educación básica, con la aclaración de que estas habilidades formarán parte de las actividades de investigación de manera secundaria.

2.7 Recapitulación

En este segundo capítulo presentamos y examinamos diferentes aportes teóricos que nos posibilitan reflexionar, indagar y demostrar algunos de los elementos que aparecen en la enseñanza el componente cultural. En sus distintas secciones nos permitimos puntualizar y analizar los distintos aportes teóricos que nos sirven de cimiento para la discusión y análisis de nuestro objeto de investigación. Iniciamos el capítulo con la presentación de distintas aportaciones teóricas alusivas al constructo de cultura y el impacto que tiene en los individuos.

Se explora la relación entre lengua y cultura ya que nuestro objeto de estudio se encuentra inmerso en un contexto de una clase de lengua, que son pilares para el aprendizaje del español como L2, nos damos cuenta que la lengua ch'ol se transmitió de generación en generación a través de la oralidad. La transmisión de conocimientos y saberes de nuestros ancestros estuvo presente en la oralidad, como un espacio de encuentro de relaciones personales, donde los tatuches narran sus historias de vida, así como el cuento, las leyendas, los mitos y valores. Es interesante saber que los ch'oles que a pesar de no tener una escritura

formal alfabética, buscaron una forma de expresar sus conocimientos como son en los tejidos o bardados representando su historia e identidad y la relación con lo sagrado de un pueblo.

Posteriormente, abordamos la presencia diglósica en una comunidad de habla, donde se hace evidente la cultura apoderada y cultura de menor prestigio como es caso particular de la lengua ch'ol, estamos luchando con una cultura de status social reconocida a nivel mundial, y que ha ganado mucho territorio, finalmente, abordamos la comunicación intercultural, así como algunas de las perturbaciones que ésta puede presentar, sin embargo, se enfatiza la gran importancia de ser intercultural en los diversos espacios sociales como es la escuela, en el próximo capítulo se analizará la importancia y los beneficios de la literatura en la enseñanza de lenguas, así como los modelos de enseñanza .

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS.

La enseñanza de lenguas se ha convertido en una herramienta valiosa para desarrollar no sólo las habilidades lingüísticas de los aprendientes y aseveran que desde hace dos décadas la literatura ha sido considerada como una herramienta influyente en la enseñanza de lenguas y que hoy en día su presencia es más frecuente; sobre todo si el profesor no se limita a presentarla como un pretexto para la comprensión meramente lingüística de un corpus.

Por ello, en este apartado nuestra discusión se orienta hacia el papel que ha tenido la literatura desde los primeros métodos de enseñanza de lengua hasta la actualidad. Igualmente se discuten los beneficios del uso del texto literario en la clase, las limitaciones que encontramos en enseñanza a través de su uso; por otra parte, la enseñanza de lenguas siempre se ha presentado mucha atención a los medios auxiliares como elementos que coadyuvan a potenciar el aprendizaje. Tanto las ayudas meramente visuales (dibujos, grabados, diapositivas, imágenes entre otros) como las dirigidas al sentido del oído (casetes, videos, audios, películas) se han venido utilizando en el aula con mayor y menor éxito, pues, se sabe éste depende en gran medida de la pericia del profesor, apoyando nuestra propuesta en los argumentos de diversos autores de quienes admitimos las razones del porqué enseñar literatura, qué enseñar y el cómo enseñarla, para acrecentar la interculturalidad en el salón de clases.

3.1 El papel de la literatura en la enseñanza de lenguas

La literatura ha jugado un papel muy importante en la enseñanza aprendizaje de lenguas; y ha estado presente a lo largo de la historia a través de sus diversos géneros, y de textos de distintas épocas porque es a través de ella que conocemos el sentir, los temores y las necesidades más íntimas del ser humano. Siendo de este modo una parte importante en el aprendizaje de un idioma que no debe menospreciarse.

El uso de textos literarios en la enseñanza de lenguas se ha convertido en una herramienta valiosa para desarrollar no sólo las habilidades lingüísticas de los aprendientes, sino también el conocimiento sobre las prácticas sociales, las tradiciones, los artefactos culturales, los patrones y las significaciones de la cultura meta. Babae y Wan Yahya (2014) aseveran que desde hace dos décadas la literatura ha sido considerada como una herramienta influyente en la enseñanza de lenguas y que hoy en día su presencia es más frecuente en la enseñanza de otra lengua; sobre todo si el profesor no se limita a presentarla como un pretexto para la comprensión meramente lingüística de un corpus.

Por ello, en este apartado nuestra discusión se orienta hacia el papel que ha tenido la literatura y se discuten los beneficios del uso del texto literario en la clase de español como segunda lengua, las limitaciones que encontramos en enseñanza a través de su uso; apoyando nuestra propuesta en los argumentos de diversos autores de quienes admitimos las razones del porqué enseñar literatura, qué enseñar y el cómo enseñarla, para acrecentar el diálogo intercultural de los aprendientes.

Desde que en los planteamientos estructuralistas la expresión y comprensión oral ocupara un lugar privilegiado en los objetivos de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, la literatura dejó de tener la importancia que el método gramático traducción le había conferido. El método gramática-traducción utilizaba el texto literario para comentarios de textos, para traducir o para estudiar aspectos gramaticales. Su inclusión en los currículos muy poco tenía que ver con consideraciones de orden metodológico. Esto se debía en parte a la descripción de la naturaleza del texto literario, al cual se le asociaba a una concepción elitista de la lengua y de los fenómenos lingüísticos. Los textos literarios eran vistos como muestras de los usos más exclusivos del lenguaje (Neupavet, 2011. p. 2).

Es a partir de mediados del siglo XX que renace la literatura en el ámbito de la didáctica de lenguas debido a un cambio en el paradigma metodológico: el triunfo del llamado enfoque

comunicativo. Los argumentos que evolucionaron a favor del uso del texto literario en clase de idiomas eran entre otros: porque el aprendizaje debe estar centrado en el alumno, promover la cooperatividad, instaurar la comunicación real, aprehender el lenguaje funcional y significativo, desarrollar estrategias de aprendizaje, etc. Pero todos estos argumentos no eran suficientes para justificar su uso, ya que no aportaban ningún objetivo que no se pudiese alcanzar sin la presencia de éstos, poco a poco fue ganando terreno hasta lograr posicionarse en uno de los pilares en la enseñanza de lenguas.

3.1.1 Literatura en la lengua dominante mexicana (Español)

Según el informe de la Dirección Académica del Instituto Cervantes (DAIC, 2018), más de 480 millones de personas tienen el español como lengua materna, es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín. El español es una lengua que hoy hablan más de 577 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 480 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. Además, en virtud de su larga trayectoria como lengua de comunicación posee una vasta producción literaria en distintos géneros.

Para los niños y niñas de educación primaria de la localidad Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas, esta lengua no es extraña porque diariamente conviven e interactúan con diversas personas en donde el español como segunda lengua está presente en su diario vivir. La lengua es un factor clave en el desarrollo humano en su doble función, individual y social. Individual, porque permite a cada individuo pensar, actuar, transformar su conocimiento y expresarse. Social, porque por naturaleza somos seres sociales, y es transmitida y mantenida, los grupos humanos se construyen con la lengua como soporte principal. Es el instrumento con el que se crea la cultura y se transmite y es también el recurso a través del cual se tiene acceso y se produce la literatura.

La lengua es un eslabón que tiene funciones importantes en la vida afectiva y cognitiva de las personas, es el regulador de los sentimientos y el medio por el que accedemos a todo tipo de aprendizajes, tanto vitales como académicos. Por ello, dominar el lenguaje significa poseer los instrumentos adecuados para acercarse mejor al interior de uno mismo, es crecer lentamente como una planta que se va apropiando de los rayos del sol y los nutrientes de la

tierra y nunca deja de crecer. Esta metáfora encaja muy bien en el crecimiento de los seres humanos tanto en la adquisición de una segunda lengua, así como en su desarrollo físico e intelectual; y por supuesto para el acercamiento a la literatura porque ella concentra en su acervo una cantidad de obras distintas que dan cuenta de la naturaleza humana y de sus condiciones de vida cotidianas.

Para los aprendientes de una segunda lengua como el español, afortunadamente existe una infinidad de materiales literarios que son de gran ayuda para los alumnos y docentes, la lista de diferentes textos se hace interminable. Por ello, hay muchos tipos de textos de lectura, que requieren una forma específica de lectura distinta en cada caso, según el texto y los propósitos del lector. F. Grellet (en Sanz, 1995) se atreve a hacer una síntesis de textos generales que comprende: cartas y demás material postal; periódicos y revistas (con sus diferentes secciones):

artículos especializados, reportajes, ensayos, resúmenes, informes, panfletos; manuales, libros de texto, guías; anuncios, catálogos, prospectos, folletos de viajes; planteamientos de problemas, adivinanzas, reglas de juegos; recetas de cocina, instrucciones de manejo, avisos; leyes, normas y regulaciones, impresos para rellenar, tarjetas de embarque; posters, señales de tráfico, pintadas callejeras; menús y cartas de precios, facturas y comprobantes; tiras de comics, tebeos, leyendas de mapas o de ilustraciones; estadísticas, horados, diagramas; guías de teléfonos, vademécums y diccionarios (p.2)

Como podemos apreciar, existe una infinidad de materiales escritos en español que el docente y alumnos pueden consultar en diversos espacios públicos y privados. Diariamente los hablantes de español son bombardeados de información en su lengua y en particular los medios de comunicación han jugado un papel importante en su difusión. En particular, es importante remarcar el amplio abanico de textos literarios disponibles en español los cuales según F. Grellet (Sanz, 1995, p. 3) que pueden quedar clasificados de la siguiente manera: novelas, relatos y cuentos; ensayos, diarios, biografías, y anécdotas; obras de teatro y textos para dramatizar; poemas, poesías y rimas infantiles. Una gran mayoría de estos textos se encuentran en las escuelas, razón por la cual es un plus para los educandos poder contar con ellos.

3.1.2 La lengua ch'ol y la literatura

La lengua ch'ol, es una de las lenguas indígenas más habladas en Chiapas, con 251,809 hablantes de tres años en adelante, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015) y se habla en determinados territorios del sur de México. Chiapas es uno de los estados donde tiene mayor presencia seguido de Campeche y Tabasco. Se trata de un idioma reconocido nacionalmente porque cuenta con su propio alfabeto y su descripción fonética. Además, tiene un sistema de escritura muy particular que lo diferencia de las demás lenguas.

En cuanto a los hablantes de esta lengua, debido a factores migratorios se dispersaron en algunas comunidades del municipio de Benemérito de Las Américas, Ocosingo (zona lacandona); y hacia los estados de Tabasco y Campeche desde hace varios años (Alejos y Martínez, 2007). En la actualidad existe presencia de la lengua y cultura ch'oles en otros Estados de la República Mexicana, incluso en el extranjero.

En los estudios de Schumann (1973a) se reconoce la existencia de dos dialectos o variedades de la lengua ch'ol, el de Tila y el de Tumbalá. Por ello, las variantes lingüísticas reconocidas por los hablantes son dos principales, “El *ch'ol* tumbalteco, correspondiente a los municipios de Tumbalá, Salto de Agua, Palenque, Ocosingo, Tabasco y Campeche; y, el *ch'ol* tileco, que contempla los municipios de Tila, Sabanilla, varias poblaciones de Salto de Agua, Ocosingo y Tabasco, como resultado de los procesos migratorios”. (Alejos y Martínez, 2007, p. 10-11)

Esta investigación se llevó a cabo en la localidad de Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas, cuyos hablantes, como otros de la lengua ch'ol, están más familiarizados con la oralidad que con la escritura. A pesar de que existe una estandarización de la lengua que está reflejada en un sistema de escritura, la oralidad ha jugado un papel muy importante para la conservación de la lengua, pues los *tatuches* y *kolibales* han transmitido sus conocimientos de generación en generación. Hoy en día, afortunadamente, han empezado a revitalizar esta lengua, fomentando la lectura y la escritura en la lengua materna, pero aún es muy incipiente la creación escrita y mucho menos la de tipo literario, pero consideramos que se ha dado un avance significativo para incrementar estas modalidades –tanto escrita como literaria- para tener registros que conserven de alguna manera los relatos que hasta ahora sólo se transmiten de forma oral.

3.2 Beneficios del uso de textos literarios en la enseñanza del español como L2 en comunidades étnicas mexicanas

Hablar de literatura es entrar en uno de los acervos culturales más importantes del hombre. En cierto modo, cada país se ha ido dibujando una personalidad determinada a través de la literatura que, como una espiral, va dejando constancia de lo que era, de lo que pudo haber sido, de lo que será y de lo que puede ser. La literatura traza rasgos, fija y define contornos y entornos sociales, nos enseña de manera indiscutible la personalidad de una comunidad determinada (Acquaroni, 2007). Para López (2012) la literatura de un pueblo reúne sus intereses, sus expectativas, sus temores y su historia; nos atrevemos a decir que es el medio ideal para que podamos adentrarnos en el corazón mismo de un país o región. Esta manifestación lingüística, que compendia todas las actividades del hombre, lleva marcas universales porque a la hora de abordar ciertos eventos por medio de la lengua, se facilita su comprensión, puesto que muchas de las preocupaciones del ser humano, como la muerte, por ejemplo, son casi universales.

Entonces, uno de los objetivos de la enseñanza de la literatura es que el alumno perciba y entienda esta manifestación artística como un medio de expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, tanto en la recepción como en la producción. Frente a este punto, podemos cuestionarnos por qué en el área de dibujo los alumnos dibujan y pintan y, en cambio, habitualmente en el área de literatura apenas si escriben textos que vayan más allá de los comentarios y las respuestas limitadas de los exámenes. Es obvio que todos los alumnos poseen un gran caudal de imaginación y, según su madurez en el dominio del lenguaje, una capacidad de comunicar estos procesos de pensamiento más libre, y de manipulación de la lengua. Pero no siempre es fácil motivarlos y orientarlos hacia la producción literaria, incluso muchos de los alumnos frente al simple hecho de leer literatura se declaran no interesados. Como una medida contra un cierto desinterés por parte de los estudiantes frente a la literatura, dentro del medio educativo siempre se incluyen talleres de lectura o de creación literaria. La función de este tipo de talleres es crear situaciones en las que el alumno sienta la motivación de escribir y el placer de elaborar un mensaje original, que pueda gustar a uno o a varios lectores, y a él mismo, aunque no se vaya a publicar (Cassany, Luna y Sanz, 2003, p. 515 - 516). Cabe resaltar la naturaleza auténtica del texto literario la cual se evidencia en un discurso auténtico que favorece el enfoque comunicativo tanto en lengua materna como

en lengua segunda. Al respecto, López (2012) afirma que el discurso auténtico es aquel que se usa todos los días en las diferentes actividades de las personas pero que se presenta de una manera cuidada que corresponde al toque del discurso literario.

Por su parte, (Ghosn, 2002) corrobora la postura de López Rebolledo, al afirmar que la literatura está llena de ejemplos de lenguaje de la vida real en diferentes circunstancias y por tanto ofrece una variedad de modelos de comunicación. Si bien es cierto que los textos literarios no están hechos con el objetivo de enseñar una lengua, sino que están dirigidos a lectores nativos con un propósito placentero; en el caso de ser usados como herramienta didáctica de enseñanza de segundas lenguas –como en nuestra comunidad que usa el español- se puede crear un problema para el estudiante, por la dificultad lingüística o por su limitado bagaje, sin embargo esto mismo es precisamente la que lleva a los estudiantes a relacionarse con nuevo vocabulario, convirtiéndose la literatura en material auténtico como la definen Collie y Slate (Diez, Brotons, Escandell y Collado, 2016)

Así, la literatura, como fuente inagotable de recursos, posibilita el aprendizaje de aspectos estéticos, gramaticales, culturales y lingüísticos, por lo que sería un error garrafal reducir su aprovechamiento al ejercicio exclusivo del componente formal gramatical, pues los profesores de español estaríamos renunciando al gran número de posibilidades didácticas que la literatura nos ofrece. Luego entonces, el empleo de textos literarios facilita la ejercitación y la integración en el aula de cada una de las destrezas, el desarrollo de las competencias cultural, comunicativa, literaria y discursiva, así como la adquisición de nuevo vocabulario. Por todo ello, la literatura en español puede considerarse, per se, un recurso útil e idóneo para la enseñanza de español. así como ocurre con cualquier otra lengua que tenga una suficiente producción literaria (Ventura, 2014).

3.3 Modelos de enseñanza de la literatura en español como L2

La selección de un tipo de literatura no es fácil. Cuando se planea hacer uso de textos literarios en el aula de lenguas es necesario saber qué tipo de literatura es la más apropiada para los aprendientes. Hay muchos factores a considerar cuando seleccionamos las obras literarias –como sucedió en nuestro trabajo con respecto a la fábula- entre los cuales podemos considerar el interés relacionado con la implicación personal de la que hablan Collie y Slader

(1990). Por otra parte, también coincidimos con Padurean (2015) en cuanto a su aseveración de que los maestros debemos tomar en consideración algunos criterios cuando seleccionamos nuestro material de enseñanza, ya que este juega un papel primordial en la enseñanza aprendizaje. Entre los criterios a considerar propuestos encontramos que:

- el texto debe ser apropiado para los aprendientes de acuerdo a su edad e intereses.
- el trabajo a realizar debe facilitar el descubrimiento y la implicación personal de los aprendientes en el texto.
- el texto debe ser un recurso que contribuya al desarrollo personal del aprendiente.
- las clases deben ser centradas en el estudiante.
- los maestros debemos proponer actividades que motiven la comunicación de los aprendientes y que se relacionen con su vida personal.
- el texto debe ser un recurso para el desarrollo artístico, estético y lingüístico y no debe utilizarse como material de evaluación.

Además, una vez que hayamos seleccionado nuestros textos, es importante tener en cuenta la aproximación desde la cual organizamos nuestra labor docente en el aula. Al respecto, comentamos en el siguiente apartado, algunas propuestas.

3.3.1 El modelo cultural

Según Gounari (Muñoz, 2008), los docentes no podemos permanecer neutrales al enseñar una lengua que trae consigo unas normas culturales, representaciones y suposiciones que van más allá de la comida de un país y sus celebraciones étnicas. El deber ético del profesor, dice el autor, es reconocer su papel político como agentes culturales lingüísticos. Hacerlo de otro modo sería alinearse con una pedagogía operacionista, sin proyección ni visión, que simplemente reproduce conjeturas actuales, prejuicios y presunciones culturales, cerrando los ojos a las tensiones, contradicciones y políticas del lenguaje y cultura. Entonces, lo que hace este autor es asumir una posición crítica frente a la pedagogía en la enseñanza de una segunda lengua, reconociendo, ante todo, el carácter no neutral del lenguaje para su enseñanza.

Este modelo, de acuerdo con Hwang y Embi (2007) promueve la idea de que la literatura ayuda en el entendimiento y apreciación de las ideologías de las diferentes culturas plasmadas en la producción literaria –la fábula, en nuestro caso- y que esto contribuye al desarrollo de nuestras propias formas de percepción de sentimientos y emociones artísticas. Al respecto Yimwilai (2015) afirma que el modelo cultural ayuda a que los aprendientes de una segunda lengua puedan comprender una obra literaria en relación con la cultura meta, tales como historias y géneros literarios. Además, este autor enfatiza que este modelo¹ ayuda a los estudiantes a lidiar con un trabajo literario en relación con la cultura meta. Específicamente, el modelo requiere que los estudiantes exploren e interpreten el contexto social, político, literario e histórico de un texto específico. Además, ofrece una oportunidad para que los estudiantes exploren los antecedentes culturales, lo que conduce a una comprensión genuina de las obras literarias y los alienta a comprender las diferentes culturas e ideologías en relación con las suyas (p. 15)

Es importante resaltar, que el modelo cultural no es algo nuevo en la enseñanza, incluida la de lenguas, porque encontramos que, la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2011) lo propuso desde hace varios años y señala:

Las prácticas sociales de lenguaje se reflejan en el ámbito de la literatura, por lo cual las actividades se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprenden a valorar las distintas creencias y formas de expresión (p. 27)

Ciertamente, la literatura de cierto modo está presente en la enseñanza de cualquier lengua, ahora lo que se pretende es trabajar de manera intercultural, en donde la literatura en español y la literatura ch'ol también formen parte del currículo en la enseñanza aprendizaje, existen muchas ventajas al trabajar con textos literarios que los alumnos conocen de su contexto, que de una y otra manera están han sido transmitidos de generación en generación en la tradición oral. Ahora es momento de ir empoderando las lenguas indígenas que aún hay

¹ Traducción libre hecha por el redactor del texto.

mucho que hacer para revitalizar la escritura y así podamos tener una gran variedad de literatura en la lengua materna.

Si bien en este ámbito se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje, también se plantean maneras sistemáticas de trabajar los textos. Por tanto, seguir un tema, género o movimiento literario son prácticas de lectura que ofrecen la posibilidad de comparar los patrones del lenguaje y comprender su relación con las distintas manifestaciones literarias. Asimismo, la lectura dramatizada de una obra, una práctica común en el teatro, resulta de sumo provecho para que los estudiantes se involucren y entiendan el complicado proceso de dar voz a un texto. (SEP, 2011)

Así, este modelo propone centrar la atención en los aspectos más profundos y significativos que se presentan en una obra literaria, dejando en un plano secundario lo meramente lingüístico y la estructura del texto.

3.3.2 El modelo centrado en la lengua.

Retomamos el planteamiento de que la lengua es un elemento fundamental para transmitir y comunicar la cultura, porque es una herramienta del pensamiento, un medio de comunicación y expresión, al tiempo que constituye la memoria histórica de cada una; y desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la vida sociocultural de los individuos. La lengua materna de cada persona es una muestra de la rica variedad de expresión del pensamiento y la capacidad de creación, recreación e imaginación de los grupos humanos (SEP, 2011)

Vista así, la lengua es el vehículo de desarrollo conceptual y cognitivo que incorpora al niño a una cultura determinada, y lo posibilita para aprehender y construir una visión del mundo, una forma de concebirlo, pensarlo y expresarlo. Y es evidente que las lenguas sean distintas en palabras, sonido y estructura, pero sean iguales en tanto que representan una manera de mirar al mundo y relacionarse con él. La lengua es el medio que tenemos los seres humanos para imaginar, crear, pensar y soñar; de esta manera, la lengua representa el corazón de un pueblo, y su pérdida es el fin de una cultura, de un sistema de conocimientos, tradiciones orales, musicales, literarias, artísticas, conocimientos sobre el entorno natural y social y muchos más elementos que ya no se recuperarían.

Entonces, de acuerdo con Hwang y Embi, (2007) este modelo considera que la lengua es el elemento más importante y que la literatura podría verse sólo como un instrumento para desarrollar la enseñanza de aspectos específicos de la lengua. Al respecto, Padurean (2015) asevera que este modelo depende del grado de desarrollo del conocimiento de los alumnos y lo hace partiendo de un trabajo con la gramática conocida y las categorías léxicas que el estudiante tiene en su bagaje. Sobre todo, esta perspectiva se enfoca en la forma en la que se estructura lingüísticamente en la lengua meta en la cual están redactados los textos literarios; por lo que, desde este modelo no se fomenta el pensamiento creativo, sino más bien la adquisición de una información relacionada con la estructura gramatical del texto expuesto. Asimismo, Padurean (2015) afirma que se considera a este modelo como extremadamente mecánico, por lo que desmotiva a los aprendientes, quitándoles el deseo de leer literatura porque, según este autor, “los textos son abordados de manera sistemática y metodológica y las técnicas utilizadas para este tipo de textos son: ejercicios de predicción, resúmenes, juegos de roles y oraciones en desorden” (p. 196).

3.3.3 El modelo de desarrollo personal

Desde esta óptica, se considera que un estudiante puede entender a la sociedad y a la cultura a través de la lectura de textos literarios (Hwang y Embi, 2007). Este es el modelo que equilibra a los otros dos modelos revisados debido a que la propuesta se enfoca en el uso del lenguaje de manera adecuada en un contexto cultural específico. Con este modelo se puede incluso promover el aprendizaje autónomo, de manera que el aprendiente no es considerado como un ente pasivo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que debe mantenerse activo y atento a lo que se está leyendo para participar de manera crítica.

Por otra parte, Yimwilai (2015)² establece que el modelo de crecimiento personal, o modelo de enriquecimiento, intenta unir el modelo de lenguaje y el modelo cultural al enfocarse en el uso particular del lenguaje en un texto y al mismo tiempo lo ubica en un contexto cultural específico. Este modelo involucra las experiencias personales, intelectuales y emocionales de los estudiantes. Se alienta a los estudiantes a expresar sus sentimientos y opiniones, así como a establecer conexiones entre sus experiencias personales, culturales y las expresadas en el texto.

² Traducción propia

Luego entonces, este modelo es una propuesta centrada en el aprendiz *-learner centered-* y en el proceso *-process-based-* debido a que se motiva a los aprendices a expresar sus propias ideas y se centra en comprender la interacción entre el texto y el lector (Carter y Long, 1991). Los aprendices deben conectar sus ideas, haciendo uso de sus propias experiencias, de la información que el texto les proporciona y analizarlo pensando de forma crítica. Es entonces este modelo el que nosotros enfatizamos en nuestras actividades dentro de este trabajo.

3.4 La fábula dentro de la literatura

Según Piqueras (1998) el hábito de narrar historias o cuentos se remonta a nuestras primeras civilizaciones como un medio más de comunicación tribal o de manifestación cultural, tanto escrita como verbal. En la aparente sencillez de esas narraciones, subyacen realmente objetivos didácticos o mensajes políticos, patrióticos o religiosos. Esos relatos eran protagonizados por seres animados e inanimados y así surge la fábula. Con este concepto actualmente se alude a “un relato de estructura simple y breve, guiado por un propósito moralizador, que nos enseña fundamentalmente una conducta ante la vida, a través, ante todo de unos razonadores animales’ y que difiere del concepto clásico de esas primeras narraciones. De este modo, Francisco Rodríguez Adrados (1979-1987 vol. 1:17) establece claramente esta distinción y nos indica que la idea moderna de fábula proviene del siglo XVII y más concretamente de la Fontaine.

Sin embargo, es indispensable que nos detengamos un momento en la distinción del concepto de fábula y en el de cuento fantástico de animales. En ambos tipos de narración, aparecen unos animales parlantes, pero, para poder definir el término fábula, indiscutible recurso en la denuncia enmascarada de una realidad adversa, es esencial una sátira o crítica encubierta, además de un propósito doctrinal o moralizante. La lección que se desprende del relato fantástico de animales, que constituye la fábula, es aplicable al mundo real. Esto es así porque la actuación de los personajes, que poseen un valor alegórico y que nos remiten a un concepto determinado, nos exhorta a meditar sobre los problemas que la fábula expone y no a una simple evasión como lo hace el cuento. La fábula se ha de narrar de una manera que el oyente comprenda que se le da a conocer una verdad importante y útil para la práctica

El origen de la fábula es remoto y probablemente deba relacionarse con la literatura oriental. Tanto en la India como en Mesopotamia, el papel de las fábulas ha sido importante, ya que formaban parte de las bibliotecas escolares de la época. Es posible que los jonios, habitantes de las colonias griegas de Asia Menor, fueran quienes actuaran como intermediarios en la transmisión de esta tradición a su propia cultura. Algunas fábulas fueron recogidas inicialmente dentro de obras literarias de otros géneros. Sin embargo, al no constituir relatos independientes y al no ser cultivadas con asiduidad, todavía no eran consideradas como un género literario. Posteriormente, la fábula comenzó a tener importancia como género en la cultura grecolatina, y en ella destacaron diferentes autores, tales como Esopo, Fedro o Babrio Guijarro Zabalegui y López Sáez (Amezaga, 2015).

La primera fábula conservada en Occidente es la “Fábula del halcón y el ruiseñor”, utilizada por Hesíodo en *Trabajos y Días*, con el fin de reflexionar acerca de la justicia. No obstante, la primera colección de fábulas fue obra de Demetrio de Falero (hacia 350-282 a.C.). Pero ya antes de este autor, circulaban fábulas atribuidas a otro autor, Esopo (s. VI a.C.), quien, según la leyenda, pues nunca se ha podido demostrar su existencia, fue esclavo, lo cual influyó en los temas de sus fábulas, en las que no aparecían sólo propósitos moralizantes, sino también políticos. Fedro, escritor latino del siglo I a.C., que en un principio tenía la intención de reproducir los textos de Esopo, también utilizó este género con la intención de reflejar la situación social de los más desfavorecidos.

Durante la Edad Media, la fábula invadió Europa y por ella circularon numerosas colecciones pertenecientes a otra tradición de origen indio, que fueron difundidas a través de traducciones árabes o judaicas españolas. Algunas de esas colecciones llegaron a España a través de los árabes. Además de las adaptaciones de las fábulas orientales y clásicas, también surgieron nuevos cultivos (Piqueras Fraile, 2009 733-734). En esta misma época, se vio en las fábulas un instrumento de difusión de ejemplos morales y enseñanzas cristianas (Guijarro Zabalegui y López Sáez, 1998: 329), de modo que, en todas ellas comenzó a aparecer una sentencia final de acuerdo a la moral cristiana. Asimismo, la fábula se incorporó a la predicación y, así, se popularizó a través de las transmisiones orales (Blanco y Ascar, 1992: 22).

Los siglos XVII y XVIII fueron un momento muy importante en el desarrollo de este género. Se dejó a un lado la simbología de la Edad Media, para establecer un modelo narrativo lo

suficientemente importante para ser considerado como literatura en su concepto más legítimo (Piqueras Fraile, 2009: 735). Su mayor exponente fue Jean de La Fontaine, en Francia, que se inspiró en las colecciones tradicionales (Esopo o Fedro) y llevó al género “a lo que se consideró su culminación desde el punto de vista estético y se constituyó en el modelo más importante que continuaron a pies juntillas Iriarte y Samaniego en España” (Blanco y Ascar, 1992: 22). Durante el siglo XVIII, la educación alcanzó un gran protagonismo, por lo que, a pesar de que La Fontaine consiguiera elevar la fábula a poesía, también se teorizó exhaustivamente sobre ella, didáctica por definición. Así, algunos autores, como John Locke, consideraban la fábula como un medio inofensivo para enseñar a los niños/as una moralidad; en cambio, otros, como Rousseau, opinaban que la fábula no era un buen método de enseñanza, ya que las moralejas demostraban que solo los más fuertes o los más astutos son los que vencen en la vida.

En el siglo XIX, Andersen o los hermanos Grimm ocuparon un lugar primordial en la literatura infantil con sus cuentos fantásticos; aun así, la fábula tuvo lugar en todo el mundo excepto en Francia. Ejemplo de ello podrían ser: Juan Eugenio Hartzenbusch y Cristobal de Beña en España; Beatrix Potter en Gran Bretaña y Joel Chandler Harris en Estados Unidos. En el siglo XX, Ramón Basterra publicó en España una nueva colección de fábulas, que tenían como protagonistas a elementos deshumanizados como máquinas, cables o grúas; es decir, se incorporaron nuevos elementos basados en la situación que se estaba viviendo, en este caso, la segunda y tercera Revolución Industrial. En otros textos, también se comenzó a tratar de diferentes maneras, la destrucción del sistema planetario debido al comportamiento humano. Éstos no pueden considerarse una fábula como tal, pero su mensaje sí que puede identificarse con ellas: si la humanidad sigue actuando de igual forma que hasta ahora con respecto al planeta, vivirá las consecuencias de su mal comportamiento. Igual que en las fábulas, en las que cada protagonista sufre diferentes consecuencias dependiendo de su comportamiento (Piqueras Fraile, 2009: 737-742).

La fábula es, en definitiva, un género literario que podría continuar utilizándose a lo largo de los años debido a la utilidad que tiene, esto es, la de reflejar el comportamiento humano mediante otros elementos, con el fin de poner de manifiesto situaciones sociales desfavorables o injustas que, probablemente, nunca desaparecerán. La literatura siempre ha tenido una doble finalidad: instruir y deleitar. Lo que la fábula busca, principalmente, es instruir, aunque lo haga a través del deleite. Hoy en día, se tiende a creer que la literatura,

especialmente la literatura infantil y juvenil, debe, ante todo, deleitar, por lo que las fábulas ya no tienen la misma relevancia que tenían anteriormente.

3.4.1 ¿Qué es la fábula?

Los griegos tenían tres términos que se aplicaban a dicho concepto: αἶνος (ainos), λόγος (logos) y μῦθος (mythos). Estos términos se referían al cuento maravilloso, a la anécdota, al mito, fábula, etc. La terminología variaba de un autor a otro, a veces, incluso en el mismo autor (Santana, 2004).

El retórico Teón, por ejemplo, definió la fábula en sus *Progymnasmata*, con las palabras λόγος (palabra, narración, cuento) y ἀλήθεια (verdad), concretamente, como “un cuento ficticio que retrata una verdad” (Santana, 2004: 20). La terminología latina fue más confusa, pero poco a poco fueron empleando palabras como fábula y fabella. El retórico y pedagogo Quintiliano quiso diferenciar estos dos términos e indicó que, mientras que fábula se refiere a “la acción mitológica del drama”, fabella es la fábula propiamente dicha. Sin embargo, tanto él mismo como otros autores, por ejemplo, Fedro u Horacio, confundían estos términos y los alternaban libremente (Santana, 2004). Ya en los textos castellanos más antiguos, como el *Libro de Buen Amor* del Arcipreste de Hita (1330-1343), nos encontramos con el vocablo fabla para designar tanto la fábula propiamente dicha, como un dicho, un refrán o un cuento.

En cambio, Lope de Vega utiliza la palabra fábula, en su obra *La Dorotea* (1632), en el sentido de rumor o habilla. Quizás el término que haya conseguido una mayor aceptación haya sido el de apólogo, voz derivada del griego por intermedio del latín, que significa relato; éste es utilizado por Quevedo, por ejemplo, en el apólogo del jabalí, el caballo y el cazador, que no es otra cosa que una fábula antigua que había sido divulgada por Aristóteles anteriormente (Martín, 1996).

Así pues, han existido diversos conceptos para aludir a una misma realidad. El vocablo fábula tenía, en origen, un valor archilexemático³ dentro del relato ficticio, por lo que abarcaba cualquier tipo de narración. Ahora bien, al haberse especializado paulatinamente cada uno de los términos con los que se designaba a la fábula, este concepto se centralizó en

³ Un valor archilexemático es aquel que recoge todos los valores del campo semántico en el que se encuadra (Martín, 1996: 12)

una época más reciente para designar aquello que entendemos hoy en día por fábula (Martín, 1996). Al igual que ocurría con la terminología, existen también diferentes definiciones para delimitar el concepto de fábula. Podemos definirla como “un breve relato literario ficticio, en prosa o verso, con intención didáctica frecuentemente manifestada en una moraleja final, y en el que pueden intervenir personas, animales y otros seres animados o inanimados” (Rodríguez, 2010). Además, se puede ir más allá y añadir que “siempre tiene un valor simbólico, puede ser una narración entretenida, útil y bien pergeñada que busca enseñar deleitando mediante el ejemplo y la crítica social” (Martín, 1996, p. 13). Por su parte, Talavera (2007) indica que la fábula es una narración breve, escrita en prosa o verso, en el que los personajes son animales que dialogan. La moraleja o enseñanza surge al final, al principio no aparece porque está en la misma fábula. Las fábulas se hacen con el propósito de educar.

3.4.2 Características, personajes y tipos de fábula

Prácticamente todas las fábulas comparten una serie de características comunes, como se muestra a continuación (Martín, 1996 y Rodríguez, 2010). La mayoría de las fábulas son relatos más bien cortos, aunque es cierto que admiten cierta longitud, por lo que, en ocasiones, visualmente, pueden llegar a parecer un cuento. El texto puede estar escrito en prosa o en verso y en él pueden estar presentes tanto el estilo directo como el indirecto. Suelen tener un carácter ficticio y también simbólico, lo cual las hace aplicables a todos los tiempos y permite que puedan ser utilizadas como un elemento de crítica social. En ellas, se parte de las premisas tradicionales con el fin de realizar una crítica a modos de vida, a defectos del ser humano, al abuso de poder, etc. (Piqueras, 2009). Por ello, las fábulas suelen ser redactadas con un estilo bello y entretenido. Por último, y quizá sea la característica más importante, las fábulas tienen una intención moralizante. Todas ellas tienen un fin, que es la transmisión de unos conocimientos que nos indiquen la manera de obrar y actuar. Su meta es despertar en las personas el bien obrar, dar ejemplos de buenas costumbres y consejos de salvación. Las fábulas pueden contar con diferentes personajes, entre los que se pueden encontrar dioses, como Mercurio o Júpiter, u hombres, como Tales. Sin embargo, estos personajes tienen poco valor simbólico y no son muy habituales.

Los personajes principales de las fábulas suelen ser los animales, que pueden presentar diferentes cualidades; por ejemplo, el león es considerado valiente, la golondrina, inteligente

y la serpiente y el dragón, peligrosos y desagradecidos (Martín, 1996). No obstante, se puede decir que, a pesar de que en ellas aparezcan animales o seres inanimados, el protagonista es siempre, en último término, el hombre, ya que todos los personajes están dotados de cualidades humanas y se refieren a actos humanos, por lo que, en definitiva, sustituyen al ser humano.

Precisamente, teniendo en cuenta la condición del protagonista, la fábula se puede clasificar en irracional (cuyos protagonistas son animales, seres inanimados o fenómenos de la naturaleza) y en racional (cuyos protagonistas son dioses u hombres) (Hartzenbusch, 1973). De acuerdo a su disposición interna argumental, se pueden diferenciar tres tipos: la confrontación, en la que dos personajes o más disputan sobre alguna cosa; la situacional, en la que se presenta a un personaje ante una situación dada y se sacan una serie de conclusiones; y, por último, la etiológica, en la que se intenta explicar la causa o el origen de algo (Montaner, 2013). Además de las ya mencionadas, anteriormente otros autores habían aportado diferentes clasificaciones. Así, las fábulas se dividen en tres tipos: las lógicas, donde se presenta un hombre a punto de hacer algo; las éticas, que imitan el carácter de los animales; y las mixtas, en las que se alterna entre los hombres y los seres animados (Santana, 2004: 52). Por último, Cervantes, las clasificó en fábulas milesias, que tienden solamente a deleitar, y en fábulas apólogo, que además de deleitar, también enseñan (Martín, 1996).

3.4.3 La fábula como un instrumento didáctico

La fábula tiene un importante carácter didáctico y moralizante, pues sirve de vehículo para transmitir ideas y valores en consonancia con los que rigen en el tiempo de su escritura. Existen ciertas características que hacen que la fábula sea adecuada para la edad infantil: en primer lugar, su brevedad, que permite que los niños/as las retengan en su memoria y aprendan poco a poco; en segundo lugar, sus personajes, animales que dialogan, que crean un mundo de fantasía cercano a la mente de los niños y niñas; en tercer y último lugar, el deleite que provocan, y es que, la fábula, además de enseñar, entretiene (Santana, 2005).

Por otra parte, otras características, como su evidente moralismo, el carácter represivo de sus enseñanzas y la presencia de la moraleja que puede dificultar la reflexión final, chocan con lo que hoy consideramos que debe primar en la educación de la infancia, por lo que las fábulas han perdido la relevancia que tenían. Además, el hecho de que en algunas de las

fábulas clásicas quede a la vista un pensamiento tendencioso, que defiende ideas como el segregacionismo intercultural o una concepción rígida de la persona en función de su género, ha llevado a pensar que las fábulas no son adecuadas para la enseñanza en la actualidad.

Sin embargo, así como nuestro pensamiento ha evolucionado, el uso que le damos a las fábulas también debe evolucionar. Así, en vez de seguir el pensamiento tendencioso que pueden presentar, el proceder de los protagonistas de las fábulas podría ser utilizado como punto de partida hacia una reflexión por parte de los niños/as acerca del comportamiento que se debe tener. De esta manera, para los niños/as puede resultar más significativa una educación en valores basada en la construcción de un pensamiento crítico y sensible con los diferentes a ellos, que cualquier otro instrumento que funcione como un decálogo de conductas a adoptar que son conocidas y aprobadas por la sociedad. Si no participan en la construcción de esas ideas, no las asumirán e interiorizarán como suyas, por lo que no las llevarán a cabo (Montaner, 2013).

La cigarra y la hormiga es una fábula que cuenta una situación que viven estos dos animales. La cigarra pasa todo el verano descansado, tomando el sol y cantando, mientras que la hormiga, por el contrario, trabaja sin cesar recogiendo el grano necesario para cuando llegue el mal tiempo. Cuando llega el invierno, la cigarra se encuentra helada y sin comida por lo que decide ir a pedir ayuda a la hormiga. Pero cuando la hormiga le pregunta qué ha estado haciendo ella durante el verano y la cigarra le responde que se lo ha pasado cantando, la hormiga no le presta su ayuda y la manda a bailar. Esta fábula es una de las más conocidas en la actualidad debido a su presencia prácticamente en todas las colecciones de los autores clásicos. Su éxito ha provocado que sea utilizada en diferentes ámbitos. Santana (2005) plantea:

El uso de literatura en general y de las fábulas en particular es ideal para el alumnado de primaria, ya que son breves, sencillas, y sus personajes viven en un mundo de fantasía. La fábula, además de comunicar, enseña, entretiene; de ahí su carácter didáctico (...) La plasticidad y el color de la fábula parece el adecuado a la edad infantil: por ello, no es de extrañar que haya sido en este marco donde ha alcanzado mayor éxito. En primer lugar, su brevedad (hace que el niño retenga en su memoria el concepto para ir poco a poco aprendiendo el resto): en segundo lugar, su sencillez (un lenguaje claro, lejos de todo barroquismo y recargamiento): en tercer lugar; los personajes, generalmente

animales que dialogan (un mundo de fantasía, muy cercano a la mente del niño); en cuarto lugar; su mensaje implícito (a menudo sentencias morales que encuadran perfectamente con el carácter dogmático de la disciplina educativa).
(p. 15)

Las fábulas son el camino perfecto para que los educandos cultiven las cuatro habilidades comunicativas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita) y especialmente para los niños de temprana edad. Los libros suponen una fuente de conocimientos y cultura, una forma de acercarlos al mundo real o de que aprendan a imaginar mundos nuevos. Con la lectura los niños se informan, aprenden, reflexionan, abren la mente y conocen otras formas de pensar. Al respecto, Talavera (2007) afirma que las fábulas son ejemplo de entretenimiento y enseñanza combinados y han resistido a través de los siglos. En la enseñanza aprendizaje los docentes las utilizan por sus grandes ventajas pedagógicas. Asimismo, tienen una orientación constructivista, ya que cada uno de los sujetos que las escucha, debe sacar sus propias conclusiones y emplear así mismo la moraleja. Entonces, la fábula es un excelente instrumento para incentivar la lectura en los niños, ya que ellos desde muy pequeños, están introducidos en un mundo visual e imaginario y de mensajes lingüísticos, además, pueden transmitir a los niños valores morales, culturales o religiosos; es sin duda un instrumento de gran relevancia que será de gran provecho para los educandos.

3.5 La enseñanza de las lenguas en las comunidades ch'oles

La lengua, como hemos estado discutiendo a lo largo de este trabajo, es la principal forma de interacción con nuestros semejantes dentro de nuestra comunidad. Particularmente, en el caso de los ch'oles, los *tatuches yik'oty lak' kolibales* (abuelos y abuelas) son los transmisores de conocimientos; y esta práctica se ha ido dando de generación en generación de manera oral, pues en ella cada palabra tiene la intención de preservar las historias, las tradiciones, la cultura y la identidad. Para nosotros los ch'oles la lengua que se nos enseña como materna, es la que nos transmite, mediante la oralidad, el legado de nuestras abuelas y abuelos. Por ello, nuestra obligación es cuidarla porque cuando nuestra lengua se extinga, ese conocimiento milenario (historias, leyendas, canciones, valores, mitos, oraciones)

también desaparecerá, es decir, junto con ella vamos a perder todo un legado y eso es perder también parte de nuestras identidades.

Actualmente no ha cambiado mucho, la familia es la primera fuente de socialización, es la primera instancia donde los niños comienzan a recibir nuestra cultura en la lengua ch'ol,, nuestra lengua materna, que aún está presente en la mayoría de las comunidades y es todavía nuestra lengua de comunicación; sin embargo, en la escuela -institución vista como detractora de la cultura indígena y promotora de la enseñanza de español- se posiciona como una lengua de menor prestigio. A pesar de ser instituciones oficialmente bilingües, esta condición sólo ha quedado en el discurso político, ya que muchas veces la revitalización de las lenguas indígenas como es el ch'ol ha sido vista de poca importancia, porque algunos piensan que es una lengua que no tiene sentido seguir enseñándola; y es por ello que es importante impulsar maneras de trabajar en modalidad intercultural, de este modo, la sociedad y los docentes debemos de concientizar a los padres y madres de familia y nuestros propios colegas para empezar a cultivar y ejercer, junto a los pueblos, nuestro derecho a la interculturalidad, donde ambas lenguas y culturas tengan la misma importancia porque aprender a convivir con diferentes referentes culturales es muy provechoso para nuestros educandos.

3.5.1 Materiales didácticos

La enseñanza de lenguas no es una tarea fácil, requiere más que la voluntad, es decir, se necesita una gran disposición de invertir muchas horas de planificación y dedicación para la preparación de una clase. De una u otra manera, los docentes nos preocupamos por el material didáctico que será utilizado para propiciar una enseñanza aprendizaje en los educandos, las habilidades, así como en el perfeccionamiento de las actitudes relacionadas con el conocimiento, a través del lenguaje oral y escrito, la imaginación, la socialización, el mejor conocimiento de sí mismo y de los demás. Por esto, el propósito del uso de los materiales didácticos ha ido tomando una creciente importancia en la educación. Además, con ellos se promueve la estimulación de los sentidos y la imaginación, dando paso al aprendizaje significativo. Asimismo, para que haya una mejor comprensión de contenidos sobre lo que se quiere enseñar, es necesario estimular el interés particular del aprendiente, y de esta forma se tenga la atención enfocada en lo que se pretende lograr, que es el aprender

mediante el análisis y reflexión de los temas. Como bien señala Guerrero (2009) un recurso que es de gran ayuda para realizar esto, son los materiales didácticos:

Los materiales didácticos son los elementos que empleamos los docentes para facilitar y conducir el aprendizaje de nuestros/as alumnos/as (libros, carteles, mapas, fotos, láminas, videos, software...). También consideramos materiales didácticos a aquellos materiales y equipos que nos ayudan a presentar y desarrollar los contenidos y a que los/as alumnos/as trabajen con ellos para la construcción de los aprendizajes significativos. Se podría afirmar que no existe un término unívoco acerca de lo que es un recurso didáctico, así que, en resumen, material didáctico es cualquier elemento que, en un contexto educativo determinado, es utilizado con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo de las actividades formativas (p.1)

Como bien señala este autor, los materiales didácticos nos conducen a facilitar la enseñanza aprendizaje, haciendo así una clase más activa, divertida, dinámica y motivadora, donde los educandos tengan un espacio de aprendizaje agradable, es por ello que se debe de invertir tiempo en la planificación de las actividades y la selección de los materiales didácticos adecuados. Por ello, es importante también conocer la clasificación de los materiales didácticos que nos conducen a la enseñanza aprendizaje de nuestros contenidos, ya que ciertamente existe una gran variedad de ellos. Guerrero (2009) enlista los siguientes:

Materiales impresos: libros, de texto, de lectura, de consulta (diccionarios, enciclopedias), atlas, monografías, folletos, revistas, boletines, guías,...; Materiales de áreas: mapas de pared, materiales de laboratorio, juegos, aros, pelotas, potros, plintos, juegos de simulación, maquetas, acuario, terrario, herbario bloques lógicos, murales,...; Materiales de trabajo: cuadernos de trabajo, carpetas, fichas, lápiz, colores, bolígrafos,...; Materiales del docente: Leyes, Disposiciones oficiales, Resoluciones, guías didácticas, bibliografías, ejemplificaciones de programaciones, unidades didácticas. (p.2)

En la lengua ch'ol ciertamente no se cuenta todavía con un gran número de materiales didácticos como en la lengua española, sin embargo, tenemos los relatos de la tradición oral



Fotografía 4.- Materiales didácticos en la lengua ch'ol. Fuente: López, M. (2017).

como son los cuentos, los mitos, las leyendas e historias de vida de nuestros ancestros. Entonces, para la enseñanza de la lengua ch'ol se ha empezado a trabajar con materiales adaptados como son los memoramas, las loterías, el ajedrez y los títeres entre otros los cuales demandan la creatividad del profesor en la adaptación y creación de sus propios materiales, aunque muchas veces los mismos alumnos son los que se encargan de diseñar los materiales que se necesitan en clase, todo dependerá de la orientación y asesoramiento del docente utilizando recursos propios encontrados en su entorno.

En ch'ol, existe una diversidad de materiales educativos impresos, aunque no muy extensa, porque ha habido ciertos problemas en su confección y uso, debido a las variantes dialectales y al fenómeno migratorio que experimentamos los *ch'oles*. Por la migración, existe variación lingüística de una región a otra, y se tienen diferencias fonológicas como: *ja'el/je'el* (también), *p'eñel/p'eñal* (hijo), *tyikiñ/tyükiñ* (seco), *tyikwesañ/tyikwisañ* (calentar). También resaltan las variantes lexicas “por ejemplo ‘piedra’ puede decirse *xajlel* y como *tyuñ*” (INALI, 2011, p. 92), *ch'och'ok/chuty* (pequeño, chico), *xk'aläl/xch'ok* (niña), *chijmay/me'* (venado), por citar algunos ejemplos. Asimismo, se encuentra presente la metátesis como *ejk'ach/ejch'ak* (uña, pesuña), *semejty/sejmety* (comal), *yumjel/yujmel* (tío paterno) y *moso/mos* (cubrir, abrigar, cobijar), entre otros.

Según Montejo (2019) Las variaciones citadas también se deben a cuestiones internas y externas por sus colindancias con otros grupos lingüísticos como *Tseltal*, *Tsotsil*, *Maya Lacandón* y *Zoque*. De esta manera compartimos varias palabras por contacto. El resultado de esto es que ahora existen palabras híbridas como *pintariñ* (pintar) cuando debe decirse *boñ*. Además, muchas personas hablan combinando *ch'ol* con el español, perdiendo así la

pronunciación original y su orden sintáctico. Debido al cuadro diglósico en que viven las comunidades choles, constatamos la presencia de fenómenos llamados cambio de código y mezcla de código. Ante tal situación, la lengua *ch'ol* requiere de revitalización para su conservación como riqueza cultural del país. Diversas instituciones y organizaciones civiles actualmente se encuentran implementando políticas lingüísticas y planificando desde dos ámbitos interdependientes:

- ✓ Desde abajo - *bottom-up approach* (Córdova, 2009; Kingsley, 2009), donde interviene organización sociopolítica (asociaciones) y representantes comunitarios.
- ✓ Desde arriba - *topdown approach* (López, 2008), instituciones gubernamentales como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), Secretaría de Educación Pública (SEP), Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígena (CELALI), Secretaría de Educación (SE), Subsecretaría de Educación Federalizada (SEF).

La normalización de la lengua *ch'ol*, al igual que las demás lenguas normadas tomaron decisiones con base en los diferentes estudios de dialectología, respetando la identidad sociolingüística de los propios hablantes. Se concluyó que las variantes de cada grupo lingüístico son entendidas sin dificultad, resultando así la norma de escritura que puede ser utilizada por personas de diferentes variantes de la misma lengua (INALI, 2011). Actualmente, el documento se encuentra en forma bilingüe *ch'ol*-español para que los hablantes y no hablantes de esta lengua tengan acceso a la información y la utilicen apropiadamente en el contexto de su competencia y en este caso, para la elaboración de materiales didácticos.

Es evidente notar que a través del tiempo se ha generado una diversidad de materiales educativos impresos para alumnos y docentes dirigidos a un contexto específico cultural. En el caso de la lengua *ch'ol* aún es limitado, los existentes son elaborados por docentes hablantes nativos quienes hacen el esfuerzo de estructurar y diseñar los documentos, pero no tienen la formación para la enseñanza de lenguas. Los libros se editan en coordinación con instituciones gubernamentales como INALI, CELALI, Secretaría de Educación y Universidades en el Estado. Entre los materiales más destacados en la lengua *ch'ol* encontramos los siguientes:

Tabla. 1.1 Recursos didácticos para la enseñanza del ch'ol			
N/p	Nombre del material	Editado por...	Año
1	CH'ol: Itoyj ts'ijbuñtyel lakty'añ ch'ol / CH'ol: Norma de escritura de la lengua ch'ol	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)	2011
2	Ña'alty'añ ch'ol (Gramática descriptiva)	Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Chiapas	1999
3	Vocabulario ch'ol-español	Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Chiapas	2002-2016
4	Säkläjib ty'añ ch'ol (diccionario)	Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Chiapas	2008
5	Diccionario multilingüe. <i>Svunal bats'i k'opetik</i> . Español, <i>tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal</i> de Chiapas	Casa editora: Siglo XXI, México	2005
6	<i>Tejtyal TSolts'ijb CH'ol</i> (cartel del alfabeto)	Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Chiapas	2007
7	<i>Its'ijbuñtyel ña'alty'añ ch'ol, junmojty</i>	Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en Chiapas	2010
8	<i>Its'ijbuñtyel ña'alty'añ ch'ol, CHa'mojty</i>	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y Secretaría de Educación en Chiapas	2013
9	<i>Juñ ch'älbilbä tyi lakty'añ ch'ol</i> / Libro de literatura en lengua chol de Chiapas	Dirección General de Educación Indígena (DGEI)	1999-2013
10	<i>Lakty'añ ch'ol</i> / Lengua chol. Chiapas y Tabasco (*primero, **tercero y ***cuarto grado)	Dirección General de Educación Indígena (DGEI)	*1994 *2013 **1995 **2013 ***1995 ***2013
11	<i>Mik Ts'ibuñ lak Ty'añ / Escribo mi lengua (libro del adulto)</i>	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	2007
12	<i>Chajpabilbä tsolty'añ tyi lakty'añ / Vocabulario de la lengua ch'ol</i>	Universidad Intercultural de Chiapas	2013
13	<i>Juñil cha'añ kãntyesa tyi lakty'añ. Junk'äj k'ñopjuñ, Cha'k'äj k'ñopjuñ / Manual de enseñanza de la lengua ch'ol. Primero y segundo semestre</i>	Universidad Intercultural de Chiapas	2011
14	<i>Juñil cha'añ kãntyesa tyi lakty'añ. Uxk'äj k'ñopjuñ, CHänk'äj k'ñopjuñ / Manual de enseñanza de la lengua ch'ol. Tercer y cuarto semestre</i>	Universidad Intercultural de Chiapas	2013
15	<i>Iñopojñtyel lakty'añ / Aprendiendo nuestra lengua ch'ol</i>	Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI)	2017

Nota. El libro *Lakty'añ ch'ol* / Lengua chol. Chiapas y Tabasco. Tienen el mismo nombre, únicamente varía en los grados, por lo que se señala con asterisco los años de publicación de cada grado.

Tabla 1.- Materiales didácticos en la lengua ch'ol.

3.5.2 Maestros bilingües

La importancia de la lengua materna es fundamental para el desarrollo intelectual y cognitivo de los niños indígenas y el maestro bilingüe tiene el reto de preparar sus clases para transmitir los conocimientos partiendo de la lengua y los saberes de la comunidad, en la actualidad uno de los problemas que tienen los maestros bilingües, es que la gran mayoría de ellos no conocen ni saben las variantes lingüísticas que existen en las lenguas indígenas, pues la lengua tiene sentido propio y estructuras propias que son inconfundibles, y para evitar confundir más a los niños indígenas prefieren ya no enseñar a partir de la lengua materna o simplemente porque ellos ya no valoran por una parte la lengua materna y por otra, carecen de las herramientas teórico-metodológicas para la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua y del español como segunda lengua.

Freedson y Pérez (1999), reportan la persistencia de problemas relacionados con la limitada disponibilidad de libros, la reducida comprensión de los maestros bilingües de sus contenidos, y la ausencia de la verdadera comunicación maestro-alumno pese el uso limitado de las lenguas indígenas en el salón de clase. Acertadamente los autores están en la razón, a pesar de que se han elaborado diversos materiales en la lengua chol, muy poco son los materiales que realmente llegan a las aulas, muchas veces los materiales didácticos que son creados por los mismos docentes en diversos talleres solo han sido para justificar los recursos económicos que los grandes políticos han despilfarrado nuestros erarios beneficiándose solamente unos cuantos.

Es fundamental contar con material didáctico y libros para enseñar a partir de la lengua indígena y en muchos centros de trabajo de los profesores bilingües, en muchos casos, no cuentan con dicho material, en realidad no hay muchos libros en lengua indígena o no se han elaborado libros en algunas lenguas indígenas, pues los encargados de elaborar los materiales y los distribuidores no han mostrado interés para producir dichos materiales.

Para la enseñanza de la lengua materna, el profesor bilingüe tiene que estar convencido e informado del valor que posee la lengua indígena, porque ésta tiene estructuras propias que son particulares, tiene sonidos propios, está considerada como una patria verdadera y es un medio de comunicación y de aprendizaje. Posteriormente, saber transmitir las cuatro formas de una lengua: comprender, leer, escribir y hablar; para ello tiene que manejar el alfabeto de una lengua indígena. Como se sabe, de una lengua se derivan variantes, ejemplo de ello, es el chol de Tumbalá, chol de Sabanilla y el chol de Tila, que son lenguas parecidas, pero con diferencias dialectales. Otro problema que se presenta en los salones de clase, es que ya no

se le da valor a la lengua indígena. En muchas comunidades, los padres de familia prefieren que no se les enseñe a sus hijos en la lengua materna como es el caso particular de la lengua ch'ol, para ellos no tiene utilidad. Como resultado de la des-valoración de su propia lengua por la dominación secular que han tenido. Otro problema es la desubicación de los maestros, se ha visto que muchos de ellos no son de la zona donde deberían estar prestando sus servicios.

Entre los problemas antes mencionados, el reto de los maestros bilingües y de la propia SEP y de la Dirección de Educación Indígena del Estado de Chiapas, es la falta de material, la formación docente, y la desubicación, todos son factores que pueden hacer más evidente el rezago educativo de la educación indígena de este Estado.

Como docentes bilingües tenemos una gran tarea, grandes retos y desafíos que cumplir, empezar a concientizar a los docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas para que valoricen y se revitalice la lengua ch'ol, el diálogo intercultural es el mejor camino que nos puede conducir al respeto de la diversidad lingüística y cultural, comprender al otro, ponerse en el lugar del otro es un valor que debemos de inculcar a nuestros educandos, por lo que el término bilingüe solo ha quedado en el aspecto político discursivo, realmente no está cumpliendo con el papel que le corresponde desempeñar, más bien ha sido promotor de la enseñanza castellanizante orillando sus propias raíces.

3.5.3 Libros bilingües en la lengua ch'ol

Como se mencionaba con anterioridad existen muy pocos libros bilingües en la lengua ch'ol, los libros de textos que usan los niños en contextos bilingües de educación primaria la mayoría de ellas vienen en español a excepción de uno que se titula *Juñ Ch'äläbä ty'ääñ tyi lakty'añ/Libro de literatura en lengua CH'ol* a cargo de la Dirección de Educación Indígena (DGEI, 2018) en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (Sep), donde los textos de la serie libros de literatura en lenguas indígenas giran en torno a elementos de la tradición oral, que se utilizan cotidianamente en el contexto de los lectores. De esta forma las historias plasmadas en este material hacen alusión a: tradiciones, saberes de los ancianos, dichos, leyendas, refranes, canciones y adivinanzas. Con ello se impulsa que las culturas indígenas se mantengan y se desarrollen a partir de la oralidad de las lenguas indígenas, que en su forma escrita coadyuvan a su conservación y permanencia en la vida de los pueblos originarios.

Este libro realmente es una joya para los docentes y alumnos debido a que los textos plasmados en el son escritos propios de la cultura y, además, este material contiene muchos visuales que para los alumnos son bien llamativos e ilustrados con imágenes contextualizadas de la región.

3.5.4 Documentos sonoros

Muchas veces nos hemos preguntado cuáles son realmente los documentos sonoros, para Moreno (2000), los documentos sonoros son cualquier grabación, propia o ajena, realizada de forma electromecánica, magnética o digital y presentada en distintos soportes (como los discos de vinilo -electromecánico-, las cintas magnetofónicas -magnético-, los discos compactos y programas informáticos de reproducción del sonido -digital-) cuya lectura analógica o digital, nos permite escuchar reproducciones de voces, ruidos, sonidos, música, etc.

Por otra parte, para Robledano (2014) el término documento sonoro es un tipo de documento que contiene información registrada bajo la forma de sonido en alguna forma de expresión (discurso oral, música, ruidos...) y que, debido al modo de registro y soporte utilizado, requieren el empleo de un dispositivo de reproducción concreto: magnetófono, tocadiscos, fonógrafo, ordenador, etc.

Los recursos sonoros, al utilizar diversos lenguajes -verbal, musical, sonoro, etc.- permiten la elaboración de mensajes materializados en diversas formas de representación simbólica. De esta forma podemos construir un mensaje y comunicarlo por medio de múltiples sonidos, palabras y efectos. Los recursos sonoros se convierten en un medio para que cada uno pueda buscar su propia forma de representación, podemos decir entonces que los documentos sonoros tienen una importante función en la enseñanza de lenguas, aparte de diversificar nuestra enseñanza, también impulsan una estrategia de expresión de una forma creativa.

La DGEI (2018) por primera vez invierte en un material sonoro, que se incluye en el libro *Juñ Ch'äläbä ty'ääñ tyi lakty'añ/Libro de literatura en lengua ch'ol*, en forma de audiolibro, que además de permitir que los textos se escuchen, cada uno incluye preguntas de comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, referidas a distintos elementos de las narraciones, con lo que esperamos dinamizar el proceso de lectura y escritura en niñas y niños indígenas del país.

Desde mi punto de vista es un material que ha tenido gran impacto con los aprendientes, además de ser relatos orales propios de la cultura es también una forma divertida de enseñar. Es importante mencionar que también existen otros documentos sonoros que se encuentra disponibles en las redes sociales como YouTube, donde podremos encontrar ciertas grabaciones como cuentos, relatos propios de la cultura ch'ol, además de ciertas películas editadas en la lengua, estos recursos son de gran provecho para nuestros estudiantes.

3.5.5 Relatos orales

Llamamos oralidad a todas las formas de usar la palabra hablada en la comunidad. Cuando se emplea la lengua oral se busca una comunicación directa, pues no existe ningún intermediario entre el hablante y quien escucha. Walter Ong (Suescún y Torres, 2009) define:

Oralidad primaria, se refiere a la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Es 'primaria' por el contraste con la 'oralidad secundaria' de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad, mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos, que, para su existencia y funcionamiento, dependen de la escritura y la impresión. Los pueblos orales tienen formas de recordar sucesos y de reproducirlos. Así, la historia de comunidades sin escritura no se pierde. (p. 33).

En nuestras comunidades indígenas, la manera más usual de comunicarse es oralmente. La expresión en la lengua propia está cargada de los significados y la sabiduría de cada pueblo; los momentos y los lugares en que se usa una lengua están definidos por las costumbres vigentes, los *tatuches*, los principales, los *kolibales* son los transmisores del conocimiento, la sabiduría.

En la memoria se guarda aquello que se ha transmitido por medio del habla; por eso, saber escuchar con respeto y atención resulta fundamental en el modo de ser indígena, un privilegio de llenarse de los conocimientos de nuestros ancestros, me recuerda las tardes y noches en el fogón, mientras disfrutaba de las tortillas hechas a mano mi abuela me contaba

las grandes hazañas de su vida, los cuentos, las leyendas, sus tradiciones y sus cantos formaban parte del repertorio oral.

Por otra parte, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) Titulado “Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial”. En este podemos leer la preservación y la conservación de las tradiciones orales como bien patrimonial de la humanidad plantea:

El ámbito “tradiciones y expresiones orales” abarca una inmensa variedad de formas habladas, como proverbios, adivinanzas, cuentos, fábulas canciones infantiles, leyendas, mitos, cantos y poemas épicos, sortilegios, plegarias, salmodias, canciones, representaciones dramáticas, etc. Las tradiciones y expresiones orales sirven para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Son fundamentales para mantener vivas las culturas.

Lamentablemente, la tradición oral se ha ido perdiendo con el paso de los años, ahora los niños ya no quieren escuchar a los padres y los abuelos, prefieren ver la televisión, el celular o escuchar música, los valores se han perdido y estamos acabando con un legado importante, ignorando nuestros ancestros que por años han conservado la lengua gracias a la oralidad, por eso es importante considerar que los alumnos platiquen sus experiencias derivadas de las prácticas sociales del lenguaje en su comunidad: las actividades de compra y venta de productos, cuando los integrantes de las comunidades se dedican a actividades agrícolas, cuando preparan los alimentos, en la preparación de una festividad, cuando los adultos aconsejan o llaman la atención y a través de anécdotas, cuentos o leyendas.

Como docentes debemos de propiciar siempre con nuestros alumnos el valor de respeto de nuestros ancestros, los *tatuches* (Abuelos) son nuestros mejores maestros que nos llenan de sabiduría y consejos, si tenemos la oportunidad de invitar a un *tatuch* (abuelo) en nuestras aulas sería maravilloso para que los alumnos escuchen a viva voz un relato, leyenda o cuentos propios de su cultura y así empezar a empoderar nuestra lengua materna y la cultura.

3.6 La formación de profesores a través de instituciones públicas

Muchos de los profesores que prestan sus servicios en las comunidades rurales, son egresados de diferentes instituciones públicas como es la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) o la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y las Escuelas Normales Rurales, a pesar de que no tienen la preparación académica de llevar en las aulas actividades interculturales, hacen lo posible de llevar contenidos interculturales, aunque de manera muy superficial.

si se pretende verdaderamente una educación intercultural en la formación docente de las escuelas normales, el primer paso es dejar de ver a ésta como un discurso teórico cargado de buenas intenciones y percibirla como una condición indispensable para el cambio en la escuela y fuera de ella. Un segundo paso sería que el proyecto educativo de la escuela vincule sus objetivos generales con dos conceptos fundamentales, la interculturalidad y la multiculturalidad, para favorecer la formación desde una perspectiva intercultural. Y lo más importante, sólo si el proyecto es vivido, asumido e impulsado en las instituciones educativas, existirán las condiciones para generar un marco favorable para la construcción de una educación intercultural (Valverde, 2010).

Desde esta perspectiva, todas las instituciones educativas debe haber una transformación en la formación de futuros docentes, se debe de concientizar y fomentar el respeto de las lenguas y culturas para su preservación, de lo contrario seríamos seres detractores de la cultura de un pueblo.

3.7 Recapitulación

En este tercer capítulo presentamos y examinamos diferentes aportes teóricos que nos posibilitan reflexionar, indagar y demostrar la importancia de llevar en las aulas el uso de textos literarios para facilitar la enseñanza de lenguas, en la cual se ha convertido en una herramienta valiosa para desarrollar no sólo las habilidades lingüísticas de los aprendientes, sino también el conocimiento sobre las prácticas sociales, dentro esta literatura encontramos la fábula que nos sirve como un instrumento para transmitir los valores, que ciertamente la fábula en la lengua materna no existe, pero tenemos los cuentos, las leyendas los mitos, entre otros, finalmente, se analizó la formación de los profesores que imparten clases en las escuelas y que no tienen la preparación adecuada para llevar en las aulas actividades

integrales como es el fomento de la interculturalidad. En el siguiente capítulo se discutirá el proceso metodológico que utilizó para llevar a cabo esta investigación y los procedimientos de análisis de la información, categorización y los límites que pueden inferir en este estudio.

CAPÍTULO 4. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo presentamos el proceso metodológico utilizado durante este trabajo de investigación acción, comentamos sobre el tipo de investigación el cual se encuentra inmerso dentro del paradigma cualitativo. Específicamente los datos reportados en el estudio se enmarcan dentro de la metodología de la investigación acción. Igualmente, se discute sobre las técnicas y los dispositivos utilizados para la recuperación de la información que ayudó para el desarrollo del trabajo y finalmente presentamos nuestro proceso de codificación y categorización de los datos, sin olvidar mencionar las limitantes encontradas en la investigación.

4.1 paradigma cualitativo

Esta investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo el cual González (en Portilla, Rojas y Hernández, 2013) define de la siguiente manera:

La investigación cualitativa tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven; por tanto, metodológicamente implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento con respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte. (p. 91)

Una de las grandes ventajas de este enfoque metodológico desde el punto de vista de Wallace (2011) es la flexibilidad que el investigador encuentra en su trabajo, lo que permite aclarar todas las dudas que se generen dentro de la investigación.

Una de las decisiones estratégicas más importantes en una investigación, es escoger un paradigma que nos servirá como guía, ya que nos indica las cuestiones o problemas

importantes a estudiar. LeCompte (1995) plantea que “La investigación cualitativa (...) extrae descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y videocassetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (p.3). El paradigma cualitativo constituye la mejor opción ya que permite explorar, explicar e interpretar el objeto de estudio. Cuenya y Ruetti, (en Ramos, 2015) argumentan:

El estudio cualitativo busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual, desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, periódicos, textos, individuos, etc. Este enfoque, suele ser utilizado para el descubrimiento y refinamiento de preguntas de investigación. En la metodología cualitativa se incluyen estudios centrados en el lenguaje como el interaccionismo simbólico y la etnometodología, estudios centrados en patrones o regularidades como la teoría fundamentada y los trabajos focalizados en los significados de textos o acciones basados en la fenomenología y la hermenéutica (p.15)

El paradigma cualitativo es un conjunto de técnicas de investigación cuyo uso está generalizado. Brinda información sobre el comportamiento y las percepciones de las personas y les permite estudiar sus opiniones sobre un tema en particular con más detalle. Así también, genera ideas e hipótesis que pueden ayudar a comprender cómo la población objetivo percibe un problema ayudando a definir o identificar opciones relacionadas con este tema. En la investigación cualitativa, la teoría a menudo ocurre después de la observación, a partir de una extrapolación resultante de los mismos eventos.

De igual forma Rodríguez, Gil y García (1996) mencionan que en “los estudios cualitativos se estudia la realidad en su contexto natural, intentando comprender el sentido de los fenómenos sociales de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (p.32). Entonces, consideramos que esta es la mejor opción para nuestro trabajo porque en esta investigación se pretende estudiar la realidad de la enseñanza del diálogo intercultural, desde la vivencia de profesores y estudiantes de la lengua ch’ol como L1 y español como L2 en la escuela primaria Eva Sámano de López Mateos de sexto grado; de modo que a partir de ello se consiga una reflexión crítica de la propia práctica docente y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la L2; y esto nos permita desarrollar una propuesta con la visión de difundir procesos de enseñanza-aprendizaje más significativos.

En palabras de Flick (Vasilachis, 2006) uno de los rasgos principales de la investigación cualitativa es la reflexividad que el investigador tiene al realizar su trabajo el cual no se trata sólo de hacer actividades reflexivas, sino ser un investigador reflexivo. La reflexividad es un asunto crítico en la investigación cualitativa, es una habilidad humana que está presente en las interacciones sociales, lo cual debe hacerse sobre las acciones, observaciones, sentimientos, e impresiones en el campo, para ser transformados en datos posibles de ser interpretados y documentados. Este proceso reflexivo necesita un autoanálisis por parte del investigador quien puede cuestionarse constantemente sobre lo que hacen, dicen o no hacen o no dicen los individuos involucrados en el fenómeno del cual se ocupa la investigación. Para llevar a cabo el trabajo es necesario elegir una modalidad metodológica dentro del paradigma cualitativo y en este caso, nosotros hemos optado por la siguiente.

4.2 La investigación-acción

La investigación acción tiene orígenes en las investigaciones efectuadas por el psicólogo norteamericano de origen alemán Kurt Lewin en la década de los 40, desde esta mirada podemos argumentar que desde hace más de cincuenta años, la investigación-acción ha estado presente en el campo de la educación y es considerada por muchos investigadores y profesionales, como un modo de investigación apropiado para la realización de cambios en las prácticas educativas, tales como la mejora de situaciones problemáticas, el desarrollo de nuevos planes de estudio, la validación de teorías o el desarrollo de proyectos educativos. Según Corey (en Colmenares, y Piñero, 2008) “la Investigación acción es un método apropiado para mejorar la praxis docente, desde la acción reflexiva, cooperadora y transformadora de sus acciones cotidianas pedagógicas” (p. 101).

Así, la investigación acción es el método que conviene a este trabajo que se enfoca en trabajar bajo la ideología de que debe haber un cambio real sobre la participación activa de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta orientación se basa en la formación y el desarrollo de una reflexión crítica, individual y colectiva de los primeros responsables de las acciones educativas en la escuela y en el aula. Al respecto, Colmenares y Piñero (2008) plantean:

La investigación-acción se presenta en este caso, no sólo como un método de investigación, sino como una herramienta epistémica orientada hacia el cambio

educativo. Por cuanto, se asume una postura ontoepistémica del paradigma socio-crítico, que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo, de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora. (...) constituye una opción metodológica de mucha riqueza ya que por una parte permite la expansión del conocimiento y por la otra va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación, que a su vez se convierten en co-investigadores que participan activamente en todo el proceso investigativo y en cada etapa o eslabón del ciclo que se origina producto de las reflexiones constantes que se propician en dicho proceso (p.104)

Desde esta mirada la investigación-acción es la base fundamental para desarrollar un proyecto o una propuesta, razón por la cual decidimos trabajar con este enfoque, ya que, tal como lo señala Fals Borda, (2015) no sólo se limita a la investigación participativa, sino que involucra el componente de la acción, puesto que deseamos hacer comprender que se trata gestionar un cambio. A tal fin, seguimos el ciclo de la investigación acción participativa, donde se desarrollan procesos de observación de la realidad para generar la reflexión sobre la práctica, de planificación y desarrollo de acciones para su mejora y de sistematización de la experiencia y reflexión en y sobre la acción para la producción de conocimientos en el campo de la educación popular.

Nuestro reto como investigadores en el ámbito educativo es el de desarrollar estudios, que, a partir de un problema detectado y abordado en la práctica, produzcan teorías pedagógicas emancipadoras que incidan en la transformación de la acción educativa generando una praxis (práctica consiente y reflexiva). Es importante hacer hincapié sobre la relevancia de esta investigación-acción participativa, ya que el observador pasa a formar parte de todos los procesos de diálogo y aprendizaje mutuo, reflejando confianza entre los participantes. Fals Borda (2015) afirma:

Hacer investigación participativa es aceptar que toda investigación sea interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de diálogo de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre el investigador y el investigado. En este proceso se invalida la división tradicional entre conocimiento objetivo y subjetivo; se afinan o complementan pautas normales de medición y análisis de

la realidad; se equilibran los intereses teóricos del observador externo y de los actores locales que quieren transformar la práctica diaria, y se practica la interdisciplina. El resultado viene a ser tan calificado y respetable como el que se aduce para la investigación tradicional. Y el investigador, como parte de la realidad investigada, se convierte en actor comprometido que debe a su vez analizarse y ser analizado (Pp. 308-309)

Es por ello que, trabajando dentro de la investigación-acción buscamos favorecer la acción por medio de la intervención y con ello generar conocimiento en contexto y en prospectiva. De acuerdo con Babüroglu y Ravn (2002), la investigación-acción “se beneficia al estar respaldada por un ‘deseo de futuro’ (p.38), la esperanza de un cambio que ayude a mejorar ciertas situaciones. Por ello, en este trabajo adoptamos la propuesta de Kurt Lewin (1948) por ser uno de los pioneros en las investigaciones sociales llevadas a cabo en la década de los 40’s cuyo trabajo aportó mucho al movimiento de la dinámica de grupos del periodo construccionista de posguerra. Así, Lewin (1948) menciona que “la investigación-acción puede verse desde distintos puntos, todo depende de la problemática a tratar” (p.73). Por ende, para este trabajo, la enseñanza puede ser vista como un proceso de investigación en el que se busca transformar la realidad y generar conocimiento sobre estas transformaciones, proporcionar bases conceptuales y metodológicas que ayuden al profesor a comprender la acción educativa que desarrolla, a cuestionarla, a investigar nuevas posibilidades, promoviendo cambios que se reflejan en el aprendizaje de los estudiantes. Luego entonces, se trata de una exploración reflexiva que el docente hace de su práctica y de esta manera logra hacer mejoras educativas.

Por su parte, Elliot (2005) el mayor representante de la investigación-acción, busca ahondar más en la valoración del problema del docente, integrando el pensamiento, su desarrollo profesional, la reflexión filosófica y la investigación en una concepción unificada de la práctica educativa reflexiva. Por lo que refiere a nuestro caso, nosotros pretendemos enfatizar la enseñanza-aprendizaje de la interculturalidad en el departamento de lenguas en francés, ya que concordando con Mills (2003) a través de la investigación-acción podemos lograr ese cambio. Para este autor, el cambio en las prácticas educativas sólo puede tener lugar si los mismos docentes analizan de forma crítica su práctica y el entorno en el que tiene lugar. Todo esto, como hemos estado expresando, precisa de entender la práctica, ya que no se trata de una tarea individual, sino de un trabajo cooperativo; es decir, se requiere, de

buenas relaciones interpersonales que permitan abordar la práctica docente reflexiva y críticamente tanto por el investigador responsable como por los colegas.

Cabe señalar que la óptica de Latorre (2003) en cuanto a la investigación-acción, nos va a ayudar de igual forma porque él considera que las principales ventajas de la investigación-acción son la mejora de la práctica y que el propósito de ésta no es tanto el de producir conocimientos, sino más que nada cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicarlos, siendo un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos. Ciertamente, conforme a lo que ya hemos expuesto, el primer paso de la investigación-acción es reflexionar sobre un área de mejora, lo que conlleva a realizar una planeación sobre los aspectos que debemos cuestionar y optimizar.

En lo que respecta a nuestro estudio se trata de enfocarnos en la dimensión del diálogo intercultural dentro de la enseñanza de lenguas; así como en las acciones que efectuamos hoy en día los profesores de lenguas para enseñar desde esta perspectiva y poder formular algunas sugerencias que posibiliten mejorar nuestro trabajo en el salón de clases. Luego entonces, se ha llevado a cabo el plan que se elaboró poniendo en funcionamiento las actividades previstas en diversos momentos de la investigación; con el propósito de propiciar los cambios que se sugieren en la práctica, y finalmente, evaluar los hallazgos del proceso previamente expuesto como se esquematiza en la siguiente figura (ver figura 4).

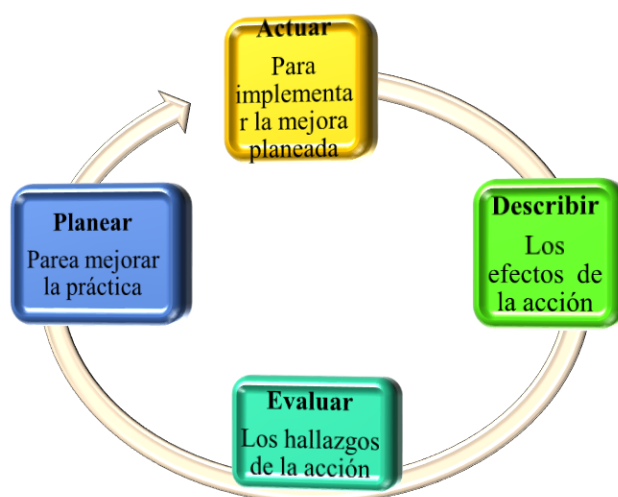


Figura 4.- Modelo de actuación en investigación-acción.. Adaptado de Tripp (2005)

Para nuestros fines, hemos tomado como referencia el modelo descrito por Tripp (2005), y hemos decidido seguirlo y a su vez ejemplificarlo para ilustrar el proceso de nuestra investigación; misma que se efectuó en dos ciclos debido al tiempo disponible para la conclusión de nuestro estudio. Como toda investigación, dimos comienzo por planear; y principalmente identificar aquello en lo que queríamos suscitar un cambio en nuestra práctica, de modo que, posteriormente actuásemos ejecutando las actividades estipuladas, siguiendo este flujo cíclico que mostramos en nuestros esquemas (ver figura 5 y 6).

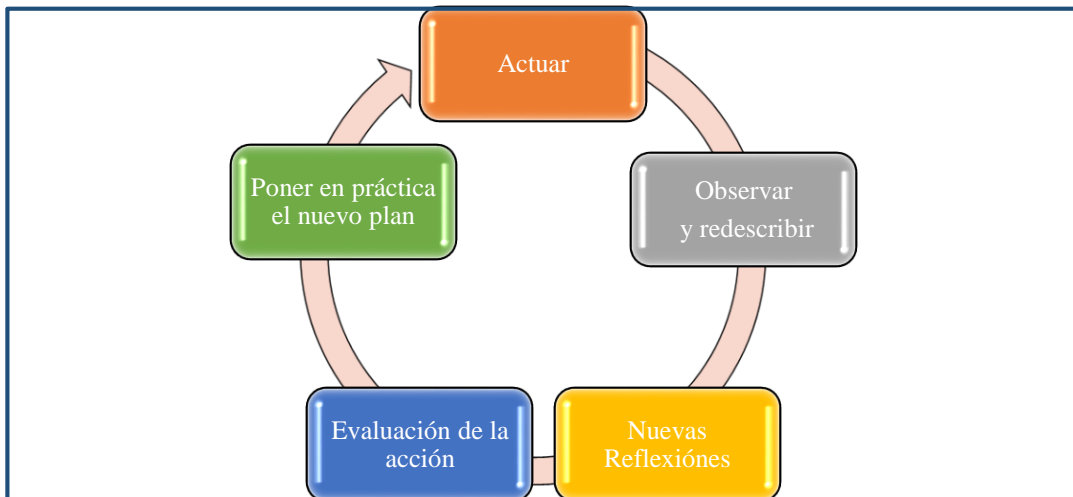


Figura 5.- Representación de ciclo de acción 2. Adaptado de Tripp, 2005

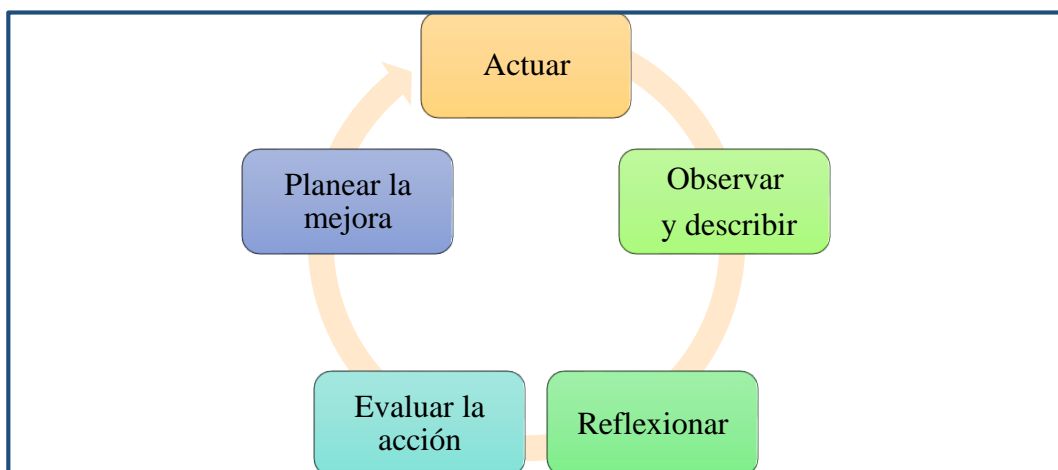


Figura 6.- Representación de ciclo de acción 1. Adaptado de Tripp, 2005

En estos esquemas se ilustra que el ciclo de acción comienza con la identificación de un problema, luego se planifica una solución, se pone en funcionamiento, se da seguimiento y por último se evalúa su efectividad. Cabe destacar que por cuestiones de tiempo nuestro

proceso de investigación-acción estuvo conformado solamente por dos ciclos, aunque dejamos en claro que la investigación-acción puede estar compuesta de cuantos ciclos sean necesarios para lograr la mejora. Respecto a lo señalado anteriormente, estimamos que este estudio fue de carácter participativo, debido a que un conjunto de nuestra comunidad educativa de la escuela primaria Eva Sámano de López Mateos de la Localidad de Cenobio Aguilar, municipio de Salto de Agua, Chiapas, tomó parte de este proceso de investigación, con el deseo de enriquecer y desarrollar no únicamente su práctica individual, sino el entorno de aprendizaje del español como segunda lengua en sus clases. Por consiguiente, este método nos ayudó en este estudio para explorar, analizar, evaluar y reflexionar respecto a la práctica docente, desde la óptica de la vivencia de los participantes comprendidos en esta investigación. Enseguida, describimos de forma más precisa el trabajo efectuado

4.3 El diseño de la investigación

En este apartado, brindamos una descripción del proceso metodológico sobre el cual se desarrolló nuestra investigación, es decir, cómo y qué se utilizó para recabar la información y llevar a cabo el proceso de exploración hasta llegar a los hallazgos que darán paso a nuestra propuesta didáctica. Explicamos igualmente cuál es el contexto en el que están inmersos nuestros participantes; así como las estrategias metodológicas empleadas para la recolección del corpus de la información, ciñéndonos a nuestro paradigma y método de investigación, ya descritos previamente.

4.4 El contexto

La investigación acción se llevó a cabo en la Escuela Primaria Federal “Eva Sámano de López Mateos” ubicada en la localidad de Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas. Una comunidad hablante de la lengua Ch’ol situada en la parte norte de nuestro Estado de Chiapas, a 50 minutos de la cabecera municipal de Salto de Agua, Chiapas. (ver fig. 8). Dicha institución pertenece al sistema público federal sector: 14, Zona: 039, con clave: 07DPR0439Y, con un horario matutino de 8:00 am a 13:00 horas, la organización de

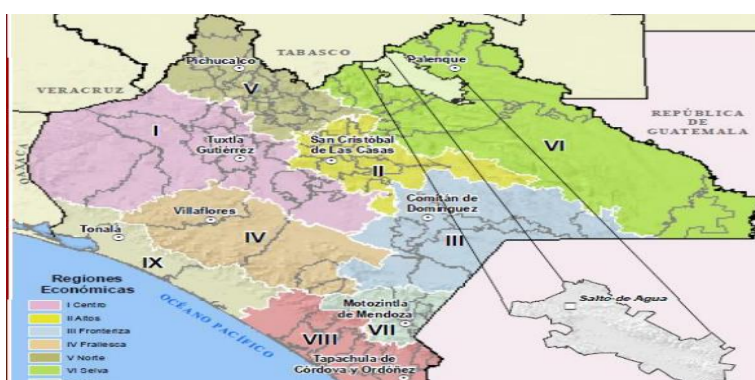


Figura 7.- Foto del estado de Chiapas. Ubicación del municipio de Salto de Agua

la institución es completa, cuenta con un Director Técnico, 12 docentes frente a grupo y un intendente

Dicha localidad cuenta aproximadamente con 1500 habitantes incluyendo niños y niñas, es también una de las comunidades de alta marginación y altos índices de pobreza por lo que una de sus fuentes principales de alimentación es el *ixim* (maíz) considerado para los ch’oles como alimento sagrado ya que de ella se deriva la *waj*, (tortilla) *sa’* (pozol), *ul* (atole), *ch’ilim* (pinol o pinole). Una mayoría de los habitantes se dedica a la agricultura, principalmente en la siembra del maíz, el frijol y en menor escala a la crianza de ganado bovino y porcino. Los niños tienen una participación importante en la producción y cuidado de estos animales, así como en la siembra y cosecha del maíz para colaborar en los ingresos de la familia.

4.4.1 Los participantes

Dado que nuestro propósito al desarrollar este estudio es la mejora de nuestra práctica pedagógica a través de la puesta en práctica y comprensión de este proceso metodológico, fue necesario el apoyo de profesores participantes para reforzar el proceso de análisis y de reflexión del objeto de estudio. El equipo de docentes participantes estuvo compuesto por diez profesores que imparten clases de español en la escuela antes citada. Ocho de ellos son nativo-hablantes de la lengua ch'ol y dos solamente hablan en español y están en proceso de aprendizaje de lengua ch'ol.



Fotografía 5.- Alumnos 6° grado participantes en la IA.

Dicha institución actualmente cuenta con una matrícula de 390 alumnos entre niños y niñas, según informe del director. Este plantel educativo ha sido punto clave o centro estratégico para todas las comunidades y rancherías que la comunidad tiene en sus alrededores y llegan a inscribirse a esta institución educativa. Es importante señalar que un 40% de los niños inscritos son de diferentes comunidades y rancherías, estos caminan y viajan todos los días aproximadamente 20 minutos en carro y una hora a pie. Sólo un 60% corresponde a la comunidad de Cenobio Aguilar, conocida también como la Trinidad, sede principal donde se ubica la escuela.

En cuanto a muebles e inmuebles, la escuela está en condiciones mínimas para que el docente pueda ejercer su labor, al menos tiene un edificio, sillas y mesas del alumno como del docente. Como en todo plantel público siempre hace falta algo, no se tienen todas las comodidades que se desea tener y éste plantel no es la excepción. No obstante, sin duda ha

cambiado muchísimo, recuerdo hace 18 años cuando yo estudié la primaria, no tenía el mobiliario con el que actualmente cuenta. Hoy en día, tiene una plaza cívica, un domo escolar, oficina de dirección, todas las aulas son de concreto, asta de bandera, áreas verdes y muchos árboles que sirven de sombra para todos, lo que hace falta es el bardeado perimetral del ya que tiene apenas una maya ciclónica que está muy deteriorada. En mis primeros reencuentros con la institución realmente me llené de mucha alegría, mis más largas y ruidosas carcajadas, mis conversaciones más interesantes, mis sueños más placenteros y mis primeros amores están teñidos en esta institución, que me vio crecer y fue un peldaño significativo en mi formación académica, recuerdo muy bien que aprendí a leer hasta tercer grado

Los alumnos comienzan a llegar a partir de las 7:30 am, ya que la entrada oficial es a las 8:00 am y la salida las 13:00 horas. Una gran mayoría de los docentes viven en la misma localidad antes mencionada y son pocos los que se trasladan a la cabecera municipal, aun así, los docentes se presentan con gran anticipación antes de la hora de entrada oficial. En los alrededores de la escuela se pueden apreciar varias motocicletas estacionadas con las que los docentes se trasladan, muy pocos son los que llegan caminando; es importante señalar que el intendente del plantel es el encargado de recibir a los niños que ingresan dentro del plantel, los alumnos más pequeños como son de primer grado son conducidos a sus salones, a pesar de que es una comunidad pequeña, madres y padres de familia acompañan a sus hijos a la escuela hasta que el intendente los reciba.

En cuanto a los alumnos, los participantes en el estudio son niños y niñas con edades entre 10 y 13 años que cursan el quinto y sexto grado, grupos “A” y “B” de la institución en mención. Con alrededor de 25 y 27 niños por grupo, es importante señalar que para el 90% de la matrícula de alumnos su primera lengua es el ch’ol y la segunda el español, tan sólo el



Fotografía 6.- Alumnos de 5° grado educación primaria, participantes en la IA.

10% de los educandos -según información de la dirección de la escuela- su primera lengua es el español y la segunda lengua el ch'ol.

Las características de cada grupo son muy diversas, por mencionar algunas: en el sexto grado grupo "A" el docente tiene como lengua materna el español y su segunda lengua el ch'ol. Los niños son hablantes de la lengua ch'ol, excepto dos que vienen de otras ciudades que por cuestiones de migración se quedaron en la comunidad; estos niños están en proceso de asimilación de la cultura y adquiriendo la lengua materna de la localidad. En cambio, el docente de sexto grado grupo "B", su lengua materna es el ch'ol y su segunda lengua el español, al igual que los niños una gran mayoría son hablantes nativos de la lengua ch'ol y solo tres niños, hijos de profesores hablan el español como L1.

Dentro y fuera del salón de clases se escucha a niños y niñas conversando en la lengua ch'ol, y sólo de repente se escuchan palabras en español como: goool, canastaaa, y las utilizan cuando juegan fútbol y basquetbol. En cambio, el español lo utilizan los que son hijos de rancheros, hijos de maestros, mestizos provenientes de Villahermosa, Tabasco, pero que también han ido adquiriendo el ch'ol como segunda lengua. Así, la institución educativa se ha caracterizado por respetar estas lenguas maternas y no verlas como un obstáculo, argumentaba un docente de sexto grado. Los docentes de cuarto, quinto y sexto grado que formaron parte del estudio como participantes, como se mencionaba con anterioridad, algunos de ellos su primera lengua es el español, mientras que la segunda es el ch'ol. Dichos profesores, con el paso de los años, han ido aprendiendo la lengua ch'ol y todos colaboraron para llevar a cabo esta investigación-acción.

Todas las clases impartidas en los diferentes grados y grupos son en español, aunque el director argumenta que en los primeros grados comúnmente comisionan a maestros que hablan la lengua materna de los niños, esto para facilitar la enseñanza aprendizaje de los niños, ya que muchas veces los niños de primer grado no saben utilizar el español, por ejemplo, cuando quieren ir al baño, o tienen la necesidad primordial de comunicarse con el maestro, estos se han metido en serios problemas como que los niños se hagan pipi dentro del salón de clases. Es la razón por la cual buscan de preferencia a un docente que hable la lengua materna de la comunidad para tener un acercamiento con los alumnos que aún tienen dificultades para expresarse en español.

4.5 La estrategia metodológica

A continuación, exponemos los diferentes procedimientos utilizados para la recolección de la información. Dichas técnicas fueron elegidas de acuerdo con las necesidades del proyecto y porque se ajustan al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con la descripción de las técnicas escogidas para la recolección de la información –entrevistas individuales con profesores y alumnos; entrevistas grupales con profesores y alumnos, observaciones de clase y el diario del profesor.

4.5.1 Las técnicas de recolección

En este apartado se expondrán los distintos procedimientos que fueron necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Las técnicas han sido seleccionadas conforme a las necesidades de la investigación, además de adecuarse al paradigma cualitativo de la investigación. A continuación, proseguimos con la elección de las técnicas de recolección de la información que fueron las siguientes:

✓ Observación y auto-observación de clase

De acuerdo con Burgos (2011), la observación de clases es

“una distintiva manera de obtener información (...) que integra las percepciones visuales, la audición, el tacto y el olfato. Mediante la observación se intenta captar aquellos aspectos de las actividades humanas y los escenarios en las que estas ocurren. Es evidente que tenemos que prestar atención tanto al lenguaje verbal como al no verbal” (p. 102).

Para Burgos (2011) existen otras dimensiones que se pueden evidenciar en la observación, por ejemplo “objetos o cosas físicas presentes, acciones individuales de las personas, secuencia que tiene lugar en el tiempo y emociones sentidas y expresadas” (p. 99).

El propósito de esta técnica es conseguir información y utilizarla para la obtención de registros sobre determinados aspectos de la realidad respecto a elementos o situaciones sobre los que generalmente los individuos no tienen conciencia; pero que orientan su comportamiento. No consiste sólo en ver y oír, sino también en examinar los hechos que se

desean estudiar. Así, la observación puede ser utilizada en la investigación conjugada con otras técnicas o de forma exclusiva.

Para este trabajo de investigación fue de gran utilidad ya que ayudó a constituir la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto observado, que es el comienzo de toda comprensión de la realidad. De acuerdo con Bunge (2010) la observación es un procedimiento científico que se distingue por ser una percepción (I) Intencionada, en el sentido de que se hace con un objetivo determinado; (II) Ilustrada debido a que va guiada de algún modo por un cuerpo de conocimiento; (III) Selectiva porque es preciso ir clasificando aquello que es de interés, conveniente y viable para el investigador de aquello que no es tan



Fotografía 7.-Observación participativa en clases con niños de 6° grado educación primaria.

relevante para la investigación; por último, (IV) es Interpretativa ya que conforme se va avanzando en la investigación se va describiendo y explicando todo lo observable.

Específicamente, en la realización de este trabajo nos apoyamos en la observación participante, que ha sido utilizada por investigadores en los últimos años para recoger información sobre las características de los participantes que no son fácilmente accesibles por medio de otros métodos, para identificar los resultados de prácticas específicas, y documentar los procesos fisiológicos y psicológicos (Paterson, Bottorff, Hewat, 2003). La observación participante es interpretada y utilizada por investigadores de varias maneras. En la sociología, los participantes son quienes revelan ‘los bastidores de las realidades’ de su experiencia, que generalmente se esconden de los extraños. En nuestro caso, este tipo de observación concuerda con los propósitos metodológicos de nuestro estudio, en el cual se procedió a hacer observaciones de los docentes colaboradores, así como a la misma profesora investigadora, en este último caso en forma de auto-observaciones reflexivas

✓ **Entrevistas individuales**

Como asevera Iñiguez (2008), “la entrevista individual, es una actividad discursiva fluida y a profundidad” (p. 1). La entrevista individual tiene como objetivo recopilar información entrevistando a los participantes cara a cara (o de forma remota) utilizando técnicas de conversación.

El uso de dicha técnica en el contexto se justifica cuando el objetivo es identificar los puntos de vista, las representaciones, las creencias, las actitudes, la comprensión de una experiencia particular, su visión del mundo, con el propósito de entenderlo en profundidad o para aprender más sobre un objeto dado. A medida que la palabra se le da al individuo, la entrevista demuestra ser un instrumento privilegiado para revelar su representación del mundo. Asimismo, esta técnica también se puede elegir por razones prácticas, por ejemplo, cuando los participantes carecen de tiempo, ya que muchos de los profesores comúnmente son de mochila veloz por razones que tienen que viajar o trasladarse a su lugar de origen.

Esta técnica nos permitió explorar más ampliamente en referente a las representaciones que tienen los maestros con respecto al diálogo intercultural y se orientó hacia el contenido de las clases que ellos preparan; sobre cómo enseñan estos aspectos; para qué sirve enseñar eso; y las significaciones que ellos tienen con respecto al concepto de interculturalidad y diálogo intercultural. Esta técnica se aplicó a los docentes participantes en el estudio y se llevaron a cabo dos sesiones de entrevistas por cada docente, posteriormente, se entrevistaron a 15 niños para conocer sus opiniones acerca de las actividades interculturales que el docente fomenta en el salón de clases, así como también, qué significa para ellos la cultura ch'ol.

✓ **Video grabación y grabación de voz:**

Se usó la videograbación para obtener los datos de las entrevistas individuales, para la entrevista grupal y las clases por parte del docente para después interpretar el contenido. Para el proceso de análisis se transcribió toda la información recopilada a un formato de texto en archivo Word, así mismo las hojas de observación y diario del profesor fueron registradas en el mismo tipo de archivo.

Por otra parte, se tomaron fotografías como evidencia del proceso de la investigación, algunas durante las entrevistas individuales y grupales; y para las grabaciones se solicitó a los docentes y a los estudiantes su autorización para ser filmados.

Serán útiles para observar más detalladamente algunos aspectos que necesitan ser modificados o que no hayan sido percibidos en las observaciones, desde esta lógica como investigador llevaré a cabo un registro de las clases impartidas a través de grabaciones y/o grabación de voz en el segundo ciclo. Mismas que serán transcritas y analizadas para extraer información y conocer los puntos a mejorar dentro de mi práctica.

✓ **El diario del profesor:**

Diario del profesor: Este recurso, de acuerdo con Esteve (2004), es un escrito que recoge información de “acontecimientos que ocurren en el aula. Cumple dos funciones: por un lado, retener ideas para reflexionar sobre ellas posteriormente; por otro, como un instrumento que ayuda a descubrir facetas de la propia actuación...” (p. 11). Esta técnica me ayuda a reflexionar sobre los aspectos de la práctica docente en ch’ol. Gracias al contenido que se plasmó en los registros de los diarios de los profesores, me ayudó a comprender los aspectos relacionados con las formas en que planean, preparan y realizan sus clases los docentes. Esas anotaciones me permitieron ver cómo podrían ser retomados o insertados los elementos interculturales dentro de las clases, puesto que hay siempre contenidos temáticos que permiten incluir los aspectos culturales; sin embargo, los docentes a veces no se percataban de la existencia o de la necesidad para la comunicación de esos elementos interculturales.

El diario sirvió de apoyo como monitoreo, un registro continuo y sistemático de información factual sobre eventos, fechas y personas, fue una memoria-ayuda para registrar notas sobre la investigación para una reflexión posterior, un detallado retrato de eventos particulares y situaciones donde emergieron datos descriptivos y narrativos y un relato auto evaluativo en donde se registraron experiencias personales, pensamientos y sentimientos. En este diario se reportaron entonces, las reflexiones sobre la propia práctica docente del investigador, los escenarios, los informantes claves, las dudas o emociones que emergieron, así como de los fenómenos que se observaron durante el proceso de la investigación.

✓ **Fotografías**

En este estudio se usaron también fotografías, Latorre (2007), consolida que las fotografías pueden captar aspectos visuales de diversas situaciones en el aula. En el contexto de la investigación-acción en el aula, estas técnicas ayudaron a recuperar información como la siguiente: Momentos de participación en clase, trabajo colaborativo dentro de la interacción, la pauta de organización social del aula y si los alumnos trabajaban en grupos, de forma aislada o sentados, en filas o mirando al profesor.

✓ **Planes de clases**

En palabras de Gutiérrez (2013) el plan de clase, como el documento que tiene descrito la “visión anticipada de lo que se va a hacer” durante el acto docente, es el soporte y apoyo que el profesor debe tener a la mano como guión de su desenvolvimiento laboral frente a grupo y con el grupo. El contar con un plan de clase favorece un trabajo fluido, ágil y dinámico, que además le da certidumbre al profesor para evitar la improvisación y la duplicidad de esfuerzos, tiempos y movimientos.

Esta certidumbre se refleja también, en la seguridad y convicción con las que el profesor desarrolla su trabajo docente. La elaboración de cada plan de clase obliga al docente a revisar la información de su materia, que como consecuencia natural lo mantiene actualizado en su curso de enseñanza.

El plan de lección es una herramienta para los profesores. Permite una planificación detallada de cada parte de la clase. Comprende tres etapas: apertura, desarrollo y cierre, en el diseño de la planeación del trabajo docente es requisito indispensable dominar el currículo para integrar de manera sistémica y sistemática los contenidos curriculares. De acuerdo con Ortega (2012) sugiere que cada sesión de clase no debe de planificarse de manera aislada, sino a través de la concepción de sistemas de clases que agrupe el bloque, la unidad o tema. Por tal motivo, la planeación de clase del docente debe de estar relacionada metodológicamente con la clase anterior y la posterior, con el fin de que sea un eslabón para lograr el objetivo propuesto en dicho sistema de clase.

4.6 Descripción del proceso del proceso de investigación

Primero, dimos inicio por recabar información dentro del ciclo 1, es decir, en la parte exploratoria del estudio que se llevó a cabo durante el periodo de agosto a octubre. En ese tiempo vimos la delimitación del objeto de estudio, permitiendo incorporar varios constructos teóricos que formaban parte de la investigación; mientras que para los avances del ciclo 2 (enero-febrero) y la intervención pedagógica de los resultados del primer ciclo, recuperamos la información complementaria en relación con aquellos aspectos que identificamos como relevantes por medio de la codificación preliminar. En este apartado se da igualmente a conocer el proceso de condensación de la información. Aquí se explican los pasos para la elaboración de la triangulación, así como codificación y categorización de toda la información obtenida para su posterior análisis y discusión.

4.5.2 Primer ciclo

Esta etapa primeramente se hizo la delimitación del objeto de estudio, lo cual nos permitió la revisión y selección de ciertos constructos teóricos que dan sustento a esta investigación. Entre ellos, destacar la importancia de las representaciones del diálogo intercultural involucrado en la construcción de una visión particular del mundo y de la enseñanza del español como lengua segunda. Igualmente integramos algunas definiciones de cultura y su rol en la clase de lengua -específicamente del español y formulamos un breve recuento histórico de sus antecedentes y el diálogo intercultural.

De igual manera, tratamos aspectos vinculados con las representaciones sociales y su incidencia en el desempeño docente. Durante esta fase que abarcó cuatro meses, de agosto a noviembre- conseguimos obtener una información copiosa y diversa la cual se trató y organizó para un análisis preliminar. Partiendo del análisis hecho al corpus discursivo obtenido, reorganizamos como lo permite el paradigma cualitativo, nuestro plan inicial con la intención de definir mejor nuestro objeto de estudio; y asimismo aproximarnos más al punto central de esta investigación. Lo que resultó, posteriormente al análisis, fue volver al campo de estudio y pulir en el ciclo de actuación la obtención de la información y examinación para formular una propuesta didáctica acorde a las necesidades de los docentes en sus clases. Entonces, es así como esta primera fase puede ser denominada exploratoria;

ya que en ella se tuvo el propósito de acercarnos lo más que se pudo a esa realidad que vivimos los participantes en el estudio.

Desde los primeros momentos en el campo, nuestra intención fue advertir y comprender la perspectiva de los diferentes participantes en la investigación sobre cuáles eran nuestras representaciones en relación con el diálogo intercultural. En el lapso de esa aproximación, procedimos a recolectar distinta información a través de las diversas sesiones de entrevistas, mismas que fueron grabadas en dos sesiones con alumnos y maestros de la institución en mención. A través de esta técnica se consiguió por parte de los docentes información preliminar concerniente al concepto de diálogo intercultural mediante dos percepciones: la personal y profesional. En esta parte la entrevista a profundidad nos permitió la obtención de datos, y ciertamente tuvo como punto central obtener un corpus que identificara los puntos de vista, las representaciones, las creencias, y las actitudes sobre el diálogo intercultural. Otra de las técnicas que fueron empleadas en este primer ciclo fue la observación.

Se realizaron seis observaciones, con el fin de identificar el componente intercultural. De las observaciones se realizó igualmente videograbación, además de tomar notas en papel. Cada una de las observaciones fue de aproximadamente cincuenta minutos. Lo anterior nos permitió reconocer mejor la perspectiva que tenemos los docentes y los estudiantes con respecto al papel y tratamiento del componente intercultural en las clases de español como segunda lengua.

Además, en varias oportunidades se realizaron entradas en el diario de campo, en las que asentamos de forma minuciosa lo ocurrido en el salón de clases; éstas fueron escritas justamente después de realizar cada observación. Conjuntamente, examinábamos los planes de clase junto con el material producido, adaptado y/o creado por nosotros los docentes; ya que, mediante la corroboración de lo expresado en dicho escrito, se profundizó en la información relativa a las creencias vinculadas con el componente intercultural.

Después de realizar una entrevista a seis profesores, se dio paso al análisis de la información el cual paulatinamente se fue consolidando y con esto pudimos construir una codificación preliminar que nos permitió adaptar nuestro proceder en la realización del estudio; con la intención de reconsiderar nuestras preguntas de investigación a fin de decidir sobre las técnicas a emplear en el segundo ciclo, con miras a identificar mejor las categorías definitivas de análisis que nos permitirían más adelante la explicación del fenómeno tratado.

4.5.2.1 Codificación preliminar

En la investigación acción considero que la codificación es la parte más delicada por lo que hay que revisar varias veces. Es importante señalar que este proceso se realizó de forma inductiva, en otras palabras, se efectuó a partir de la emergencia de recurrencias en la información en el discurso de los propios participantes, además de las percepciones y conocimientos de la investigadora, en conjunto con los recursos teóricos que engloban el objeto de estudio en cuestión. Nuestro estudio fue construyéndose de una manera mucho más sólida al puntualizar las primeras guías del modelo de análisis. Como consecuencia de este primer análisis de la información obtenida, sacamos los subsecuentes códigos, colaborando al replanteamiento de las nuevas técnicas utilizadas en el siguiente ciclo, y segunda llegada al campo de acción para de este modo poder aproximarnos todavía más a nuestra propuesta de intervención. A continuación, se exponen los códigos recuperados sobre la competencia intercultural de nuestro interés (ver tabla 2). Este conjunto de códigos preliminares es la consecuencia de la fase exploratoria de nuestra investigación; por ende, revela las representaciones sociales sobre la enseñanza del francés; la competencia intercultural y el diálogo intercultural, entre otros.

Codificación preliminar		
<i>Planos de análisis</i>	<i>Códigos preliminares</i>	<i>Síntesis</i>
Representaciones interculturales	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La interculturalidad ✓ Cómo vivenciar la interculturalidad ✓ La otredad ✓ Identidad ✓ Obstáculos en la comunicación 	Expone el significado de la interculturalidad, así como ser una persona intercultural que se relaciona con la interacción, intercambio, eliminación de barreras entre diversas culturas, grupos, donde se da el reconocimiento a diferentes valores, estilos de vida. Es la relación con los otros (la otredad).
Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> ✓ El valor de la cultura ch'ol ✓ El valor de mi lengua materna ✓ Contenidos culturales a enseñar ✓ La gramática y la cultura 	Destaca la confianza o seguridad para hablar de interculturalidad en las clases, Igualmente, el valor en la clase de la enseñanza de la gramática y la interculturalidad. La diversidad en el salón de clase. Aspectos culturales más comunes a enseñar en clase de español como segunda lengua, así como temáticas y material de apoyo para abordar en la clase.

Diálogo intercultural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiales y actividades interculturales ✓ Tiempo destinado a las actividades de interculturalidad ✓ El sentir de los alumnos en el diálogo intercultural 	<p>En esta sección se resaltan las experiencias positivas y negativas que ha tenido en la convivencia y experiencia de la lengua segunda, además de la función del comportamiento condicionado culturalmente; también con cuestiones de estereotipos y cambio de percepción</p>
------------------------------	---	---

Tabla 2.- Codificación preliminar

En cuanto a las observaciones, el hecho de volver a las aulas nos permitió corroborar, acrecentar, valorar y cuestionar algunos de nuestros propios juicios. De igual manera replantear las actividades implementadas en las aulas por todos nosotros, los docentes. El registro se realizó por medio de grabaciones de audio y de manera escrita, y en el caso del profesor investigador, el registro se hizo por medio de videograbaciones. Ciertamente, como se llevó a cabo en el primer ciclo, se reexaminaron los planes de clases, además de los trabajos realizados por los aprendientes. Estos nuevos planes se hicieron tomando en cuenta el componente de la interculturalidad. Dentro de esta fase, los docentes participantes de la enseñanza del español como lengua segunda, realizamos un ejercicio de reflexión crítica sobre el material y las actividades efectuadas, enfocándonos especialmente en la forma en que era aproximado el componente intercultural en el aula. El propósito de todo este trabajo de recolección de información, como bien se dijo anteriormente, estuvo encaminado a ampliar y profundizar la información obtenida del primer ciclo de acción, tomando como referencia la información destacable para su análisis y reflexión de forma que se pudiese contrastar, relacionar y clasificar con los datos resultantes de las diversas técnicas de recuperación

4.6 Procedimiento de análisis de la información

El trabajo de investigación se llevó a cabo en dos fases. Toda la información recolectada, por medio de registros de audio y videgrabaciones, entre otros, se transcribió para su análisis y se recopiló en un formato de texto en archivo Word. Después se realizó lo siguiente:

4.6.1 Triangulación

Luego de haber hecho una revisión y discusión reflexiva de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática a tratar, es esencial que los fundamentos teóricos no permanezcan como mero encuadre bibliográfico, sino que sirvan como fuente imprescindible para la cimentación del conocimiento que toda investigación debe tener (Mamani, 2018). Cabe mencionar que, en nuestra investigación utilizamos diferentes técnicas para la recolección de la información y que, dentro de los corpus recuperados a través de éstas, se procuraron las características más reiterativas, lo cual se transformó en datos que nos posibilitaron sentar nuestros códigos y categorías. De este modo, esos datos junto con la literatura desencadenaron una nueva discusión. Entonces, en lo que concierne a este entrecruzamiento de la información, es lo que se le conoce como triangulación y lo que nos permite en gran medida contraponer elementos de los corpus. Al respecto, concordamos con Silverman (2004) en cuanto a que la triangulación es una combinación en un estudio, de diferentes métodos, o bien, fuentes de datos; además de que es una manera de salvaguardar las tendencias del investigador y de confrontar a control recíproco los relatos de los distintos informantes.

En consonancia con Denzin (en Burgos, 2011), vemos que la triangulación se puede poner en funcionamiento de diferentes maneras, de acuerdo con este autor “se puede triangular de cuatro formas utilizando diferentes fuentes de información, con múltiples métodos de investigación, con múltiples perspectivas teóricas y a través de diferentes personas que observan, recopilan información y analizan comportamientos” (p. 22). De manera análoga, Chanona (2011) afirma que la triangulación “son las relaciones que se establecen entre los datos y cómo están conectados con el evento que estudiamos” (p. 350).

Así, en lo que refiere al primer ciclo utilizamos la información recuperada para buscar la ratificación de lo que nuestros participantes enunciaban. Primeramente, esta triangulación se hizo dentro del discurso de un mismo participante recuperado por técnicas diversas, dicho de otra manera, se buscó la corroboración para verificar si el participante era firme en las significaciones que declaraba. Más tarde procedimos a hacer la triangulación de los distintos discursos de los participantes, de manera que pudiésemos ver las coincidencias expresadas en relación con el objeto de estudio. Como previamente indicábamos, estas coincidencias son lo que denominamos recurrencias y son las que nos apoyan para fijar algunas condiciones y características que los participantes le adjudican al objeto de estudio. En consecuencia, de esta tarea, se consiguieron los códigos preliminares que indudablemente nos posicionaron para seguir con el segundo ciclo de la investigación. El cruce de la información más frecuente expuesta en ambos ciclos nos condujo a la codificación y categorías finales, que esquematizamos a continuación (ver tabla 2). Hacer esta triangulación referida anteriormente, es lo que otorga credibilidad a la investigación en su carácter de cuerpo integrado y su sentido holístico y significativo del fenómeno social que estamos tratando de explicar.

4.6.2 Codificación final hacia la categorización

Una vez que finalizó el segundo ciclo de nuestra investigación y que se tomó en consideración la primera codificación para su revisión, que fue igualmente descrita en el apartado de codificación preliminar, el siguiente paso fue el de llevar a cabo el análisis de toda la información obtenida en ambos ciclos y se dio lugar a la codificación final. Dicho de otro modo, reexaminamos la primera recopilación de información etiquetada y se vieron una vez más las recurrencias de los códigos ya determinados, unos se quitaron, mientras que otros se añadieron, debido a que surgieron nuevas recurrencias en el discurso de nuestros participantes en lo que respecta al segundo ciclo. Con respecto a esta revisión de los diferentes códigos, esto nos permitió su agrupación en constructos más grandes que se transformaron en nuestras categorías de interpretación. En lo que se refiere a las categorías para amalgamar los diferentes testimonios concordamos con Okuda y Gómez-Restrepo (2015) en el sentido de que pudimos constituir nexos entre los códigos para poder conformar

las categorías, estos conceptos de mayor generalidad, con la intención de contribuir al desarrollo interpretativo del estudio.

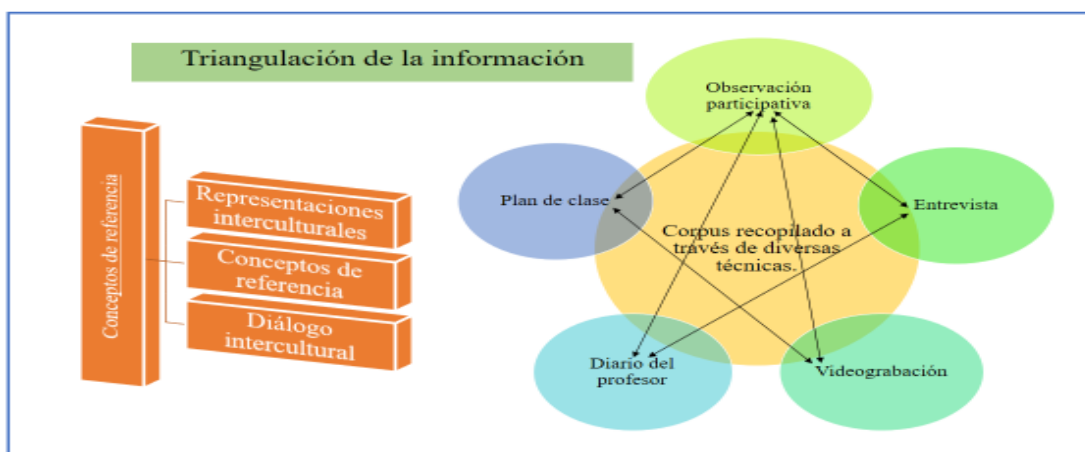


Figura 8.- Triangulación de la información.

Por otra parte, desde la óptica de González y Cano (2010), adoptamos el significado de lo que constituye la codificación, la cual alude al proceso por medio del que vamos condensando la información en algo más relevante que llamamos datos, cuya significación abona a las respuestas de las preguntas y objetivos de investigación. Esto quiere decir que, conlleva un trabajo inicial para preparar la materia prima que más tarde tendrá que ser separada e interpretada. “La codificación permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que los datos quieren decir. La codificación ayuda a llegar, desde los datos, a las ideas”. (González y Cano, 2010, p. 4).

Categorización

Las categorías que se muestran en esta sección son emergentes, debido a que como menciona Cisterna (2005), brotaron al momento de la revisión de los datos obtenidos. De los diversos códigos que tuvimos durante el proceso de condensación de la información, decidimos hacer una selección meticulosa de todo aquello que resultó ser más recurrente. Siendo así, que de este trabajo de codificación y categorización tenemos datos para el análisis y la reflexión que darán sostén a nuestra propuesta didáctica.

En primera instancia, obtuvimos la categoría: **concepciones del componente intercultural**. Los códigos que dieron surgimiento a la anterior categoría se obtuvieron de la siguiente

manera: los docentes participantes mencionaron frecuentemente el respeto entre culturas, la otredad, e identidad a lo que nos llevó crear el código **significaciones del componente interculturalidad**.

También pudimos apreciar recurrencias sobre la importancia del uso de la lengua materna ch'ol y español lo que significaba para ellos dentro del salones de; estas mismas recurrencias forman el código: **La importancia de alternar las lenguas ch'ol y español en el salón de clases**.

La segunda categoría que se estipuló después de la condensación de la información fue: **El docente y su práctica en el aula**. Igualmente, fue una recurrencia el posicionamiento que tenían como profesores frente a la gran riqueza cultural de México; así surge el código: **La lengua y la cultura en el salón de clases** posteriormente, surgió otro código que lo nombramos como **la importancia de las lenguas en el salón de clases** puesto que nuestros informantes frecuentemente mencionaron oralidad, narraciones, y relatos de cuentos y fábulas.

La tercera y última categoría fue: **Fomento del diálogo intercultural en la enseñanza del español como segunda lengua**. Principalmente se mencionó que el profesor de español tiene que tratar diversos temas interculturales que concienticen al alumno a respetar las lenguas ch'ol y español, vinculados a la vida cotidiana, las condiciones de vida, los valores, las creencias y los comportamientos; de esa manera se construye el código: **los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases**; Ante estas mismas recurrencias se constituyó un nuevo código que lo nombramos como **participación de los alumnos en la tradición oral en el salón de clases**. Para tener una mejor idea con respecto a los planos de análisis, categorías y los códigos se adjunta lo siguiente (ver tabla 3).

CODIFICACIÓN		
Planos de análisis	Códigos específicos	Categorías
Aspectos interculturales	5.1.1 Significaciones del componente intercultural 5.1.2 La importancia de alternar las lenguas ch'ol y español en el salón de clases	5.1 Concepciones del componente intercultural
Aspectos culturales	5.2.1 La lengua y la cultura en el salón de clases 5.2.2 La importancia de las lenguas en el salón de clases	5.2 El docente y su práctica en el aula
Promoción del diálogo intercultural	5.3.1 Los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases 5.3.2 Participación de los alumnos en la tradición oral en el salón de clases	5.3 Fomento del diálogo intercultural en español como segunda lengua

Tabla 3.- Proceso de codificación y categorización

4.7 Limitantes de la investigación

Todo proceso de mejora continua acarrea limitantes que obstaculizan su íntegro desarrollo. Para ello explicaremos a continuación cuáles fueron: Primero consideramos el factor tiempo, nos percatamos que se necesita una mayor cantidad de éste para ahondar más sobre las representaciones sociales de nuestros profesores participantes. Si bien es cierto, considerando la información que fue recolectada, codificada y categorizada, que se extrajeron tales representaciones de nuestro equipo; no pudimos expandir ni profundizar más sobre las representaciones que rodean nuestro objeto de estudio, siendo así, el tiempo una limitante. Otra limitante importante fue la distancia o la lejanía de la escuela primaria, viajar de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez hasta Cenobio Aguilar (La trinidad), municipio de Salto de Agua, Chiapas, implicaba muchas horas de viaje, siete horas de ida y siete horas de regreso, era muy desgastante para el equipo, además me perdía muchas horas de redacción y lectura, muchas veces tenía que viajar de noche para aprovechar al menos dos días de práctica escolar por semana.

4.8 Problemas éticos considerados

Para efectos de este estudio y con la finalidad de proteger la identidad de cada uno de los participantes que contribuyeron en el proceso de la recopilación de la información, no se revelaron nombres en ninguna de las transcripciones de datos obtenidos, de la misma forma con la toma de fotografías y de las videograbaciones no se realizaron de manera directa a los estudiantes, por lo que se enfoca más al docente investigador y a través de tomas abiertas dentro del salón de clases.

Las fotografías que se tomaron de manera más directa son enfocadas a actividades que realizaron y de la participación dentro de las mismas. Fueron las más sobresalientes y significativas en el proceso de la investigación en el que se le pidió su consentimiento de manera verbal de las tomas realizadas, así como la de forma grupal que se refleja en el trabajo de esta investigación.

Para el acceso a la Escuela Primaria "Eva Sámano de López Mateos" se solicitó la adquisición del permiso por escrito tanto del director de la escuela, como del agente de la comunidad. En el primer caso, el permiso fue otorgado desde el principio de este estudio por el director y al agente de la comunidad solo se le notificó por parte del director de la escuela y en presencia del investigador desde el inicio en el mes de agosto, esto fue personalmente y por escrito, y posteriormente de forma verbal fue necesario contar con la aprobación de los docentes que serían parte de nuestros participantes.

De la misma forma se solicitó el permiso de consentimiento de los participantes de manera verbal para las grabaciones, videograbaciones, entrevistas, fotos y uso de la información que se obtuvo durante la investigación.

4.9 Recapitulación

En el presente apartado, nos dimos a la tarea de explicar el porqué de nuestra elección en torno al paradigma cualitativo referido en esta investigación, debido a que busca estudiar realidades de los diversos actores sociales, de igual manera, damos cuenta del método de investigación-acción al que recurrimos, como una metodología que nos brindó un mayor acercamiento a nuestro objeto de estudio, puesto que se centra en el campo educativo y en particular de la enseñanza. Aunado a ello, ésta pretende de forma cíclica conseguir un cambio positivo o bien, la transformación de la praxis de enseñanza del francés; por medio de ciclos

de acción que nos posibilitasen examinar, reflexionar, actuar y evaluar nuestro quehacer docente.

Igualmente, se le brinda al lector una mirada hacia nuestro proceso metodológico empleado y el desarrollo de éste mientras se llevaron a cabo ambos ciclos de la investigación. La intención es encaminar hacia el entendimiento del porqué de la utilización de las distintas técnicas de recolección de información, también explicamos la manera y los momentos en que éstas fueron dispuestas. De igual forma, demostramos el tipo de información que estas técnicas fueron proveyéndonos. Cabe señalar que esta información atravesó un proceso de codificación preliminar, en consecuencia, los datos que se obtuvieron en el primer ciclo nos posibilitaron determinar nuestro plan inicial y pasar entonces a la reformulación de nuestra segunda entrada al campo. Como último paso, presentamos de manera detallada el proceso de triangulación, codificación, categorización de la información, donde explicamos la forma en la que discriminamos los datos hasta posicionarlos en una categoría con referente a un plano de análisis. En el próximo capítulo presentamos nuestra discusión e interpretación de los hallazgos.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Este capítulo corresponde a la discusión de los hallazgos de nuestra investigación, con base a los datos obtenidos durante el primer y segundo ciclo del estudio. Como indicamos en el capítulo anterior realizamos una triangulación para reforzar la credibilidad del trabajo de investigación y llegar a concentrar todo ese cúmulo de información en datos que nos posibiliten dar un razonamiento interpretativo del objeto de estudio, por medio del ordenamiento de esos datos en categorías. Es importante señalar que los nombres utilizados en los testimonios no corresponden a los nombres reales de nuestros participantes para efectos de mantener su identidad en el anonimato. Enseguida discutiremos acerca de la dimensión de las significaciones y representaciones de los participantes con respecto al constructo de la interculturalidad.

5.1 Concepciones del componente intercultural

En esta categoría hace alusión a dos categorías que emergieron durante el análisis de la información centrados en dos códigos, la primera tiene ver con las *significaciones sobre el componente intercultural* y la segunda codificación se refiere en *la importancia de alternar las lenguas ch'ol y español en el salón de clases*, como a continuación se detalla:

5.1.1 Significaciones sobre el componente intercultural

En este apartado enfocamos nuestra atención en las representaciones sociales que tienen los profesores en cuanto a la interculturalidad, ya que cada individuo crea estas representaciones para orientar y organizar su mundo cercano y cotidiano, de lo que piensa, de lo que vive y de lo que ha experimentado a lo largo de su vida profesional y personal; igualmente nos interesa entender cómo entienden el constructo de interculturalidad porque este concepto tiene distintas lecturas según la perspectiva desde la cual se acerque uno a él, lo que nos lleva de manera más precisa a discutir lo que para cada quien significa ser una persona intercultural, ya que esto determina de alguna manera su actuación como profesor.

Los testimonios que a continuación se describen son las recurrencias en el discurso de los participantes con respecto al significado de interculturalidad, la cual, cada uno de los participantes tiene diferentes puntos de vista. A continuación, ilustramos (ver fragmento 1) con respecto a lo que entienden ellos por interculturalidad.

Entrevistador, para usted ¿Qué es la interculturalidad?

Docente 1.- “Desde mi punto de vista considero que somos un país multicultural, pluricultural, donde conviven muchas lenguas y culturas; entonces, para mí la interculturalidad es **respetar a los demás, no hay mejor manera que llevarnos los unos con los otros, al menos eso es lo que me han enseñado, el respeto es un valor fundamental**”

Docente 5- Para mí la interculturalidad representa las **interacciones** que realizamos día a día, no podemos estar aislados de los demás, somos por naturaleza seres sociables y en donde quiera que estemos cruzamos palabras, miradas y diferentes expresiones, la interculturalidad **se trata de comprensión y ayuda mutua.**

Docente 3. La interculturalidad primeramente empieza con nosotros, empezar a reconocer que **somos diferentes**, es parte de la interculturalidad, posteriormente la **aceptación de los demás, la otredad al que no conozco**, pero que en algún momento necesitaré de él por las razones que sean, esta parte es muy difícil, ya que cuando vemos a alguien de otra cultura lo vemos como raro, diferente, pero no debería ser así. Más bien, debemos de estrecharnos la mano y juntos aprender de nuestras identidades.

1.- Representaciones sobre el término interculturalidad. Entrevista docente.

Como se puede apreciar en este primer testimonio, revelan los profesores que la interculturalidad es el respeto por el otro, la aceptación de uno mismo, los docentes ch'oles no están totalmente aislados de las otras culturas, pues, a pocos kilómetros encontramos a la cultura tseltal, donde compartimos diversos espacios sociales, como es la escuela, las clínicas comunitarias, las reuniones de padres de familia, en las fiestas tradicionales de los pueblos originarios hay encuentros con otras culturas.

Es importante mencionar que cada pueblo tiene sus propias costumbres, tradiciones, sus formas de comunicarse e interrelacionarse con los demás; y la interculturalidad es el respeto a cada cultura, de esta manera, la interculturalidad expresa el deseo de una mejor convivencia entre los seres humanos. Para favorecer el diálogo entre las culturas que comparten un territorio queda clarificada la importancia fundamental del diálogo como base de lo intercultural, pero la posibilidad de conseguirlo pasa por el dominio del lenguaje como principal instrumento comunicativo. Garantizar dicha comunicación intercultural se hace imprescindible el conocimiento de la cultura y la tradición del otro; y en este punto, aparece la escuela como principal garante de la interculturalidad porque impulsa el respeto hacia la pluralidad cultural y estimula las relaciones entre culturas Bernabé (2012).

Además, como se ha mencionado en dicho apartado, este tipo de representación está asociado a una conciencia intercultural, en la que estamos al tanto de que existen diferentes percepciones del mundo, distintas teorías de la verdad; y que, concordando con Alsina (2000), implica necesariamente interacción, intercambio, eliminación de barreras, reciprocidad y verdadera solidaridad, como lo expresaron los docentes a través de su discurso. Sin embargo, en las notas del diario de campo del investigador (ver fragmento 2), registrados en nuestra indagación, se ve reflejada la necesidad de apoyar a los profesores participantes a tener una idea más precisa y clara sobre lo que es la interculturalidad, de manera que también más tarde, ellos puedan transmitir este conocimiento a sus aprendientes.

En el salón de clases como espacio social donde podemos aprender y compartir lecciones con los docentes y alumnos, aprender de las otras culturas tanto de la lengua castellana, así como mi lengua materna ch'ol, es un tema muy interesante que se debe propiciar en las aulas, porque el desarrollo de la interculturalidad debe dar lugar al deseo de comprender la lengua y la cultura del otro, al mismo tiempo se valoriza la lengua y cultura propia.

La lectura de lo intercultural entre los pueblos originarios es compartida, debido a que en sus territorios el proceso de interacción y convivencia está presente día a día. Desde la oralidad se recupera y preserva su modo de construir y reconstruir la vida. La vivencia de los niños ch'oles con el español como segunda lengua es continuo, es de intercambio constante con lo desconocido ya sea en las aulas con sus maestros y compañeros; o fuera de la comunidad o en la compra y venta de productos.

La interculturalidad fundamentada en el respeto implica aceptar el otro, que nuestras diferencias se arreglen mediante el diálogo, y que la relación entre grupos y personas con culturas distintas se da desde planos de equidad, lo que a su vez involucra la aceptación de que todas las culturas, como todas las personas, son igualmente dignas y valiosas.

2.- La noción de lo intercultural. Diario del profesor.

Así también, es interesante conocer lo que piensan los niños respecto a la interculturalidad, las significaciones de los estudiantes son de interés, como se mencionaba son los actores y promotores posteriores de la interculturalidad, es el individuo que aprende, el destinatario final con respecto a los contenidos que los profesores intentamos transmitir; y por el otro, necesitamos ver si el trabajo de los docentes es percibido por el aprendiente desde su concepción, es decir, si los docentes poco a poco van promoviendo la interculturalidad en el salón de clases. Entonces, encontramos que los estudiantes llegan al salón de clases, traen consigo ideas, nociones y formas de razonar, llamadas representaciones. El papel de un docente es sacar a la luz estas representaciones con el fin de desarrollarlas para que evolucionen, dando ese proceso de construcción de la realidad. Es interesante ver cómo los

estudiantes externalan sus significaciones con respecto a la interculturalidad (ver fragmento 3).

Profesor investigador: ¿Qué entiendes por interculturalidad?

Estudiante 1. Ya había escuchado esta palabra profe, viene en mis libros de texto que me dieron, no lo tengo bien claro, pero mi maestro dice que es el respeto de nuestras lenguas. Si profe, por ejemplo, yo hablo ch'ol y si alguno de mis compañeros habla la lengua tseltal debemos de respetar y no burlarnos en la forma en que se comunica.

Estudiante 3. La interculturalidad, en una clase lo vimos con el maestro de 5° grado, y si no mal recuerdo es la lengua que yo hablo, en este caso el ch'ol, pero también el español, ambas lenguas hacen la interculturalidad.

Estudiante: 9: La interculturalidad, son todas las lenguas que se hablan en nuestra comunidad y de otras comunidades, el ch'ol, el tseltal y el español, aunque también el inglés porque aquí pasan los gringos que van a visitar el sitio ecoturístico conocido como la gran cueva, que se ubica en la comunidad de Joloñel. He escuchado que hay muchas lenguas en nuestro país, entonces, yo pienso que eso es la interculturalidad.

3.- Los niños ch'oles frente al concepto de interculturalidad.

Los testimonios revelan que el docente juega un papel muy importante en la enseñanza de lenguas, las voces de estos niños relatan una labor altruista del docente, que ciertamente aborda esta temática de forma superficial, pero nos damos cuenta que los alumnos ya tienen en mente nociones de conceptos y definiciones de interculturalidad. También se percibe la importancia de los materiales didácticos con que se cuenta en el salón de clases como los libros de texto gratuitos porque son recursos necesarios para promover a temprana edad el respeto hacia las lenguas y hacia las culturas.

Los niños ch'oles, al entrar en contacto con otras lenguas como el español segunda lengua se encuentran con un mundo bastante desconocido, es sumergirse en un océano sin fondo y

empieza a escuchar los sonidos, palabras, expresiones que nunca antes había escuchado, los niños ch'oles poco a poco van adquiriendo estos elementos lingüísticos y un poco después tienen un acercamiento a elementos culturales, lo mismo pasa con otras lenguas. La mayoría de los individuos tienen un reflejo de generalización y juicio de valor con respecto a la cultura del otro, en muchos casos traducidas en versiones estereotipadas. Es así que, del descubrimiento de la cultura del otro nacen las representaciones, los prejuicios, los estereotipos, los arquetipos, debido a la información recibida tanto positiva como negativa de forma directa o indirecta y es en ese momento del encuentro, por medio del diálogo, de la interacción con el otro, que se puede llegar a una negociación.

Para los niños ch'oles, cuando empiezan aprender la lengua española, existen muchas palabras que para ellos son motivo de risas, por ejemplo, la expresión ¡hola! Los niños ch'oles aprendientes del español, desde su representación, este término léxico solamente es para dirigirse a una señorita o una dama, entonces, si a un niño le dicen ¡hola! es como si lo trataran como una niña, conforme los niños van adquiriendo y fortaleciendo su proceso de aprendizaje del español se dan cuenta de que esta expresión no es una ofensa, sino un saludo de forma general que puede ser usado sin distinción de personas. Es así como ellos tienen un acercamiento con la lengua, pero al mismo tiempo descubren paulatinamente la otra cultura y los usos pragmáticos de la nueva lengua que aprenden.

Por ello, la negociación es importante, si vemos que nuestras expresiones causan molestia ante los demás, lo mejor es preguntar y negociar, de tal manera que no lastimemos a los otros. En otras palabras, la apreciación cultural corresponde a ponerse en el lugar de los demás, para desarrollar capacidades empáticas y proyectarse desde otra perspectiva. Así, por medio de la cooperación, también se van superando los prejuicios y se favorece el proceso de tratar de entender al otro, comprender cómo percibe la realidad y cómo nos percibe, se trata entonces de aprender a decodificar correctamente los mensajes enviados, tanto lingüísticos como culturales para que pueda haber un entendimiento entre ambas partes. En este caso, que se trata de niños, el papel del profesor en el descubrimiento de la otra lengua y de la otra cultura es realmente imprescindible porque se convierte en un mediador para acercar a esos niños a la nueva lengua y a la cultura, y por eso, interesa ver lo que sucede en el aula.

5.1.2 La importancia de alternar las lenguas ch'ol y español en el salón de clases

Para nosotros los ch'oles, igual para cualquier otro grupo, nuestra lengua es un elemento muy valioso e importante puesto que con ella nos comunicamos y transmitimos de generación en generación nuestras historias, vivencias, conocimientos, pensamientos y sabidurías. Puesto que ahí nacen las palabras sabias de la “educación y formación para la vida y la llegada de *ch'ujlel* lo cual se da de manera oral de generación en generación (Ver apartado 2.3.1), es preocupante que hasta hoy en día, poco se ha registrado o escrito sobre los conocimientos y las palabras sabias de los *Tatuches* (abuelos) y abuelas (*chuchues o kolies*), los siguientes fragmentos revelan la importancia de la permanencia del ch'ol en el salón de clases, junto al español que es la lengua en la cual se ofrece mayormente la educación en México. (Véase fragmento 4)

Profesor investigador: ¿Qué importancia tiene la lengua ch'ol en el salón de clases?

Docente 9. Desde mi experiencia docente el ch'ol es sumamente importante en la enseñanza de lenguas y no sólo en la enseñanza de lenguas, sino también en otras materias por ejemplo las matemáticas, una gran mayoría de los niños que ingresan a esta institución vienen hablando la lengua ch'ol, uno como maestro tiene que buscar las estrategias para enseñarles el español, pero poco a poco lo van adquiriendo durante su formación, es un proceso muy complicado para el docente.

Docente 5. Que le puedo decir, la lengua ch'ol considero que es la base principal como docente, debo saber la lengua de la comunidad para poder comunicarme con ellos, puedo decir que ellos traen muy poco conocimiento del español, sobre todo los de primer grado, si yo les hablo en español los niños nunca van a responder, incluso se ponen a llorar porque no saben cómo responder, nuestras clases en los primeros años son en la lengua materna, y español se va adquiriendo lentamente, pues todos los libros de texto vienen en español y los niños aprenden escuchando, jugando, viendo y cantando.

4.- El valor de la lengua ch'ol en clases. Entrevista docente.

Los testimonios de los docentes revelan que la lengua materna ch'ol es indispensable en la enseñanza de lenguas, en algún momento como docentes también hemos encontrado a personas que nos hablan de una lengua distinta a la de nosotros, y nos quedamos sin palabras, y es justamente lo que sucede con los niños al ingresar en una institución como la escuela, es por ello, que el docente debe conocer la lengua y la cultura de los niños para orientarlos en su proceso de aprendizaje, puesto que la comunicación es un proceso de intercambio de conocimientos, de información, de opiniones o puntos de vista entre los individuos. La comunicación humana es esencial para el desarrollo de la vida en sociedad de los individuos que se lleva a cabo a través de lenguajes. Por lenguaje se entiende la capacidad que tienen los seres humanos para crear diversos tipos de comunicación; por ello, existen varias formas de lenguajes como la mímica, la pintura, la danza, la música, pero el más importante para los seres humanos es, sin duda, la lengua.

Los docentes ch'oles de educación primaria en sus actividades escolares por supuesto hacen uso de la lengua materna en la enseñanza de diversos temas, como por ejemplo para abordar los valores: el respeto, la justicia, solidaridad, equidad entre otros, y hace uso de diversos materiales didácticos para promover actividades lúdicas que capten la atención de los alumnos. En el siguiente (Ver fragmento 5) del diario del investigador se detalla:

En los salones de clases de primero y segundo grado, es notorio el uso de la lengua materna ch'ol, una gran mayoría de los niños interactúan, dialogan en su lengua. Las clases que el docente planifica también es en la LM, los niños parecen estar contentos y familiarizados, la participación de los alumnos es muy activa, las dudas que tienen se lo plantean al maestro de grupo. *Baky mi ts'ijbuñ* profe (Donde lo escribo profe), como podemos darnos cuenta los alumnos también ya traen consigo palabras y conceptos de la segunda lengua, aunque con ciertos errores, por ejemplo, hacen uso de proje (Profe), mastro (maestro), pintariñ (pintar), escuela, cualerno (cuaderno), lápiz, sacapuntas entre otros. Éstos errores se van corrigiendo conforme va adquiriendo la segunda lengua, durante su proceso de formación.

5.- *El uso de la lengua ch'ol en el salón de clases. Diario de campo del docente investigador.*

Entonces la lengua ch'ol en los primeros dos años de escolaridad primaria es de gran importancia, y comúnmente es usada como puente que sirve mientras aprenden el español;

por supuesto que esto es una tarea muy difícil para el maestro, ya que muchas de las actividades que vienen en los libros de texto no se abordan por la complejidad que tienen.

5.2 El docente y su práctica en el aula

En esta categoría se crea por las recurrencias que tuvieron nuestros participantes en el análisis de la información, por lo que también se generaron dos códigos que los nombramos de la siguiente manera, la primera es con respecto a *la lengua y cultura en el salón clases* y la segunda codificación es con relación a *la importancia de las lenguas en el salón de clases*, como a continuación se detallan:

5.2.1 La lengua y cultura en el salón de clases

La lengua 1 y cultura 1 de quienes aprenden una segunda lengua son elementos que no podemos desvincular de los procesos de aprendizaje. Desde los primeros registros que se tienen sobre el aprendizaje lingüístico en la historia del hombre, y que datan de aproximadamente más de tres mil años, la L1 de los aprendientes, por ejemplo, ha estado presente, como bien podía verse en las listas de vocabulario bilingües elaboradas para que los acadios aprendieran la lengua de los sumerios un milenio antes de nuestros tiempos. Sobre este aspecto se ha discutido en mayor o menor medida, ya sea de forma directa o indirecta, en el planteamiento de los diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas (Galindo Merino, 2009).

Docente 4: La lengua materna de mis estudiantes para mí no es problema, al contrario, me trae muchas ventajas, aunque ciertamente las clases son en español, eso no es obstáculo para que mis niños aprendan, claro que hay niños que no entienden el español, pero es un proceso lento, con el tiempo van apropiándose de conceptos, palabras y vocabularios y los mismos niños funcionan como monitores, pequeños maestros ante sus compañeros quienes se encargan de ayudar a los demás explicando en su lengua materna.

Docente 2: No podemos tratarlos por igual, la lengua materna siempre está presente en el aula, es algo inevitable, mis alumnos tienen la libertad de expresarse en su lengua materna, en lo personal comprendo y hablo la lengua materna de mis alumnos, mis clases considero que es bilingüe.

Docente 7: Ciertamente, la institución donde laboramos no es bilingüe, se supone que deberíamos tener alumnos hablantes de español, pero en realidad todos nuestros alumnos provienen de las rancherías y localidades todos hablantes nativos de la lengua ch'ol, afortunadamente, no he tenido problemas con la lengua materna, más bien los niños también son mis maestros, yo les enseño español y ellos me enseñan la lengua ch'ol.

6.- *El uso de la lengua ch'ol en el salón de clases. Entrevista docente.*

Actualmente, la lengua *ch'ol* aún se conserva, y se expande lentamente hacia otros espacios como instituciones gubernamentales y universidades; sobre todo, se conserva como una tradición oral, ya que en las comunidades *ch'oles* se destacan personas con habilidades narrativas, con capacidad de contar historias que se transmiten de generación a generación. Estas personas suelen ser mayores de edad, identificados como *laktatuchob*. Sin embargo, encontramos también jóvenes con talentos de narración para la transmisión de la memoria histórica. Actualmente existen personas preocupadas por revitalizar la lengua materna, en su forma de escrita y oral, ya sea en la elaboración de tesis, libros, manuales de enseñanza, en forma digital o multimedia, los bordados, los textiles, la música y el teatro que también forman parte de nuestro legado cultural *ch'ol*. (Ver 2.3.1), es importante mencionar que lengua y la cultura se ha ido perdiendo con el paso de los años, en los siguientes testimonios revelan la importancia de estos en la enseñanza de lenguas, y que han tratado de incorporar en algunas de sus actividades escolares (ver fragmento 7)

Docente 6. La lengua y la cultura son elementos inseparables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, ambas se complementan, es como un engranaje haciendo funcionar al otro, cuando enseña lenguas no importa el nivel que se encuentre siempre estarán presentes éstos dos elementos; y eso no quiere decir que la gramática no tenga importancia, por supuesto que también es importante, pero trabajar de una manera más integral. En lo personal trato de integrar actividades en su lengua y cultura de mis alumnos, por ejemplo, les traigo una canción en ch'ol y les digo que me lo escriban en español, otras de las actividades que funciona es llevarles cuentos en ch'ol y que ellos los escriban en la segunda lengua.

Docente 9.- La cultura ch'ol por supuesto que tiene mucha importancia en la enseñanza de lenguas, como docentes debemos tener claro nuestras raíces, o sea nuestra identidad de donde somos y hacia dónde vamos, sería más fácil asimilar la cultura occidental si nosotros tenemos bien claro nuestra identidad. Parte de nuestra lengua se ha perdido, un ejemplo claro es que los jóvenes de hoy seguramente ya no saben contar en su lengua materna, me doy cuenta cuando realizan sus compras en las tienditas. Por ejemplo: *choñbeñon 20 pesu lak tyumuty'* (véndame usted 20 pesos de huevos), si nos damos cuenta, en esta expresión para referirse a cantidades usa los términos en español. Nuestros ancestros no mezclaban nada de español en una conversación ch'ol.

7.- Lengua y cultura en el salón de clases. Entrevista docente.

Si bien es cierto, el español, ocupa el segundo lugar en el mundo, la cual abarca más de 577 millones de personas en el mundo, ya sea como lengua nativa, segunda o extranjera. Es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos (con más de 480 millones) y el segundo idioma de comunicación internacional. Además, en virtud de su larga trayectoria como lengua de comunicación posee una vasta producción literaria en distintos géneros (Ver 3.1.1)

Para los niños y niñas de educación primaria de la localidad Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas, esta lengua no es extraña, solo en sus primeros grados de primaria todavía no los pueden emplear como un medio de comunicación, dentro de su repertorio mental falta adquirir ciertos elementos fónicos, sintácticos, léxicos y pragmáticos para que pueda entablar una conversación, el español como L2, no es extraño porque diariamente conviven e interactúan con diversas personas en donde el español como segunda lengua está presente en su diario vivir. Pero en los siguientes testimonios revelan la importancia de aprender el español como L2, ver (fragmento 8)

Docente 10.- El español es sin duda una de las lenguas que se debe de aprender en su forma escrita y oral, es importante, y no dudo que los alumnos aprendan, hoy la televisión, la radio, el celular y el internet son los medios en que nuestros alumnos tienen acceso más fácilmente. Les servirá para que puedan tener acceso a una educación y les posibilite condiciones de encontrar empleo.

Docente 8: En nuestra sociedad para encontrar empleo se hace cada día más difícil, puesto que muchos sectores públicos y privados tienen ciertos niveles de exigencia y considero que el español es importante, primeramente, para desenvolvernros apropiadamente con las personas, acceso a empleos, para defendernos ante las injusticias y hacer valer nuestros derechos.

8.- Importancia del español en el salón de clases. Entrevista a estudiantes.

Testimonios de los profesores revelan que el español es fundamental para tener acceso a mejores oportunidades ya sea educativa o laboral, ciertamente, la lengua es un factor clave en el desarrollo humano en su doble función, individual y social. Individual, porque permite a cada individuo pensar, actuar, transformar su conocimiento y expresarse. Social, porque por naturaleza somos seres sociales, y es transmitida y mantenida, los grupos humanos se construyen con la lengua como soporte principal. Es el instrumento con el que se crea la cultura y se transmite y es también el recurso a través del cual se tiene acceso y se produce la literatura (DAIC, 2018).

La lengua es un eslabón que tiene funciones importantes en la vida afectiva y cognitiva de las personas, es el regulador de los sentimientos y el medio por el que accedemos a todo tipo de aprendizajes, tanto vitales como académicos. Por ello, dominar el lenguaje significa poseer los instrumentos adecuados para acercarse mejor al interior de uno mismo, es crecer lentamente como una planta que se va apropiando de los rayos del sol y los nutrientes de la tierra y nunca deja de crecer. Esta metáfora encaja muy bien en el crecimiento de los seres humanos tanto en la adquisición de una segunda lengua, así como en su desarrollo físico e intelectual; y por supuesto para el acercamiento a la literatura porque ella concentra en su acervo una cantidad de obras distintas que dan cuenta de la naturaleza humana y de sus condiciones de vida cotidianas.

Por otra parte, es interesante conocer la opinión de los estudiantes con respecto al aprendizaje del español como L2, en la cual, también tienen diferentes razones de aprender, unos para superarse académicamente, y otros con funciones utilitarias. (Ver fragmento 9)

Estudiante 2: Sí, yo quiero aprender el español para que pueda comunicarme con los demás, pueda yo leer libros, escuchar y entender los Kaxlanes (mestizos), yo, si quiero aprender bien el español, para defender a mis hermanos en cualquier situación que se le presente con personas que quieran quitar nuestra propiedad, y no firmar cualquier papel, de hecho, mi papá dice que debo de aprender otras lenguas.

Estudiante 5: Tengo 11 años y curso el 5° grado de primaria, aprender español es mi meta, no sé si pueda lograrlo, es muy difícil, no es nada parecido a mi lengua ch'ol, pero es necesario aprenderla, para que pueda ir a Salto de Agua o Palenque y ofrecer mis frutas y verduras, mi maestro me motiva a seguir aprendiendo, ya leo mucho mejor y de hecho me encanta leer cuentos cortos en la lengua español.

9.- Uso espontáneo del español en el salón de clases. Observación de clase.

Tristemente, la lengua ch'ol solo sirve de puente en los primeros grados escolares, mientras los alumnos se apropian de los elementos léxicos, sintácticos, fonéticos y pragmáticos en el salón de clases, después los maestros se enfocan solamente en los libros de textos gratuitos, y materiales didácticos editados en la segunda lengua, muchas escuelas dicen ser bilingües, pero en realidad solo ha quedado en el discurso, ser bilingüe debería ser un trabajo integral donde ambas lenguas como el ch'ol y español son pilares en la enseñanza de lenguas, en el siguiente extracto de observación de clase se enfatiza el uso del español (Ver fragmento 10)

En los niños ch'oles de 4° grado de educación primaria, se observa que poseen gran repertorio de vocabularios, expresiones y conceptos en la lengua castellana. A diferencia de los niños de primer grado, no saben cómo dirigirse a su maestro para pedir permiso, sin embargo, reconocen los nombres de diversos materiales didácticos que se tienen en las aulas, por ejemplo: Ajedrez, memoráma, loterías, mapas, carteles, abecedarios, pelotas, entre otros. En las conversaciones que entablan con sus compañeros tratan de utilizar el español, aunque en ocasiones recurren a la lengua materna ch'ol por el hecho de no conocer el concepto en español. Por ejemplo, **maestro duele mi panza** (Quería decir que tiene dolor de estómago), algunos de sus compañeros los corrigen entre risas y risas. El docente trata de calmar el grupo y corrige a su alumno, y el alumno recurre a su lengua materna para aclarar la expresión incorrecta: *K'ux nääk mastro* (duele mi estómago maestro).

10.- Uso del español en el salón de clase. Observación de clase.

5.2.2 Los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003): Titulado “Tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vehículo del patrimonio cultural inmaterial”. Esta cita hace alusión a la preservación y la conservación de las tradiciones orales como bien patrimonial de la humanidad. Si bien es cierto que la UNESCO reconoce como patrimonio de la humanidad, pero poca importancia se le ha dado en los salones de clases. Veamos la concepción de los docentes acerca del uso de los relatos orales en el salón de clases, testimonios revelan la nula o poca participación de los abuelos o padres de familia y docentes en el fomento y preservación de los conocimientos ancestrales.

Docente 10.- Los relatos orales ch'oles ya no vienen en nuestros libros de texto, **y la verdad no le he puesto tanta importancia en las clases**, es un recurso muy interesante, pero nunca se me había ocurrido llevar una actividad de ese tipo, sé muchos cuentos en español y en nuestra lengua ch'ol también.

Docente 1.- Recuerdo una ocasión que hicimos un evento donde los niños tenían que preguntarle a sus padres o abuelos sobre un relato oral, ya sea cuento, fábula, mito, leyenda entre otros, **la idea era que los niños se apropiaran de estos elementos y que ellos sean los narradores en el salón de clases, sin duda, fue una actividad muy interesante**, los niños les encantó, pero lamentablemente ya no se volvió a repetir, es que la verdad seguimos los libros de texto gratuitos que imparte la SEP y estamos más preocupados en terminar las actividades y no en realizar actividades extracurriculares.

Docente 9: Que le puedo decir, **los relatos orales son importantes en la enseñanza**, los niños aprenden, pero no lo aplicamos, es que pensamos que sus abuelos o sus padres son los que se encargan de narrarles o contarles las historias de vidas, sus hazañas o los cuentos, de hecho, hay muchos niños que si saben narrar cuentos en ch'ol, y que bueno que sus padres les transmitan estos conocimientos.

11.- Los relatos orales en el salón de clases. Entrevista docente.

Los testimonios revelan que los docentes no promueven actividades de este tipo, es triste escuchar las voces de diversos maestros, aun reconociendo que estas son actividades interesantes en la enseñanza de lenguas y para la preservación cultural se resisten en llevar actividades que generen la imaginación, la creatividad, la reflexión y la imitación en narrarlos, los abuelos o los tatarabuelos tienen ciertas habilidades y buscan que sus relatos también tengan impacto con las personas que los escuchan, llamar la atención al público que los escucha es parte también de nuestras tradiciones orales que fueron y son símbolos de identidades de muchos pueblos, en el siguiente diario del maestro también se puede corroborar la ausencia de estos relatos. (Ver fragmento 12).

En uno de los salones de 5° grado de primaria, es triste ver que en las clases no se fomenta los relatos orales, es como si los docentes tuvieran una rutina o un itinerario ya preestablecido, entran en los salones pasan lista, piden la tarea, los califican, retroalimentan los temas, despejan las dudas de sus alumnos, luego el libro de español, matemáticas, geografía, ciencias naturales, así sucesivamente, **podimos constatar que están más preocupados en las materias de matemáticas y español destinándoles mucho tiempo para su análisis y reflexión**, es muy cansado y aburrido para los niños el solo abarcar los libros de texto, al menos son sinceros en decir que no les alcanza el día para realizar actividades como relatos orales en ambas lenguas.

12.-Ausencia de los relatos orales en el salón de clases. Diario del maestro investigador.

Por otra parte, es importante conocer las diversas opiniones de nuestros participantes, los alumnos revelan que los relatos orales ch'oles no se fomenta casi nada en la escuela, pero si en sus hogares, puesto que en sus hogares los abuelos, los padres, juegan una labor importante en la transmisión de estos conocimientos ancestrales, a pesar de que no se fomenta estas actividades en la escuela, los alumnos en sus horas libres, o mientras descansan entre las sombras de los grandes árboles, la conversación gira entorno a los relatos orales que aprenden de sus padres y abuelos (Ver figura 13)

Estudiante 12. Los relatos en ch'ol a mí me gusta, mi abuelo mientras descansamos o comemos nos relata sus vivencias, los cuentos, leyendas, hay algunos que dan miedo profe, y en la noche ya no quiero salir, prefiero escuchar los relatos de día para que no me espante, mi abuelo sabe muchos, **a veces también les cuento a mis compañeros de clases, solo una vez pasamos a narrar cuentos frente a nuestros compañeros, casi todos pasamos y nos encantó, a mí me gustó mucho.**

Estudiante 4.- Mi papá mientras vamos en camino para la milpa **me narra sus cuentos, dice que lo aprendió de su abuelo, ahora él me cuenta, es una cadena, ya sé algunos cuentos que mi padre me enseñó, pero en mi escuela no vemos estos temas,** a veces nos prohíben hablar en ch'ol.

Estudiante 6.- Me gustaría que en mi salón de clases se retomara los relatos en ch'ol, es muy bonito, de hecho, le entiendo mejor los cuentos en ch'ol que en español, es que en español hay palabras muy difíciles.

*13.- Presencia y ausencia de los relatos orales en el hogar y en la escuela .
Entrevista estudiantes.*

5.3 fomento del diálogo intercultural en español como segunda lengua

En esta categoría se crea por las recurrencias que tuvieron nuestros participantes en el análisis de la información, por lo que también se generaron dos códigos que los nombramos de la siguiente manera, la primera es con respecto al fomento ***Los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases*** y la segunda codificación es con relación a ***participación de los alumnos en la tradición oral en el salón de clases***, como a continuación se detallan:

5.3.1 Los relatos orales con los abuelos y padres de familia en el salón de clases.

La lengua, como hemos estado discutiendo a lo largo de este trabajo, es la principal forma de interacción con nuestros semejantes dentro de nuestra comunidad. Particularmente, en el caso de los ch'oles, los *tatuches yik'oty lak' kolibales* (abuelos y abuelas) son los transmisores de conocimientos; y esta práctica se ha ido dando de generación en generación de manera oral, pues en ella cada palabra tiene la intención de preservar las historias, las tradiciones, la cultura y la identidad. Para nosotros los ch'oles, la lengua materna es el medio en la cual se nos transmite la oralidad, un legado de nuestras abuelas y abuelos.

Por ello, nuestra obligación es cuidarla, porque cuando nuestra lengua se extinga, ese conocimiento milenario (historias, leyendas, canciones, valores, mitos, oraciones) también desaparecerá, es decir, junto con ella vamos a perder todo un legado y eso es perder también parte de nuestras identidades (Véase 3.5). Es por ello, que esta sección los testimonios revelan que la tradición oral mediante la fábula es un medio en que se puede transmitir los conocimientos, además de ser breve, con personajes comúnmente animales, y que al final siempre transmite un mensaje, es interesante conocer las diferentes opiniones de los educandos.

Estudiante 1. La fábula de por si me encanta profe., más aún porque también se presentó en ambas lenguas, no son iguales, **pero me transmite un mensaje al final.** Además de que **Don Calixto, lo cuenta muy bien a pesar de su edad,** que bueno que pueda compartir con nosotros sus conocimientos. Sí, don Calixto lo conocemos muy bien, es nuestro catequista, lo respetamos mucho, la gente lo quiere, lo queremos profe.. qué bueno que lo invitó usted.

Estudiante 10.- Los animales, los bosques, los ríos y las aves es lo que pude ver en las fábulas que usted presento en español profe, **me alegra mucho que veamos esto en clases, otra de las cosas que me gustó es la participación de los abuelos,** nunca antes habíamos tenido la participación de los *tatuches* y *kolibales* (abuelos y abuelas).

Estudiante 5.- Los cuentos que narraban los *tatuches* y *kolibales* (abuelos y abuelas) me llamo mucho la atención, con su voz suave, y había momentos que subía su voz, y volvía a bajar, sí, los entendía muy bien, estuvo bonito para mí.

14.- Participación de los abuelos y abuelas en la tradición oral. Transcripción de entrevista.

Como se mencionaba con anterioridad, en la lengua ch'ol no existe la fábula, pero nuestra intención fue buscar en los cuentos, los mitos, las leyendas, que pudiéramos encontrar ciertas similitudes a la de la fábula y transmitir los conocimientos mediante la oralidad literaria, fomentando así la interculturalidad en ambas lenguas, sin duda no fue nada fácil en la construcción y edición de los videos interculturales, todas las actividades fueron desafiantes, con la única intención de llevar en las aulas actividades lúdicos que permita la reflexión, la enseñanza de los valores como es el respeto, la justicia, la equidad, la bondad, solidaridad, que en la fábula al final siempre tenían mensajes de este tipo, es necesario que como docentes concienticemos a nuestros alumnos a temprana edad, ya que últimamente, la sociedad en donde vivimos los valores se ha perdido, es como si no existieran, he allí la importancia de retomar temas interculturales que incentiven el uso de los valores y que mejor con la fábula y los relatos orales, con aprendizajes muy significativos. Los testimonios de los alumnos del fragmento 14, revelan que ciertamente, por un momento se les olvida las actividades

tradicionalistas, que suele ser muy cansado para los alumnos, en el siguiente (fragmento 15) también hace alusión a planear actividades interculturales que motiven al diálogo y el respeto de ambas lenguas como el español y el ch'ol.

Mientras los abuelos y las abuelas me ayudaban con relatos de la lengua ch'ol, los alumnos guardaron silencio, solo prestaban atención a los cuentos, las fábulas que se narraban en el salón de clases, podía apreciar los diversos rostros de los educandos, se veían muy atentos, listos para participar en cualquier momento, en algunos de los cuentos que relataron los abuelos, habían niños que ya las sabían, pero todos disfrutamos de las hermosas palabras de los *tatuches* y *kolibales* (Abuelos y abuelas) conocimientos ancestrales que se viene transmitiendo de generación en generación, varios de los maestros de otros grupos también se unieron para escuchar los cuentos tradicionales de la localidad.

15.- Participación de los abuelos en la tradición oral. Observación de clase.

Sin duda nos queda mucho por hacer al respecto con la tradición oral del enfoque intercultural, la participación de otras personas en el salón de clases motiva a nuestros alumnos a que pongan atención y comprendan el mensaje principal del cuento o la fábula, ya que no es lo mismo que los alumnos lean a que escuchen, en el siguiente fragmento 16 se muestra la participación de los alumnos en la oralidad literaria, pues ellos también tienen un gran repertorio de cuentos, mitos, leyendas, se busca también a que los niños aprendan a narrar historias frente a sus compañeros, a perder el miedo para hablar en público, de preferencia en ambas lenguas.

5.3.2 Participación de los alumnos en la tradición oral en el salón de clases

Para López (2012) la literatura de un pueblo reúne sus intereses, sus expectativas, sus temores y su historia; nos atrevemos a decir que es el medio ideal para que podamos adentrarnos en el corazón mismo de un país o región. Esta manifestación lingüística, que compendia todas las actividades del hombre, lleva marcas universales porque a la hora de abordar ciertos eventos por medio de la lengua, se facilita su comprensión, puesto que muchas de las preocupaciones del ser humano, como la muerte, por ejemplo, son casi universales. Privar la participación de los alumnos, sería un error, al contrario, debemos fomentar siempre la participación de los alumnos, afortunadamente, el maestro fue un colaborador en todas nuestras actividades y tuvimos el tiempo necesario para poder escuchar los diversos relatos que los niños tenían (Ver fragmento 16).

Estudiante 7.- Mi participación en los relatos orales considero que en español **no fue tan buena, puesto que me dio vergüenza profe.. no me sentí bien, considero que cometo muchos errores, en cambio en mi lengua materna me sentí más en confianza con mis compañeros**, siento que puedo hablar con mayor claridad y considero que mis compañeros entienden lo que les quiero transmitir, pero si me gustaría seguir participando, ya que aprendo muchas cosas que no sé, así como el respeto y la solidaridad, estas palabras no los tenía muy claro, pero sigo aprendiendo profe.

Estudiante 1.- Me dio pena en un principio profe, es que estaban grabando los maestros y eso me incomodo, **pero me gustó porque mis compañeros no se burlaron de mí en los errores que cometí**, los niños se ríen cuando cometo errores por eso me da pena profe.. No me salió tan bien como don Calixto y don Jesús, ellos los cuentan muy bonito.

Estudiante 8.- Me sentí nervioso profe, a pesar de que ensaye varias veces en mi casa, olvide una parte, no lo dije como mi abuelo me lo contó, **pero me divertí mucho, los relatos orales que más me gusto es del jaguar**. En nuestra lengua ch'ol le entiendo mejor.

16.- Participación de los niños en los relatos orales. Entrevista estudiantes.

Los testimonios revelan que los estudiantes disfrutaban de estas actividades, les gusta, les motiva, aprenden de sus errores, de eso se trata, que los mismos niños se den cuenta de sus fortalezas, habilidades, destrezas, y debilidades. Ciertamente, no es común tener en las aulas actividades de este tipo, primero, las personas quienes colaboran, muchas veces el tiempo no les favorece, ya que ellos necesitan emplearse en actividades que les permita generar ingresos para el sustento de la familia, tal vez no podemos tener la presencia de los abuelitos en el salón de clases, pero si podemos visitarlos una tarde en su domicilio para grabar sus relatos y llevarlos en las aulas, serian actividades que realmente se le saca mucho provecho.

Los niños a pesar de su corta edad, ellos también pueden llevar en las aulas cuentos de la tradición ch'ol, más de un alumno tiene el deseo de compartir sus relatos orales, siempre y cuando el maestro lo invite a participar, aunque no con la misma emoción como lo relata un adulto, pero la intención es lo que cuenta, en el siguiente fragmento se detalla los momentos en que los niños se preparan antes de pasar a participar. (Ver fragmento 17)

Para los **niños participar en los relatos y pasar frente a sus compañeros, es desafiante**, por un momento me puse a recordar los momentos de mi escolaridad primaria, siempre fui tímido, tenía mucha vergüenza pasar al pizarrón o el simple hecho de hablar con mi profesor me llenaba de miedo, por eso, aplaudo la valentía de estos niños que a pesar de sus miedos se atreven a participar, los errores que cometen es parte del aprendizaje, motivemos siempre a nuestros alumnos ser partícipes de las actividades que se realizan dentro del salón de clases.

17.- Estudiantes con los relatos orales. Diario del maestro investigador.

Después de estas lecciones, es interesante conocer la opinión de los profesores con respecto a las actividades que se implementaron para llevar en el salón de clases, actividades interculturales mediante la fábula como parte del corpus literario, en los siguientes extractos muestran disposición de seguir fomentando actividades que privilegian el diálogo entre lengua y cultura, para la conservación de los conocimientos que nuestros ancestros nos han dejado como herencia identitaria (Ver fragmento 18).

Docente 5.- Es sin duda una de las actividades que mayor interés **han generado en los alumnos, en todas las actividades que se implementaron estuvieron atentos, y sobre todo la gran participación** que hubo con respecto a los relatos orales, para nosotros también es de aprendizaje, uno como docente nunca termina de aprender, considero que muchas veces no se lleva a cabo estas actividades porque requiere de mucha organización y una buena planeación para que tengamos resultados favorables.

Docente 11.- Vale la pena retomar actividades de este tipo, **puesto que generan reflexión identitaria, así como el uso de los relatos y fábulas en ambas lenguas, haciendo énfasis en los valores** que ciertamente se han perdido, con más razón debemos de emprender este viaje que sin duda será de gran provecho para nosotros y para nuestros estudiantes.

Docente 9.- Ciertamente, hemos dejado las lenguas y culturas y peor aún, la interculturalidad. En lo personal me hizo reflexionar, **como maestros debemos de propiciar en nuestros alumnos temas que promuevan el diálogo intercultural**, el respeto a los demás, y la revalorización de nuestras identidades, pues la fábula, los cuentos pueden ser recursos literarios para acercar a nuestros estudiantes a la interculturalidad.

18.- El valor de los relatos orales ante los maestros. Entrevista docente.

5.4 Recapitulación

En este capítulo nos dimos cuenta de los hallazgos a los que llegamos en este trabajo de investigación. Así pudimos observar que el componente cultural representó y sigue representando un reto para los docentes en términos para promover el diálogo intercultural, nos queda mucho por hacer y ser cada día más conscientes en promover esta parte intercultural. Por otro lado, se destaca el respeto de nuestra lengua y cultura en el salón de clases, puesto que muchas veces la lengua y la cultura dominante mexicana (el español) ocupa un lugar privilegiado. Este proceso exploratorio y reflexivo de nuestro equipo de trabajo, ha servido de inspiración para el planteamiento de lo que es nuestra propuesta didáctica para atender precisamente estos aspectos, las representaciones sociales vinculadas con el aspecto intercultural, para reforzar su promoción en el salón de clases, de manera que sea una promoción más consciente. No obstante, nuestra propuesta no trata de sustituir a los materiales didácticos disponibles en nuestro contexto laboral y tampoco se trata de una solución con respecto a la promoción de la interculturalidad, más bien se trata de una muestra que pretende aportar una mirada particular a la forma de promover la interculturalidad en el salón de clases.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En lo que concierne a este último capítulo presentamos las conclusiones a las que hemos llegado a través de estos dos ciclos de investigación, articulados dentro del método de investigación-acción, sobre las representaciones que tenemos los docentes en la enseñanza del español como segunda lengua entorno a la interculturalidad en un contexto dentro de una institución con niños hablantes bilingües, que corresponde a la Escuela Primaria “Eva Sámano de López Mateos” de la localidad de Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas. De igual modo, en este capítulo nos avocamos a la presentación de las respuestas de nuestras preguntas de investigación formuladas y que dieron origen a este estudio; así como a la presentación de nuestra propuesta didáctica emanada de los hallazgos de este proceso investigativo.

6.1 Discusión final

En este último capítulo presentaremos las conclusiones a las que hemos llegado en este estudio sobre “El diálogo intercultural a través de la fábula en español: Una propuesta didáctica para niños hablantes de la lengua ch’ol” queremos expresar que ha sido un proceso bastante interesante, que a su vez ha provocado en nosotros inquietudes como docentes de español, encaminándonos así a un proceso continuo de reflexión con respecto a la inclusión de la interculturalidad en nuestras clases de español como segunda lengua en la Escuela Primaria “Eva de Sámano de López Mateos” de la localidad de Cenobio Aguilar, Municipio de Salto de Agua, Chiapas. De este modo, y tomando como punto de partida el discurso de nuestros profesores participantes el cual da muestra de sus representaciones, podemos decir que la interculturalidad, así como el diálogo intercultural son una parte fundamental en la enseñanza de lenguas, debido a que enseñar una lengua no significa solamente ver cuestiones lingüísticas, sino que tiene que ver con algo mucho más profundo, con un entendimiento y producción de acciones, comportamientos y significaciones particulares que van a suceder de igual o diferente manera en cada sistema. Es particularmente interesante observar cómo estas representaciones influyen de diversas maneras, en nuestros valores, en nuestra manera de pensar y ver las cosas, en nuestras prácticas docentes, y en la sociedad donde nos desenvolvamos reflejan en gran manera la naturaleza de las relaciones que los individuos tienen con su entorno y arrojan luz sobre los vínculos sociales, convirtiéndose de esta manera en elementos decisivos en nuestras prácticas sociales.

En este estudio, nos centramos en ver cómo las representaciones sociales de nosotros, los profesores de lenguas participantes en el estudio, influyen al momento de enseñar español a los aprendientes; así mismo, hemos explorado la presencia de la interculturalidad en nuestras clases, en nuestras actividades en el salón de clases, y en nuestra forma de trabajar. En este sentido, los intercambios que sostuvimos con los profesores participantes durante los dos ciclos que conformó nuestra investigación, nos dieron la oportunidad de reflexionar sobre las grandes ventajas de tratar con temáticas interculturales, integrar actividades que fomenten el diálogo intercultural como la participación de los padres de familia, abuelos, alumnos y docentes que quieran compartir los conocimientos ancestrales que se venido transmitiendo de generación en generación, una herencia identitaria que distingue los ch'oles usando la oralidad en las narraciones de los cuentos, mitos leyendas, historias de vida de personajes importantes de la comunidad, así como de sostener un diálogo intercultural dentro de las clases de lengua. La valorización de los aspectos culturales presentes en nuestra cultura de origen C1, así como de la cultura de la lengua dominante mexicana (español) C2, podemos en consecuencia conceptualizar la clase de lengua como una dimensión sociolingüística que enfatiza el uso de la lengua y no meramente como una descripción del sistema lingüístico. Además, también hemos ampliado nuestra visión acerca de la incorporación de los elementos interculturales en la enseñanza de la lengua y hemos entendido que no podemos hacer una enseñanza que vaya solamente en una dirección, es decir, centrada únicamente en la lengua y cultura del otro, sin tener en cuenta la nuestra propia. Por tal motivo, se trabajó con la fábula, por ser un recurso didáctico breve, con personajes llamativos como los animales, las plantas, los ríos, que contiene gran valor cultural y que al final siempre transmiten una enseñanza, que muchos de nuestros alumnos podrían sentirse identificado con algún personaje de la fábula, además coadyuva a la reapropiación de los valores, como la justicia, equidad, solidaridad, respeto, bondad y generosidad forman parte de la formación de nuestros alumnos, así como la inclusión de lo intercultural en la enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua, toma importancia en estos días, debido a que no se suele abordar del todo en clases o al menos desde esta perspectiva dual de nuestra lengua cultura de origen y la lengua cultura del otro.

Es importante mencionar que en las escuelas primarias se les destina poco tiempo a las actividades culturales e interculturales, por la falta de diversos materiales didácticos que orienten el fomento de actividades integrales como la música, el arte, el teatro, el cine, el canto, la poesía, el uso de la literatura indígena ch'ol, las narraciones desde la oralidad no es

tan evidente en los programas curriculares, o bien, en las actividades en clase, se debe en gran medida a una falta de formación institucional o de nuestra parte sobre cómo acercarnos a ésta. Muchos de los profesores no tienen la formación académica en impartir temas interculturales, las prácticas sociales del docente en su labor profesional sigue siendo uno de los problemas, consideramos que se necesita concientizar y orientar nuestras prácticas a actividades interculturales donde ambas lenguas sean enseñadas y transmitidas, por lo que, muchas veces el docente sus actividades se orientan muchas veces en la castellanización, dejando al olvido las lengua y cultura del aprendiente, que ciertamente aún nos hace falta fortalecer nuestras nociones, conceptualizaciones y estrategias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua junto con el componente intercultural. De igual manera, precisamos instruirnos y trabajar más en la elaboración de materiales didácticos que fomenten este diálogo intercultural. Además, al contar con el material, no basta con incluirlo en el programa institucional, sino que implica también mejorar y reflexionar acerca de nuestra práctica docente, tratando además de llevar a cabo reuniones colegiados de tal manera que inciten al desarrollo de lo intercultural.

Aunado a ello, esta investigación nos ha permitido seguir con nuestro proceso reflexivo, debido a que cada día surgen más interrogantes en lo que respecta a nuestra práctica y formación docente. Lo interesante es que esta práctica reflexiva se ha vuelto una pieza fundamental para el avance continuo de los procesos de formación y mejora de lo que es nuestra práctica docente. Partiendo de lo mencionado anteriormente, se infiere que es esencial optimizar las estrategias metodológicas, para un conveniente tratamiento del componente intercultural, en el que se vean reflejados el trabajo colaborativo y de diálogo que resultan de mucha utilidad.

Sin lugar a duda las intervenciones que se llevó a cabo con los alumnos y profesores han generado cambios de actitudes y conciencia, pese a no contar con una enseñanza en la que se vea reflejado el componente intercultural, la labor efectuada hasta el momento por los profesores ha dado frutos positivos debido a que proveen aspectos de la cultura no visible, aspectos de identidad, características de la vida cotidiana, organización familiar, los rituales, las pedidas de mano, el cortejo, se ha empezado a emplear temas de este tipo en los salones de clases, además de evidenciar algunos valores y creencias. No obstante, pensamos que es sustancial la adhesión a nuestras clases de actividades y de un material didáctico que sean promotores de la interculturalidad, en el que se vean reflejados los elementos de la C1 y C2,

visto como un instrumento de interacción con otras personas, que piensan, ven, actúan y traen una carga cultural distinta a la nuestra, un material que fomente así la valoración cultural.

Es así como nuestra propuesta didáctica emerge de un proceso de reflexión partiendo de nuestra práctica docente, la cual ha despertado el interés de llevar a cabo ciertas acciones que propicien un cambio en la forma en que hemos estado trabajando. Así, junto con los docentes participantes hemos aplicado en el salón de clase algunos de los materiales indicados en este estudio, que a su vez fueron perfeccionándose y que han dado lugar a las unidades didácticas que más adelante presentaremos. Aunado a ellos, el proceso de investigación-acción del que parte nuestro estudio, activó la reflexión crítica en los participantes acerca de su práctica

docente y alumnos, motivó ideas que se plasman en la propuesta didáctica. A propósito, esta propuesta no es de carácter exhaustivo porque no comprende todas las necesidades de la enseñanza de lo intercultural, pero ejemplifica opciones, posibilidades para poder ser introducidas en la clase de lengua. En un apartado más adelante, la describimos; por ahora, vamos a abordar las respuestas a las preguntas formuladas y que motivaron este estudio.

6.2 Conclusiones del estudio

Nuestras conclusiones que derivaron del estudio realizado en el campo de investigación acción, desde una realidad educativa donde las lenguas ch'ol y español como segunda lengua, están presentes en el diario vivir de nuestros participantes, tampoco son una verdad absoluta, sino una explicación de nuestro objeto de estudio como investigación-acción. A continuación, nos proponemos responder cada una de las preguntas que guiaron nuestra investigación.

¿Cómo representan la interculturalidad los profesores dentro de la escuela bilingüe para niños de la cultura ch'ol?

De acuerdo con nuestros datos interpretados, las representaciones sociales están relacionados con los aspectos culturales, como el vestuario, las tradiciones, la música, la religión, que son elementos visibles en la metáfora del iceberg que se analizó en los capítulos anteriores, tienden a confundir la interculturalidad con los aspectos culturales, sin embargo, también hacen alusión a los términos como respeto a las culturas, convivencia, interacción, ayuda mutua que son elementos importantes hacia la interculturalidad, pero que todavía queda en la práctica oral y no en acciones que encaminen al fortalecimiento de un diálogo intercultural.

La intercultural va más allá de los discursos, se traduce en la aceptación y la negociación del otro (otredad), por lo que debemos de abstenernos a prejuicios y estereotipos de la otra cultura, nuestros datos arrojaron que todavía están en la parte cultural, pero es buen comienzo para avanzar hacia la interculturalidad, en las representaciones de algunos de los profesores porque no siempre reflejan en su discurso y en su práctica- la búsqueda de la conexión que debe establecerse entre los elementos de la cultura de salida y aquellos que pertenecen a la cultura meta o cultura de acogida. Pero no podemos considerar lo intercultural totalmente ausente de sus representaciones, porque los testimonios revelan que muchos de los profesores coincidimos en que la interculturalidad aspira a que las diferencias, que en ocasiones suelen presentarse entre diversas culturas, se traduzcan en la integración de los individuos en diversos espacios sociales como la escuela, los hospitales, las instituciones gubernamentales podemos encontrar diversas culturas en contacto.

Algunos de nosotros interpretamos el concepto de interculturalidad como esa dimensión en donde los eventos sociales son asociados con el compartir; y como un tipo de relación hacia el entendimiento en la diversidad e interacción entre culturas. Este tipo de representación podría estar asociada con una conciencia intercultural, en la que estamos al tanto de que existen diferentes percepciones del mundo, distintas teorías de la verdad. Sin embargo, los datos de nuestra pesquisa reflejan la necesidad de apoyar a los profesores participantes a esclarecer y precisar sus ideas al respecto, de modo que pueden trasladarlas al salón de clases y compartirlas con sus aprendientes, esta debe ser la verdadera labor del docente, llevar en las aulas actividades que fomenten el diálogo intercultural, retomando los valores culturales que se han venido degenerando años tras año.

En cuanto a los educandos también constatamos la presencia de referentes vinculados con la interculturalidad que provienen de sus representaciones. Encontramos que cuando los estudiantes llegan al salón de clases ya traen consigo ideas y nociones con respecto a términos culturales, como la lengua materna y la segunda lengua el castellano. No obstante, gracias al trabajo que se fue desarrollando con nuestros participantes alumnos y maestros, el término de interculturalidad fue fortaleciéndose en el transcurso de las intervenciones didácticas, donde la gramática no ocupe un lugar privilegiado en las actividades escolares, para no aburrir y cansar a los niños se trata de equilibrar actividades encaminadas a preservación, conservación de las lenguas indígenas, así como en la lengua meta.

En este sentido, afirmamos que las representaciones sociales de nuestros participantes son en dirección del encuentro, de la interacción, de la otredad y de la integración entre individuos de distintas culturas. Por ello, el papel del docente es promover la reflexión sobre estas representaciones con el fin de desarrollarlas para que evolucionen y se acciones a fomentar el diálogo intercultural.

¿Qué tipo de estrategias didácticas utilizan los profesores para promover el diálogo intercultural?

Los profesores de español lengua segunda, hacen lo posible por llevar a las aulas actividades encaminadas a la promoción cultural es intercultural, actividades que capten la atención de los estudiantes, es importante mencionar que una parte de nuestros participantes son niños y el docente debe buscar las mejores estrategias para una clase entretenida, divertida y sobre todo que comprendan los propósitos establecidos en promover y transmitir a los alumnos un conocimiento vinculado con la interculturalidad a través de la implementación de diversas actividades entre las cuales se destaca:

Lecturas de materiales impresos: en el salón de clases afortunadamente se cuenta con varios acervos bibliográficos editados por la Secretaria de Educación Pública (SEP) como son los cuentos, las leyendas, mitos, historias de vida ciertos personajes importantes en nuestro país, entre otros, estos materiales sin duda son actividades importantes que debemos cumplir los profesores, proveer a nuestros alumnos de textos valiosos que les despierten el interés por la lectura, textos que les permitan comprender lo que leen, que les lleven a la reflexión, que les promuevan el pensamiento crítico, pero sobre todo que les ayuden a

maravillarse con las extraordinarias imágenes y evocaciones que nos regala la lectura, sin embargo, estas actividades no son recíprocas, o sea dejan a un lado la lengua materna de los estudiantes, la lengua ch'ol también posee libros de literaturas indígenas, narraciones recientemente publicadas por la misma SEP, que también debería de formar parte de las actividades en el salón de clases, así los alumnos trabajarían de manera intercultural alternando la lengua ch'ol con la lengua castellana el (español), por lo que es necesario un equilibrio en el uso de ambas lenguas, y culturas.

Asimismo, la presencia de diversas imágenes impresas en los libros de textos de la lengua ch'ol y español como L2, donde la imagen forma un papel importante pues se convierte en un lenguaje visual, que sin importar donde nos encontremos, ya sea en la escuela, la calle, en nuestra casa, las imágenes siempre están presentes, aunque no siempre adquieran el mensaje que les corresponde, pues muchas veces no estamos educados para comprenderlas y aprender a usarlas. Esto constituye un desafío y una oportunidad como docentes, mostrar la cultura 1 y la cultura 2, pues no es lo mismo ver una fotografía de una ciudad urbana lleno de edificios, puentes, vehículos de todos los tamaños, y tráfico en todas direcciones como la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, y comparando una foto de una comunidad rural donde se percibe plantas, animales, casas de madera, niños andando en las calles sin el temor de ser raptados como pasa en las zonas urbanas, consideramos pertinente dar uso a los recursos que tenemos en nuestro alcance, ya que en ellas, los alumnos pueden darse una mejor idea de su cultura y la cultura de acogida.

En nuestros registros no se evidencio el uso de las literaturas indígenas, los cuentos, los mitos, las leyendas, las narraciones, así como el uso de los carteles; es triste saber que en los salones de clases el español sea un espacio privilegiado, orillando las lenguas originarias de los estudiantes, pero gracias a las intervenciones que se llevó acabo, nuestros participantes han cambiado de actitud y retomar todos estos elementos mencionados con anterioridad y fomentar actividades lúdicos que orienten hacia el camino de la interculturalidad.

¿Cómo promover la interculturalidad en niños de origen ch'ol a través de la fábula en español L2?

Gracias a los hallazgos de esta investigación, pudimos reflexionar acerca de la puesta en marcha de las actividades didácticas que efectivamente aprovechen la riqueza de la fábula como una estrategia para promover el diálogo intercultural con niños ch'oles, la fábula caracterizado por su brevedad, con personajes que captan la atención de los niños y que al final siempre nos deja una enseñanza.

Es pertinente mencionar, en la lengua ch'ol no existe fábula, sin embargo, tenemos todas las tradiciones y expresiones orales que abarca una inmensa variedad de formas habladas, como proverbios, adivinanzas, cuentos, fábulas canciones infantiles, leyendas, mitos, cantos y poemas épicos, sortilegios, plegarias, salmodias, canciones, representaciones dramáticas, etc. Las tradiciones y expresiones orales sirven para transmitir conocimientos, valores culturales y sociales, y una memoria colectiva. Son fundamentales para mantener vivas las culturas.

Por lo que se optó trabajar con la fábula en ambas lenguas, el ch'ol y castellano presentando de esa manera las dos culturas, por la infinidad de materiales didácticos que existe en la lengua castellana fue fácil realizar la selección de los materiales, no así en la lengua ch'ol primero porque los cuentos orales son largas, luego no existe materiales editados como es el caso del español, por lo que nos vimos en la necesidad de crear nuestras nuestros propios videos, que consiste en crear primeramente, los diálogos en ch'ol, después traducirlo en español, grabarlo y buscar diversas imágenes que puedan encajar acorde a los diálogos, y finalmente la edición de los subtítulos en español, sin duda fue todo un desafío en la creación de este material didáctico autentico, y no solo se enfoca a la enseñanza de la gramática sino integrar elementos de la cultura ch'ol como la lengua, la cosmovisión, la oralidad, su organización familiar, el trabajo y los valores.

Además, también deben integrarse a la enseñanza por medio de los relatos orales, gracias a las intervenciones didácticas que se llevó acabo en las aulas, se les invitó a personas adultas como los padres de familia, y los abuelitos a participar en las narraciones de cuentos, mitos, leyendas etc, para que los niños puedan escuchar los relatos orales de nuestros ancestros, tuvimos el privilegio de contar con muchas personas en colaborar y contribuir en el fomento valores provenientes de la comunidad, lengua y cultura de origen.

En este caso, los valores se vinculan con el respeto a la naturaleza, la protección de los animales, la alimentación sana y el respeto por los mayores, por mencionar algunos. Estos

valores son primordiales por lo que su enseñanza desde los primeros años de escolaridad es relevante, debido a que actualmente estos valores se han perdido y es necesario fomentarlos para tener ciudadanos más íntegros.

Esa gran diversidad de características lingüísticas, sociales y culturales debemos aprovecharlas los profesores para hacer clases más dinámicas e interesantes porque la fábula está cargada de un fuerte componente intercultural, entendido éste como la aproximación a la cultura y civilización de la lengua meta. Por ello, su uso en clase la consideramos como una estrategia valiosa para promover el diálogo intercultural, integrando diversas habilidades comunicativas; así como un espacio para promover algunos valores y morales como son: la justicia, la equidad, el respeto, la solidaridad, la amistad, la bondad, la generosidad y la tolerancia, entre otros.

Así, al final de la investigación hemos articulado una propuesta didáctica inspirada en la fábula y en los relatos orales porque tienen un importante carácter didáctico y moralizante, pues sirven de vehículo para transmitir ideas y valores en consonancia con los que rigieron en el tiempo de su escritura pero que continúan vigentes. Esta propuesta incluye no solamente aspectos lingüísticos, sino que abre un espacio al diálogo intercultural porque pone en contacto elementos de las dos lenguas y las dos culturas del educando. Por razones de espacio no la podemos presentar aquí. Para diseñar y poner en práctica nuestra propuesta didáctica con tintes de interculturalidad, la hemos fundamentado sobre los cuatro pilares de la educación intercultural definidos por la UNESCO que son “aprender a saber”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser”. Esto implica que se deben tomar en cuenta todas las potencialidades del aprendiente cuyo rasgo cultural se proyecte en lo intercultural, siempre basándose en el derecho a ser diferente.

6.3 Propuesta pedagógica intercultural

Nuestra propuesta está pensada por medio de fichas ilustrativas independientes porque no hemos creado aquí un manual de enseñanza, sino documentos que puedan orientar al profesor que pretende incursionar en la enseñanza de interculturalidad y que siente no tener un apoyo didáctico para hacerlo. Hemos diseñado una serie de pequeñas unidades didácticas para el proceso de aprendizaje mediante diversos recursos de input para el desarrollo de las cuatro habilidades -comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita, así como una parte de gramática y reflexión llamada diálogo intercultural.

El diálogo intercultural a través de la fábula en español: Una propuesta didáctica para los niños ch'oles



Somos iguales

Unidades Didácticas

- Fábula: León y el ratón
- Fábula: El patito feo
- Fábula: La liebre y la tortuga
- Fábula: La paloma y la hormiga

La fábula: León y el ratón

Nivel

Primaria

Destinatarios

Niños (as)

Tema

La honestidad y la bondad

Objetivo intercultural

Fomentar los la honestidad y la bondad como parte cultural de nuestra formacion para vivir en una la sociedad más justa.

Objetivo comunicativo

Comprender los conceptos de honestidad y bondad.

Objetivo lingüístico

- ✓ Emplea el uso de verbos en pasado.
- ✓ Aprendo el español con palabras similares a mi lengua materna (Transferencia Fonética)



La fábula: El león y el ratón

Lectura

Lección

A

Lee detenidamente la siguiente fábula y realiza lo que se te pide.

En la cultura dominante mexicana (Español), la fábula es un relato breve que siempre nos deja una enseñanza



El león y el ratón.

Dormía tranquilamente un león, cuando un ratón empezó a jugar encima de su cuerpo.

Despertó el león y rápidamente atrapó al ratón; y a punto de ser devorado, le pidió éste que le perdonara, prometiéndole pagarle cumplidamente llegado el momento oportuno. El león echó a reír y lo dejó marchar.

Pocos días después unos cazadores apresaron al rey de la selva y le ataron con una cuerda a un frondoso árbol. Pasó por ahí el ratoncillo, quien al oír los lamentos del león, corrió al lugar y royó la cuerda, dejándolo libre.



Días atrás le dijo, te burlaste de mí pensando que nada podría hacer por ti en agradecimiento. Ahora es bueno que sepas que los pequeños ratones somos agradecidos y cumplidos.

Moraleja:

- Ningún acto de bondad queda sin recompensa.
- Nunca desprecies las promesas de los pequeños honestos. Cuando llegue el momento las cumplirán.



Auditivo

El siguiente video es un relato oral **ch'ol**, subtitulada en español que nuestros ancestros nos han transmitido de generación en generación para su preservación.

Lección

A

Escucha atentamente el siguiente video y después, responde lo que se te pide.



Expresión
escrita

En tu libreta de anotaciones, responde las siguientes preguntas.

- 1.- ¿Quiénes son los personajes principales del relato? _____
- 2.- ¿Dónde se encontraban los personajes? _____
- 3.- ¿Cuáles son los animales salvajes que buscaban los cazadores? _____
- 4.- ¿Cuántos perros cazadores tenían? _____
- 5.- ¿Quién liberó el gran jaguar de la cueva? _____
- 6.- ¿Qué sucedió con los perros cazadores? _____
- 7.- Según la cultura ch'ol ¿Que sucede si se realiza una caza excesiva caza de animales silvestres? _____
- 8.- En tu libreta de anotaciones, describe brevemente las características del jaguar. _____
- 9.- ¿Qué mensaje nos transmite este relato? _____



Escribe que enseñanza te deja esta fábula

Escribe un momento de tu propia experiencia en donde recuerdes que hayas utilizado estos valores



Lección

B

Habla

Observa detenidamente las siguientes imágenes y dialoga con tu compañera o compañero de a lado.

1

Puedes apoyarte en los siguientes fragmentos para iniciar tu diálogo:

El león dormía....

Un ratón muy atrevido

El león se encontraba en un bosque....



2

Con base a la lectura anterior, responde de manera oral las siguientes preguntas .



1. ¿Quiénes son los personajes principales?
2. ¿Dónde se encontraban los personajes?
3. ¿Qué función tenía el león en la selva?
4. ¿Por qué el ratón era tímida?
5. ¿Qué le sucedió el león en la selva?
6. ¿Quién rescató al león después de haber sido atrapado?
7. ¿Cómo le agradecieron al león?
8. ¿Que podemos aprender del ratón?
9. ¿Qué valores fomenta esta fábula?

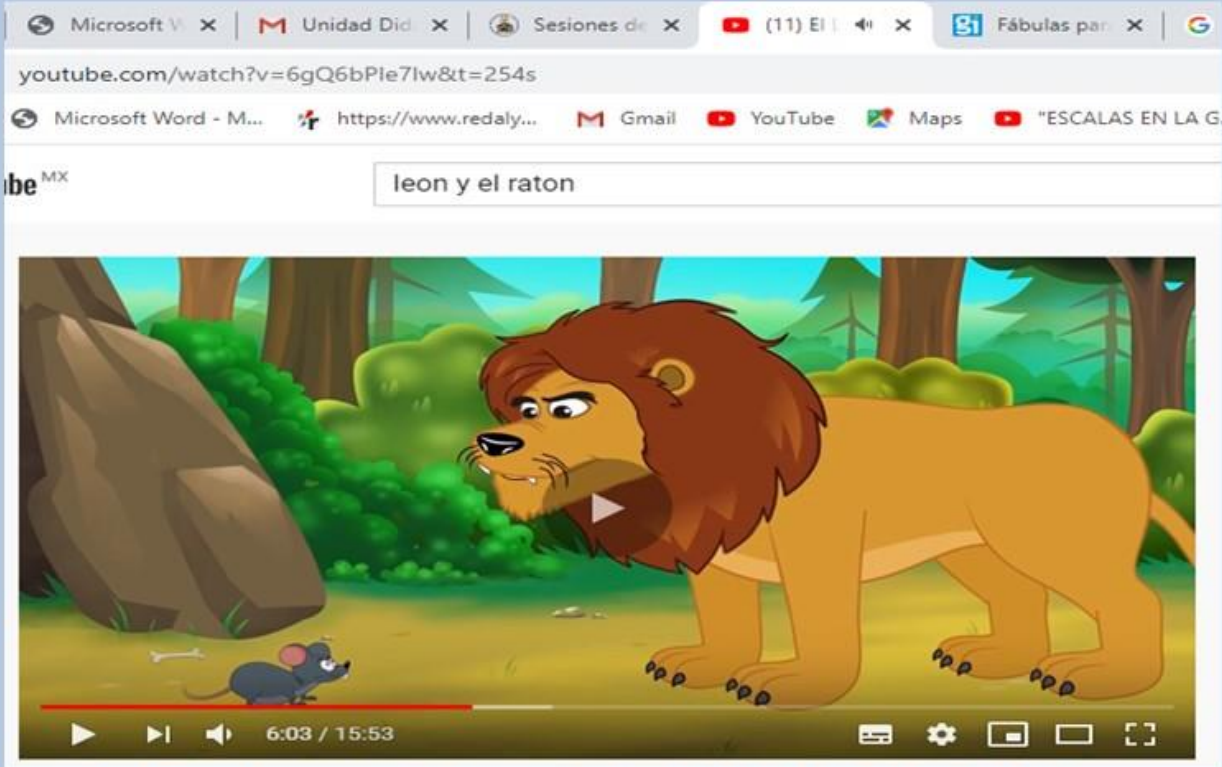


Comprensión
auditiva

Lección

D

Escucha el siguiente video y responde lo que a continuación se indica



Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=6gQ6bPle7lw&t=254s>



Escritura

1

Lee nuevamente la fábula anterior y contesta lo que se te pide.

Recuerda:

Las palabras agudas son las que llevan acento en la última sílaba.



- Las palabras agudas llevan tilde si terminan en **vocal**
- Las palabras agudas llevan tilde si terminan en **N o S**:
- Importante destacar que no todas las palabras agudas llevan acento ortográfico (tilde)

Escribe correctamente la acentuación de las siguientes palabras extraídas de la fábula anterior: Corrio, grito, salto, leon, raton, despues, paso, ahi y royo .



Lección

E

Formen equipos de cuatro integrantes, observen las siguientes imágenes y dialoguen compañeros acerca de sus características, su hábitat y su tipo alimentación

Habla



El Jaguar

Como todo felino, el jaguar es un animal carnívoro y aunque la mayor población de jaguares se encuentra en la península de Yucatán, pero también tienen presencia en nuestro estado de Chiapas principalmente en las zonas selváticas.

El jaguar tiene un patrón de motas (partículas de hilo) en la piel que le sirven de camuflaje. Este patrón es único y sirve para identificar a cada individuo. Algo parecido a nuestras huellas digitales



El león

Es un felino carnívoro, los leones comen principalmente mamíferos herbívoros como cebras, gacelas o jabalíes. Los leones viven y cazan en grupos llamados manadas. ... Como casi todos los carnívoros, los leones no cazan para jugar; cazan sólo cuando tienen la necesidad de alimentarse. Viven principalmente en África y en ciertas regiones de la India

Gramática

Transferencia Fonética

Objetivo: Lograr que los estudiantes aprendan palabras en la segunda lengua con similitud a la lengua materna.

Nota: Existen palabras en la lengua ch'ol que son similares en español por el sonido de las primeras sílabas.

¿Cómo puedo aprender palabras en español utilizando palabras en ch'ol con el mismo sonido?

Fonema	Ch'ol	Español	Ejemplo
/K/C	Kajpe'	Café	X Yo quiero tomar kajpe' ✓ Yo quiero tomar café
/K/C	Kawayu'	Caballo	X Mi tío tiene un kawayu' ✓ Mi tío tiene un caballo
/K/C	jKaru'	Carro	X Mi papá tiene un jkaru' ✓ Mi papá tiene un carro

¡Ahora sí, tendremos suficiente **café!**



¡Sí hermana!

¡Amigo sigue en venta tu **caballo!**



Sí, amigo pero el **caballo** negro

¡Qué bueno primo, está muy bonito!



Mi papá me compró este **carro**

Como se puede observar en los diálogos se emplean los vocabularios que refuerzan el aprendizaje en la segunda lengua sustituyendo el uso de la lengua materna.

Fábula: El patito feo

Nivel

Primaria

Destinatarios

Niños (as)

Tema

La inclusión.

Objetivo intercultural

Aprender a convivir y relacionarse con diversas personas de otras culturas.

Objetivo comunicativo

Aprende a presentarse ante los demás.

Objetivo lingüístico

- ✓ Conocer el uso de los artículos determinados e indeterminados.
- ✓ Palabras en español con semejanza a su lengua materna (Transferencia léxica)





Lección

A

Lee detenidamente el siguiente texto y responde lo que a continuación se indica

1.

El patito feo

En la granja había un gran alboroto: los polluelos de Mamá Pata estaban rompiendo el cascarón.

Uno a uno, comenzaron a salir. Mamá Pata estaba tan emocionada con sus adorables patitos que no notó que uno de sus huevos, el más grande de todos, permanecía intacto.

A las pocas horas, el último huevo comenzó a romperse. Mamá Pata, todos los polluelos y los animales de la granja, se encontraban a la expectativa de conocer al pequeño que tardaba en nacer. De repente, del cascarón salió un patito muy alegre. Cuando todos lo vieron se quedaron sorprendidos, este patito no era pequeño ni amarillo y tampoco estaba cubierto de suaves plumas. Este patito era grande, gris y en vez del esperado graznido, cada vez que hablaba sonaba como una corneta vieja.



Aunque nadie dijo nada, todos pensaron lo mismo: “Este patito es demasiado feo”.

Pasaron los días y todos los animales de la granja se burlaban de él. El patito feo se sintió muy triste y una noche escapó de la granja para buscar un nuevo hogar.

El patito feo recorrió la profundidad del bosque y cuando estaba a punto de darse por vencido, encontró el hogar de una humilde anciana que vivía con una gata y una gallina. El patito se quedó con ellos durante un tiempo, pero como no estaba contento, pronto se fue.

Al llegar el invierno, el pobre patito feo casi se congela. Afortunadamente, un campesino lo llevó a su casa a vivir con su esposa e hijos. Pero el patito estaba aterrado de los niños, quienes gritaban y brincaban todo el tiempo y nuevamente escapó, pasando el invierno en un estanque pantanoso.

Finalmente, llegó la primavera. El patito feo vio a una familia de cisnes nadando en el estanque y quiso acercárseles. Pero recordó cómo todos se burlaban de él y agachó la cabeza avergonzado. Cuando miró su reflejo en el agua se quedó asombrado. Él no era un patito feo, sino un apuesto y joven cisne. Ahora sabía por qué se veía tan diferente a



Moraleja:

Las dificultades que un niño o adolescente puede atravesar durante su crecimiento, sobretodo cuando se siente distinto a los demás. Las diferencias, no solo deben ser aceptadas si no que son un regalo que nos hacen ser únicos y especiales.

2



Lección

B

Observa detenidamente las siguientes imágenes y dialoga con tu compañera o compañero de a lado.

Habla

1. Puedes apoyarte en los siguientes fragmentos para iniciar tu diálogo:

Los patos se encontraban cerca de un río.....
 Papá pato y mamá pata están muy felices
 Los patitos disfrutaban de la naturaleza....



Con base a la lectura anterior, respondan de manera oral las siguientes preguntas



Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=86QejraAlHc>

1. ¿Quiénes son los personajes principales?
2. ¿Dónde se encontraba los personajes?
3. ¿Qué color era la última patita en salir del cascaron?
4. ¿Papá pato y mamá pata, estaban felices?
5. ¿Cuál fue su reacción de mamá pata y papá pato, al ver que un polluelo era de diferente color?
6. ¿Quiénes se burlaban del patito feo?
7. ¿El patito feo, encontró su hogar?
8. ¿finalmente, era una pata o un cisne?
9. ¿Qué enseñanza te deja esta fábula?



Comprensión
auditiva

Lección

1

Escucha el siguiente video en la lengua ch'ol
y responde lo que a continuación se indica



2

De la siguiente lista de vocabulario, encierra los personajes
del video

puercoespín

ardilla

tepezcuinte

zorro

venado

lobo

cerdo

gallina



Expresión
escrita

Con base al video anterior, titulado “Puercoespín”
responde las siguientes preguntas



¿Quiénes son los personajes principales?

¿Dónde se desarrolla la escena?

¿Por qué el puercoespín es rechazado por sus
compañeros? _____

Desde tu propia interpretación ¿Crees que el
puercoespín es un animal peligroso?

¿Qué sorpresa le tenían preparado al
puercoespín?

¿Quién se le ocurrió la brillante idea de
prepararle una sorpresa?

Escribe un momento de tu vida en donde
hayas integrado aún compañero, en tus
actividades escolares, trabajando así la
inclusión _____





Lección

C

Me presento ante los demás

Habla

Diálogo intercultural

Martin: Buenos días amigo

José: Buenos días,

Martin.- Mi nombre es Martin.

José: Mucho gusto Martin ¿Cómo te encuentras hoy?

José: Excelente, es el mejor día que he tenido.

Martin.- Yo soy estudiante de primaria de la ciudad de Macuspana, Tabasco y deseo aprender la lengua ch'ol, que te parece si me enseñas tu lengua materna y yo te enseño español.

José: Muy buena idea, así ambos aprendemos, que te parece si nos vemos en mi humilde casita hoy por la tarde, estoy ansioso de conocer más sobre la lengua ch'ol.

Martin.- Encantado, nos vemos en tu casa, será una tarde placentera.

José: Muy bien.

José: En mi lengua materna ch'ol para saludar a las personas solo utilizamos la palabra **kotyiañety**

Martin: No entiendo José, explícame por favor.

José: En la lengua Ch'ol, no existe buenos días, buenas tardes, o buenas noches. Solo se dice **kotyiañety**

Martin: Que interesante amigo, ahora entiendo porque cometes muchos errores cuando saludas al maestro.

Martin: Fijate que en el español es algo diferente, tienes que usar diferentes expresiones: Buenos días, buenas tardes o buenas noches en función de la hora.

José: El español es muy complicado.

Martin: No te preocupes, yo te enseño hablar el español y tú me enseñas la lengua ch'ol.

José: Gracias amigo Martin, veras que aprendo muy rápido si tú me enseñas.





Lección

C

GRAMÁTICA

Expresión escrita

Del diálogo anterior, selecciona y reescribe en una lista todos los artículos que encuentres

Recuerda:

El idioma español se habla y se escribe con dos tipos de **artículos** que se denominan **artículos determinados** y **artículos indeterminados** o, también, **definidos** e **indefinidos** (**el, la, los, las, un, una, unos, unas**).

Artículos	
Determinado o definidos	indeterminado o indefinidos
El, las y los	Un, una, unos y unas.

Artículos	
Determinados o definidos	Indeterminados o indefinidos

Gramática

Léxico de Transferencia

Objetivo: Que el estudiante aprenda a comunicarse mediante el uso de las palabras en español con semejanza a su lengua materna.

Existen palabras semejantes de la lengua ch'ol a la segunda lengua (español) que facilita el aprendizaje de los alumnos para poder comunicarse.



¿Cómo puedo aprender palabras en español semejantes al ch'ol?

Ch'ol	Español
Oraj	Hora
Tyempuj	Tiempo
Platuj	Plato

Actividad 1: Lee el siguiente diálogo y repite las palabras del recuadro anterior

- 1- ¡Hola papá, en que **tiempo** llegas!
- 2- Me dices la **hora** exacta para avisarle a mamá.
- 3- Sí, por favor.

Él
Pregunta

- 1- ¡Hola hijo, más al rato!
- 2- Claro que sí, en una hora.
- 3.- Aún necesitan los **platos**?

Él
Responde



Actividad 2: Une con una línea las palabras que dicen lo mismo en ambas lenguas, como el ejemplo señalado:

Jkaros
Xapoñ
Platuj
Kablej
Baltej

Plato
Cable
Valde
Jabón
Arroz

La fábula: La liebre y la tortuga

Nivel

Primaria

Destinatarios

Niños (as)

Tema

La humildad, la perseverancia y el esfuerzo

Objetivo intercultural

Propiciar y fomentar en los educandos el valor del esfuerzo, la perseverancia y la humildad

Objetivo comunicativo

Practicar los valores en el salón de clases usando diversas expresiones comunicativas.

Objetivo lingüístico

Emplea el uso de los adjetivos calificativos.





Lectura

Lee detenidamente la siguiente fábula y realiza lo que se te pide.

En el mundo de los animales vivía una liebre muy orgullosa y vanidosa, que no cesaba de pregonar que ella era el animal más veloz del bosque, y que se pasaba el día burlándose de la lentitud de la tortuga.

- ¡Eh, tortuga, no corras tanto! Decía la liebre riéndose de la tortuga.

Un día, a la tortuga se le ocurrió hacerle una inusual apuesta a la liebre:

- Liebre, ¿vamos hacer una carrera? Estoy segura de poder ganarte.
- ¿A mí? Preguntó asombrada la liebre.
- Sí, sí, a ti, dijo la tortuga. Pongamos nuestras apuestas y veamos quién gana la carrera.

La liebre, muy engreída, aceptó la apuesta prontamente.



Así que todos los animales se reunieron para presenciar la carrera. El búho ha sido el responsable de señalizar los puntos de partida y de llegada. Y así empezó la carrera:

Astuta y muy confiada en sí misma, la liebre salió corriendo, y la tortuga se quedó atrás, tosiendo y envuelta en una nube de polvo. Cuando empezó a andar, la liebre ya se había perdido de vista. Sin importarle la ventaja que tenía la liebre sobre ella, la tortuga seguía su ritmo, sin parar.

La liebre, mientras tanto, confiando en que la tortuga tardaría mucho en alcanzarla, se detuvo a la mitad del camino ante un frondoso y verde árbol, y se puso a descansar antes de terminar la carrera. Allí se quedó dormida, mientras la tortuga seguía caminando, paso tras paso, lentamente, pero sin detenerse

No se sabe cuánto tiempo la liebre se quedó dormida, pero cuando ella se despertó, vio con pavor que la tortuga se encontraba a tan solo tres pasos de la meta. En un sobresalto, salió corriendo con todas sus fuerzas, pero ya era muy tarde: ¡la tortuga había alcanzado la meta y ganado la carrera!

**Moraleja:**

Esta fábula enseña a los niños que no hay que burlarse jamás de los demás y que el exceso de confianza puede ser un obstáculo para alcanzar nuestros objetivos.



Comprensión
auditiva

Lección

A

Fábula: El pájaro carpintero y la milpa

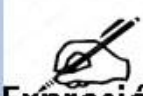
Escucha detenidamente el video titulado "La cotorra y la milpa" en la lengua **ch'ol**, subtulado en español y responde lo que se te pide

1

La cotorra (Urich' o kexkex)



Con tu compañero de a lado, nuevamente escuchen el video titulado "la cotorra y el maíz", después, argumenten porque le gusta tanto el maíz.



Expresión
escrita

Desde tu opinión personal ¿La cotorra sigue siendo una amenaza para el cultivo del maíz? Escribe tus comentarios al respecto.



Habla

Lección

B

Observa detenidamente las siguientes imágenes y dialoga con tu compañera o compañero de a lado.

1

Puedes apoyarte en los siguientes fragmentos para iniciar tu diálogo:

La liebre dormía.....

La tortuga

El pájaro carpintero.....



2

Con base a la lectura anterior, responde de manera oral las siguientes preguntas



¿Quiénes son los personajes principales?

¿Por qué la liebre es tan presumida?

¿Dónde viven los personajes?

¿Con que aspecto caminaba la tortuga?

¿Por qué la liebre era tan confiada?

¿Qué mensaje nos transmite la fábula?

¿Cómo lo asemejamos en nuestra vida?

Escribe las cualidades de cada personaje principal



Escribe que enseñanza te deja esta fábula

Escribe un momento de tu propia experiencia en donde recuerdes que
hayas utilizado estos valores



Lección

D

Escucha el siguiente video y realiza lo que a continuación se indica

Comprensión auditiva

La Liebre y la Tortuga



<https://www.youtube.com/watch?v=MRoh0D9SgKY>



1

Lee nuevamente la fábula anterior y contesta lo que se te pide.

Escritura

Recuerda:



Los adjetivos son las palabras que complementan al sustantivo, lo acompañan y proporcionan información de éste, como sus propiedades y características. Ejemplo: La pelota amarilla

Escribe el nombre de los animales con sus adjetivos calificativos: ejemplo: Los arboles son de color verde

Objetivo: Que el estudiante conozca el orden de las palabras en español para formar oraciones sin confundirse con la estructura de la lengua ch'ol.

El orden de las palabras de tipo SVO también aplican para la lengua ch'ol, por lo que los aprendientes de español les facilita en su proceso de adquisición de segunda lengua.

En los siguientes ejemplos se muestran el orden correcto de las oraciones tanto en español como en la lengua materna.

Ch'ol	Español
<u>x-ixik</u> mi' <u>käntyän</u> i <u>yälak'</u> S V O	La <u>mujer</u> <u>cuida</u> sus <u>animales</u> S V O
Jiini <u>wakax</u> woli i <u>k'ux</u> <u>ixim</u> S V O	La <u>vaca</u> <u>come</u> <u>maíz</u> S V O

Actividad 1: De las siguientes palabras, forma las oraciones ordenando las palabras en español como el ejemplo de arriba.

1	corre	en el campo.	Miguel
2	María	Chayotes.	vende
3	come	El caballo	Pasto.

Nota: Recuerda que en español para que la oración sea comprensible y escrita de la manera correcta, se debe seguir con el orden SVO (sujeto, verbo, objeto).

Fábula: La paloma y la hormiga

Nivel

Primaria

Destinatarios

Niños (as)

Tema

La gratitud como un valor primordial en nuestra vida cotidiana

Objetivo intercultural

La importancia del fomento de la gratitud es estimada como un valor social en el diálogo intercultural

Objetivo comunicativo

Aprendo a dar las gracias con mis compañeros ante cualquier acto generoso

Objetivo lingüístico

- Uso de sustantivos.
- Significados de las palabras en español, y que en la lengua ch'ol también son semejantes





Lección

A

Fábula: La paloma y la hormiga

Lectura

Lee detenidamente la siguiente fábula y realiza lo que se te pide.

La paloma y la hormiga

Obligada por la sed, una hormiga bajó a un manantial, y arrastrada por la corriente, estaba a punto de ahogarse.

Viéndola en esta emergencia una paloma, desprendió de un árbol una ramita y la arrojó a la corriente, montó encima a la hormiga salvándola.



Le vio la hormiga y le picó en el talón, haciendo soltar al cazador su arma. Aprovechó el momento la paloma para alzar el vuelo.



Mientras tanto un cazador de pájaros se adelantó con su arma preparada para cazar a la paloma.



Moraleja:

Siempre corresponde en la mejor forma a los favores que recibas. Debemos ser siempre agradecidos.



Lección

A

Video: Madre tierra

Comprensión
auditiva

Escucha detenidamente el video titulado "madre tierra", en la lengua ch'ol, subtulado en español y responde lo que se te pide

1

Madre tierra (ch'julbä lum)



1

Escucha nuevamente el video y escribe el motivo por la cual los ch'oles ofrecen gratitud a la madre tierra.

Expresión
escrita

2

Elabora una lista de vocabularios de los alimentos que aparece en el video.



Habla

Lección B

Observa detenidamente las siguientes imágenes y dialoga con tu compañera o compañero de a lado.

1

Puedes guiarte en el siguiente fragmento para elaborar tu propio diálogo:

"La paloma mientras posaba en un tronco vio a una hormiguita ser arrastrada por las corrientes de las aguas"



"la hormiga estaba apunto de _____, pero la paloma desprendió de un árbol _____ y la arrojó a la corriente.

2

Observa las imágenes y responde de manera oral las siguientes preguntas:



- 1.- ¿Habría podido sobrevivir la hormiga sin la ayuda de la paloma?
- 2.- ¿Crees que la paloma fue generosa con la hormiguita?
- 3.- ¿Que le habría pasado la paloma si la hormiguita no hubiera picado al cazador?
- 4.- Desde tu opinión personal ¿Crees que la paloma y la hormiga se hicieron amigas?
- 5.- Narra un momento de tu vida en donde hayas ayudado algún compañero en una situación similar a la de la fábula la paloma y la hormiga.

¿Qué es la gratitud?

Este término proviene del latín gratia que significa agradecimiento. Un estado afectivo cognitivo resultante de la percepción de haber sido beneficiado por un agente externo, de manera solidaria, desinteresada y gratuita.

Moyano(Romero, 2015)



Escribe un momento de tu vida donde se hace presente la gratitud, Puedes apoyarte de las siguientes ilustraciones.





Estar siempre agradecidos es definitivamente muy saludable, pero mejor aún si expresamos nuestro agradecimiento, no guardarnos las “gracias”, sino más bien aprovechar cada oportunidad para hacerle saber a las personas nuestra gratitud por haber contribuido a sobrellevar, de alguna manera, nuestro diario existir

Romero, G. V. (2015). *La gratitud como fortaleza: Una revisión bibliográfica.* Tesis de grado. Universidad de JAÉN, España.



Comprensión auditiva

Lección

D

Escucha nuevamente el video titulado "La paloma y la hormiga" y responde lo que a continuación se indica.



<https://www.youtube.com/watch?v=dNh2aD-dstw>



1

Lee nuevamente la fábula anterior y contesta lo que se te pide.

Recuerda:



Los **sustantivos** son palabras que se usan para nombrar cosas, personas, animales o ideas. Por ejemplo: *elefante, amigo, botella.*

Escritura

Observa nuevamente el video titulado la paloma y la hormiga y después, elabora una lista de sustantivos que encuentres en ella.

Cosas:

Personas: _____

Animales:

Gramática

Semántico de Transferencia

Objetivo: Que el estudiante identifique los distintos significados de las palabras en español que en la lengua ch'ol sean semejantes.

Nota 1: En español la expresión “por favor” es utilizada para pedir algo de manera educada o cortés, por lo que debes considerarla como un valor cultural.

En Ch'ol decimos...	En Español decimos...
<p>A wokolik (se utiliza exclusivamente para pedir favor a personas mayores)</p> <p>Ejemplo: A wokolik ktatuch (Por favor abuelo)</p>	<p>Por favor (Se utiliza a cualquier tipo de personas, por ser una cuestión de valores)</p> <p>Por favor abuelo, por favor primo, por favor amigo Por favor hermanito, por favor amiga...</p>
<p>Jiñi</p> <p>Ejemplo: jiñi bajlum weñ colem jiñi lukum mi jexpañ ibā tyi lum</p>	<p>El, la</p> <p>El tigre es grande La serpiente se arrastra por la tierra</p>

Nota 2: Los artículos el y la en ch'ol se sintetiza en la palabra **jiñi** para formar cualquier oración, mientras que en español va acuerdo al género y número.

Actividad 1: Completa en cada oración la expresión de cortesía (por favor) para pedir algo

Hijo, levanta tus juguetes _____

Ana, podrías _____ borrar el pizarrón

Hermano, me podrías comprar mis medicamentos _____

Tía, me podrías comprar las tortillas _____

Actividad 2: Une la imagen de acuerdo a las pequeñas oraciones



La pelota es redonda




El gato es cariñoso



La cubeta es roja

Ficha 5.- Pragmático de Transferencia

Objetivo: Que el estudiante conozca y aprenda a utilizar la palabra “**gracias**” en español que a la vez utiliza en la lengua materna con práctica cultural diferente.

En Ch'ol decimos...	En Español decimos...	Explicación
<p>Wokolix a wälä</p> <p>Expresión que se usa para agradecer a una persona.</p> 	<p>Gracias</p> <p>Expresión de gratitud después de un acto de bondad o generosidad entre otras.</p>	<p>Los aprendientes del español suelen transferir sus aprendizajes ya conocidos en su lengua materna y cuando dan gracias en español suelen inclinar la cabeza, esto es debido a su práctica cultural de su C1.</p>

Ejemplo: ¡Gracias papá por comprarme mi regalo!



Actividad 1: Escribe una oración en cada imagen, donde utilices la palabra “**gracias**”



ANEXOS

ANEXOS

PLANEACION DIDACTICA		SESION: 2		TEMA: FÁBULA LA CIGARRA Y LA HORMIGA	
Profesor: Miguel López Gómez.	No. de estudiantes: 28	Duración:	Clase: Español	Nombre Esc.: Eva Sámano de López Mateos	
Grado: 6°	Lengua Materna: Ch'ol	Edad: 11-	Nivel: Primaria	Clave De C.T: 07DPR0439Y	
Objetivos de la clase: Que los educandos conozcan el valor de la responsabilidad para fomentar en ellos la autodisciplina, la planeación y organización.		Material necesario: laptop, video proyector, marcadores, borrador, hojas blancas, titeres, teatro guiñol, grabadora.			
Conocimientos previos de los alumnos: Recapitular la definición de fábula y sus características					

Anexo 1.- Planeacion didáctica

Tiempo	Etapad/actividad	Propósito/objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
5	INICIO 1.- Actividad: Dinámica titulada: la hormiga y la cigarra.	Animar a los estudiantes a trabajar de manera colaborativa y utilizar estrategias para que la pelota no caiga al suelo ni sea robada por la cigarra.	1.- El Profr. Todos los alumnos se colocarán de pie y en círculo, y uno de ellos se situará en el centro. Les explicaremos que ahora son hormigas obreras que transportan semillas y que tienen la importante misión de proteger una (la pelota) que ha de servirles de alimento durante el invierno. La cigarra, que es el jugador que juega en solitario, intentará robar por todos los medios esa semilla: hará cosquillas a las hormigas para que se les caiga de las manos, saltará alto o los distraerá, por ejemplo. Podrá moverse allá donde quiera, mientras que las hormigas no podrán dar más de dos pasos. Así, estas últimas lucharán juntas para proteger el alimento como sea.	Alumno-alumno.	pelota
5	2.- Actividad conocimientos previos		2.- Mediante lluvia de ideas el profesor incita a los alumnos a participar y preguntar con que otro nombre de le conoce a la chicharra= chicharra, coyuyo, chiquilichi y tococo. ¿Cual es la diferencia entre la hormiga y la cigarra?	Maestro-alumno.	Marcador, lápiz y pizarrón

10	DESARROLLO 3.- Representación de la fábula mediante el teatro guiñol y el uso de	El propósito de esta actividad es que los estudiantes conozcan el valor de la responsabilidad que le permitirá crear hábitos positivos que te conviertan en una persona productiva	3.- Como escenario principal el docente utilizará el teatro guiñol, dibujos y títeres para tratar de dramatizar los personajes de dicha fábula.	Maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro guiñol • Títeres • Grabadora • Imágenes diversos
10	4. Comprensión Lectora	que los educandos desarrollen la habilidad de leer respetando las reglas ortográficas	4. Leer la fábula “la hormiga y la cigarra” respetando los signos ortográficos. ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Dónde se encontraba la cigarra? ¿A qué se dedicaba la cigarra? ¿Qué hacía la hormiguita? ¿Por qué la hormiga recolectaba su alimento? ¿Qué mensaje nos transmite la fábula? ¿Cómo lo asemejamos en nuestra vida?	Alumno- maestro	
10	5. Expresión Escrita	Escribir las cualidades de cada personaje	5.- Escribe en tu cuaderno las cualidades de cada personaje de la fábula respetando los signos ortográficos: ejemplo “la hormiga es un insecto muy trabajador,” “la cigarra es un insecto perezoso”.	Alumno- maestro	

10	<p>6. Comprensión. Auditiva</p> <p>7.- Expresión. Oral</p>		<p>Escribe en tu cuaderno el mensaje que transmite la fábula y que podemos aprender de la hormiga.</p> <p>6. escucha el audio de la fábula luego y responde las siguientes preguntas: Un día, paso por ahí una Hormiga que llevaba a cuestas un enorme _____ para almacenarlo en su hormiguero ¡Pobre hormiguita ¿ <u>A donde vas con tanto peso</u> ? Me da risa las hormi-gas, solo saben trabajar</p> <p>7.- Con la ayuda de imágenes los educandos expresaran de forma oral lo que pueden percibir argumentando que situación se encuentra: ejemplo: la hormiga esta comiendo, la cigarra está triste y tiene hambre.</p>	Alumno- maestro	
10	<p>CIERRE</p> <p>8.- el valor de la responsabilidad.</p> <p>Evaluación</p>	<p>Que los alumnos participen motivándolos a ser responsables y comprometidos en su quehacer de estudiantes.</p> <p>Formativa</p>	<p>8.- El docente pide a los educandos que de manera oral se comprometan a fomentar el valor de la responsabilidad en diversas situaciones.</p> <p>Evaluar el desempeño de los alumnos durante la sesión, tomando en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno participa en clases, cumple con la tarea y se integra para formar equipos, • Muestra interés en las actividades 	Alumno- maestro Alumno- maestro	<ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno • Lápiz

Anexo 2.- Ejemplo de una transcripción: desde el SOFTWARE ELAN

Discurso Miguel	bueno, que es lo que más le resulta significativo en su labor como profesor de lengua
Discurso Miguel	lo significativo para usted
Discurso José Antonio	pues, lo significativo es que
Discurso José Antonio	pues se rescata pue lo
Discurso José Antonio	lo que viene siendo la lengua materna de los niños
Discurso José Antonio	yo no soy hablante de lengua esteeeeee
Discurso José Antonio	indígena, Ch'ol, Tseltal, Tsotsil nada
Discurso José Antonio	pero este, aquí le tenemos que aprender pues un poco
Discurso José Antonio	no lo hablo pero, dos tres palabritas que mencionan los niños se tiene que ir aprendiendo poco a poco
Discurso Miguel	pues es un trayecto también un poco difícil este apesar de que también nosotros nacimos aquí, crecimos, convivimos
Discurso Miguel	nuestros mejores recuerdos están aquí
Discurso Miguel	me doy cuenta también que al aislarme un buen tiempo
Discurso Miguel	he perdido una buena parte de mis conocimientos de la lengua Ch'ol
Discurso Miguel	pero también ya he estado recuperando esos conocimientos, tradiciones que en algún momento

Anexo 3.- Diario del profesor

11 de septiembre de 2019

Diario del profesor	Categorías de análisis	de subcategorías
<p>Los alumnos esta vez muestran una actitud de respeto, me ha costado ganarles la confianza, pero muestran una actitud de colaboración en las actividades que se tiene planeado y participan activamente.</p> <p>Esta ocasión se trabajó la fábula titulado el león y el ratón, los niños estaban ansiosos de querer escuchar esta fábula y prestaron mucha atención en la dramatización de las marionetas o títeres, esta vez mi voz no me ayudaba mucho me sentía un poco incómodo en la presentación de las actividades, hice mi mejor esfuerzo, mientras presentaba la dramatización muchas veces con el tono de voz muy bajo, pero seguí, no podía detenerme este el momento donde todos los niños guardan silencio para concentrarse en la fábula, en los niños había momentos de risa, realmente me siento con una gran responsabilidad cuando trabajo con las actividades pues trato de llevar lo mejor de ellas tanto en los materiales que se presenta con los alumnos, me causa mucha felicidad de saber que los niños les agrada este tipo de actividades, es un momento donde los niños aprenden jugando, aprenden actuando o dramatizando con los títeres donde no es común en las clases.</p> <p>En las actividades de comprensión auditiva los alumnos tienen la buena disposición de trabajar, pero les dificulta escribir mientras escuchan, muchos alumnos argumentan que el audio avanza muy rápido pero siempre les digo que podemos repetir hasta tres veces, así lo hemos hecho. Los niños necesitan ser guiados en casi todo momento e ir apoyándolos en la escritura para completar la información faltante, en esta actividad su intención es también cuidar e ir corrigiendo la ortografía. En esta actividad considero que es muy importante para fomentar el aprendizaje en los niños, pues se busca el desarrollo de las cuatro habilidades.</p>		
Observaciones generales:		

Docente: Miguel López G

Anexo 4.- Fotografías de diversas actividades que se llevaron en salón de clases



Narración de relatos orales



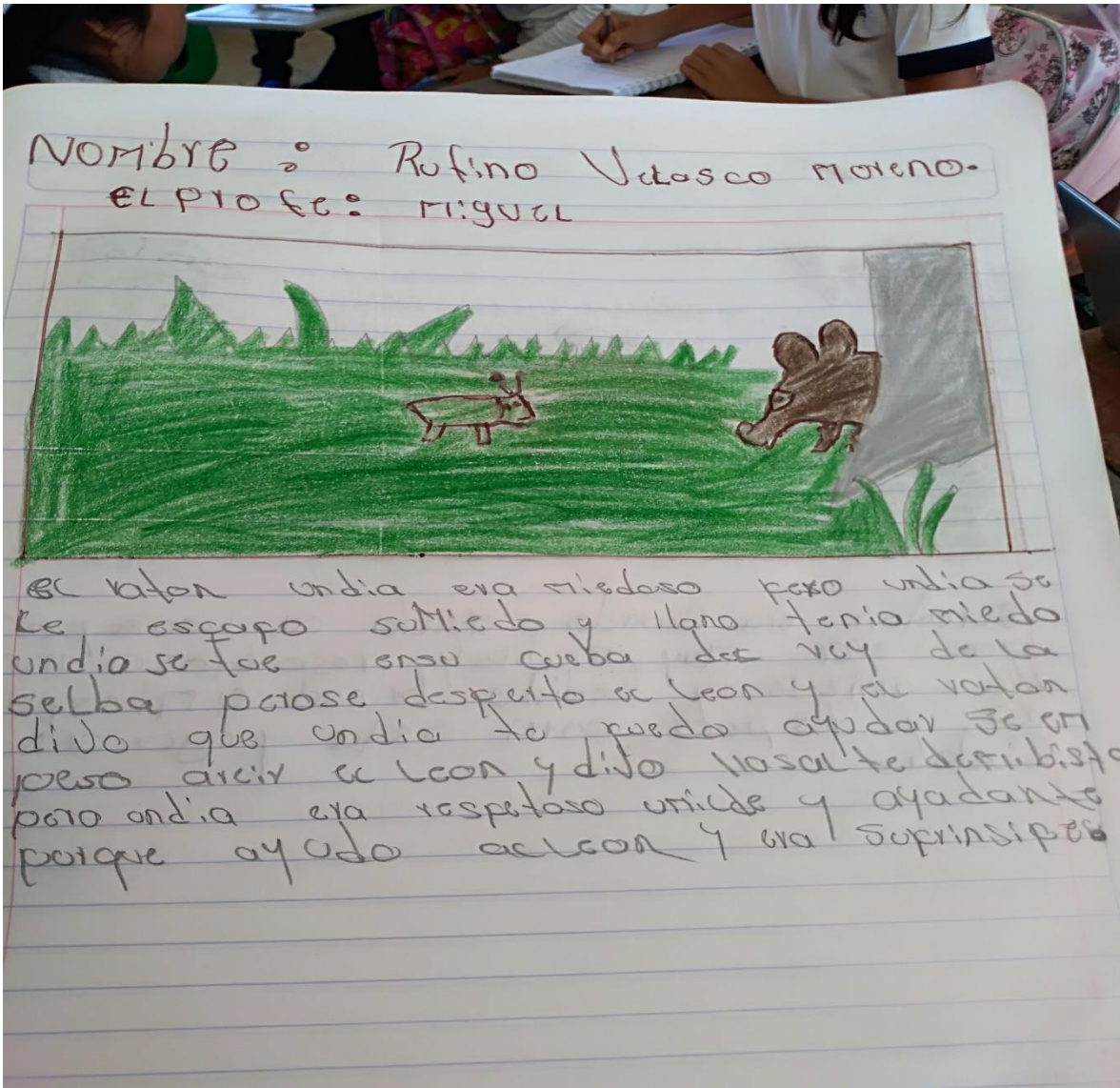
Anexo 5.- Elaboración de carteles en la lengua ch'ol



Anexo 6.- Alumnos de 6° grado, elaboración de visuales para narración en español segunda lengua



Anexo 7.- Niños de 5° escribiendo sus propias fábulas e intervención docente



Anexo 7.- Presentación producto final de una fábula



Anexo 8.- Diseño de materiales didácticos para la narración de cuentos en ch'ol



Anexo 8.- Materiales didácticos. Elaborado por A. Rodas J. (2019)



Anexo 9.- Contexto de nuestros participantes



Anexo 10.- Don Calixto Gómez Montejo en los relatos orales



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF.
- Abric, J. C., Vacherot, G. (1976). *Méthodologie et étude expérimentale des représentations sociales: tâche, partenaire et comportement en situation de jeu*. Bulletin de psychologie, 29, p.735-746.
- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales, representaciones sociales, en Abric, Jean [comp.], *Prácticas Sociales y representaciones*, México: Coyoacán.
- Acquaroni, R. 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid, Santillana.
- Accardo, A. (1991). *Initiation à la Sociologie: une lecture de Bourdieu*. Bordeaux, France. Le Mascaret.
- Alejos, G. J. y Martínez, S. N. E. (2007). *Ch'oles. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI.
- Alejos, G. J. y Martínez, S. N. E. (2007). *Ch'oles. Pueblos indígenas del México Contemporáneo*. México: CDI.
- Álvarez y Garrido, C. (2004). *Teachers' role and training in intercultural aducation*. *Subject Center fro Languages, Linguistics and Area Studies* [en línea].
- Amezaga, G. I. (2015). *La fábula en educación primaria. El caso de la cigarra y la hormiga*. (Tesis de grado), Universidad del país Vasco.
- Aquino, L. H. (2010). La Construcción de una Identidad, procesos de resignificación. *Repositorio Digital IPN*. Recuperado de: <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3888>
- Areizaga, J. (2002). *La dimensión cultural en los libros de texto*. Madrid: síntesis.
- Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Claseshistoria*(343), 1-23. Obtenido de: file:///C:/Users/Mike%20LG/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeLaCultura-5173324%20(4).pdf
- Babae, R. y Wan Yahya, W. (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies; Vol. 7, No. 4*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf>
- Babüroglu, O. N. y Ravn, I. (2002). *Normative action research*. EBSCO Publishing, pp. 19-35.

- Barthélémy, F. (2007). *Professeur de FLE, historique, enjeux et perspectives*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.
- Bastiani, J. (2008). El maíz símbolo de identidad cultural en los ch'oles. Una aproximación pedagógica. *Ra Ximhai Sociedad Cultura y Desarrollo Sustentable*, 4(2), 235-245.
- Bastiani, G. J., Ruiz, M. L., Estrada, L. E., Cruz, S. T. y Aparicio, Q. J. (2011). Política educativa indígena, práctica docente, castellanización, burocracia y centralización de la educación como limitaciones del éxito pedagógico en la región ch'ol, Chiapas. *Perfiles educativos*, vol. XXXIV, num. 135. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982012000100002&lng=es&nrm=iso
- Blas, A. J. (1999). La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo hispánico. *Un ensayo bibliográfico*. Recuperado de: https://www.academia.edu/12046135/La_diglosia_y_otros_conceptos_alternativos_en_la_descripci%C3%B3n_del_biling%C3%BCismo_hisp%C3%A1nico._Un_ensayo_bibliogr%C3%A1fico_Grazer_Linguistische_Studien_52_1999_19-51
- Bauman, Z. (1973). *Culture as Praxis*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Belisle et Schiele, B. (1984). *Les Savoirs dans les Pratiques Quotidiennes*. Editions du CNRS, Paris.
- Bernabé, V. M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad, e interculturalidad, conocimientos necesarios para el docente. *Revista educativa Hekademos 11 (V)*, 67-76. Recuperado de: <file:///C:/Users/Mike/Downloads/Dialnet-PluriculturalidadMulticulturalidadEInterculturalid-4059798.pdf>
- Bonardi, C. y Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales. État des lieux et perspective*. Sprimont: Mardaga
- Boyer, H. (1990). *Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques*. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue française*. Volume 85, Numéro 1, pp. 102-124.
- Bourdieu, P. (2014). *Langage et Pouvoir symbolique*. Paris, France. Éditeur Points Essais.
- Bunge, M. (2010). *La investigación científica*. México: Siglo XXI
- Burgos, N. (2011) *Investigación Cualitativa: miradas desde el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Blas, A. J. (1999). La diglosia y otros conceptos alternativos en la descripción del bilingüismo hispánico. *Un ensayo bibliográfico*. Recuperado de:

https://www.academia.edu/12046135/La_diglosia_y_otros_conceptos_alternativos_en_la_descripci%C3%B3n_del_biling%C3%BCismo_hisp%C3%A1nico._Un_ensayo_bibliogr%C3%A1fico_Grazer_Linguistische_Studien_52_1999_19-51

- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Brotherston, G. (1997). *La América Indígena en su literatura: los libros del cuarto mundo*. Fondo de cultura económica. DF, México.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- Cardoso, B. J. (2011). *Contenido y estructura de representaciones sociales sobre pedagogía y pedagogos en profesores de ciencias* (tesis doctoral). Universidad de Burgos, España
- Castellotti, V. (2001). Retour sur la formation des enseignants de langues : quelle place pour le plurilinguisme ? En *Ela. Études de linguistique appliquée* /3-4 (n° 123-124), pages 365 à 372
- Castelloti, V. et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castellani, B., y Hafferty, F. W. (2010). *Sociology and complexity science: A new field of inquiry*. Berlin: Springer.
- Castro, S. (2006). Representações Sociais dos Professores de Alunos com Síndrome de Down Incluídos nas Classes Comuns do Ensino Regular. Dissertação de Mestrado em Educação, Santa Maria.
- Colles, L. (2005). *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*, Cortil-Wodon: E.M.E
- Collie, J. y Slater, S. (1991). *Literature in the Language Classroom a resource book of ideas and activities*. England; Cambridge University Press.
- Corbett, J. (2003). *An intercultural approach to English language teaching*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd.
- Córdova, L. (2009). *Ideologías lingüísticas de una comunidad de habla Chuj en la zona fronteriza del estado de Chiapas*. (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Costa, J. (2003). *Diseñar para los ojos*. México: UAM Azcapotzalco.
- Costa, J., A. Moles. (1991). *La imagen didáctica*. Barcelona: Enciclopedia del diseño. CEAC.
- Colmenares, E. A. y Piñero, M. M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Clanet, C. (1986). *L'interculturel, introduction aux approches interculturelles en*. Toulouse, France.: CLA.

- Clémence, A., Doise, W., y Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales En: Ch. Guimelli (Ed). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé (pp. 119-152).
- Chanona, O. (2011). *Negociación e identidad en el evento de compra-venta dentro del ecoturismo en la comunidad Maya- Lacandón asentada en Lacanha-Chansayab, Chiapas*. (Tesis de doctorado) Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México.
- Charria, O. Víctor., Sarsosa, P. K., y Uribe, R. A., López, L. C., Arenas, O. F (2011). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, (28),133-165. [fecha de Consulta 20 de Enero de 2020]. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=213/21320758007>
- Chiss, J.-L. (2001). *Didactique intégrée des langues* (Vol. 121). Brésil: étude de linguistique appliquée.
- De Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística. La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana De Educación*, 77(2), 163-174. <https://doi.org/10.35362/rie7722843>
- De Assunção Barbosa, L. (2007). *La langue-culture et les dimensions interculturelles dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue*. Ikala, Lenguaje y Cultura
- Dirección Académica del Instituto Cervantes (DAIC, 2018). El español: una lengua viva. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf
- [Dirección General de Educación Indígena \(DGEI, 2018\)](#). *Juñ Ch'äläbä ty'äñ tyi lakty'añ/Libro de literatura en lengua CH'ol*, Mexico.
- Díez, M. A., Brotons, R. V., Escandell, M. D., Rovira, C. J. (2016). *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*.
- Diario Oficial de la Federación, DOF (2019). Secretaria de Gobernación. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019
- Doise, W. (1985). *Les représentations sociales: définitions sociales: définition d'un concept*. Connexions, 45, 243-253.
- Dupuis, J. P. (1996) Anthropologie, culture et organisation: proposition d'un modèle constructiviste. En: Chanlat, J. F. (org.). *L'individu dans l'organisation : les dimensions oubliées*. Québec, Les Presses de l'Université Laval et les Éditions Eska.
- Duveen, G. y Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. England: Cambridge University Press.
- Durkheim, É. (2002). *Sociología y filosofía*. Miño y Dávila Editores, Madrid.

- Durkheim, É. (2007). *Las reglas del método sociológico*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Esteve, O. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. D. Lagasabaster, y JM Sierra (eds.)
- Encuesta Intercensal (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Chiapas / Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/estados2015/702825079727.pdf
- Fals, Borda. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. México, D. F.: Siglo XXI Editores; Buenos Aires: CLACSO.
- Farr, R. M. (1993). Common sense, science and social representations. *Public Understanding of Science*, 2 (3), 189-204.
- Freedson, G. M. Pérez, P. E. (1999). *La educación bilingüe bicultural en los altos de Chiapas*. Sep, México.
- Galindo M^a Mar (2009): “*Los métodos de enseñanza de idiomas desde la perspectiva del aprendiz y su lengua materna*”, *Interlingüística*, n^o 19, págs. 546 - 560.
- García, J. C. (2009). Hacia un análisis antropológico de la paradoja primitivista. *Aposta*(43), 1-19. Recuperado el 18 de febrero de 2020, de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/calzon1.pdf>
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, SA.
- Gilly, M. (1980). Maître-élève. *Rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gómez, J. C. (2006). La Importancia de Enseñar la cultura en el Aprendizaje de un Idioma. *Centro de Profesores de Toledo*. N.8. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93634/00620093000016.pdf?sequence=1>
- González y Cano (2010). Introducción al análisis de datos en Investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45. Recuperado de: <https://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/485/474>
- Guerrero, A. A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la educación*. Num. 5. Recuperado de: [Q](#)
- Gurrera, M. (1985). El pluralismo lingüístico. *Revista de estudios políticos (Nueva Época)*, 48, 221-232.

- Gutiérrez, C. A. (2013). Planeación diaria de la clase en educación superior: una propuesta. *Atenas*, 3(23), 1-21. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4780/478048959001>
- Grubits, S., Rodríguez, C. C. K., y Vera, N. J. A. (2009). La psicología social y el concepto de cultura. *Psicología & Sociedade*, 21, 1, 100-107.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Editorial: Garden City, N.Y. Anchor Press.
- Hamel, R. (2003). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. *III congreso internacional de la lengua española Identidad Lingüística y globalización*. CVC. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/mesas/hamel_r.htm.
- Hamel, E. (1993). Derechos lingüísticos. *Nueva antropología*, 13(44), 71-102
- Hartzenbusch, J.E. (1973). *Fábulas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Herzlich, C. (1969). (1984, 2ème éd). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Peris: Mouton.
- Herzlich, C. (1972). *La représentation sociale: phénomènes, concept et théorie*. En S. Moscovici (Ed.). *La psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Holland D. & Cole, M. (1995). *Between discourse and schema : reformulating a cultural-historical approach to culture and mind*. In *Anthropology & Education Quarterly* n° 26/4, 475-489
- Hwang, D and Embi, A. (2007). Approaches Employed by Secondary School Teachers to Teaching the Literature Component in English. *Jurnal Pendidik dan Pendidikan*, 22, 1-21. Recuperado de myais.fsktm.um.edu.my/.../Approaches_Employed_By_Secondary_School_Teachers_To_Teachng_The_Literature_Component_In_English.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2012). México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición. México: INALI.
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara.
- Jodelet, D. (1984) “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En S. Moscovici (comp.) (1984) *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*”, en Moscovici, Serge [comp.], *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós.
- Jodelet D. (1988). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco- Serie indagaciones*, 21, 133-154. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>.

- Johnson, K. E. Y Golombek, P. R. (2011). *Research on Second Language Teacher Education: A sociocultural Perspective on Professional development*. New York: Routledge.
- Johnsen, G. L. (2003). *Metaphors we live by*. Chicago The University of Chicago Press: éd. revue.
- Juárez, B. D. (2019). Contexto de la educación rural en México. En Angulo, V. R., y Hernández, R. M. (Coords.). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)* (pp. 15-24). México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Kaufman, T. (1993). The native languages of Meso-America. En Christopher Moseley y R.E. Ashley (eds.), *Routledge Atlas of the World's Languages*, London: Routledge.
- Kingsley, L. (2009). Explicit and implicit dimensions of language policy in multilingual banks in Luxembourg An analysis of top-down and bottom-up pressures on practices. *Language Problems & Language Planning*, 33 (2), 153-173.
- Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances*. Hermès – Lavoisier
- Lacolla, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. En: Revista ieRed: *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*. Vol.1, No.3. Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó
- Lakoff, G. et Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by* (éd. revue). Chicago: The University of Chicago Press.
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En: *Psicología Social*: Buenos Aires: Prentice Hall
- León, P. M. (2002). Códices. Los antiguos libros del nuevo mundo. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*. 24 (81). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-12762002000200008
- León, P. M. (2001). El español y el destino de las lenguas amerindias. *Discurso pronunciado el 16 de octubre en el II Congreso Internacional de la Lengua Española*, Recuperado de: http://congresosdelalengua.es/valladolid/inauguracion/leon_m.htm
- Lewin, K. (1948). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En Salazar, M.C. *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Colombia.
- López, J. (1996). *Te bit'il ay sk'oplal te sbats'il k'op indijenaetik. El uso de las lenguas indígenas*. Gobierno del Estado de Chiapas Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas/ Secretaria para la atención de los pueblos indígenas: SEP.

- López, R. V. O. (2012). *La pertinencia del corpus literario en el aula de ELE: Una propuesta basada en la descripción, la narración y la argumentación* (Tesis de grado). Universidad de Montreal.
- López, L. E. (2008). Top-down and Bottom-up: Counterpoised Visions of Bilingual Intercultural Education in Latin America. En Hornberger, N. (ed.). *Can schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents* (pp. 42-65). New York: Palgrave Macmillan.
- Lussier, D. (2006). *Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity*. Language Learning.
- Mamani, B. (2018). *Categorización, codificación y triangulación de información*. Apuntes Universitarios, Maestro especialidad en Didáctica General.
- Marzal, M. (2016). *Historia de la Antropología*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Martín, G, F. (1996). *Antología de fábulas esópicas en los autores castellanos (hasta el siglo XVIII)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez, A. J. (2014). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 61(1) (2).
- Martínez, L. R. V. (2011). *Mayas y tseltales, una identidad tejida en la vida*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque, Jalisco, México.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13 (2), recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360/36021230010>
- Minayo, M. C. (1995). *O Conceito de Representações Sociais Dentro da Sociologia Clássica*. En: Guareschi, Pedrinho; Jovchelovitch, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage: Références, modèles, données et méthodes* Paris: Didier. Collection CREDIF-Essais.
- Moscovici, S. (1960). *Étude de la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris:PUF.
- Moscovici, S. (1961). (1976, nouvelle éd). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos aires, Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1986). L'ère des représentations sociales. En W. Doise, A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. y Duveen, G. (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Great Britain: Polity Press.
- Moscovici, S. (2002). *Pensée stigmatisée et pensée symbolique. Deux formes élémentaires de la pensée sociale, dans Garnier (C.), Les formes de la pensée sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

- Montaner, B. A. (2013). Análisis del tratamiento de la fábula desde una perspectiva intercultural. Esopo y la tradición española en las aulas de sexto curso de Ed. Primaria. *Ensayos*, 28, 183-195.
- Montejo, C. O. (2019). *El diseño tecnopedagógico de un objeto digital para la enseñanza y aprendizaje del ch'ol en la universidad intercultural de Chiapas*. (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de Chiapas.
- Moreno, H. I. (2000). El sonido, un recurso didáctico para el profesorado. *Educación y medios*, num. 10. Recuperado de: <https://webs.ucm.es/info/doe/profe/isidro/sonido.pdf>
- Muñoz, R. A. (2010). Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Universidad EAFIT K. Vol. 46*, 59, pp. 71-85. Recuperado de: <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/1065/959/0>
- Muñoz, M. L. C. y Villar, L. S. (2009). *Universidad Intercultural: modelo educativo*. 2ª. Ed. México: CGEIB-SEP.
- Neupavet, L. G. (2011). La importancia de la literatura en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Temas para la educación. No. 13*. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5898&s=0&ind=253>
- Ortega, A. (2012). *Del Currículo a la Acción Docente en el Aula*. México: Ediciones CEIDE.
- Okuda, B. and Gómez-Restrepo, C. (2015). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, Memorias para el aprendizaje, Serie Máster E/LE Universidad de Barcelona.
- Padurean, A. (2015). Approaches to Teaching Literature. *Journal of Romanian Literary Studies*, Issue No. 6. Recuperado de <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A21954/pdf>
- Paola, P. (2006). Un acercamiento al concepto de cultura. *Revista de Economía, Finanzas y Ciencias Administrativas*, 11(21), 25-39. Recuperado el 17 de Febrero de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360733601002>
- Paterson, B. L.; Bottorff, J. L.; Hewat, R. (2003). Blending observational methods: possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, v. 2, n. 1, p. 29-38.
- Peña, M. (2017). Reflexiones teóricas sobre identidad. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo* 6 (13) 112-143. Recuperado en: doi: 10.31644/IMASD.13.2017.a07
- Petitjean, A. (1998). *Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition*

didactique. Pratiques 97-98, Metz.

Piqueras, F. R. (1998). *La fabulación como reflejo social en Joel Chandler Harris*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense

Pickering, W. S. F. (2002). *Durkheim and representations*. London: Routledge.

Piña, O. J. (2003). *Representaciones, imaginarios e identidad*. México: Plaza y Valdez.

Porcher, L. (1994). *La civilisation*. París: CLE International.

Portilla, C. M., Rojas, Z. A., y Hernández, A. I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia investigación innovación* 3(2), 86-100. Recuperado de: <file:///C:/Users/Mike/Downloads/2192-Texto%20del%20art%C3%ADculo-7372-2-10-20150826.pdf>

Pfleger, S. (2016). *Solo vemos lo que miramos*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Quintaneiro, T., Durkheim, E. En: Quintaneiro, T. (Org.). (2002). *Um Toque de Clássicos: Marx*.

Ramírez, R. (1978). *La escuela rural mexicana*. México: Sepsetentas.

Reuter, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Reckwitz, A. (2002). *Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing*. *European Journal of Social Theory*.

Romero, R. (2005). *¿Cultura y desarrollo? ¿Desarrollo y cultura? Propuestas para un debate abierto*. Lima, Perú: Unesco.

Rodríguez, R. A. (2010). La fábula en la Educación Primaria. *Pedagogía Magna*, 5, 19-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391385>

Robledano, A. J. (2014). *La documentación sonora: música, palabra y otros sonidos. Fuentes, tratamiento, preservación y digitalización*. (Curso de documentación audiovisual), Universidad Carlos III de Madrid.

Sánchez, M. Velasco, L. Guamán, A., Martínez, M. y Gómez, R. (2011). *Sjunil nojptesel ta bats'il kóp Tseltal*. Guadalajara, Jalisco: Ediciones de la Noche.

Sánchez, A. M. (Coord.) (2011). *Juñil cha'añ kãñtyesa tyi lakty'añ. Manual de enseñanza de la lengua Ch'ol. Primer semestre*. Chiapas, México: UNICH, CDI, CGEIB, SEP.

Sánchez, M., Bolom, M., Pérez, R. y Velasco, L. (2012). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: Fray Bartolomé de Las casas, A. C.

- Santana, H. G. (2004). *La fábula en Aviano*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Santana, G. H. (2005). *La fábula como instrumento didáctico*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones Universidad Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de: https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5334/1/0235347_01993_0005.pdf
- Sanz, G. F. (1995). La literatura en la clase de lengua extranjera: ¿Una presencia incómoda?. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 7, 119. Recuperado a partir de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110119A>
- Suescún, C. Y., Torres, G. L. (2009). La oralidad presente en todas las épocas y en todas partes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (12),31-38, recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3222/322227542003>
- Secretaría de Educación Pública (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestro de primaria*. México: CGEIB
- Sichra, I. (2005). ¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística. *Revista de Educación Intercultural Bilingüe Quinasay* 3, 161-81.
- Silverman, D. (2004). *Interpreting Qualitative Data* (4th ed.). London: Sage.
- Shove, E., Pantzar, M., y Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: SAGE.
- Talavera, S. (2007). *La fábula esópica en España en el siglo XVIII*. (2ª Edición). España: Editorial Universidad de Castilla la Mancha.
- Tapia Ortiz, J. (2019). *Educación, comunidad y literatura: condiciones para la emergencia de una literatura indígena contemporánea (caso bröran-térraba en Costa Rica)*. Pittsburgh: Revista Iberoamericana.
- Trappes-Lomax, H. y Ferguson, G. (Ed.) (2002). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins.
- Trejo, L., Culebro, M., Llaven, G., Pérez, H. (2017). Enfoque intercultural en lenguas en el ámbito educativo. *Revista conexión*, 6 (17), 19-24. Recuperado de: http://www.aliatuniversidades.com.mx/conexxion/wp-content/uploads/2016/09/C17_Articulo_2.pdf
- Tripp, D. (2005). *Action research: a methodological introduction*. Murdoch University.
- Trognon, A., y Larrue, J. (1988). Les représentations sociales dans la conversation. *Connexions*. 51(1), 51-70.

- Ugarte, D. M. (2015). Didáctica de los contenidos socioculturales en la enseñanza de ELE. *Suplemento SIGNOS ELE*, 1-15. Obtenido de <https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3295/4095>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2009). *Lenguas en peligro, el pensamiento amenazado. El Correo de la unesco*, recuperado de. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186521s.pdf>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Valsiner, J., y Rosa, A. (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press
- Valdivieso, H. (1983). Prestigio y estigmatización: factor determinante en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 21, 137-142.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Varón, M. (2009). Componente cultural, libros de texto y enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Forma y función*, 22(1), 95-124. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/219/21912427004.pdf>
- Velasco, F. R. (2009). *Apuntes sobre la Educación Superior en México*. México: Secretaría de Educación de Veracruz
- Ventura, J. M. (2014). La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Tejuelo*, 21 (2015), 30-53.
- Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*. 2ed édition,: Armand. Colin 2ed édition.
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCEEspaña
- Yimwilai, S. (2015). An Integrated Approach to Teaching Literature in an EFL Classroom. *English Language Teaching; Vol. 8, No. 2*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075195.pdf>
- Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris. Didier. coll. CREDIF essais.
- Zarate, G. (1997). *La notion de représentation et ses déclinaisons*, en Zarate, G. et Candelier, M. (dir.), op.cit., pp. 5-9.
- Zarate, G. (2003). Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg.