



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA**



**CONDICIONES SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVAS DE  
ESTUDIANTES TSOTSILES EN CHENALHÓ: UNA MIRADA  
CRÍTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y  
APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CONTEXTOS INDIGENAS.  
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE**

***MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS***

**PRESENTA:**

**NANCY LIZBETH LAPARRA LOPEZ A110359**

**COMITÉ TUTORIAL**

**Directora de Tesis: Dra. Elizabeth Us Grajales**

**Co-director de tesis: Dr. Saúl Santos García**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE 2022**



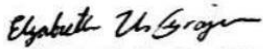
Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. **Nancy Lizbeth Laparra López**, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

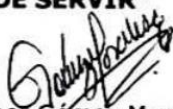
### AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado **"CONDICIONES SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES TSOTSILES EN CHENALHÓ: UNA MIRADA CRÍTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CONTEXTOS INDÍGENAS"**, elaborado por la C. Laparra López Nancy Lizbeth, ya antes citada.

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

### ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

  
Dra. Elizabeth Us Grajales  
Presidente del jurado

  
Mtra. Esther Gómez Morales  
Secretaria del jurado

  
Dr. Saúl Santos García  
Vocal del jurado

  
Mtra. Patricia Herrera Allard  
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) C. Nancy Lizbeth Laparra López,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "CONDICIONES SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES TSOTSILES EN CHENALHÓ: UNA MIRADA CRÍTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN CONTEXTOS INDÍGENAS",  
presentada y aprobada en el año 2022 como requisito para obtener el título o grado de Maestra 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).

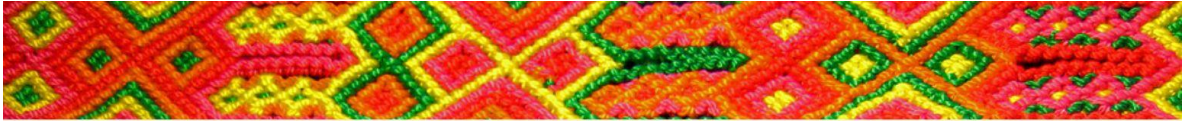
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 03 días del mes de Octubre del año 2022.

Nancy Lizbeth Laparra López

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

"Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC CVU: 1081736)".





## Yavanel jbats'i k'op

Sol ta jnopben jbel yech'omal  
eil,  
K'ucha' al chbajbat ti'na li buch'u  
mu x-ojtikaje,  
jech la jbajbe sti' li ko'nton,  
tsatsaj ti yavaneje.  
La sbiiltasun ko'ol k'ucha'al  
sk'opojel me'el, ko'ol k'ucha'al  
muk'totil ta vits la yavtaun, ko'ol  
k'ucha'al sniketel abnaltik k'alal  
syak chlom.

Mu'yuk xka'i buy liktal ti  
yech'omal avanele.  
slokoketel yayijem bolom,  
ta sk'an juch'tael yo' xkuxij.

Ja ti jbats'i k'op chak' yip yo' mu  
to xlaj.

## El grito de mi lengua

Una voz penetró mi  
pensamiento,  
como cerrarles puerta a  
desconocidos  
así le cerré mi corazón,  
y se hizo más fuerte el  
bramido.  
Pronunció mi nombre con voz  
de anciana,  
me gritó cual abuelo en las  
cumbres,  
cual montaña al derribo.

No percibí el origen del clamor.  
Era rugido de jaguar herido,  
auxiliaba un soplo para vivir.

Era mi idioma en resistencia a  
la extinción.

*Gelina Suyul (2020)*



# ÍNDICE

## RESUMEN

## INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema .....	3
Justificación.....	6
Objetivo general.....	8
Objetivos específicos.....	8
Preguntas de investigación.....	8

## CAPÍTULO I

### UNA MIRADA A CHENALHÓ, CHIAPAS: COMUNIDAD TSOTSIL

1.2 Lengua-cultura tsotsil.....	19
1.3 Política lingüística en México .....	22
1.4 Infraestructura educativa en Chenalhó.....	27
1.5 Educación indígena en México .....	28
Recapitulación.....	32

## CAPÍTULO II

### ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

2.1 Lenguas extranjeras, política lingüística y educativa en México .....	33
2.2 Enseñanza de inglés en secundarias técnicas en Chiapas .....	37
2.3 Enseñanza de lenguas en contextos indígenas; situación de trilingüismo .....	39
2.4 Enseñanza del inglés en tiempos de pandemia en contextos indígenas .....	41
2.5 Enfoques y Metodologías de la enseñanza de inglés .....	48
2.5.1 Enfoque tradicional .....	48
2.5.2 Enfoque natural .....	51
2.5.3 Enfoque Estructuralista .....	52
2.5.4 Enfoque comunicativo .....	54
2.5.5 Enfoque humanista.....	55
2.5.6 Enfoque sociolingüístico.....	59
Recapitulación.....	64

## CAPÍTULO III

### APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

3.1 Diseño de la investigación .....	65
3.2 Contexto.....	66
3.3 Participantes.....	67
3.5 Procedimiento de recolección de datos .....	70
3.7 Categorización y Codificación de los datos .....	73

<b>Recapitulación.....</b>	<b>77</b>
----------------------------	-----------

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

<b>4.2 Diagnóstico sociolingüístico .....</b>	<b>81</b>
<b>4.5 Utilidad e imagen que tiene el inglés para los estudiantes .....</b>	<b>92</b>
<b>4. 6 Escenarios en la clase de inglés.....</b>	<b>95</b>
<b>4.7. Material y actividades en la clase de inglés .....</b>	<b>97</b>
<b>4.8. Deconstrucción de la práctica docente.....</b>	<b>102</b>

<b>CONCLUSIONES</b>	<b>127</b>
---------------------	------------

<b>REFERENCIAS</b>	<b>134</b>
--------------------	------------

<b>ÍNDICE DE OBJETOS</b>	<b>1</b>
--------------------------	----------

## **ANEXOS**

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero agradecer al creador y la vida que han puesto todo a mi favor para lograr mis propósitos.

A mis abuelos, Gracias por sus buenos consejos y compartirme su sabiduría de vida.

A mi mamá Lolita, por el apoyo incondicional en todo momento.

A Elidia, Maybi y Héctor, gracias por prestarme los oídos para comprender mis momentos complicados, pero sobre todo por ofrecer su corazón y levantar el mío.

A Marco, por tu amor, paciencia y por ser mi motor que impulso a lograr esta meta.

Además, Quiero expresar mi agradecimiento al comité sinodal, a quienes considero mis más apreciables maestros a la Dra. Elizabeth Us Grajales por su paciencia y dedicación, al Dr. Saul Santos García por aceptar la invitación a participar en esta investigación y a sus apreciables aportaciones, que sin duda me hicieron reflexionar, de igual forma a la Mtra. Esther Gómez Morales por sus valiosas contribuciones. Cada uno, desde su área, ha ayudado de manera determinante a la realización de este trabajo con sus asesorías.



## Resumen

La presente investigación titulada **Condiciones socioculturales y educativas de estudiantes tsotsiles en Chenalhó: una mirada crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés** se centra en la práctica reflexiva de una docente de inglés quien analiza cómo las condiciones socioculturales y educativas que viven los estudiantes en Chenalhó influyen en la vida académica de los estudiantes y de los docentes, en especial en el docente de inglés. La investigación se enmarca en el paradigma cualitativo y método de investigación acción a través de dos ciclos donde se aplicaron diversas técnicas para la recolección de datos tales como: observación participante, notas de campo, diario personal y entrevista.

La información recolectada permitió identificar las voces de los estudiantes tsotsiles acerca de las lenguas con las que conviven en el aula (tsotsil, español) y sobre el inglés, lengua que tienen como primer contacto formal y que deben cursar como asignatura obligatoria. En el proceso de la investigación se pudo observar que, debido a la circunstancia sanitaria de los últimos años, los estudiantes enfrentaron problemas de aprendizaje en todas sus materias y en especial en inglés. A partir de este proceso de análisis, la docente transita en diferentes métodos y enfoques de enseñanza que se adecuen al contexto socioeducativo; así, los estudiantes lleguen a valorar su lengua materna a través de la enseñanza del inglés, por lo que se concluyó que para la enseñanza de una segunda lengua en un contexto indígenas se debe tomar en cuenta la lengua materna de los estudiantes, esto es, el tsotsil como vehículo para el aprendizaje de la lengua extranjera.

**Palabras claves:** lengua-cultura tsotsil, condiciones socioculturales, condiciones educativas, enseñanza de inglés, investigación-acción

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés en la educación básica, en contextos indígenas, ha enfrentado problemáticas educativas diversas porque los estudiantes egresados de la primaria que se inscriben en la secundaria presentan dificultades con las clases que se dan en español y tienen que enfrentarse a su primer contacto formal con la materia de inglés, que normalmente sería un segundo idioma, pero aquí es una tercera lengua. Hernández (2020) comparte su experiencia como docente de inglés y expresa lo siguiente:

[...] en mi contexto educativo los alumnos de educación secundaria de la comunidad indígena tsotsil de Kanteal en el municipio de Chalchihuitán, Chiapas; presentan dificultades para aprender inglés debido a los contenidos curriculares estandarizados, la interferencia de las lenguas tsotsil y español durante los procesos de enseñanza-aprendizaje [...] (Hernández, 2020)<sup>1</sup>

Esta misma experiencia se refleja en otra investigación realizada en Chachilhuitán, Chiapas donde Castillo (2016), indica que:

La enseñanza de inglés como Lengua Extranjera (LE) en la educación básica en México se introduce como una asignatura obligatoria que los alumnos de secundaria tienen que cursar y acreditar para concluir sus estudios. Sin embargo, aprender inglés es siempre un reto para los estudiantes cuando ellos no deciden si quieren aprender o no otra lengua. Este proceso de enseñanza- aprendizaje se hace complejo cuando docentes de inglés intentan enseñarlo en contextos indígenas como lo es la comunidad tsotsil de Chalchihuitán donde los alumnos tienen que ser competentes en las cuatro habilidades del inglés: leer, escribir, escuchar y hablar y en su lengua materna aún se encuentran en el proceso de adquirir las habilidades de escritura y lectura. (p.1)

Estas narrativas nos permiten ver las dificultades a las que dos docentes de inglés se han enfrentado con estudiantes tsotsiles en donde no sólo indican la situación diglósica que se

---

<sup>1</sup> Tomado de: <https://contrastepolitico.com/2020/12/11/los-retos-actuales-para-la-ensenanza-del-ingles-en-educacion-secundaria-en-el-contexto-indigena-disyuntivas-entre-practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/>

vive con el español y el tsotsil sino también con los contenidos de los programas educativos que homogenizan el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés. A partir de lo señalado, nos cuestionamos si los estudiantes tsotsiles en Chenalhó tendrán las mismas condiciones educativas que los estudiantes de Chalchihuitán y cómo las condiciones socioculturales inciden en el aprendizaje del inglés.

### **Planteamiento del problema**

México se caracteriza por ser un país multicultural y con una gran diversidad lingüística; de acuerdo con el INALI existen 364 lenguas o variantes, con 68 agrupaciones y 11 familias lingüísticas. De esta diversidad lingüística en Chiapas se registran 12 lenguas indígenas, siendo las principales, por su número de hablantes, el tseltal y tsotsil, seguidas del ch'ol y tojolabal. De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) 2020, la población total hablante de la lengua tsotsil en el estado de Chiapas asciende a 531,662 (ver tabla 1). Para el municipio de Chenalhó el dato más reciente corresponde al 2010 del sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) que registra 27926 hablantes de tsotsil y 1653 hablantes de tseltal (ver tabla 1).

**Tabla no. 1**

*Lenguas habladas en Chenalho*

Lengua	Total	Hombres	Mujeres
Chol	1	0	1
Lengua Indígena No Especificada	85	42	43
Mazateco	1	0	1
Mixteco	1	0	1
Náhuatl	1	0	1
Otomí	1	0	1
Tzeltal	1653	814	839
Tzotzil	27926	13736	14190
Zoque	1	0	1

Nota: tomado del Sistema Nacional de Información Municipal (2010)

En el periodo 2018-2019 estuve en el poblado de Chenalhó, desempeñándome como profesora interina de inglés en la Escuela Secundaria Técnica número 48; durante esta experiencia me percaté de las dificultades que tenían los estudiantes de este plantel, respecto al aprendizaje del inglés. De acuerdo con lo observado deduje en ese momento que la mayor parte de los jóvenes tenía interferencia con el tsotsil y el español cuando se le pedía alguna actividad. Al fungir como maestra interina no era muy consciente del por qué los estudiantes tenían tantos problemas para aprender otra lengua.

Según datos del INEGI (2010) en este municipio, la población total de 36111 habitantes, 29,670 mayores de 5 años son hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2010). De acuerdo con lo anterior, en esta región de los altos de Chiapas, la población asentada en la comunidad de Chenalhó habla principalmente tsotsil. Los jóvenes, debido a su paso en la escuela, además de su lengua materna han aprendido el español, con la cual se comunican principalmente con sus profesores y personas externas, y en algunos casos con sus compañeros, con quienes interactúan en tsotsil. Estas situaciones de interacción social observadas aportaron evidencias para entender que existía una situación de bilingüismo que favorecía la comunicación dentro y fuera de las aulas dependiendo de con quien se interactuaba y en el contexto donde se diera el evento comunicativo; esto es, si platicaban los alumnos con sus padres, hablaban en tsotsil y si hablaban con un profesor, en español.

Las características socioeducativas de los estudiantes de la escuela secundaria que aquí se mencionan se consideraban diversas. Por ejemplo, esta situación se observaba en la distribución de los grupos. Al interactuar con los estudiantes podía observar que los grupos de primero, segundo y tercero “C”, se distinguían por estar conformados por jóvenes que en su mayoría vivían en la cabecera municipal, mientras los grupos “A”, “B” y “D” estaban integrados con alumnos de las comunidades aledañas como ejidos y parajes. Si existía alguna razón para que los grupos se hayan integrado de esta manera no pude indagarla, debido a que el dato no fue de mi interés en su momento. Lo que sí era evidente, partiendo del hecho descrito, es que la interacción bilingüe se observaba más en los últimos grupos mencionados mientras que a los estudiantes de los grupos “C” se les escuchaba hablar únicamente en español; es importante señalar que también se observaban diferencias en cuanto a su

vestuario, útiles y accesorios que portaban notándose mejores condiciones económicas en estos grupos.

Partiendo del hecho observado y habiendo identificado la procedencia de los estudiantes de los grupos mencionados, se reflejaba que la mayoría de los estudiantes que vivían en la cabecera municipal, eran hijos cuyos padres y madres podrían estar en dos situaciones: 1. La mayoría eran hablantes de español y pocos los hablantes de la lengua originaria. 2. Por circunstancias diversas, (discriminación, estatus de la lengua, percepción desvalorizada de lo propio) los padres ya no transmitieron la lengua originaria a sus hijos; como consecuencia, en estos adolescentes no se advierten evidencias de bilingüismo sustractivo. Alarcón (1998) señala que “El tipo de interacción que el niño tenga con las lenguas que lo convertirán en bilingüe depende de la relación entre ellas dentro del entorno social” (p.158); incluyéndose aquí, la familia.

Cabe destacar que la diferencia la hacen los estudiantes identificados como bilingües, quienes al tener como lengua materna el tsotsil, desde sus primeros años de escolarización han ido adquiriendo el español como L2, de manera gradual. Al estar estos alumnos integrados en los grupos ya señalados y constituir la mayor parte de la población estudiantil, se podría advertir una situación de bilingüismo generalizado en el plantel educativo. Por otra parte, aun cuando las habilidades lingüísticas en la L2 no están desarrolladas en su totalidad, las circunstancias habían llevado a estos alumnos a comunicarse cotidianamente en español debido a que, en el contexto y los espacios de la escuela, el español es la lengua que se privilegia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Weinreich (1974), habla de un bilingüismo subordinado, esto es, cuando la lengua materna se ha consolidado y la segunda lengua está aún en desarrollo. En este caso el bilingüismo está determinado en gran medida por los contextos de uso y las funciones del español y de las lenguas indígenas. Por eso, cuando hablamos de los estudiantes en contextos indígenas es preciso también hablar del lugar que ocupan las lenguas en la sociedad mexicana, pues no es fácil definirlo. Desde el punto de vista de Cárdenas (2013), “hay quienes definen el bilingüismo de acuerdo con el estatus social que ocupa cada una de las lenguas en un contexto social determinado: bilingüismo igualitario y aditivo frente al desigual y sustractivo” (p.24).

Esto también está determinado por los elementos socioculturales que caracterizan al contexto lingüístico.

Esta situación de bilingüismo que los estudiantes traen desde su casa o la escuela primaria determina una situación particular frente a la enseñanza de otra lengua en la escuela secundaria. Hasta ahora, dentro del aula de Lengua extranjera, en esta secundaria, se presentan dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se muestra cuando, al realizar actividades didácticas de la lengua meta, la comunicación e interacción entre profesor y estudiantes es mínima y, por tanto, también los resultados en el aprendizaje del idioma. Ante la situación descrita, consideramos que podría ser pertinente encontrar un enfoque metodológico adecuado que fomentará la apreciación del tsotsil a través del aprendizaje de la lengua extranjera.

Sin embargo, también había otro hecho observado en mi experiencia anterior. El poco interés que manifestaban los estudiantes para aprender una tercera lengua. Esto era evidente en las conversaciones espontáneas entre docente y alumnos, cuando expresaban: “no me gusta el inglés” “es muy complicado el inglés” “no lo entiendo”. Al indagar más sobre estos comentarios, se consideraba que quizás se debía a las experiencias previas que hubieran tenido los estudiantes con el inglés o la imagen que tenían de esta lengua-cultura, tomando en cuenta que la globalización y el avance tecnológico ha favorecido en gran medida la penetración cultural a través de los medios de comunicación, redes sociales, migración y el comercio. Bajo esta premisa, también consideramos que la causa del poco interés en el aprendizaje de la lengua extranjera se presentaba por la imagen que tenían los estudiantes respecto al español y el tsotsil en sus contextos de uso; es decir, una lengua es importante para aprenderla siempre y cuando se requiera en el futuro, esto es, si es de utilidad, según la decisión que tomen respecto a su vida: seguir estudiando, casarse o migrar.

### **Justificación**

Se ha observado, durante las prácticas en los salones de clase en contextos indígenas, la dificultad que tienen los y las adolescentes para apropiarse de las habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar) en una lengua segunda o extranjera. También se observa



que existe una percepción negativa en cuanto al uso de la lengua materna fuera de los contextos familiares de los alumnos; pero, también presentan algunas deficiencias en la L2 (español). El aprendizaje del español se da principalmente por la utilidad que esta lengua tiene dentro de la comunidad y fuera de ella ya sea por razones de trabajo, estudios, cargos, estatus, entre otros; esta condición es algo que permea en la mayoría de los contextos indígenas donde se prioriza el español, mientras no se fortalece el aprendizaje competente de la lengua materna. En este sentido, Hidalgo y Pineda (2014) indican que “el avance del español como lengua mayoritaria ha sido, desde hace siglos, la principal causa de la disminución de lenguas indígenas”. (p.15)

A partir del análisis y reflexiones que se deriven de esta investigación se pretende identificar cuáles son las condiciones socioculturales que intervienen en la configuración de las percepciones sobre el proceso de aprendizaje en lengua extranjera y cómo estas determinan el éxito o fracaso escolar. De acuerdo con Marín (2007)

Los factores familiares interactúan con los escolares para producir un número enorme de caminos que conducen al éxito escolar en sus diferentes grados. Sin embargo, también las características socioeconómicas y las socioculturales suelen estar presentes en la ecuación explicativa del fracaso escolar. (p.183)

Al considerar las situaciones descritas este estudio se propone aportar elementos de reflexión para mejorar las prácticas de enseñanza de una lengua extranjera para favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos que cursan su educación secundaria. Para fines del presente trabajo se intentó explorar un enfoque metodológico adecuado al contexto de este grupo de primer semestre y de esta manera fomentar el aprendizaje, por lo menos en un nivel inicial de las habilidades de hablar y escuchar el idioma inglés con la presentación de vocabulario y expresiones básicas que fueran de utilidad a los estudiantes.

Además, a partir del análisis de la práctica docente, se exploraría si los alumnos mejoraban su nivel de inglés a un nivel incipiente y llegaban a apreciar su lengua materna con actividades de la clase de inglés, considerando que en este proceso se genera lo que Pflieger (2018) señala:

En el salón de lenguas extranjeras no solamente se enseña un conocimiento (la estructura de la lengua); también se confronta al alumno a marcos culturales propios y ajenos generando constantemente puntos de vista divergentes que comprometen a la posición identitaria (p.51)

Esta autora propone el concepto de *tercera cultura* para referirse a la construcción de un nuevo espacio de comunicación donde se articula el contacto de culturas divergentes y se promueve un modelo que ofrece una tercera vía para la interpretación de los marcos culturales. Análogamente esta autora propone estrategias interculturales, que para efectos de este trabajo se considera medulares en cuanto al análisis e identificación de necesidades de los alumnos y el desarrollo de una actitud crítica hacia estereotipos y prejuicios (Pfleger, 2018). El propósito es sensibilizar a los estudiantes de formas de vida diferentes y que puedan apreciar la utilidad que tiene su lengua y en qué les beneficiaría aprender el inglés.

### **Objetivo general**

- Analizar las condiciones socioculturales y educativas, así como las percepciones sociolingüísticas de los estudiantes tsotsiles en Chenalhó, Chiapas, para identificar, implementar y evaluar el enfoque metodológico que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

### **Objetivos específicos**

- Examinar las condiciones socioculturales y educativas de los estudiantes tsotsiles en Chenalhó para conocer qué imagen tienen del inglés.
- Identificar las percepciones que tienen los estudiantes tsotsiles en Chenalhó de las lenguas con las que interactúan en el aula (tsotsil, español e inglés) para conocer cómo afectan en su aprendizaje del inglés.
- Evaluar un enfoque metodológico que favorezca el aprendizaje del inglés, considerando las condiciones socioeducativas y culturales del contexto de Chenalhó.
- Valorar críticamente mi papel como docente de inglés en el contexto de Chenalhó.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las condiciones socioculturales y educativas de los estudiantes tsotsiles con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera?

- ¿Qué percepciones tienen los estudiantes tsotsiles en Chenalhó de las lenguas con las que interactúan en el aula y cómo éstas inciden en su aprendizaje del inglés?
- ¿Qué enfoque metodológico puede favorecer el aprendizaje del inglés, considerando las condiciones socioculturales y educativas del contexto de Chenalhó?
- ¿Cómo transformo mi práctica como docente de inglés en el contexto de Chenalhó?

### **Panorama general de la tesis**

En el capítulo número 1 de esta tesis **“Una mirada a Chenalhó, Chiapas: comunidad tsotsil”**, se presenta un panorama breve de San Pedro Chenalhó: la ubicación, su lengua-cultura, vestimenta y religión. En este apartado podremos conocer un poco de la cosmovisión de esta comunidad tsotsil. Igualmente, se aborda sobre el sistema educativo en las escuelas secundarias técnicas de México; el programa de estudios para la asignatura de lengua extranjera. Además, la situación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la panorámica de la situación de la educación bilingüe en México y específicamente en el estado de Chiapas.

El capítulo 2 aborda un breve acercamiento a la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas, así como la descripción de los enfoques desde la perspectiva comunicativa y sociolingüística.

El capítulo 3 integra la aproximación a la metodología de esta investigación, en donde se da a conocer el método y la postura como investigador de mi propia práctica docente. Además, se describe el contexto y los participantes de esta investigación. Así como las estrategias metodológicas, las técnicas y los procedimientos de análisis de recolección de la información: concluyendo con los problemas éticos considerados para la realización de la investigación.

En el capítulo 4, se dan a conocer los resultados de esta investigación haciendo una descripción de los hallazgos relacionados a fortalezas y debilidades de mi práctica docente, asimismo se informa la manera en que se lograron las mejoras gracias al proceso reflexivo emprendido. Finalmente, se presentan las conclusiones y una propuesta de sugerencias sobre enfoques metodológicos que fueron útiles en este contexto y las referencias.

# CAPÍTULO I

## UNA MIRADA A CHENALHÓ, CHIAPAS: COMUNIDAD TSOTSIL

En este primer capítulo contextualizaremos en dónde se encuentra Chenalhó, uno de los asentamientos de la población tsotsil, su ubicación, sus formas de vida, tradiciones, vestimenta y el papel que tienen los saberes comunitarios en la educación formal y no formal. Igualmente, abordamos cómo la política lingüística del inglés ha influido en las aulas escolares de esta localidad y se abordan las dificultades que tienen los estudiantes con las tres lenguas que conviven en el aula: tsotsil, español e inglés.

### **1.1 Historia, tradición y vida cotidiana en Chenalhó**

#### **a) Ubicación**

Chenalhó es un municipio del estado mexicano de Chiapas que se ubica al sureste del país, (ver mapa no.1) y es uno de los 17 municipios que integran la Región Altos tsotsil-tseltal de Chiapas; sus límites son: al norte con el municipio de Chalchihuitán, al oeste con el municipio de Aldama, al sur con el municipio de Chamula y el municipio de Mitontic y al este con el municipio de Pantelhó y el municipio de San Juan Cancuc y al sureste con el municipio de Tenejapa. (ver mapa no. 2)

El acceso al municipio de Chenalhó, partiendo desde la ciudad Tuxtla Gutiérrez, capital del estado, es a través de la carretera 190 federal que pasa por San Cristóbal de Las Casas, luego se continúa hacia San Juan Chamula, unos 16.4 km. por la carretera estatal que también lleva a municipios aledaños.

## Mapa no. 1

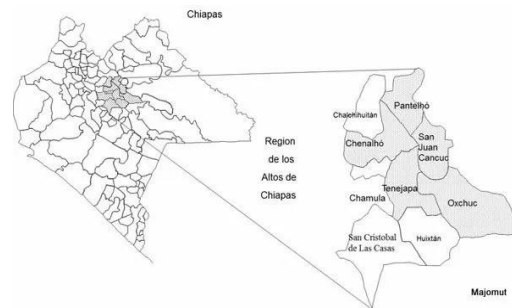
Ubicación de Chiapas en México.



Nota: tomado de BBC Mundo (2017)

## Mapa no. 2

Ubicación de Chenalhó en Chiapas.



Nota: tomado desipaz.wordpress

El nombre de Chenalhó viene del tsotsil: *Ch'enal-vo* que en español significa “agua de pozo rocoso”. Esto se debe a un manantial que, según testimonios de los viejos hablantes, tenía la forma de una jícara de piedra. (Arias ,1990) También, de acuerdo con datos del INAFED (2021), el nombre de Chenalhó significa “agua de la caverna”. A través de su historia este nombre se fue modificando; en la primera parte de la Colonia los frailes dominicos encargados de la evangelización de la zona le antepusieron el nombre de “San Pedro” que, posteriormente fue eliminado por decreto promulgado el 13 de febrero de 1934, siendo Gobernador Constitucional del Estado Victórico R. Grajales. <sup>2</sup>

Fregoso (2000) hace un guion para un documental de la vida de este pueblo donde se destaca lo siguiente:

En San Pedro Chenalhó, los *batsi vinik* (hombres verdaderos), viven un conflicto que ha orillado a las comunidades a la polarización. Los permanentes enfrentamientos entre campesinos afiliados al Partido Revolucionario Institucional, sociedad civil organizada y bases de apoyo del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, han dado como resultado el deterioro sostenido de los tejidos sociales y el desplazamiento obligado de miles de indígenas de sus comunidades. Este proceso ha incidido en todos los ámbitos de la vida social pero muy particularmente en la integridad emocional de los niños desplazados de Chenalhó.

---

<sup>2</sup> Ver:

<https://www.corazondechiapas.com/descubre/chenalho/#:~:text=El%20nombre%20de%20Chenalh%C3%B3%20significa,parte%20de%20la%20naci%C3%B3n%20Tzotzil.>

Los acompañaremos en sus actividades cotidianas, descubriendo elementos de su cosmovisión, así como aspectos del proceso de endoculturación del pueblo maya tzotzil, en el contexto de una sociedad agrícola dividida, armada y militarizada. Nos acercaremos a sus deseos, miedos, dibujos, sueños, juegos y creencias. (Fregoso, 2000)<sup>3</sup>

Aún después de 21 años de que creará ese documental, Chenalhó sigue con conflictos políticos, religiosos y por territorio.

### **Fotografía no. 1**

*Iglesia de San Pedro, Chenalhó*



Nota: tomado de <https://mapcarta.com/es/19407758> (2021)

### **b) Territorio e infraestructura**

El territorio municipal tiene 33 comunidades entre ejidos, parajes y agencias municipales, de estas últimas las que sobresalen según Arias (1990) son Belisario Domínguez, Santa Marta y Aldama o mejor conocido como Magdalenas. La cabecera municipal “Lum” tiene características semi urbanas y está situado en la parte central del estado de Chiapas. Caminar por Chenalhó, es maravillarse de las verdes montañas que lo rodean, como protegiendo al pueblo a modo de muralla, su centro es pintoresco, cuenta con una pequeña plazuela en donde podemos ubicar el quiosco pintado de verde y enfrente se encuentra la iglesia principal (ver fotografía no. 1). Las construcciones que circundan al centro están bien cimentadas,

---

<sup>3</sup> Tomado de: <https://www.filmaffinity.com/mx/film354875.html>



permitiendo que se hayan edificado casas grandes, altas y con una ligera opulencia que no alcanza a ocultar las diferencias de la gran mayoría de sus pobladores. (ver fotografía no. 2)

Dentro de la imagen que puede ofrecer Chenalhó vemos a los habitantes transitando en las avenidas principales, otros se pueden ver que se sientan a pasar el día en las bancas del parque con su vestimenta variada. En muchos habitantes se puede observar que la vestimenta tradicional ya no es parte de su uso diario, sobre todo en el género masculino; por otro lado, es más notorio que las mujeres si lo usan de forma cotidiana.

**Fotografía no. 2**

*Panorámica de San Pedro, Chenalhó*



Basta con alejarse un poco del centro para ver más de cerca algunos cambios en cuanto a estilos de vida, las construcciones cambian, dejan atrás los tabiques, el cemento y las tejas para dar paso a la madera, el adobe y las láminas. El agua entubada, luz eléctrica, drenaje e inclusive algunos servicios alcanzan a llegar a las cercanías de la periferia de la cabecera municipal, pero más allá de ahí resulta casi imposible encontrar algún hogar que cuente con estos servicios, siendo más probable ubicarlos con ninguno que con alguno de estos.

**Fotografía no. 3**  
*Día de fiesta en Chenalhó*



**Fotografía no. 4**  
*Día cotidiano*



### c) Indumentaria originaria

De acuerdo con Arias (1990) se mencionarán algunas de las piezas que los habitantes originarios utilizan tanto en las festividades o uso diario. Quisiera precisar que esta información no es recientemente descrita, sin embargo, se añade que al estar en la comunidad en la actualidad aún se puede apreciar esta vestimenta regional; si bien es cierto que ya no todos los pobladores, sobre todo las nuevas generaciones, la portan, aún pueden apreciarse estos rasgos culturales en las actividades sociales, festividades y rituales, practicados por nativos de la comunidad. (Ver fotografía no. 5 y tabla no. 2)

Comenzaremos por enlistar lo que las mujeres y hombres de esta comunidad usan con frecuencia en las actividades sociales y culturales. Como se ha hecho mención, al estar en la comunidad se puede apreciar algunas modificaciones en los accesorios, por ejemplo, el uso

#### **Fotografía no. 5**

*Vestimenta regional femenina y masculina*



de tacones en vez de estar descalzas, así como el uso de maquillaje en las mujeres jóvenes. Además de observar que, para el uso cotidiano, en su mayoría, pareciera que ya no usan este atuendo, pues algunos habitantes tanto mujeres y hombres se le ve con prendas casuales como pantalón de mezclilla y blusas o playeras casuales.

**Tabla no. 2**

***Elementos del vestuario***

<b>Indumentaria femenina</b>	<b>Indumentaria masculina</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>● Enagua azul.</li><li>● Faja.</li><li>● “Yok vet” brocada (tejido y bordado).</li><li>● “Mochibal” sustituye al reboso.</li><li>● Zapatos de plástico o con plataforma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Ropa interior de manta.</li><li>● Prenda larga de manta “Natil k’uil”</li><li>● cinturón de cuero.</li><li>● Xakitail o coton color negro.</li><li>● Pok’il paño de color blanco y rojo.</li><li>● Lixton pixkolal (sombrero con listones).</li><li>● Huaraches de cuero</li></ul>

*Nota: Elaboración propia a partir de Arias (1990)*

**d) Actividad económica**

La economía del municipio de Chenalhó se basa principalmente en la Agricultura, donde la principal producción es el café seguido de especies frutales y hortalizas. En el sector de ganadería se encuentran ganado bovino, ovino, porcino y aves de corral. En cuanto a la industria en el municipio se elaboran artesanalmente prendas de vestir tradicionales y creativas.

Los atractivos naturales como el río *Osechucum* y las fiestas principales de índole religioso patronal, también constituyen actividades que generan ingresos por los visitantes foráneos que asisten. El comercio también es una actividad practicada por los habitantes moviendo artículos de primera necesidad, como son: abarrotes y prendas de vestir.

**e) Festividades principales de Chenalhó**

Cada año, los nativos de Chenalhó se preparan para realizar fielmente la tradición para dar inicio al ciclo agrícola que se entrelaza con el carnaval. El carnaval es celebrado a mediados de febrero, durante 5 días; en la actualidad muchos foráneos llegan a vender e instalar juegos mecánicos o juegos tradicionales de las ferias durante esos días.



## Fotografía no. 6

### *Carnaval tsotsil*



*Nota: Gómez, 2017*

Esta fecha es importante para la población, las autoridades tradicionales realizan una singular ceremonia mística donde participan más de 30 personajes entre los principales: *paxiones*, tocadores de olla, danzantes, tamboreros, trompeteros y los animadores, que tiene la encomienda de llevar al pie de la letra la tradición.

Otra festividad importante es la celebración católica de los patronos del municipio, que son San Pedro y Pablo apóstol que son celebrados del 27 al 29 de junio cada año. Si bien es cierto que esta celebración tiene características de la religión católica, acá se puede ver la participación de los pobladores tradicionalistas ya que durante estos días se llevan a cabo distintos ritos donde se manifiestan las tradiciones de los pobladores de Chenalhó.

Las festividades inician con el arribo de cientos de personas que llegan al lugar conocido como “Abajo” ubicado en la parte norte, donde acuden el presidente municipal junto a los regidores, las autoridades tradicionales, mayordomos, entre otros para recibir la imagen del santo patrono. Cada autoridad lleva un poco del tradicional “*posh*”, que es consumido en el encuentro, y después de dos horas se trasladan al sitio conocido como la “Casa de las Cruces”, en el que arriban los mandos tradicionales y constitucionales del municipio de Mitontic como muestra de hermandad entre ambos pueblos en su cultura y tradicional.

**Fotografía no. 7**

*Tradiciones de Chenalhó*



En el lugar situado en una entrada a la cabecera de Chenalhó, donde los participantes inician su caminata rumbo a la iglesia del santo patrono, suenan las campanas tras el arribo de las tres imágenes: San Pedro Apóstol, de La Libertad; San Pedro, de la cabecera; y San Miguel, de Mitontic, en compañía de bandas musicales.



## 1.2 Lengua-cultura tsotsil

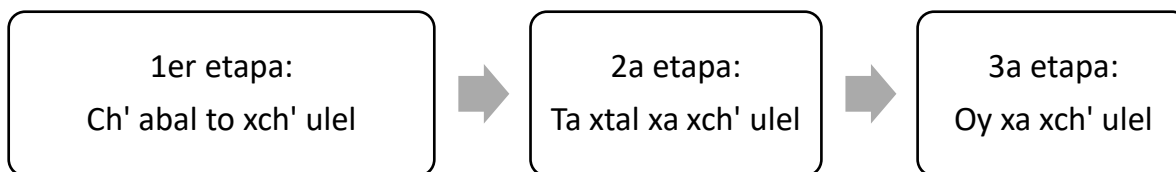
Según datos del INEGI y CONEVAL arrojan que en 2012 en el municipio de Chenalhó habitaban 36, 111 personas, en ese mismo año había 6,833 hogares, de los cuales 1,009 estaban encabezados por jefas de familia. El mismo INEGI (2012), registra que en Chenalhó más del 80% de la población es hablante de tsotsil y de estos, más del 60% es monolingüe en esta lengua; mientras el 20% del total sería hablante solo del español.

Como ya he mencionado anteriormente este rasgo característico, esta comunidad define su lengua como *batz'í kóp / bats'íl kóp*, (lengua verdadera), pues como menciona Obregón (2003) para los tsotsiles la lengua es un componente importantísimo de su cultura, además añade que la lengua es considerada uno de los elementos clave de la condición humana por lo que su uso se identifica con la vida civilizada. (p.17)

Por otra parte, en la adquisición de la propia cultura se identifican tres etapas que describen el proceso en el que los nativos manifiestan sentimientos, pensamientos, maneras de ver la vida, de entender su cultura y expresarla en su propia lengua. (ver figura no. 1)

### Figura no. 1

*Etapas sobre la adquisición y socialización de la lengua*



*Nota: elaboración propia basada en Sánchez, et.al (2011)*

Para dejar en claro esta relación, hacemos alusión a lo que mencionan Sánchez, et.al (2011)

En la cultura tsotsil, la lengua también sirve para entablar comunicación con la naturaleza, es decir, para entablar una comunicación místico espiritual y “dialogar” no con interlocutores físicos sino con seres abstractos y sobrenaturales a los que se venera por ser ellos los dadores de vida, como al Kajvaltík o Ch’ultotík, Ch’ul k’ak’al (Dios, el Padre Sagrado) relacionado con el astro. (P.14)

Por otro lado, pese a tener un número significativo de hablantes de la lengua tsotsil, se puede constatar la presencia del castellano en esta comunidad, cuya adquisición que se ha originado por diversas razones; una de estas podría ser el acercamiento a ciudades que denominan mestizas, tal es el caso de San Cristóbal. Como agrega Obregón (2003), los índices de bilingüismo han aumentado en los últimos años, aunque el tsotsil continúa vivo gracias a la estrecha relación que existe entre la lengua y la identidad étnica.

Con relación al concepto de *lengua-cultura* y el aprendizaje de segundas lenguas, es necesario traer el concepto de *diglosia*. Hamel y Sierra (1983) mencionan que Fishman (1967) amplía la noción de este término afirmando que es la relación asimétrica de la convivencia entre dos lenguas emparentadas o no; esto es, la diglosia es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua o dos lenguas distintas en ámbitos y para funciones sociales diferentes.

La desigualdad en la valoración de las lenguas es evidente en México, prueba de esto es la confusión para definir dialecto e idioma; es común que las personas supongan que los idiomas de los pueblos originarios son dialectos y no idiomas porque asumen equivocadamente que los primeros no tienen escritura o porque son hablados por menos personas.

Esta desigualdad en la valoración de las lenguas se manifiesta también cuando se trata de un bilingüismo de dos lenguas “con prestigio” de tradición escrita y habladas por sociedades desarrolladas, y cuando se trata de un bilingüismo entre una de estas lenguas y una indígena. Por ejemplo, en muchas sociedades hispanohablantes como la mexicana, es mayormente reconocido que un individuo sea bilingüe de español e inglés que de español y alguna lengua originaria. De igual manera se viven situaciones que discriminan las lenguas indígenas, como el poco prestigio que tiene el bilingüismo donde los hablantes sean competentes en su lengua materna como la lengua que aprenden.

Como ejemplo de la afirmación anterior tenemos que las señalizaciones en las calles de la mayor parte del territorio nacional sólo están en español, al igual que la información en los medios de comunicación como la radio, la televisión y los medios impresos. También las clases y el material didáctico de la educación pública no se adaptan a las necesidades de los hablantes de lenguas indígenas, así como la atención que se otorga en las oficinas de servicio

público del país. Éstas son sólo algunas de las situaciones que dibujan la diglosia en un país donde el español tiene un estatus de prestigio más alto frente al resto de las lenguas indígenas que son relegadas a situaciones de oralidad y a la vida cotidiana.

A propósito de esta visión que se tiene sobre las lenguas originarias, Gutiérrez (2014), advierte que en las prácticas de racismo resurge el idioma como un mecanismo de legitimación de los llamados mestizos, “por ejemplo, muchos, mestizos de la ciudad de San Cristóbal, consideran comúnmente que quienes hablan una lengua indígena está en el atraso, dado a que su visión de modernidad implica hablar inglés o alguna lengua europea.” (p.94)

Esta situación lingüística, particularmente, es una característica que lleva a muchos que solo hablan español, a considerar que esta lengua sea de mayor importancia ante las otras que cohabitan en la región. Por tanto, es preciso aclarar el concepto de bilingüismo, ya que como hemos descrito en nuestro país existen el contacto de diferentes lenguas dando lugar a diversos eventos lingüísticos en diferentes escenarios donde convive el español y las lenguas originarias.

De este modo tomamos en cuenta lo que menciona Santos (2015) sobre este término y su tipología que refiere al uso habitual que un individuo o una comunidad lingüística tienen de dos o más lenguas dentro de un contexto sociocultural específico. Es un fenómeno complejo en cuya configuración intervienen diversos factores sociales, por esta razón, puede decirse que existen diferentes tipos de bilingüismo como lo que se anotan aquí:

- **Bilingüismo coordinado.** El hablante utiliza las dos lenguas sin ninguna interferencia o mezcla.
- **Bilingüismo compuesto.** El hablante es incapaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita a los dos para pensar y comunicarse.
- **Bilingüismo aditivo.** Cuando una persona aprende una lengua diferente a la materna y utiliza las dos de manera regular y sin dificultad; es decir, tiene un uso estable de ambas lenguas.
- **Bilingüismo sustractivo.** Cuando se aprende una segunda lengua y la lengua materna se va perdiendo de manera progresiva.

Casi todas las definiciones de bilingüismo entienden que en las personas bilingües existe una lengua materna o dominante, y una segunda lengua, es muy raro que se obvие esta distinción jerárquica entre lenguas quedándose simplemente en la definición de bilingüismo como la capacidad para dominar dos idiomas. Por lo tanto, en la mayoría de los casos, la persona bilingüe tendrá una lengua primaria (L1) y al menos una lengua secundaria (L2). (Hamel, 1983, p.9)

### **1.3 Política lingüística en México**

Los términos de política y planificación tienden a ser confundidos debido a las características que les incumbe dentro de una sociedad o país. Kaplan y Bauldaff (1997) afirman:

La política lingüística estaría constituida por el conjunto de ideas, leyes regulaciones y prácticas que se dirigen a producir cambios en los comportamientos lingüísticos de una sociedad o de un grupo social, mientras que la planificación lingüística hará referencia al conjunto de decisiones adoptadas por una autoridad, en principio gubernamental para conseguir estos mismos resultados. (P.91)

Ahora bien, precisado el término *planificación lingüística*, vemos que se refiere al empeño sistemático y explícito por resolver problemas de la lengua y por lograr objetivos relacionados, mediante una intervención institucionalmente organizada en aquello que tenga que ver con la conducta lingüística que presentan distintas comunidades y todos los factores que lo involucran.

Según Tapia (2006) “La planificación lingüística contribuye al cambio promoviendo nuevas asignaciones funcionales de las variedades lingüísticas, cambios estructurales en esas variedades y la adquisición de esas variedades por las nuevas poblaciones. La planificación lingüística contribuye a la estabilidad porque está limitada” (p. 281). De acuerdo con lo citado, podemos decir que la planificación lingüística contribuye tanto a la continuidad de los cambios, no sólo de la lengua en cuestión sino también de otras condiciones sociales que afectan al uso de dichas lenguas.

Algunos autores distinguen dos tipos de planificación lingüística que se interrelacionan: la planificación funcional o del estatus y la planificación formal o del corpus. Para ello hago

alusión a lo que Pereira (2013) citando a Kloss (1969) expresa: la planificación del estatus se refiere a los usos del lenguaje y a los aspectos políticos relativos a la distribución de funciones entre las distintas lenguas y la planificación del corpus se relaciona con las variedades mismas y con los cambios a los que se las debe someter para que respondan satisfactoriamente a los requerimientos que surgen de las funciones atribuidas por la planificación del estatus.

En la planificación del corpus se distinguen:

- a) "La estandarización" de la ortografía, la fonética, la fonología, la gramática y el léxico.
- b) "La modernización", que incluye la terminología especializada.

La planificación del estatus de la lengua se distingue porque un gobierno decide intervenir en una situación lingüística determinada, estableciendo un marco legal para que la lengua sea utilizada en todos los ámbitos sociales. De los últimos conceptos vistos, surge el interés por saber si en la actualidad existen acciones de planificación lingüística con respecto a la diversidad lingüística que acontece en nuestro país.

Con lo dicho anteriormente permite que nos hagamos la siguiente interrogante ¿Con que problemáticas se enfrenta el sistema educativo indígena en la actualidad? Quizá sea oportuno aquí citar a Pereira (2000) quien plantea, refiriéndose a la planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras que al igual que las otras formas de planificación lingüística, la planificación lingüística educativa no puede ser discutida sin tomar en cuenta aspectos sociopolíticos, pues está ligada a un propósito muy amplio de la educación: el de la socialización. La planificación lingüística educativa está relacionada con la didáctica del lenguaje puesto que se interesa no solo por la toma de decisiones en asuntos curriculares y administrativos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una primera lengua o lengua materna o de una segunda lengua o lengua extranjera, sino también por proponer enfoques, métodos y materiales para su enseñanza.

Por ejemplo, en el caso de la comunidad de Chenalhó podemos anticipar que los estudiantes de los niveles básicos carecen de materiales especializados de su lengua para llevarlos a otras, o afirmar que los docentes a cargo están formados para atenderlos de acuerdo con lo que la

política lingüística señala. Esto podría mostrar las verdaderas contradicciones cuando existe ya una legislación particular en este sentido como la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas y la Ley de derechos y cultura indígenas de estado de Chiapas 2003, que emanan del artículo 2º. de la propia Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Respecto al caso particular de Chiapas la ley mencionada dice en el artículo 44 que la educación en los niveles de preescolar, primaria y secundaria que se impartan en las comunidades indígenas deberá ser bilingüe e intercultural. Asimismo, el artículo 45 destaca que la educación bilingüe e intercultural deberá fomentar la enseñanza-aprendizaje tanto en la lengua de la comunidad indígena en que se imparta, como en el idioma español, para que, como consecuencia, al término de la educación básica egresen alumnos que hablen con fluidez las dos lenguas.

Si nos apegamos tanto al mandato constitucional como a lo que se establece en las leyes reglamentarias, los programas tendrían que responder a esto, con un programa de formación pertinente, al cual el Estado provea de los recursos necesarios para su operación, lo que implicaría el desarrollo de metodologías en el sentido que plantea Muñoz (2010) para favorecer una postura crítica ante la enseñanza y aprendizaje de otras lenguas.

En consecuencia, en el ámbito escolar deberá desarrollarse también un enfoque metodológico que permita la exploración de los saberes y conocimientos indígenas, así como la sistematización de los procesos cognoscitivos inherentes a estos que, de acuerdo con estudios realizados en diferentes culturas, conforman una lógica particular; un pensamiento y concepción del mundo que se adquiere junto a la lengua.

Hemos expresado que las y los estudiantes quienes acuden a las escuelas bilingües de educación indígena necesitan ser atendidos desde su lengua y respetando su cultura, así que el cuestionamiento hoy es ¿los docentes son competentes en la lengua materna de sus estudiantes? Una respuesta a esta interrogante debe tomar en cuenta que estos alumnos se han visto inmerso en el aprendizaje del español por situaciones externas a las de su educación y que por otras circunstancias su aprendizaje o desarrollo de las habilidades y competencias lingüísticas no están equilibrados en las lenguas con las que se puede comunicar.

A partir de la pregunta anterior hacemos alusión a lo que comentan Larsen y Long (1984) acerca del lugar que toma las segundas lenguas, cuando mencionan que, la educación bilingüe, por ejemplo, ha existido durante años en muchos lugares del mundo. Hay distintos tipos de programas de educación bilingüe, aunque, en general todos pretenden ayudar a los estudiantes a mantener su lengua nativa o continuar su educación en ella al mismo tiempo que adquieren una segunda lengua. Para el contexto de la comunidad de Chenalhó vemos que el aprendizaje del español se ha derivado de factores distintos y en el caso puntual de los estudiantes de secundaria cursan lengua extranjera como materia curricular.

Por otro lado, es importante abordar la relación entre cultura y lengua ya que consideramos que no deben ser vistos como factores aislados. Para comenzar, es pertinente mencionar a Rizo (2013) quien señala la relación de lengua y cultura como “La habilidad para negociar significados culturales en la interacción comunicativa, en una situación comunicativa donde interactúan al menos dos personas procedentes de matrices culturales-geográficas distintas”. (p.27). Por otro lado, el diálogo involucra una serie de actos de habla, cuya finalidad es transmitir los deseos, intenciones y creencias entre las partes involucradas en el mismo. Cada acto de habla tiene sus propias características y formas de aparición en un diálogo. (Zapata y Mesa, 2009)

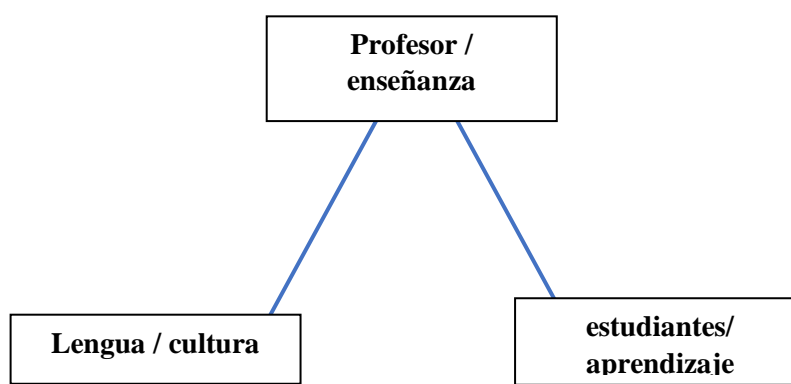
En primer lugar, entendemos que el acto de habla da lugar a la comunicación y al nivel de competencia lingüísticas del individuo que está en contacto con otras lenguas. Muchas veces podríamos tener un conocimiento amplio de la lengua y esto podrá verse reflejado en el discurso, pero se podría cuestionar si esto nos garantiza de manera efectiva la adaptación de las habilidades y competencias lingüísticas en diferentes escenarios. Areizaga et al, (2005) expresan que el desarrollo del concepto de “competencia comunicativa” desde los años 80, trajo consigo la inclusión de aspectos sociolingüísticos y socioculturales en el contenido de la clase de lenguas. La cultura se va enfocando en el eje sincrónico del uso de la lengua y el aprendizaje de lenguas sirve para satisfacer las necesidades de los hablantes en distintos contextos de comunicación.

En este sentido, debe tenerse en cuenta, en todo proceso de enseñanza, la importancia de los marcos culturales propios y ajenos, desde un punto de vista divergente; haciendo alusión a Pflieger (2006) para que la experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera sea menos

conflictiva para la propia identidad se requiere proveerse también de experiencias culturales que en consecuencia nos permitan construir progresivamente un entendimiento cultural nuevo que englobe a la cultura de salida como la de meta para así armonizar en un todo coherente. Por consiguiente, al experimentar estas vivencias en la cultura meta es necesario comprender que existen componentes que se tienen que analizar para poder entender la complejidad de esta interacción entre lenguas y culturas.

**Figura no. 2**

*Principales elementos del proceso enseñanza aprendizaje*



Nota: Adaptado de Larsen y Long (1984)

Para poder tener mayor claridad de lo que se intenta explicar, usaremos la representación gráfica a la que recurre Larsen y Long (1984) donde se muestra como factor importante la relación lengua y cultura; esta representación señala en un triángulo a los participantes principales. Asimismo, añade que las decisiones del profesor de lengua sobre el proceso de enseñanza deberían fundamentarse, principalmente en el conocimiento de la materia que se está enseñando (esto es la lengua y la cultura meta), en el conocimiento del grupo concreto de estudiantes con los que se trabaja y en el proceso de aprendizaje de la lengua. Es posible, que esto debería trabajarse así en las aulas donde se manifiestan dos lenguas, para que el estudiante pueda comprender esta relación entre lengua y cultura, nos cuestionamos sobre si ¿se enseñará tsotsil en esta casa de la cultura? Se ofrecen cursos y talleres que fomentan la lengua materna y las artes.



## **Fotografía no. 8**

*Casa de la cultura de Chenalhó*



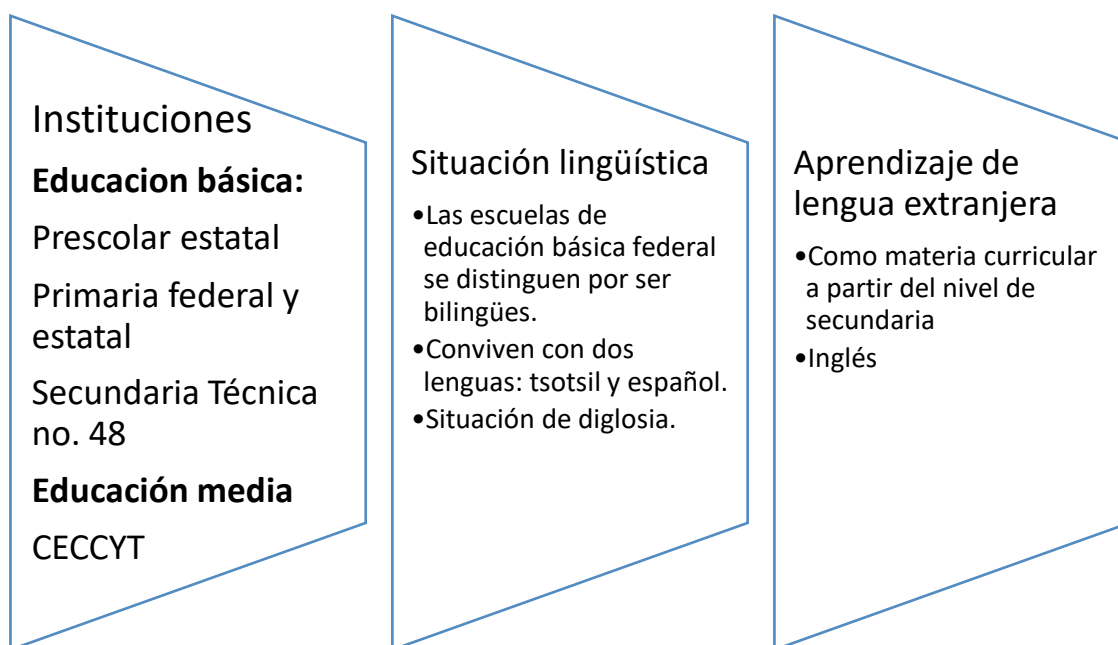
### **1.4 Infraestructura educativa en Chenalhó**

En cuanto a infraestructura educativa, el municipio cuenta con la Casa de la Cultura donde se promueven distintas actividades artísticas como danza folclórica y talleres de música. Dentro de la Casa de la Cultura, podemos encontrar una sala donde se ofertan clases de música tradicional, un área de lectura y una sala de artes. Al centro de la casa podemos ver un área con equipo para hacer actividades físicas, que los jóvenes utilizan para ejercitarse normalmente durante la tarde. En frente de la Casa se encuentran canchas de básquetbol donde se reúne la mayoría de los jóvenes para practicar este deporte o simplemente como un área de socialización.

Por otro lado, en la cabecera municipal podemos observar las instituciones de educación pública. En las primeras avenidas al entrar a la comunidad se pueden ver las instalaciones del CECCYT, además de las escuelas de educación básica: en la primera avenida están dos escuelas de educación indígena. También se ubica a la entrada la Escuela Secundaria Técnica no. 48 y a sus alrededores las escuelas de educación preescolar y primaria estatal. En la figura no.3 queremos ejemplificar cual es la oferta educativa dentro del municipio.

### **Figuras no. 3**

*Educación en Chenalhó*



### **1.5 Educación indígena en México**

Acerca de la educación escolarizada entendemos que su relevancia está en pretender ser formadora para la vida, aunque en México, en diferentes momentos históricos encontramos que no ha sido igualitaria, e incluso ha impuesto valores y elementos culturales desde la conquista. En nuestro país, y particularmente en el estado de Chiapas, esta desigualdad es mucho más marcada en la población indígena.

Como parte de esta investigación analizaremos cómo ha sido planificada la educación en nuestro país, enfocándonos en cuanto a la atención de los educandos que tienen características diversas, debido a factores sociales y culturales, particularmente a los que tienen una lengua materna distinta al español, lo que enfatiza las diferencias en los mismos grupos escolares.

En primer lugar, es importante mencionar la conquista española, como el hecho histórico donde inicia el contacto entre la lengua española con las lenguas vernáculas existentes. Desde ahí podemos analizar que el proceso de pérdida de las lenguas nativas es distinto dependiendo de condiciones históricas y regionales. López (1998) señala:

El proceso de castellanización no presentó las mismas características en diferentes partes de América. El proceso de la adquisición del español en México y la muerte de las lenguas indígenas fue mucho más rápido que en el resto de América. (p. 10)

En consecuencia, distintos eventos y condiciones dieron paso a la castellanización y, por ende, a lo largo del tiempo, notamos que se va involucrando el tema educativo, pero no siempre considerando la diversidad de lenguas originarias. En primera instancia, la institución escolar parecía dar atención desde una perspectiva de reconocimiento, pero realmente su propósito era educar desde el español. Por citar un ejemplo retomo lo que Martínez (S.f) menciona sobre la historia de la educación en México.

Después de la Revolución, la política educativa que se impuso fue la de mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional (1991) implementada por Gregorio Torres Quintero y Jorge Vera. Esta ley buscaba la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español. (p.1)

Otros acontecimientos, en contraste a estas propuestas de homogenización presentes en la educación para los hablantes de lenguas indígenas, fue la creación, en 1978, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la SEP orientada a: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial. (Martínez, S.f) En la actualidad existen instituciones como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y programas como el de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (PINALI) ambas colaboran para alcanzar la institucionalización de las lenguas indígenas nacionales para que puedan ser usadas en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

En resumen, podemos decir que, a través del tiempo, la situación de la atención educativa de las lenguas originarias ha ido cambiando, el avance en su reconocimiento en las aulas y sobre todo en las políticas es de suma importancia. De forma personal considero que aún existe la

necesidad de intensificar la atención en estos contextos, así mismo analizar cuáles son los escenarios educativos en la actualidad en las aulas con estas características lingüísticas.

Con anterioridad hemos mencionado algunas condiciones sobre cómo ha sido tomado en cuenta la diversidad lingüística de México con la creación de instituciones especializadas para atenderlas de acuerdo con sus necesidades. En primer lugar, aquí podríamos cuestionar cuáles son los propósitos con las que se han creado estas instituciones y además cuál ha sido el aporte de los formadores de los maestros bilingües, así como el mismo rol docente en estos contextos. Haber mencionado esta situación de la atención a la diversidad lingüística en nuestro país, aunque no seamos especialistas en el campo, permite situarnos en las problemáticas relacionadas con la diversidad lingüística y sus implicaciones sociales, y educativas al interior de los estados-nación construidos desde una perspectiva homogénea. Esto sin duda ha sido un tema que ha ocupado la agenda de organismos internacionales ligados al desarrollo de los pueblos, cuando se discute sobre los derechos fundamentales.

Añadiendo a esto, Pellicer (1997) citando a Fishman expresa que reconoce el problema que enfrenta el ejercicio de la igualdad lingüística para las lenguas del sub-estado y particularmente para las minorías subnacionales que se extienden a través de las varias fronteras. Insiste, sin embargo, en la obligación que tienen los estados de velar por su mantenimiento, al tiempo que alerta sobre las consecuencias culturales y sociales de la pérdida de cualquier lengua. Ante este planteamiento analizamos lo que señala Batalla, que:

Entre 1975 y 1979, tuvieron lugar en nuestro país tres congresos nacionales de pueblos indígenas a los que se añadieron las declaraciones de Temoaya y Oaxtepec. Las demandas de derechos sobre la lengua se orientaron de nuevo en ese periodo a la educación bilingüe y bicultural en el nivel básico y aparecen, en la carta de Pátzcuaro de 1977 entretejidas con los problemas de la tierra, la impartición de la justicia y el derecho de autodeterminación.

Además, Pellicer (1997) sostiene que durante este periodo se destacaron dos tendencias que caracterizaban a las peticiones indígenas en torno a sus lenguas: a) su circunspección al campo escolar de la educación en todos sus niveles y b) su vinculación con las demandas de autodeterminación. Respecto a esto el “indigenismo oficial” supo capitalizar la primera tendencia con la creación en 1978, dentro de la Secretaría de Educación Pública, de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) misma que, según se establecería cuatro años después en el artículo 21 del reglamento interno de dicha Secretaría, tendría la

responsabilidad de organizar la educación bilingüe bicultural. Antes de esta fecha fue el Instituto Nacional Indigenista, (INI) quien tuvo la encomienda de la atención educativa en las comunidades indígenas.

Por otro lado, Buenabad (2010) destaca que: en 1983, durante el sexenio de Miguel de la Madrid, se formularon los planteamientos teóricos de la educación indígena (Bases Generales de la Educación Indígena) surgiendo así un nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural, análogamente menciona que la propuesta se derogó; por motivos de inconformidades de opositores siendo en su mayoría docentes del sindicato. En este marco:

La DGEI Institucionalizó el aprendizaje de la lectura y la escritura en la lengua materna indígena y la enseñanza del español como segunda lengua y propuso el acercamiento de la escuela con las comunidades indígenas con el fin de reducir la distancia entre la educación pública y los patrones culturales de educación propios de cada etnia” (Pellicer, 1997)

Asimismo, Buenabad (2010) comparte que para el año 2000 destaca el Plan de Desarrollo 2001-2006 que en lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y más tarde se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. El desarrollo de este modelo de escuela, tal como lo establecen estas las autoras mencionadas, implica una tarea muy compleja ya que no se contaba con personal con formación especializada en lingüística y sociolingüística, lo cual era indispensable si se tomaba en consideración, por una parte, la necesidad de un trabajo de descripción sistemática de estas lenguas y la identificación de las variantes de cada una; y por otra parte, la necesidad de incorporar esto en un currículo básico que pudiera favorecer la formación de sujetos bilingües desde la educación inicial. Esto último obviamente también se enfrentaba a la necesidad de formación de profesores bilingües, capaces de desarrollar un proceso educativo acorde a las características lingüísticas y culturales de los niños indígenas.

El cuestionamiento para estas instituciones que pretenden atender a la diversidad lingüística, es si ¿conocen la formación de los docentes y cuáles son los objetivos curriculares que sigue planteando la Secretaría de Educación Pública? Ante esta discusión, consideramos que los propósitos educativos constituyen una guía que, junto con la descripción de los ámbitos de acción y los aprendizajes esperados, orientará la labor docente de manera idónea y centrada

para construir una educación que integre los conocimientos locales con los planteados en las propuestas educativas nacionales generales, considerando la perspectiva que permea el quehacer de la Educación Inicial Indígena además del manejo del bilingüismo en lengua indígena y español, la diversidad, las relaciones interculturales y la flexibilidad y por supuesto los derechos humanos y el enfoque de género.

### **Recapitulación**

En este capítulo hemos dado un recorrido breve a la comunidad tsotsil de Chenalhó y cómo se han dado diferentes procesos educativos y culturales con la convivencia que hay entre el uso de su L1 con el español. En el siguiente capítulo, se aborda el inglés como asignatura obligatoria a cursar en secundaria.



## **CAPÍTULO II**

### **ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

En este capítulo se introduce a la asignatura del inglés como un requisito que los estudiantes de secundaria deben de acreditar. Además, se aborda lo que establece la reforma educativa para este nivel educativo y las limitantes que enfrentan estudiantes y docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

#### **2.1 Lenguas extranjeras, política lingüística y educativa en México**

En la mayoría de los países del mundo se considera una necesidad enseñar una lengua extranjera a sus ciudadanos respondiendo a políticas lingüísticas internacionales y políticas educativas locales, donde los hablantes de la lengua nacional, aunque no hayan decidido por elección propia aprender un segundo idioma, se encuentran con éste en los programas educativos, desde la educación básica, hasta la superior. Sposlky (2004) afirma que “la política lingüística se refiere a todas las prácticas de la lengua, creencias y las decisiones de gestión de una comunidad lingüística o una política” (p. 9). La política lingüística no sólo se refleja en las acciones gubernamentales u oficiales sino también en las creencias, actitudes y acciones de los hablantes en su cotidianidad.

La enseñanza de lenguas, a diferencia de otras materias, está presente en todas las modalidades y niveles de la educación en nuestro país. El español, como principal lengua materna de la mayoría de los mexicanos, es el idioma que se encuentra incluido en todos los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior y está presente como segunda lengua para las poblaciones originarias del país. En este sentido, el programa establece lo siguiente:

La Secretaría de Educación Pública ha emprendido la tarea de preservar e impulsar el uso de las lenguas originarias nacionales. Para ello, se han creado las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena; así como sus variantes. Por otra parte, dada la preeminencia del español como lengua de la mayoría de los mexicanos y su importancia en la administración pública y privada, en los medios de comunicación, la enseñanza y difusión de la ciencia en todos los niveles educativos, así como de la cultura nacional e internacional, se ha decidido apoyar su aprendizaje como segunda lengua. (Secretaría Educación Pública, 2017)

Por otra parte, el idioma inglés es la principal lengua extranjera que se incluye en la educación básica como materia obligatoria. Precisamente sobre el caso del inglés como lengua extranjera Pérez, Bellatón y Emilsson (2012) mencionan:

El inglés por su parte, principal lengua extranjera enseñada en el sistema educativo nacional, según las cifras oficiales en el periodo de 2010 a 2011, cuenta con un total de 34 568 escuelas con 316 440 maestros en escuelas públicas en todos los sistemas (SNIE, 2010). Si bien no hemos ubicado cifras exactas del número de maestros de inglés en secundarias, por ejemplo, se infiere por un comentario emanado de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), que existen cerca de 30 mil profesores de la asignatura de inglés de secundarias públicas, en todas sus modalidades. Agreguemos a este panorama el hecho de que en años recientes se ha iniciado un movimiento hacia la generalización de la enseñanza del inglés en primarias en la educación pública.

El programa para lengua extranjera en la educación secundaria fue actualizado en el año de 2017 por la Secretaría de Educación Pública. Para efectos de análisis revisaremos aquí los planteamientos de dicho programa, el cual señala que la materia de inglés se ha convertido en la lengua de comunicación predominante en el mundo, no solo en el plano del turismo y los negocios, sino de la comunicación cultural y científica. Por ello, con el fin de acercar a los estudiantes mexicanos a la comprensión de la lengua inglesa, se propone su enseñanza a todo lo largo de la educación básica.

Para la materia de *Lengua Extranjera. Inglés*, la misma Secretaría menciona que, a diferencia del resto de las asignaturas, se compone de dos etapas: una dirigida a los grados iniciales de educación básica, cuya finalidad es promover en los estudiantes la familiarización y el contacto con el inglés como lengua extranjera; y la otra, destinada al resto de los grados que componen este nivel educativo, que tiene como objetivo la competencia y el dominio básicos en esta lengua.

**Tabla no. 3**

*Aprendizajes esperados*

<b>CICLO 4. NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA</b>			
Consolidar: comprende y usa el inglés para interactuar con textos orales y escritos en diversos contextos.			
Referencia común: MCER B1 (B1.1)			
Identifica y comprende el sentido general y las ideas principales de diversos textos orales y escritos sencillos, breves, claros y en lengua estándar cuando tratan sobre cuestiones conocidas (estudio, trabajo, tiempo libre, etc.). Sabe actuar de forma muy básica en algunas de las situaciones que suceden en la comunidad y en las que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Interpreta, describe y comparte información. Describe y justifica de manera muy básica y breve algunas experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como comprende y expresa algunas advertencias. Comprende algunos aspectos culturales mediante actividades lúdicas y literarias.			
<b>LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. SECUNDARIA. 1º</b>			
<b>AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE</b>	<b>Actividad comunicativa</b>	<b>Práctica social del lenguaje</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>
<b>FAMILIAR Y COMUNITARIO</b>	<b>Intercambios asociados a propósitos específicos</b>	Intercambia opiniones sobre un servicio comunitario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escucha y revisa diálogos sobre servicios comunitarios.</li> <li>•Entiende el sentido general y las ideas principales.</li> <li>•Intercambia información sobre servicios comunitarios.</li> </ul>
	<b>Intercambios asociados a medios de comunicación</b>	Compone diálogos e intervenciones para un cortometraje mudo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Revisa cortometrajes mudos.</li> <li>•Comprende sentido general e ideas principales.</li> <li>•Produce diálogos e intervenciones.</li> </ul>
	<b>Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros</b>	Intercambia cumplidos, gustos y aversiones en una entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escucha y revisa gustos y aversiones en diálogos de entrevistas.</li> <li>•Entiende el sentido general y las ideas principales en los diálogos.</li> <li>•Expone cumplidos, gustos y aversiones en diálogos escritos.</li> <li>•Expresa cumplidos, gustos y aversiones en un diálogo.</li> </ul>
	<b>Intercambios asociados al entorno</b>	Acuerda con otros un itinerario de viaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Busca y consulta información.</li> <li>•Compara pros y contras de ideas y propuestas.</li> <li>•Construye argumentos para defender ideas y propuestas</li> <li>•Escucha y expresa pros y contras para construir consensos.</li> </ul>
<b>LÚDICO Y LITERARIO</b>	<b>Expresión literaria</b>	Lee cuentos clásicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Selecciona y revisa cuentos clásicos.</li> <li>•Comprende el sentido general y las ideas principales de cuentos clásicos.</li> <li>•Compara variantes en la pronunciación y en la escritura.</li> <li>•Expresa sucesos clave de forma oral.</li> <li>•Reescribe sucesos clave.</li> </ul>
	<b>Expresión lúdica</b>	Produce pronósticos constructivos acerca de otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Revisa ejemplos escritos de pronósticos.</li> <li>•Identifica formas de expresar acciones futuras al escucharlas.</li> <li>•Formula y responde preguntas para comprender pronósticos.</li> <li>•Escribe enunciados que expresan futuro para componer pronósticos.</li> </ul>
	<b>Comprensión del yo y del otro</b>	Lee tiras cómicas para discutir expresiones culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Selecciona y revisa tiras cómicas.</li> <li>•Interpreta el contenido de tiras cómicas.</li> <li>•Intercambia opiniones sobre expresiones culturales en una discusión.</li> </ul>
<b>ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN</b>	<b>Interpretación y seguimiento de instrucciones</b>	Escribe instrucciones para usar un diccionario bilingüe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Selecciona y revisa diccionarios bilingües.</li> <li>•Entiende el uso de componentes textuales de diccionarios bilingües.</li> <li>•Escribe instrucciones.</li> <li>•Edita instrucciones.</li> </ul>
	<b>Búsqueda y selección de información</b>	Redacta notas para elaborar esquemas de aparatos del cuerpo humano.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Revisa y comprende información sobre aparatos del cuerpo humano.</li> <li>•Propone y contesta preguntas sobre aparatos del cuerpo humano.</li> <li>•Escribe notas para describir esquemas.</li> <li>•Edita esquemas en equipo y con la guía del docente.</li> </ul>
	<b>Tratamiento de la información</b>	Expone información sobre la diversidad lingüística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Selecciona información.</li> <li>•Lee información.</li> <li>•Ensayo una exposición.</li> <li>•Presenta una exposición.</li> </ul>

Nota: Tomado de SEP, 2017. Plan y Programas de Estudio

Conviene subrayar lo que plantea la Secretaría en cuanto a los aprendizajes esperados por nivel y grado escolar. En la figura 5 presentamos los aprendizajes que competen a primer grado de secundaria; para fines de esta investigación estos datos son relevantes ya que en este grupo es donde se han identificado distintas situaciones relacionadas con el aprendizaje del inglés en el contexto de Chenalhó. Si se observa la progresión de los aprendizajes esperados, vemos que no se toma en cuenta las distintas circunstancias escolares; por ejemplo, existen contextos donde no se enseña el inglés desde preescolar cómo aquí se requiere.

**Tabla 4**

*Diferencias y semejanzas en los programas de estudio 2011 y 2017.*

DIFERENCIAS	SEMEJANZAS
<p>El principal referente para la evaluación en el aula lo constituyen los aprendizajes esperados que establecen los programas de estudio 2011 de preescolar en cada campo formativo, y de primaria y secundaria en cada asignatura.</p> <p>Los aprendizajes esperados señalan de manera sintética conocimientos, habilidades, actitudes y valores que todos los alumnos deben alcanzar como resultado de las actividades realizadas en un periodo determinado, es decir, son indicadores de logro que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. Los aprendizajes esperados son el referente fundamental del docente para centrar su intervención, la organización del trabajo de los estudiantes, la observación, el registro y la obtención de evidencias para realizar la evaluación de los aprendizajes.</p>	<p>Los aprendizajes por grado escolar son de carácter anual y están organizados en tablas de acuerdo con los organizadores curriculares que corresponden a cada asignatura o área.</p> <p>Estas tablas reflejan la articulación entre niveles establecida en este Plan, ya que muestran, para cada espacio curricular y en una sola tabla, la graduación de los aprendizajes esperados a lo largo de preescolar y hasta el fin de la secundaria, o bien, del grado en el que se comience a cursar la asignatura hasta el último grado en el que se imparta</p>

Nota: Adaptada NLL (2022)

En este sentido la enseñanza del inglés a nivel secundaria se vuelve un reto porque los estudiantes no tienen un nivel B1 al ingresar a este nivel educativo y los docentes de inglés en contextos indígenas se angustian al no poder incluir en sus planes de clase las propuestas que establece la SEP. Como lo hace notar Santos (2015) el desafío lingüístico en el Sistema

Educativo Nacional consiste en lograr un trato equitativo y respetuoso para las lenguas indígenas en todas las aulas y escuelas. De acuerdo con lo expuesto líneas arriba, en 2017 hay una actualización de los planes y programas de estudio, sin embargo, es importante observar que se conservan aspectos del currículo anterior (2006 y 2011) como se observa en la Tabla no. 4.

## **2.2 Enseñanza de inglés en secundarias técnicas en Chiapas**

En el nivel de educación secundaria existen tres modalidades: Técnicas, Generales y Telesecundarias. En cuanto al currículo, es el mismo para las tres modalidades, sólo en el caso de la Secundaria Técnica se destinan 8 horas de clase a la semana para las tecnologías, dedicado a un campo tecnológico de acuerdo a la región. El programa establece seis campos tecnológicos: Tecnologías agropecuarias y pesqueras; Tecnologías de los alimentos; Tecnologías de la producción; Tecnologías de la construcción; Tecnologías de la información y la comunicación; Tecnologías de la salud, los servicios y la recreación.

En la tabla no. 5 se detalla el listado de materias para la educación secundaria Técnica. Como se puede apreciar, Educación Tecnológica es la asignatura con mayor número de horas asignadas debido al carácter técnico de estas secundarias; por su parte, Lengua Extranjera (inglés) tiene sólo tres horas a la semana. Lo que puede destacarse es que la asignatura de inglés aparece por primera vez dentro del plan de estudios de educación básica.

En el nivel de educación secundaria, atiende a la necesidad de que los alumnos cuenten con el conocimiento básico de otro idioma, en este caso del inglés, por ser uno de los más hablados en el mundo. Esto les permitirá acercarse a diferentes e importantes documentos de todo tipo generados en inglés, además de obtener las herramientas para poder expresar sus ideas y pensamientos en esta lengua extranjera. En el caso de las Telesecundarias, existen materiales complementarios para el docente, que le facilita la puesta en práctica del currículo apoyado por las tecnologías (específicamente la televisión).

**Tabla no. 5**

*Materias curriculares en Secundarias Técnicas.*

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Español 5 horas semanales.</li> <li>● Matemáticas 5 horas semanales.</li> <li>● Historia Universal 3 horas semanales.</li> <li>● Introducción a la Física y a la Química 3 horas semanales.</li> <li>● <b><i>Lengua Extranjera (Inglés) 3 horas semanales.</i></b></li> <li>● Geografía General 3 horas semanales</li> <li>● Expresión y Apreciación Artísticas 2 horas semanales.</li> <li>● Educación Física 2 horas semanales.</li> <li>● Educación tecnológica 8 horas semanales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Español 5 horas semanales.</li> <li>● Matemáticas 5 horas semanales.</li> <li>● Historia Universal II 3 horas semanales.</li> <li>● Geografía de México 2 horas semanales.</li> <li>● Civismo 2 horas semanales.</li> <li>● Biología 2 horas semanales.</li> <li>● Física 3 horas semanales.</li> <li>● Química 3 horas semanales</li> <li>● <b><i>Lengua Extranjera (Inglés) 3 horas semanales.</i></b></li> <li>● Expresión y Apreciación Artísticas 2 horas semanales.</li> <li>● Educación Física 2 horas semanales.</li> <li>● Educación Tecnológica 8 horas semanales. Tercer grado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Español 5 horas semanales.</li> <li>● Matemáticas 5 horas semanales.</li> <li>● Historia de México 3 horas semanales.</li> <li>● Orientación educativa 3 horas semanales.</li> <li>● Física 3 horas semanales. Química 3 horas semanales.</li> <li>● <b><i>Lengua Extranjera (Inglés) 3 horas semanales</i></b></li> <li>● Asignatura opcional decidida en cada entidad 3 horas semanales.</li> <li>● Expresión y Apreciación Artísticas 2 horas semanales.</li> <li>● Educación Física 2 horas semanales.</li> <li>● Educación Tecnológica 8 horas semanales.</li> </ul>

Nota: Adaptada NLL (2022)

El inglés está situado dentro del bloque de asignaturas denominado *De los lenguajes*, junto con Matemáticas y Español. El programa de inglés consta de tres unidades para desarrollarse en un año escolar, organizadas de acuerdo con funciones del lenguaje: *saludar, presentar, describirse y describir a otra persona, hacer invitaciones*. Estas se presentan por temas que



marcan los contenidos lingüísticos de acuerdo con las necesidades de los alumnos. Otros apartados que contiene el programa son:

- a) *Producciones lingüísticas*; aquí se consideran las posibles formas gramaticales para usar de acuerdo con las diferentes situaciones comunicativas a desarrollar;
- b) *Aspectos para consolidar*, son las fórmulas gramaticales más relevantes que deberán ser reflexionadas por los alumnos y que están dentro de las citadas producciones lingüísticas;
- c) *Vocabulario*, es un conjunto de palabras que se necesitan y seleccionan para lograr cada una de las funciones del lenguaje. Por último,
- d) *Actividades sugeridas*, que es un conjunto de ideas para que los docentes las desarrollen con sus alumnos, desde luego estas pueden ser cambiadas o modificadas, enriquecidas según las necesidades e intereses de los alumnos.

El programa considera tres tipos de contenidos: 1) Los conceptuales, que son los relativos a las estructuras y principios, estos deben ser progresivos y graduales; no debe ser la sustitución de un concepto por otro, sino el cambio de una estructura por otra; 2) Los relacionados con procedimientos, que están referidos tanto a habilidades y estrategias cognitivas como a técnicas específicas de estudio; y, 3) Los que tienen que ver con actitudes y valores, que son los que tratan de fomentar la tolerancia y la comprensión hacia otras culturas y formas de pensar y actuar. Todo ello debe estar en la enseñanza de la Lengua Extranjera, ya que inevitablemente el contacto con otras lenguas representa formas diversas de entender y expresar la realidad.

### **2.3 Enseñanza de lenguas en contextos indígenas; situación de trilingüismo**

Respecto a la enseñanza de las lenguas nacionales originarias la situación es bastante compleja, debido a la gran diversidad de contextos sociolingüísticos. Esta enseñanza se imparte en la educación básica principalmente por la DGEI, cuya estadística más reciente (2019-2020) presenta los siguientes datos: la cobertura en educación inicial, preescolar y

primaria por las escuelas indígenas bilingües fue de 1,233,298 niños atendidos (6.3% de la matrícula nacional) por un total de 59,963 docentes indígenas.

**Figura no. 4**

*Estadística indígena ciclo escolar 2019-2020*



*Nota: Información tomada de: [http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/prontuarios-estadisticos/pe\\_2019-2020.pdf](http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/prontuarios-estadisticos/pe_2019-2020.pdf)*

Las disposiciones oficiales han integrado en el currículo de las escuelas de educación básica (niveles de educación preescolar y primaria) la lengua materna como asignatura y en la educación media superior de las regiones en las que se asientan las poblaciones originarias, la materia de lengua y cultura (SEP, 2008). Sin embargo, aun cuando a partir de la Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblo Indígenas (2003) se plantea la enseñanza obligatoria de las lenguas originarias y donde han sido desplazadas por el español tratarlas como segunda lengua, en el nivel de educación secundaria no existe tal atención curricular.

En definitiva, si bien es importante valorar lo que se plantea en la legislación vigente; sin embargo, no concordamos con la idea de generalizar estándares de aprendizaje cuando, como hemos mencionado con anterioridad, en México hay mucho qué hacer en cuanto a la atención de la diversidad lingüística. Este reconocimiento respetuoso del otro y de su peculiar forma de ser y de expresarse, no puede menos que conducirnos a reconocer, al mismo tiempo, nuestra propia especificidad cultural y lingüística. Todo estudiante que trata de aprender una segunda lengua se enfrenta a un contexto distinto donde, con sus propias características

socioculturales, trata de comunicarse en una lengua que no es la suya, por ello debemos centrarnos al nivel de sus necesidades lingüísticas.

En la población indígena, donde ya existe un cierto bilingüismo por el uso de la lengua originaria y el español, introducir el inglés nos lleva a una realidad lingüística distinta: el trilingüismo. En 1995 un grupo de investigadores se dio a la tarea de implementar un proyecto en dos comunidades purépechas; los hallazgos reflejaron que los estudiantes adquirieron un grado de trilingüismo aditivo. Vega (2018) invita a una estudiante, quien ahora se encuentra realizando estudios universitarios, para mostrar cómo logra aprender inglés exitosamente.

La indígena purépecha Zuleyma Martínez Francisco tiene 23 años y habla inglés sin acento. Los angloparlantes que la escuchan le preguntan: ¿cómo lo hablas así si eres mexicana? Zuleyma les responde que es porque su lengua materna no es el español sino el purépecha, más parecida en fonética al inglés. *Si Zuleyma tiene ese nivel de trilingüismo es porque en la primaria no le enseñaron a avergonzarse del “pure”, como lo llama de manera familiar, y tampoco la obligaron a leer y escribir primero en español.* La joven se alfabetizó en purépecha. Los conceptos de materias complejas como las matemáticas se los explicaron en su lengua materna.

(Vega, 2018, p.online)

El enfoque de enseñanza utilizado para enseñar a estos estudiantes seguro tomaba en cuenta la lengua materna como vehículo para aprender; así, Zuleyma aprendió a apreciar la utilidad de su lengua para aprender una tercera lengua ya que dice que coincide más el purépecha con el inglés.

#### **2.4 Enseñanza del inglés en tiempos de pandemia en contextos indígenas**

En septiembre de 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) planteó la urgencia de prepararse para lo peor, debido a que una pandemia, causada por un patógeno respiratorio

letal, se propagaba rápidamente en la mayor parte de los países. Al respecto la OMS, señalaba:

“los sistemas y capacidades existentes en materia de preparación y respuesta ante brotes epidemiológicos son insuficientes para hacer frente a la enorme repercusión y rápida propagación de una pandemia altamente mortífera [...], así como a la conmoción que supondría para los sistemas sanitarios, sociales y económicos” (OMS, 2019, pp. 27 y 28).

La emergencia sanitaria se prolongó hasta el año 2020 y modificó las actividades cotidianas de la población mundial. Los distintos gobiernos del mundo, incluyendo México, tomaron acciones preventivas para evitar la propagación del virus como: el distanciamiento social, el confinamiento en casa, el cierre entre fronteras y la circulación entre países. Esta inédita situación trascendió al ámbito educativo; los gobiernos tomaron en cuenta las medidas recomendadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) y solicitaron el cierre de las instituciones de todos los niveles educativos con el objetivo de preservar la salud de la población.

En este contexto, mencionan distintos autores, en México se pretendía que las actividades educativas no se interrumpieran; cada estado instrumentó diferentes medidas para brindar educación en el confinamiento y garantizar los aprendizajes a través de diversos medios. Así, los hogares se convirtieron en espacios para el aprendizaje (Alea *et al.*, 2020; Gutiérrez, 2020; Portillo *et al.*, 2020, y Rodríguez *et al.*, 2020).

Una de las medidas para favorecer la continuidad del proceso educativo consistió en la implementación del programa *Aprende en casa*, cuyo objetivo, como estrategia nacional de aprendizaje a distancia fue: “brindar el servicio de educación básica a través de televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación”. (SEP 2022, <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/site/ed-secundaria1920>) Las clases por transmisión en vivo comenzaron y análogamente se creó una página de internet que se puede encontrar con el mismo nombre del programa. Además, en dicha página existe un enlace que los lleva a la plataforma de YouTube donde se encuentran las clases de educación básica.

Para la materia de inglés en primero de secundaria, esta alternativa puesta en marcha durante la pandemia retoma como repaso las clases de quinto y sexto de primaria. Al inicio de la clase por televisión los animadores mencionan la importancia de aprender un idioma y en la clase de repaso que utilizan abordan la temática de hacer una fiesta, en la cual indican vocabulario, saludos, etc. Con la introducción del vocabulario se repasa pronunciación y su forma escrita. Dicha programación la podemos encontrar en la página de internet, ya mencionada. En la Tabla no. 6 podemos observar cómo estaban organizadas las materias por semana y horarios.

**Tabla no. 6**

*Programación de los cursos para primer grado de secundaria.*

		<b>SECUNDARIA</b>			
		CICLO 2022-2023	Ingenio TV Canal 14.2 de televisión abierta		
<b>SEMANA 1 (DEL 29 DE AGOSTO AL 2 DE SEPTIEMBRE)</b>					
<b>VIERNES</b>					
Nivel y grado	Horario	Asignatura	Título del programa	Aprendizaje esperado	Énfasis
Secundaria 1° <b>(REPASO DE 6° DE PRIMARIA)</b>	08:00 a 08:30	Matemáticas (6° Primaria)	Sobre la recta II	Lectura, escritura y comparación de números naturales, fraccionarios y decimales. Explicitación de los criterios de comparación.	Análisis de las convenciones que se utilizan para representar números en la recta numérica, dados dos puntos cualesquiera
	08:30 a 09:00	Lengua Materna (6° Primaria)	Un manual de juegos de patio para los más pequeños	Organiza instructivos en un compendio.	Instructivos de juegos de patio organizados en un manual dirigido a niños más pequeños. -Clasificación de los juegos de patio en función de un criterio previamente establecido. -Índice y portada.
	09:00 a 09:30	Ciencias. Biología (Ciencias Naturales 6° Primaria)	Importancia de un estilo de vida saludable	Argumenta la importancia de la dieta correcta, del consumo de agua simple potable, la activación física, el descanso y el esparcimiento para promover un estilo de vida saludable.	Argumentar la importancia de un estilo de vida saludable que considere una dieta correcta, consumo de agua simple potable, activación física, descanso y esparcimiento.
	09:30 a 10:00	Geografía (6° Primaria)	Características de las regiones naturales	Relaciona los climas con la distribución de la vegetación y la fauna en la Tierra.	Distinguir las características de las regiones naturales.
	10:00 a 10:30	Inglés (6° Primaria)	¡Organicemos una fiesta!	Interpreta expresiones usadas por interlocutores.	Interpreta expresiones usadas por interlocutores para organizar reuniones.

Nota: Información tomada de: [https://aprendeencasa.sep.gob.mx/2022-2023/ae/Semana\\_01/SEMANA\\_1\\_SECUNDARIA.pdf](https://aprendeencasa.sep.gob.mx/2022-2023/ae/Semana_01/SEMANA_1_SECUNDARIA.pdf)

## Fotografía no. 9

Transmisión de “Aprende en casa” para inglés de primer grado



Nota: Información tomada de:

[https://www.youtube.com/watch?v=IP0UQGipUEE&ab\\_channel=AprendeEnCasaSEP](https://www.youtube.com/watch?v=IP0UQGipUEE&ab_channel=AprendeEnCasaSEP)

En uno de los enlaces que muestra la página de *Aprende en casa*, nos conduce a material de trabajo y contenido en inglés que, conforme a las lecciones transmitidas por televisión, te recomiendan trabajar con ejercicios donde las instrucciones, así como los objetivos vienen en español y luego en la práctica se utiliza inglés; esto se puede observar en las siguientes imágenes obtenidas de dicho enlace.

Las situaciones descritas se generalizaron para todos los contextos, dejando ver con mayor claridad las desigualdades sociales, como hemos indicado antes; pues el programa *Aprende en casa* quizá no contempló que algunas zonas con población indígena no contaban con los recursos para continuar con dicho aprendizaje de la lengua extranjera inglés. En este sentido, la pandemia de COVID-19 impuso desafíos adicionales a este ya complicado escenario educativo nacional y particularmente en el estado de Chiapas.



Figura no. 5

Ejercicios y prácticas en inglés

### Fill in the blanks



Hi Matthew!

Hello!

Have a nice day.

Thanks. You too.

See you later!

Bye!

Hi Matthe\_!

He\_lo!

Have a ni\_e day.

Thanks. You \_oo.

See y\_u later!

Little Bridge!

### Ciclo 2 Lesson 1: Welcome

¿Qué aprenderemos hoy?

Practicaremos lo que dices cuando te reúnes con un amigo.

1

- Hoy vas a practicar lo que dices cuando te reúnes con un amigo.
- Mira la imagen y la conversación al principio de la hoja.
- Estos dos amigos viven en Little Bridge, que es una comunidad donde viven nuestros amigos que hablan inglés. En otro momento vas a conocer parte de ella!
- Reproduce la grabación de la conversación y trata de leerla mientras escuchas. [Haz clic aquí](#)
- Reprodúcela otra vez, poniendo pausa después de cada renglón y repite en voz alta lo que dicen.
- Ahora puedes resolver cuáles son las letras faltantes en los cuadros verdes y amarillos. Por ejemplo, el número 1 es "m".



2

- Si puedes imprimir la hoja, completa el mensaje de Matthew en el globito de diálogo azul grande escribiendo la letra faltante en cada espacio (por ejemplo: "m" es la letra en el espacio número 1).
- Otra forma de hacerlo es copiando su mensaje con los espacios enumerados, luego escribe las letras faltantes. ¿Qué está diciendo Matthew?
- Si hay alguien en casa que ayude, pídele que te apoye.
- Recuerda que al final de la semana estará disponible la hoja con las respuestas.

3



Nota: Tomado de, <https://changomaniaco.com/wp-content/uploads/2020/05/Ciclo-2-Lesson-1.pdf>

En medio de esta crisis sanitaria el director general de la UNESCO señaló: “Con más del 90 por ciento de la población estudiantil mundial afectada por los cierres de escuelas relacionados con la COVID-19, el mundo se encuentra en medio de la perturbación más inaudita de la historia de la educación” (UNESCO 2020). Esta situación amenaza con agravar la exclusión de los niños y jóvenes indígenas, en particular los que viven en zonas rurales, que no pueden acceder a los programas de enseñanza a distancia establecidos durante los confinamientos debido a que tienen un acceso limitado a la infraestructura necesaria, como la conexión a Internet y el suministro eléctrico (López 2020). Rodríguez, et. al. (2020) menciona que, en un esfuerzo por tomar en cuenta a toda la población estudiantil desde un aspecto inclusivo, la Secretaría de Educación:

lanza la estrategia radiofónica para comunidades y pueblos Indígenas, que integra una barra programática con materiales auditivos en lenguas indígenas con un enfoque intercultural en el que participan distintas instituciones educativas y gubernamentales, así como, la red de radiodifusoras comunitarias e Indígenas. (p. 256)

Esto demuestra que la población indígena no tiene los servicios que les da acceso a las plataformas de aprendizaje en línea y representa un importante desafío, ya que no en todas las comunidades existe acceso a Internet en el hogar; como lo evidencia el maestro Arguelles en Salinas (2021):

Me preguntaba esto ya que, si bien el gobierno creó el programa de Aprender en Casa, éste no estaba funcionando en mi comunidad, ya que muchos de los niños no cuentan con un televisor para poder tomar las clases. Tampoco cuentan con celulares, y muchos de los padres no tienen los estudios necesarios para poder ayudar a sus hijos; todo esto fue un gran reto que tuvimos que superar de la mejor manera. (p. 23)

El programa de inglés de *Aprende en casa* fue poco útil en contextos indígenas; citamos aquí el relato de maestros que tuvieron desafíos en cuanto al proceso de enseñanza ya aprendizaje en las zonas indígenas de diversas partes del país. Esto se evidencia más en los niveles básicos de la educación, como señala la docente a cargo de una escuela primaria de CONAFE, al referirse a las deficiencias que presentan los alumnos de este nivel respecto a la materia de inglés, pues las horas en las que se imparte la materia son insuficientes para tener un mayor rendimiento académico, la maestra Díaz menciona lo siguiente:

A pesar de contar con este material impreso, pareciera que la continuidad del estudio ya está resuelta, sin embargo, no es así. En las horas de asesorías presenciales, algunos

alumnos, sobre todo de primaria alta (cuarto, quinto y sexto) aprovechaban el tiempo para adelantarse con sus actividades de la semana, teniendo en cuenta que por ser de grados avanzados la gran mayoría ya tenía una comprensión de lectura convencional, es decir, que comprenden las instrucciones de las actividades a realizar. En los campos donde dificultando son inglés y matemáticas. De la primera se les dificulta porque las actividades no son cada semana, como las matemáticas, sino se ve cada dos o tres semanas.

En muchas de las comunidades indígenas de Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, Morelos, Estado de México, Puebla y Guerrero, el programa *Aprende en casa* no resultó viable porque no contaban ni con energía eléctrica, y en donde sí hay, no tienen televisión o sólo se pueden ver los programas con televisión de paga. En la mayoría de los casos, aún con el apoyo de maestros a madres y padres de familia, resultó imposible pensar en usar plataformas digitales o correos electrónicos para las actividades escolares. El uso del WhatsApp pareció ser la forma de comunicación más viable, en los casos en los en que se contaba con celular y posibilidad de comprar fichas para contar con datos de internet

Dietz y Mateos (2020) y Sánchez-Cruz et al. (2020) coinciden en el señalamiento de que la propuesta *Aprende en casa* fue inadecuada para los estudiantes indígenas. En primer lugar, no contempló la accesibilidad a las herramientas digitales y, en segundo, no consideró la diversidad cultural y lingüística existente al brindar mayormente contenidos monolingües en español y escasos materiales en algunas lenguas indígenas; insuficientes para atender a las 68 agrupaciones etnolingüísticas (Sistema de Información Cultural, 2020) que existen en el país. Por su parte, Dietz y Mateos (2020) resaltan las nuevas rutinas que llevaron a cabo los docentes del servicio indígena para mantener contacto con sus estudiantes: llamadas, mensajes (vía WhatsApp o radio) y visitas domiciliarias; así como la adecuación de los materiales educativos para que todos pudieran acceder a la educación en sus lenguas maternas.

Otra situación observada en este contexto de pandemia, en la búsqueda de posibles soluciones a la demanda de la población estudiantil en comunidades indígenas, es la falta de sugerencias metodológicas para estos docentes que se encuentran enseñando inglés con hablantes de lengua originaria. En seguida se señalan diversos enfoques metodológicos y sus implicaciones en la didáctica de lenguas extranjeras, que pueden retomarse en situaciones de vulnerabilidad social y diversidad cultural.

## **2.5 Enfoques y Metodologías de la enseñanza de inglés**

A través de la historia, según los registros antiguos de las grandes civilizaciones podemos remontarnos al tiempo de los sumerios donde ya se identifica la necesidad del aprendizaje y enseñanza de una lengua (Manenti, 2013). Desde entonces han emergido diferentes formas de enseñar una lengua y se cuestiona cuál es el método y enfoque apropiado al contexto socioeducativo donde se desenvuelven los estudiantes. Haremos un breve recuento de estos métodos y enfoques a continuación.

En este apartado abordaremos sobre las tendencias tradicionales como a las actuales en la enseñanza del inglés; es oportuno analizar sobre las principales corrientes y fundamentos metodológicos que han conformado a esta disciplina y que son hoy en día las que rigen mucho de las acciones de los profesores en cada una de sus aulas, con sus aciertos y desaciertos. Como señalan Renandya y Widodo (2016) “los métodos de enseñanza difundidos por los gurús metodológicos que sugieren ser efectivos han probado tener ciertas deficiencias al momento de ser implementados en las condiciones reales del salón de clases” (p. 4). En este sentido es importante señalar algunas diferencias en cuanto estos enfoques y métodos.

### **2.5.1 Enfoque tradicional**

El enfoque tradicional parte de la relación sujeto-objeto, donde el conocimiento lo tiene el educador “sujeto activo” y lo transfiere al educando “sujeto pasivo” sin conocimiento. De este enfoque se desprende el método de traducción gramatical, fundamentando la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de un conjunto de instrucciones gramaticales. Esto puede nominarse como Método de traducción gramatical.

Este primer método conocido en la enseñanza de lenguas extranjeras basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos. En el método de traducción las clases son en el idioma materno con poco uso del idioma extranjero, el vocabulario se enseña en forma de lista, y se enfocan las clases en las explicaciones gramaticales. Morales (2015) hace mención sobre algunas características de este método:

- 1) Se centra en el aprendizaje de reglas de gramática y su aplicación en la traducción de palabras u oraciones de una lengua a otra.
- 2) El vocabulario de la lengua extranjera es aprendido a través de listas de vocabulario de palabras aisladas.
- 3) En lugar de leer escritos en la lengua extranjera, son traducidos directamente para ser luego discutidos en clase.
- 4) Poca o ninguna atención a la pronunciación.
- 5) La gramática es enseñada a través de largas explicaciones en el idioma materno.
- 6) Las clases se basan en leer y escribir en lugar de hablar y escuchar.
- 7) La gramática es enseñada deductivamente.

Ahora bien, atendiendo a estos cambios vemos que las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras han evolucionado a lo largo de la historia, Muñoz (2010) enfatiza que “el progreso de estas metodologías se ha dado a partir de las teorías lingüísticas y psicológicas y estos a su vez se reflejan en las prácticas pedagógicas y los currículos de enseñanza de idiomas” (p.72).

El método de traducción gramatical (tradicional) fue uno de los primeros métodos de enseñanza. Aquí, casi todo el proceso educativo se reducía a la lectura y la traducción. El método tradicional de enseñanza de idiomas, Larsen y Freeman (2008) menciona que éste tiene la finalidad de ayudar a los estudiantes a leer y apreciar la literatura en lenguas extranjeras, además de que se espera que asimilen la gramática de la lengua de destino. (p.11)

Por otro lado, se considera que el resultado se logra a demasiado tiempo: muchas reglas gramaticales, muchos textos que deben leerse y traducirse. Como señala Bonilla (2013) “El método Gramática-Traducción es considerado el enfoque más tradicionalista e inefectivo; no se lograba la destreza oral y la enseñanza constituía la memorización de reglas gramaticales y listas de vocabulario”. (p.243)

Partiendo de un análisis breve de este método, vemos que el modelo pedagógico estaba basado en teorías conductistas, donde el alumno es visto como un ser pasivo y únicamente como un receptor del conocimiento. Otro ejemplo de esto, en la enseñanza de lenguas, correspondiente a este modelo conductista es el *método audio oral*, que se comienza a registrar allá por el año 1950.

Con el *método audio oral*, tanto el nuevo vocabulario como las estructuras gramaticales se presentan a través de diálogos. Los diálogos se aprenden mediante la imitación y la repetición. Los ejercicios (como la repetición, sustitución, transformación, preguntas y respuestas) se basan en patrones presentes en el propio diálogo. Las respuestas correctas de los estudiantes son premiadas: la gramática se muestra de forma inductiva, a través de los ejemplos que aparecen; no se muestra una gramática de forma explícita.

Skinner (1957), pensaba que la forma de adquirir los patrones oracionales (gramaticales) de una lengua extranjera era a través de una ayuda condicionante para que los alumnos respondieran correctamente a un estímulo a través de refuerzos y castigos. Los estudiantes podrían superar sus hábitos lingüísticos como hablantes nativos y adquirir los nuevos hábitos necesarios para ser hablantes de la lengua extranjera.

Este método tiene como objetivo la enseñanza del idioma como un sistema que consta de 4 componentes principales: hablar, escuchar, leer, escribir. Se presta la mayor atención al análisis de textos, redacción de ensayos, presentaciones y dictados. Además, los estudiantes deben aprender la estructura y lógica de una lengua extranjera, ser capaces de correlacionarla con su lengua materna, comprender cuáles son sus similitudes y diferencias. Esto es imposible sin un estudio serio de la gramática y sin la práctica de la traducción bidireccional.

Por el contrario, en el reconocimiento de que algunas técnicas de estos métodos limitaban a los aprendices con respecto a su espontaneidad con el uso de la lengua, desde la perspectiva del docente podía usarse los errores de los estudiantes para reforzar los conocimientos en la lengua meta porque son parte de la naturalidad del proceso de enseñanza ya aprendizaje. Selinker (1998) describe que si se permiten los errores al profesor le ayuda a detectar el progreso del alumno; análogamente asume que esto sirve como material útil en la enseñanza de lenguas, señala también el cambio del rol del docente, pues ahora no es el que brinda todo el conocimiento, sino que es un facilitador.

## 2.5.2 Enfoque natural

Dentro de este enfoque se encuadran aquellos métodos que se basan en los principios naturales del aprendizaje de los niños; dos de ellos serían el *Método Directo* y el *Método Berlitz*.

El *Método directo* surgió como reacción al método de traducción gramatical ya descrito en párrafos anteriores. Este método, desarrollado por Maximilian Berlitz, sostiene que para enseñar una lengua extranjera no es necesario hacer una traducción al idioma materno sino a través de demostraciones y acciones de lo que queremos enseñar. El papel del profesor es dar información a los alumnos acerca de la lengua extranjera; debe crear un clima de aprendizaje, en el que los alumnos se encuentren cómodos y relajados y realizar preguntas y respuestas.

Diller (1978) citado por Larsen y Freeman (2008) señalan que El *método directo* tiene una regla muy básica: no se permite la traducción. De hecho, el Método Directo recibe su nombre del hecho de que el significado es para ser transmitido directamente en el idioma de destino a través del uso de demostraciones y ayudas visuales, sin recurrir al idioma nativo de los estudiantes.

El papel del alumno es realizar actividades como juegos y simulaciones sin tener que llevarlas a cabo en el lenguaje extranjero hasta que no se encuentren preparados; también responden a las preguntas del profesor y utilizan las estructuras fijas de conversación. Este método lleva a cabo los siguientes principios y procedimientos:

- Las instrucciones en clase sólo se dan en el idioma extranjero.
- Sólo se enseña vocabulario y frases cotidianas.
- Las habilidades comunicativas orales se construyen de manera gradual mediante preguntas y respuestas entre profesor y estudiantes en clases intensivas.
- La gramática es enseñada de manera inductiva.
- Los nuevos conocimientos son presentados de forma oral.
- El vocabulario específico se enseña través de demostraciones con objetos e imágenes.

Además, este método se basa en la forma natural en la que un niño aprende su lengua materna. Se utiliza únicamente la lengua que se quiere aprender durante la enseñanza, por lo que el alumno aprende a comunicarse en ese idioma antes que a conocer la gramática propia de esa



lengua. Se emplea un periodo de tiempo de entre dos y seis semanas con ocho horas cada día. A este programa Berlitz lo llamó "inmersión total". En general, este método propone que en la clase solo se hable el idioma extranjero y se hace énfasis en el lenguaje oral; no hay una enseñanza de la gramática formal.

### **2.5.3 Enfoque Estructuralista**

El enfoque estructural establece que el lenguaje está dividido en varios componentes. Estos componentes interactúan unos con otros y forman las reglas del lenguaje. Dentro de este enfoque podemos señalar los métodos *Audio lingüístico*, *Situacional* y *audio visual*.

*Método Audio Lingüístico*. Este método se basa en la ideología conductista y es similar al *método directo*, porque al igual que éste el *Método Audio-Lingual* aconseja que los estudiantes usen un lenguaje directo, sin necesidad de utilizar la lengua materna para explicar nuevas palabras o la gramática de la lengua extranjera. Sin embargo, a diferencia del *método directo*, el *Método Audio-lingual* no se centra en la enseñanza de vocabulario. Hay una serie de principios por los que se rige este método:

- Las instrucciones son dadas en la lengua extranjera.
- La enseñanza se lleva a cabo dentro de un contexto.
- Los errores se evitan ya que producen la formación de malos hábitos
- Mediante el refuerzo positivo se ayuda al estudiante al desarrollo de buenos hábitos
- El docente es considerado como un director de orquesta que guía y controla a los estudiantes en el idioma extranjero.
- Mímica, memorización y ejercicios de patrón son las técnicas que se utilizan con mayor frecuencia.
- Escuchar y hablar reciben una mayor importancia, y preceden a la lectura y la escritura.
- Se presta mayor atención a la pronunciación correcta, el estrés, el ritmo y la entonación.
- Los significados de las palabras se derivan de un contexto lingüístico y cultural, y no de manera aislada.

*Método situacional:* Este se basa en procedimientos orales, y emplea diversos contextos situacionales para presentar las nuevas palabras y estructuras. La actividad principal del aula se basa en la práctica oral a través de situaciones concebidas para ello. Considera que es esencial conocer la estructura del idioma para poder hablar dando prioridad a lo oral antes que a lo escrito. Los objetivos son los siguientes:

- Dominio práctico de las cuatro habilidades básicas de un idioma, a través de la estructura.
- Exactitud tanto en la pronunciación como en la gramática.
- Capacidad de responder con rapidez y precisión en situaciones de habla.
- Control automático de las estructuras básicas y los patrones oracionales.

*Método audiovisual:* Este método da prioridad al lenguaje oral antes que al escrito. La lengua oral es siempre presentada a través de una imagen que represente la palabra o idea. Las características más significativas de este método son:

- La presentación del diálogo primero; después se proyecta la imagen.
- La explicación de cada imagen o dibujo sirve para la comprensión del sentido y la toma de conciencia de las estructuras presentadas.
- La transposición, cuyo objetivo es la libre reutilización del lenguaje que el alumno ha aprendido.

Con la última noción se va dando lugar a la teoría cognitiva que expone al ser humano al ver cómo reacciona a estímulos de tipo visual o auditivo, de forma distinta y que su reacción a estos estímulos es a través de la significancia. La teoría cognitiva está compuesta de unos supuestos que exponen unas ideas específicas. Los supuestos establecen que el aprendizaje se compone de un cambio mental, procesos cognitivos, conciencia ante consecuencias de respuestas y atención a las respuestas. Además los supuestos mencionan que un educador crea expectativas de acuerdo con su habilidad de realizar determinadas conductas.

#### 2.5.4 Enfoque comunicativo

Este enfoque de la enseñanza de idiomas enfatiza la capacitación del estudiante para una comunicación real en la lengua extranjera, tanto en lo oral como en lo escrito. Para ello propone materiales, textos y audios reales. Dentro de este enfoque se destacan los métodos: *Método comunicativo* y *Noción-funcional*.

El *Método comunicativo* pone atención en ayudar al alumno a usar el idioma en una gran variedad de contextos. Las características más representativas de este enfoque son:

- Desarrollo de la lengua extranjera por medio de la interacción -Uso de textos reales en las situaciones de aprendizaje.
- Importancia de las experiencias personales de los estudiantes, ya que contribuyen al aprendizaje en el aula.
- Relación de la lengua aprendida con actividades fuera del aula en contextos sociales reales.

El *Método Noción-funcional* es una manera de estructurar un plan de estudios en torno a las nociones, "situaciones de la vida real en la que la gente se comunica, que se dividen a su vez en "funciones", objetivos específicos de comunicación. Se caracteriza por fijar sus objetivos en términos de conducta observable y se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos. Se entiende por *funciones*, las intenciones del hablante en el uso de la lengua como presentación, negación, afirmación o información; y: *nociones* refiere a conceptos expresados a través de la lengua como tiempo, cantidad o frecuencia.

Para esta teoría en el caso de enseñanza de lenguas se proponen alternativas de métodos y técnicas que respondan a las nuevas teorías de aprendizaje. Hoy en día, se habla del enfoque comunicativo, este es el método que se hizo popular para aprender idiomas extranjeros, después del tradicional ya descrito. A principios de los años 70, se convirtió en un verdadero avance, porque el objetivo principal de este método es enseñar a una persona a interactuar con otras personas en el idioma de destino, lo que implica todas las formas de comunicación:

habla, escritura (tanto lectura como escritura), la capacidad de escuchar y entender lo que dice el interlocutor.

Esto se logra más fácilmente enseñando a una persona en condiciones naturales; en primer lugar, desde el punto de vista del sentido común. Para autores como Santos (2015) el enfoque comunicativo tiene como propósito que el estudiante desarrolle competencias comunicativas; sostiene que se centra en la idea de que si se permite que los estudiantes escuchen el idioma y lo practiquen lo suficiente, el aprendizaje de la gramática se va desarrollando de forma natural. (pp.57-58)

### **2.5.5 Enfoque humanista**

En torno a este enfoque se incluyen los métodos en los que el alumnado es el eje en torno al que gira todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque tiene en cuenta las capacidades, necesidades, intereses, expectativas y motivaciones del alumnado con el fin de lograr su implicación y fomentar el desarrollo de su autonomía. Los métodos más importantes de este enfoque son: *Respuesta física total*, *Método silencioso*, *El método de instrucción basado en tareas*, *La Sugestopedia* y *el Método de las Inteligencias Múltiples*

El *Método de Respuesta física total*, se basa en la forma que los niños aprenden su lengua materna. La comunicación que se establece entre padres e hijos combina tanto habilidades verbales como motrices. Sugiere que cuando aprendemos un idioma, lo hacemos por medio de un proceso de descifrado de códigos. Este proceso permite un desarrollo de la comprensión antes que la producción. Según este método el docente presenta el vocabulario y la gramática dentro de un contexto específico.

Las clases se llevan a cabo de la siguiente manera: el estudiante en las primeras etapas de la formación no dice una palabra; después de todo, primero debe adquirir una cantidad suficiente de conocimiento pasivo. Rogers (1986) considera el método *Respuesta física total* (TPR, por sus siglas en inglés), por su forma de organizar las repeticiones y patrones de comandos (drills); asimismo, por enunciar una tendencia estructuralista o una visión basada en la gramática de la lengua; sin embargo, la gramática es enseñada de manera inductiva.

Durante las primeras lecciones, el estudiante escucha constantemente un discurso extranjero, lee algo, pero al mismo tiempo no habla una sola palabra en el idioma estudiado. Luego, en el proceso de aprendizaje, llega un período en el que ya debería reaccionar a lo que escuchó o leyó, pero solo para reaccionar con acción. También es importante que, en el proceso de aprendizaje de un idioma utilizando este método, los estudiantes se comuniquen (directa o indirectamente) no solo con el profesor, sino también entre ellos. Este método es ideal para introvertidos; es decir, para quienes prefieren escuchar en lugar de hablar.

Los alumnos responden físicamente a órdenes dadas verbalmente. Asher (1969) ha elaborado una serie de condiciones que facilitan o inhiben el aprendizaje de lenguas extranjeras con este método y se basa en tres hipótesis de aprendizaje:

1. Existe un "bio-programa" innato específico para el aprendizaje de idiomas, que define un camino óptimo para el desarrollo del lenguaje.
2. La lateralización cerebral define diferentes funciones de aprendizaje.
3. El estrés se interpone entre el acto de aprendizaje del idioma que se quiere aprender; cuanto menor es la tensión, mayor es el aprendizaje.

*Método silencioso.* Según este método (Silent Way) el conocimiento del idioma era originalmente inherente a la persona misma, y lo más importante es no interferir con el alumno y no imponer el punto de vista del profesor. “la oración es la unidad básica de enseñanza y el profesor se enfoca en significados proposicionales en vez del valor comunicativo”. (Richards y Rogers, 1986, p. 101)

Siguiendo esta técnica, el profesor no habla una palabra en el idioma de destino, para no confundir a los alumnos con su percepción subjetiva del idioma. Al enseñar pronunciación, el profesor utiliza tablas de colores en las que cada color o símbolo representa un sonido específico y, por lo tanto, presenta nuevas palabras.

Así, el conocimiento del lenguaje se forma a nivel del sistema de interacciones condicionales, hasta el subconsciente, que, según los autores, debe conducir a resultados brillantes. Además, la autoridad del profesor no ejerce presión sobre los alumnos y el nivel de conocimiento del idioma del profesor no afecta el nivel de conocimiento del idioma de los alumnos. Como resultado, el alumno puede conocer el idioma mejor que el profesor.

El *Método de instrucción basado en tareas*, para la enseñanza de lenguas extranjeras, surge alrededor de los años 90 y viene a ser una evolución del enfoque comunicativo. Este método considera que la enseñanza de una lengua debe conducirse a través de tareas que simulen situaciones de la vida diaria. Durante la aplicación de este método los estudiantes deben participar, comunicarse, y cooperar entre si durante la realización de la tarea. Este permite que el profesor involucre a los estudiantes en temas auténticos y relevantes y los anima a usar todos sus recursos lingüísticos, para lograr culminar exitosamente la tarea asignada. Según Santos (2015) el *método de instrucción basado en tareas* consta de tres etapas: 1) Pre – tarea, 2) Tarea y 3) Reflexión.

En la primera sugiere que el propósito es anticipar a los estudiantes de la tarea tomando en cuenta ejes como la motivación, el plano lingüístico y cognitivo. Para la segunda etapa plantea que los estudiantes se envuelvan en la tarea, a esto se le debe dar consideraciones como el tiempo que se asigna a cada tarea, de igual forma, los recursos que se le facilitan para la elaboración de tareas. La etapa tres plantea que la reflexión tome en cuenta el cómo ejecutó la tarea y el lenguaje utilizado.

La *metodología del aprendizaje basado en tareas* que propone Willis (1996) también consta de tres fases que les denomina: 1) La tarea previa, 2) El ciclo de la tarea y 3) La focalización en el lenguaje.

- a) Primera fase: *La tarea previa*. Aquí el profesor introduce y define el tema a tratar, luego desarrolla actividades que ayuden a los estudiantes a recordar palabras y frases claves de utilidad. Se formulan las instrucciones de la tarea y se asegura que los estudiantes las entiendan. En esta fase se sugiere utilizar grabaciones de audio, video o presentaciones de PowerPoint, que evidencie la ejecución de una actividad similar.
- b) Segunda fase: *Ciclo de la tarea*. Tiene tres momentos: la realización de la tarea, la preparación de la exposición y la exposición.
- c) Tercera fase: *Focalización en el lenguaje*. Esta última fase se refiere al tratamiento de las estructuras gramaticales. Comprende dos momentos: análisis y práctica.

*La Sugestopedia*. Esta propuesta fue creada por Georgi Lozanoz alrededor de los años 70. A este método de aprendizaje derivado de la Sugestología, Lozanov lo describe como una

"ciencia que se ocupa del estudio sistemático de las influencias conscientes o no conscientes" a las que los seres humanos están constantemente respondiendo.

El objetivo principal de *Sugestopedia* es aprovechar el potencial mental de los estudiantes con el fin de acelerar el proceso mediante el cual aprenden a entender y usar un idioma. Lozanov (1970) dice categóricamente: "El objetivo principal de la enseñanza no es la memorización, sino la comprensión y la solución creativa de problemas". Las presuposiciones de *Neurolinguisic Programming* (PNL) que están aquí presentes son:

- El mapa no es el territorio: Nuestras representaciones mentales del mundo no son una realidad objetiva. Respondemos según nuestros propios mapas mentales.
- La experiencia tiene una estructura: Nuestros pensamientos y recuerdos tienen un patrón o estructura, cuando los cambiamos, nuestra experiencia va a cambiar también. Podemos neutralizar recuerdos desagradables y mejorar esos recuerdos que nos sirven bien. Si una persona puede hacer algo cualquier persona puede aprender a hacerlo de igual modo.
- La mente y el cuerpo son partes de un mismo sistema: Nuestros pensamientos afectan continuamente nuestro ser físico. Estos a su vez afectan a nuestros pensamientos.
- No se puede no comunicar: Siempre nos estamos comunicando. Si no estamos hablando, estamos comunicándonos de manera no verbal.
- El significado de la comunicación es la respuesta que se obtenga: El resultado de la comunicación entre uno o varios emisores y uno o varios receptores, varía dependiendo del resultado que hayamos obtenido con la comunicación.

*Método de las Inteligencias Múltiples.* En este método la inteligencia es vista como un conjunto de inteligencias diferentes y semindependientes. Gardner (1983) define la inteligencia como la «capacidad mental de resolver problemas y/o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas» Según él, hay ocho tipos de inteligencias: lingüística, visual, corporal, cenestésica, interpersonal, intrapersonal, musical, y naturalista. Este autor citado por Ramiro (2017) establece que, por medio de diversas herramientas, se conseguirán dos aspectos fundamentales; primero llegar a todo el alumnado, ya que es posible captar su interés por medio de diversas herramientas y segundo, favorecer la comprensión del alumnado entendiendo mejor aquellos conceptos que deban adquirir como alumno.



Como sugieren Larsen y Freeman (2008) al afirmar que los maestros saben que sus estudiantes tienen diferentes fortalezas. En el campo de la enseñanza de idiomas, las diferencias entre estudiantes ponen en evidencia distintos estilos cognitivos o de aprendizaje; por ejemplo, algunos estudiantes pueden ser mejores aprendices con recursos visuales, otros con estrategias auditivas, así atendiendo al tipo de inteligencia identificada.

### **2.5.6 Enfoque sociolingüístico**

García (2018) argumenta que este enfoque ha promovido centrar la mirada en el aprendizaje de los aspectos socioculturales de la lengua meta sino también en los principios metodológicos comparativos entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua meta, con el fin de llevarlos hacia una mejor comprensión de los significados que facilitan la comunicación y, desde luego, a un aprendizaje óptimo de una lengua extranjera o segunda.

En el marco de la educación, la sociolingüística le permite al docente convertir las habilidades que los aprendices llevan de su entorno familiar a la escuela en fortalezas para nuevos aprendizajes. Partir de sus experiencias lingüísticas y culturales es toda una oportunidad para complementar procesos de lectura y escritura y al mismo tiempo, desde los niveles semánticos y sintácticos, enriquecer el lenguaje de los estudiantes bajo la vanguardia de la riqueza sociolingüística.

La sociolingüística como enfoque, además, le permite direccionar su metodología hacia el uso de la lengua desde el contexto cultural; por ende, se busca partir de la experiencia sociolingüística del niño y de la niña, para la construcción de textos escritos. La adquisición del lenguaje en instituciones sociales como la familia y la escuela es precisamente donde la sociolingüística, como disciplina de la lingüística, media, partiendo del lenguaje oral, hasta alcanzar el lenguaje escrito. Stern (en Corbett 2003) señala que: “una lengua extranjera debería ser estudiada sociolingüísticamente; es decir, la enseñanza debería hacer la conexión entre los elementos lingüísticos y los eventos sociales, la estructura y la estratificación sociales” (p. 10).

En tal sentido, el lenguaje de las imágenes conocidas en el entorno cultural donde se desenvuelven a los estudiantes, como punto de partida para entrar a la etapa alfabética y en

forma procesual, va entrando a los distintos elementos de la gramática. Autores como Pflieber, (2018) proponen que el aprendizaje de una lengua es cultural y otros autores abogan por que las nuevas metodologías tengan en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, adaptando los materiales y los cursos a las características lingüísticas y culturales de cada lugar y valorando los vínculos interculturales.

Siguiendo esta idea del enfoque sociolingüístico, de nuevo citamos a Pflieber, (2018) quien señala que el éxito del aprendizaje de una lengua depende del número y variedad de experiencias culturales que podamos ofrecer a los alumnos para que logren conocer maneras culturales divergentes de ver el mundo, que tratan de atender este valor simbólico, social y cultural de la lengua.

Como podemos observar en los apartados anteriores, en cuanto a la enseñanza de inglés se ha promovido en nuestro país como lengua extranjera y es oportuno mencionar que para los niveles de educación básica y media superior es parte de las materias curriculares, siendo una materia asignada y no seleccionada de manera voluntaria por cada población estudiantil. La pregunta, al respecto de esta situación, que podríamos plantearnos es ¿Cuáles son los componentes que se toman en cuenta para que la demanda del inglés, introducido como lengua extranjera, sea competente en nuestro país?

Considero que la respuesta debe ser contestada bajo el análisis sobre las metodologías sugeridas por la Secretaría de Educación Pública, las condiciones de la formación de los docentes, los imaginarios de los educandos con respecto a la lengua inglesa y, por último, pero no menos importante, los contextos de las diferentes comunidades. En primer lugar, podríamos prestar atención cuál es la garantía de las competencias lingüísticas del inglés en nuestro país, pues algunos autores expresan que la enseñanza del inglés presenta un atraso en la educación básica, para ello cito a Mateos y Hernández (2021) que mencionan:

A pesar de la cercanía con Estados Unidos, México es uno de los países con mayores rezagos en enseñanza del idioma inglés, dado que el 97 % de los alumnos de escuelas públicas no alcanzan el nivel de comprensión básica previsto por la SEP. De acuerdo con un estudio realizado por la SEP, en el año 2015, el 79 % de los alumnos tienen un desconocimiento total de la lengua inglesa y sólo 3.0 % cumple con los estándares previstos, gracias a clases adicionales. En la actualidad, es un problema que sigue latente dentro de nuestra sociedad y que miles de estudiantes sufren por diversas circunstancias. (La enseñanza del idioma inglés, un rezago de la educación básica en México)

La situación descrita nos lleva a pensar en las acciones que se implementan en la práctica docente de lenguas; al respecto García (2018) menciona que:

la efectividad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera dependerá en mayor parte de las acciones pedagógicas promovidas por los profesores y por ende de sus interlocutores en el aula. Nos referimos a las percepciones y creencias en torno a las acciones que constituyen la enseñanza y el aprendizaje que estos profesores compartan y que se verán reflejadas en su práctica pedagógica. (p.84)

Es aquí cuando reflexionamos acerca de cómo se consideran las distintas metodologías y enfoques, para la enseñanza de lenguas desde la gestión pedagógica en las distintas aulas, para ello se describen de manera general la evolución que han tenido las metodologías y enfoques de enseñanza de lengua extranjera. Si pensamos que la sociedad se transforma y la educación, como parte integrante de esa sociedad se adapta a las nuevas necesidades; si entendemos por enseñanza el conjunto de actividades y acciones tendentes a formar a los ciudadanos de una determinada sociedad y de una época determinada, ésta debería funcionar como mecanismo de respuesta a los cambios y transformaciones que la nueva sociedad demanda.

Al trasladar esta reflexión al campo de la enseñanza y aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, entendemos que su campo de acción no debe ser ajeno a la sociedad en la que se desarrolla; al contrario, debería servir de puente de unión entre distintas culturas y modos de vida, dado que las sociedades tienden a ser cada vez más multiculturales. Dado a que en nuestro país existe diversidad lingüística, la realidad que nos toca vivir manifiesta asimismo la convivencia de las diferentes culturas de nuestro país en un mismo ámbito ya sea físico, político o social. En este contexto el aprendizaje de los idiomas sirve de empuje para fomentar una mayor unión social.

### **2.5.7 Teorías socioculturales y educativas**

Chomsky aporta ideas base sobre la forma de adquirir el lenguaje e indica que consiste en descubrir la forma que adoptan los principios universales en la lengua de su comunidad. Se trata de un proceso deductivo, pues en el conocimiento innato se encuentran tanto los principios universales aplicables a todas las lenguas, como el conjunto de parámetros o de

alternativas que deben fijarse en función de la lengua concreta que el niño aprende; adquirir el lenguaje no consiste, por tanto, en aprender los centenares de reglas gramaticales que rigen la producción de oraciones en esa lengua, sino en establecer el valor adecuado de una serie de parámetros previamente conocidos (Barrera y Fraca, 1999).

Desde la teoría cognitiva de Jean Piaget, según Luria (1979), “el pensamiento y el lenguaje se desarrollan por separado”. Debido a que para Piaget el desarrollo de la inteligencia empieza desde el nacimiento, el niño aprende a hablar a medida que su desarrollo cognitivo alcanza el nivel concreto deseado. Así también el pensamiento es el que posibilita al lenguaje articulado, lo que significa que el ser humano si bien, al nacer, no posee lenguaje oral, este lo va adquiriendo poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

Piaget indica que la adquisición del lenguaje surge del mismo modo que el desarrollo de la memoria, el control motor, el reconocimiento de los objetos, el dibujo, el número o cualquier otro conocimiento. Por otro lado, denomina al habla egocéntrica como la primera habla del niño porque la usa para expresar sus pensamientos más que para comunicarse socialmente con otras personas; simplemente son reflexiones de sus propios pensamientos e intenciones. Podría aseverarse entonces que, el habla egocéntrica precede al habla socializada.

Una tercera perspectiva llamada *teoría sociocultural del aprendizaje* de L. S. Vigotsky (1979), considera que el hombre no solo responde a estímulos sino los transforma gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta. Flores (2000) lo describe de la siguiente manera: “Gracias al uso de instrumentos mediadores, el sujeto modifica el estímulo; no se limita a responder ante su presencia de modo reflejo o mecánico, sino que actúa sobre él. La actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos.” (p.121).

Vigotsky (1979) sostiene la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo, en el que el nivel de desarrollo real son los conocimientos ya adquiridos por el sujeto y el nivel de desarrollo potencial está constituido por lo que el sujeto es capaz de aprender a través de las interacciones tanto horizontales (niño-niño) como las verticales (niño-maestro) que actúan como mediadores, y de instrumentos que vienen a ser mediadores también. Entonces, la diferencia entre el desarrollo real y el desarrollo potencial es la Zona de Desarrollo Próximo de ese sujeto en esa tarea determinada.

Además, para Vygotsky, el lenguaje también está totalmente ligado al pensamiento, por ello la importancia de la comunicación y el diálogo para así lograr que el sujeto llegue a un nivel al que no puede alcanzar individualmente. Si bien es cierto, el aprendizaje y la maduración se encuentran relacionados, depende de los maestros que el aprendizaje pueda acelerar la maduración. Esto quiere decir que los educadores deben disponer de estrategias de enseñanza activas e innovadoras para crear conflictos cognitivos entre los miembros del grupo del aula para que faciliten la adquisición de conocimientos.

Esta teoría sostiene que en la construcción del conocimiento juega un papel fundamental la lengua que le permite al niño adquirir los significados del adulto. En tanto el instrumento de comunicación, el lenguaje funciona como un mediador entre el hombre y la experiencia acerca del mundo, puesto que el hombre puede formarse imágenes subjetivas (que constituyen conocimiento) acerca de situaciones objetivas que no ha experimentado directamente. Ello es posible gracias a su inserción en un entorno social, que le facilita esos conceptos de los que no tiene experiencia directa.

Ahora bien, al considerar estas teorías y el contexto expuesto en el planteamiento del problema, donde vemos la interacción de distintas lenguas, consideramos la categoría de *diversidad lingüística* que está relacionada con la existencia y convivencia de diversas lenguas en un contexto geográfico determinado. La categoría mencionada integra el respeto por todos los idiomas y promueve la preservación de aquéllos que se encuentran en riesgo de extinción ante la falta de hablantes. Una lengua desaparece cuando muere el último integrante del grupo social que la habla. Cuando esto ocurre, falla la transmisión intergeneracional a través de la cual los mayores enseñan la lengua materna a sus hijos. (Pérez y Gardey, 2009)

En atención a esta diversidad vemos cómo, de manera globalizada, se ha implementado el enfoque de la interculturalidad que veremos como un proceso simbólico, interpretativo, transaccional y contextual. En un contexto intercultural el grado de diferencia entre la gente es grande y lo suficientemente importante para crear interpretaciones y expectativas distintas acerca de lo que se considera como comportamientos competentes que se deberían utilizar para crear significados compartidos.

Con el propósito de que, entendamos lo complejo de este enfoque y su dinamismo ante el impacto que ejerce en los discursos de los hablantes de cualquier sociedad, empezaré por

analizar diversos autores que definen el concepto de cultura. Para entender el concepto de cultura haré alusión de lo que explica Pflieger (2018) que la cultura no es un término limitante, es un proceso cognitivo que conecta lo previo y lo que está almacenado en nuestra memoria con información actualizada, para interpretar y entender situaciones nuevas de manera expedita y sin grandes esfuerzos cognitivos. Además, dice, es un proceso cognitivo complejo de dispares y múltiples significados socialmente consensuados que nos ayudan a entender y significar el mundo circundante y sus manifestaciones.

Siguiendo a Rizo (2014) las culturas no se encuentran aisladas por lo que pueden ser concebidas como sistemas que interactúan, no se producen por generación espontánea (por lo que importa el proceso), y tienden a abarcar espacios que las conducen a entrar en relaciones con otras culturas. Por ello, es necesario comprender la estructura cognitiva y conductual de las personas que se sustentan en la interacción dinámica entre pensamientos y manifestaciones como: discursos, actitudes, comportamientos y prácticas. Esto quiere decir entonces que la cultura está conformada por las personas y las personas influyen sobre la construcción de la cultura.

Por añadidura al significado de cultura se integra la interacción de los actos del habla en comunicación la cual representa la interacción lingüística y sus expresiones discursivas. Estas implican elementos verbales y no verbales, entendiendo que la lengua se usa como una herramienta de interacción.

### **Recapitulación**

En este capítulo hemos dado un recorrido a la enseñanza del inglés como asignatura obligatoria y lo que establece la reforma educativa, así como un breve recuento de enfoques metodológicos y teorías de aprendizaje que favorecerán la comprensión de los hallazgos de esta investigación.

# **CAPÍTULO III**

## **APROXIMACIÓN METODOLÓGICA**

En este capítulo están los pasos que se siguieron para lograr dar cuenta de las voces de los participantes. De tal manera, se presenta el diseño de la investigación, las estrategias metodológicas y los periodos de aplicación de las técnicas e instrumentos. Finalmente, se da a conocer cómo se categorizaron y se triangularon los datos.

### **3.1 Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación es bajo el enfoque cualitativo desde donde se da cuenta de los hechos sociales de forma reflexiva y crítica. De acuerdo con Salgado, (2007) la investigación cualitativa “puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta”. (p.71).

Como método elegimos el de investigación-acción, el cual permite la planificación sistemática de actividades y dar cuenta de las reflexiones realizadas durante el estudio para provocar transformaciones en la práctica docente y que contribuir así al cambio socioeducativo en la comunidad seleccionada. Según Bausela (2004), el método propuesto “se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que construye desde y para la práctica”. (p.2). Asimismo, la Torre (2005) refiriendo a Elliott (1993) señala:

[Este autor] define la investigación-acción como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la



situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.  
(p.24)

La investigación acción es un enfoque metodológico reciente en el estudio de las ciencias sociales y la educación. Es considerado un metaconcepto ya que su característica no es estandarizada. Podemos decir que es una metodología de orientación cualitativa que permite acercarnos de manera reflexiva a la práctica para producir conocimiento y a partir de éste generar mejoras o transformaciones sociales. Las prácticas reflexivas se dan como consecuencia de realizar una serie de actividades que no solo tienen como finalidad conocer un hecho (investigación) sino también provocar su cambio a favor de la comunidad investigada (acción). Para plantear esta cuestión concibo desde una perspectiva personal el sentido de la acción de reflexionar, como una acción instintiva y natural del ser pensante.

El proceso de investigación se desarrolló en dos momentos que aquí le denomino ciclos. El ciclo 1 corresponde a los meses de septiembre de 2021 a febrero de 2022, cuando se diseñaron y aplicaron técnicas de recolección de datos. El ciclo 2 corresponde a los meses de marzo junio de 2022, cuando se aplicaron otras técnicas de recolección de datos que fueron analizados a partir de las categorías ya establecidas en los objetivos.

### **3.2 Contexto**

Ahora bien, haremos mención sobre la Escuela Secundaria Técnica N°48 que está ubicada en la calle Usilhucum s/n, en la cabecera municipal de San Pedro Chenalhó. La distancia hacia al centro y entrada principal de la localidad es muy corta; la entrada principal a la escuela es por la avenida central Av. Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, haciendo fácil el acceso a la institución.

La fachada de la escuela es de concreto y la infraestructura interior, en primera instancia, parece tener buenas condiciones y estar apta para desarrollar las actividades académicas correspondientes. La secundaria, al ser una institución que ofrece materias relacionadas a las tecnologías, sus instalaciones están diseñadas para cada área, además de contar con un albergue para alojar a los estudiantes de las comunidades más alejadas de la cabecera municipal; por esta razón las dimensiones de la escuela son amplias.

**Fotografía no. 10**

*Edificio de la Escuela Secundaria Técnica N° 48.*



La escuela cuenta con 16 grupos, 6 grupos de nuevo ingreso, 5 grupos de segundo grado y 5 grupos de tercer grado. Todos ellos llevan como materia curricular Lengua Extranjera Inglés. Los grupos de primer grado oscilan entre 20 alumnos y los de segundo y tercer grado están conformados por de 30 a 35 alumnos por grupo. La plantilla docente está compuesta por 33 profesores, un director y un coordinador académico.

### **3.3 Participantes**

El grupo asignado para llevar a cabo el proyecto de investigación es uno de primer grado (grupo F) integrado por 20 alumnos; 10 mujeres y 10 hombres. La mayoría de estos estudiantes radican en la cabecera municipal, mientras que otros provienen de las comunidades pertenecientes al municipio, tales como Yabteclum o los barrios más alejados del centro como Tejeria y Guadalupe.

**Fotografía no. 11**

*Estudiantes de primer grado*



*Nota: Archivo personal, 2021*

**Tabla no. 7**

*Estudiantes participantes*

Edad	Total, por género			Participantes por ciclo
	Mujeres	Hombres	Total	
12 años	10	10	20	Estudiantes del ciclo 1 (septiembre 2021-febrero de 2022)
12 años	5	7	12	Estudiantes del ciclo 2 (marzo a junio de 2022)

*Nota: En todos los casos las lenguas que se presentan son: L1, tsotsil y L2, español.*

### 3.4 Técnicas de recolección de datos

Durante el ciclo 1 y 2 se utilizaron diversas técnicas que permitieron la reflexión sobre el tema a abordar. De acuerdo con Rojas (2011), “Las técnicas de investigación científica son un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente, aunque no exclusivamente a obtener y transformar información útil para la solución de problemas” (p.278). La decisión sobre qué técnicas aplicar y el diseño de los instrumentos de recolección de datos a utilizar para fines de cumplir con los objetivos planteados, fue una primera actividad.

En el diario del profesor se fueron registrando las percepciones y emociones observadas en el momento de estar en la escuela conviviendo con los profesores y alumnos. Por otra parte, el diario del investigador permite el relato de la historia personal y ayuda a comprender los factores personales implicados en la experiencia. Según Bailey (1990) el diario “es un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes” (p. 215)

El diseño de un cuestionario para la aplicación del diagnóstico sociolingüístico fue otra actividad importante; antes de redactar las preguntas que conformaron el instrumento tomamos en cuenta lo que expresa García, et al. (2006) “debemos conocer cuál es la población a la que se dirige, cómo y el sistema por el que se va a aplicar, ya que serán estos aspectos los que condicionarán el número de preguntas, el lenguaje empleado y el formato de las respuestas”. (p.2)

Otra técnica que se trabajó fue el guion de entrevista semiestructurada con la cual se pretendió conocer las percepciones tanto del profesor como de los alumnos. Con el fin de profundizar las respuestas de los involucrados en el estudio, se usó la entrevista como un diálogo un poco informal entre dos o más personas. Aquí no deseaba intimidar a los participantes, principalmente a los estudiantes, quienes reflejan tener timidez o poca confianza hacia el investigador quien, a través de la entrevista, intenta obtener información o manifestación de opiniones y creencias respecto del tema que se está estudiando (La Torre, 2007).

Además, se utilizaron las entrevistas semiestructuradas pues son convenientes para la creación de situaciones de conversación que faciliten la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de los participantes. De acuerdo con Del Rincón et al. (1995) el esquema de preguntas y secuencia no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo.

### 3.5 Procedimiento de recolección de datos

Para el primer ciclo de la investigación planteada, se llevó a cabo la consulta de los referentes teóricos y el diseño de los instrumentos pertinentes para la recolección de datos ligados a los procesos de transformación, tomando en cuenta todo el desarrollo, desde el planteamiento de los objetivos, hasta la recolección y análisis de los datos.

**Tabla no. 8**

*Técnicas de recolección de datos aplicadas (ciclo 1)*

Técnicas de recolección de la información:	Propósitos
Observación no estructurada	Análisis del contexto escolar
Observación estructurada (1 formato).	Análisis de la interacción en el aula
Diagnóstico sociolingüístico	Análisis de la lengua materna y percepción
Cuestionario (1 formato) aplicado 11 de octubre de 2021	de las lenguas con la que interactúan.
Diario y notas de campo (27 de septiembre al 8 de noviembre 2021).	Análisis narrativo.
Entrevistas semi estructuradas Grabación de voz.	Análisis narrativo

Dentro de esta primera fase también se hace una visita a la escuela secundaria técnica N° 48 para externar el interés de llevar a cabo el proyecto de investigación de este modo asegurar un espacio y asignación de un grupo para ejecutar el plan de acción. De la misma forma, se inició el análisis del contexto para encontrar las características de la comunidad, así como la escuela. Luego, se elaboró el diseño de una hoja de observaciones con la intención de analizar la interacción entre alumnos y docente como primer contacto con el aprendizaje del inglés.

Después de esto se aplicó el cuestionario para la realización del diagnóstico sociolingüístico con el propósito de conocer cuáles eran las lenguas con las que conviven los alumnos en la escuela. El objetivo de esta actividad era conocer sobre su procedencia de los alumnos y así saber sobre si existe una lengua materna distinta al español o a la que suponía en este caso tsotsil. De igual forma, conocer en qué medida la usan. Otra consideración fue averiguar cómo aprendieron el español o si en su caso fue a la inversa. Para obtener estos datos, se precisaron algunas preguntas, estas fueron adaptadas de acuerdo con lo que se expone en *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia* (Santos, T. 2015)

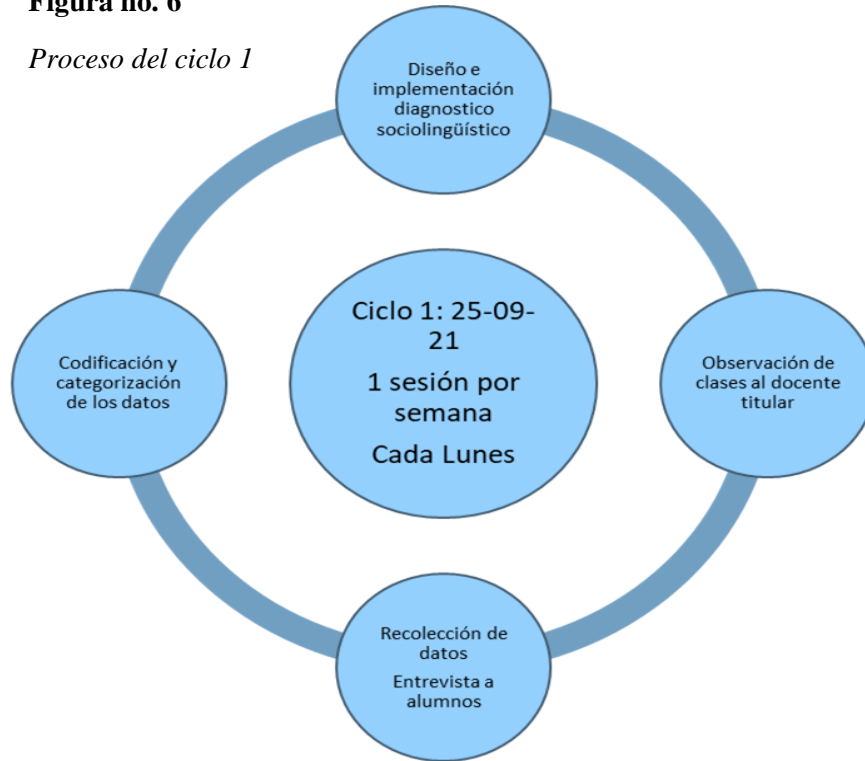
De igual importancia, fue la aplicación del guion de entrevistas, con el propósito de tener evidencia directamente de las voces de los estudiantes participantes a cerca de su sentir y opinión sobre la imagen del aprendizaje del inglés y la utilidad de este idioma. En otra parte también se toman notas de campo en el diario del investigador a modo de tener evidencia de la observación y sentir desde la perspectiva del rol de investigador participante.

### **3.6 Proceso de los ciclos**

En las figuras 6 y 7 mostramos como se trabajaron los ciclos que se atendieron durante la investigación que comprenden desde los meses de septiembre 2021 a marzo 2022. Durante el primer ciclo se trabajó una sesión por semana (cada lunes); y durante el segundo ciclo se dieron tres sesiones por semana.

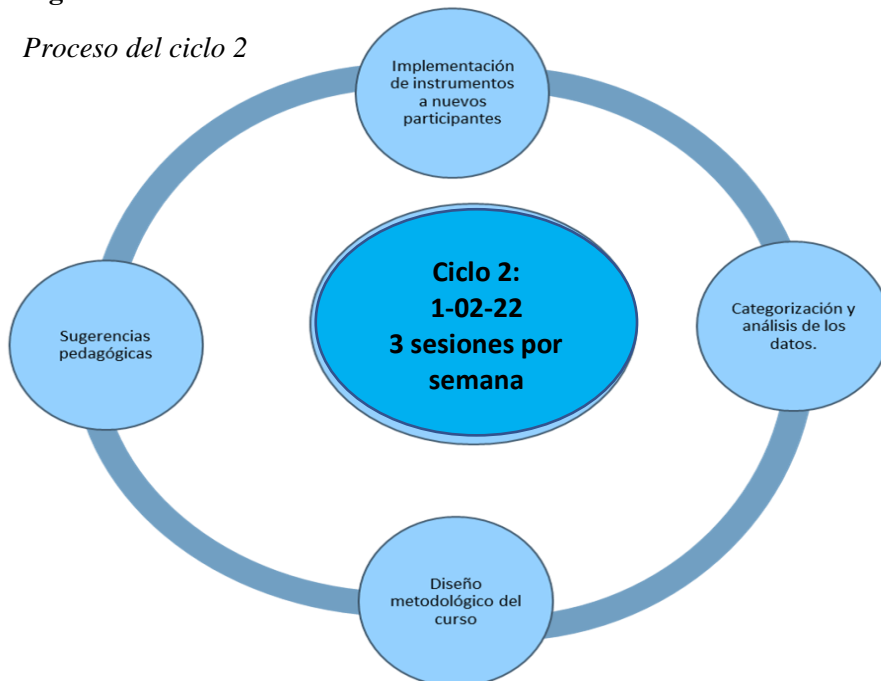
**Figura no. 6**

*Proceso del ciclo 1*



**Figura no. 7**

*Proceso del ciclo 2*





### **3.7 Categorización y Codificación de los datos**

La codificación es un proceso que consiste en identificar un pasaje de un texto u otros datos buscar e identificar conceptos y encontrar relaciones entre ellos. Por lo tanto, codificar no es solo etiquetar, es relacionar los datos con la idea de la investigación y con otros datos. En una investigación consiste en el proceso en el que se definen las categorías para el análisis de los datos obtenidos de la realidad estudiada.

Generalmente este proceso se utiliza para realizar el análisis de datos en una investigación cualitativa. Acerca de esto Gibbs, (2007) sostiene que la codificación es un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentado como abreviación de la idea temática.

Uno de los problemas de la codificación es quedarse en un nivel descriptivo de la visión de los participantes, lo ideal es llegar al análisis que permita hacer explicaciones teóricas de los relatos. Para garantizar la reflexión de los datos se comparan entre sí las narraciones con el mismo código, para ver cómo varía a través de los casos y con las diferentes codificaciones del texto.

Los códigos dan cuenta de las categorías que implican un significado referido a situaciones, contextos, actividades, prácticas, interacciones, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, estrategias, procesos, entre otros. La categorización es la operación de asociar los códigos a una determinada categoría.

Se ha mencionado que la codificación es parte de crear las categorías; con respecto a este proceso considero que es un punto clave, que este paso se realice de manera meticulosa en la investigación, ya que funge como eje central para facilitar el proceso reflexivo y analítico de los datos. Con esto confirmo lo que menciona Ryan y Bernard, (2003) "La codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros" (p. 274). Pienso que entender este proceso puede ser un reto complejo para el investigador, ya que construir las categorías suele llevar a repetir los pasos previos; asimismo, hay que considerar que es un proceso que implica estar en constante cambio. Fernández (2006) señala que "la codificación no es un proceso rígido, los buenos libros de códigos se desarrollan y refinan a medida que avanza la investigación" (p.6)

**Tabla no. 9**  
*Categorías y códigos*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Códigos</b>	<b>Tipo de análisis</b>
Examinar las condiciones socioculturales y educativas de los estudiantes tsotsiles en Chenalhó para conocer qué imagen tienen del inglés.	<b>Diagnóstico sociolingüístico</b>  <b>Condiciones educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del tsotsil en la escuela y comunidad.</li> <li>• Uso del español la escuela y comunidad.</li> <li>• Interacción de las lenguas en el aula de inglés.</li> <li>• Percepción de los docentes y comunidad de las lenguas que hay en Chenalhó</li> <li>• Rol de género</li> <li>• Recursos escolares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del discurso de las entrevistas.</li> <li>• Análisis de las reflexiones de las notas de campo.</li> </ul>
Identificar las percepciones que tienen los estudiantes tsotsiles en Chenalhó de las lenguas con las que interactúan en el aula.			
Evaluar un enfoque metodológico que favorezca el aprendizaje del inglés, considerando las condiciones socioeducativas y culturales del contexto de Chenalhó.	<b>Tercera lengua</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagen que tienen del inglés.</li> <li>• Manifestación del inglés en el aula.</li> <li>• Material para la clase de inglés.</li> <li>• Plan de estudios de lengua extranjera</li> <li>• Primer contacto con el inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis del discurso en el aula.</li> <li>• Análisis de las planeaciones de clase.</li> <li>• Análisis de los materiales usados en clase.</li> </ul>
Valorar mi papel como docente de inglés en el contexto de Chenalhó.	<b>Deconstrucción de la práctica docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Limitantes</li> <li>• Métodos y enfoques,</li> <li>• COVID,</li> <li>• papel del docente,</li> <li>• actividades</li> </ul>	

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron diferentes categorías atendiendo temas principales planteados en la investigación: En cada categoría se

discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos sujetos participantes y vinculados directamente con los temas principales seleccionados. En este sentido en cuanto a la recopilación de datos a través de los distintos instrumentos se realizaron cuadros donde se colocó la evidencia más relevante. En la distribución de la información se encuentra la categorización y códigos para su análisis e interpretación, en la tabla no.8 se puede observar esta clasificación.

Como podemos observar en la tabla citada, de acuerdo con los objetivos se establecieron cuatro categorías preliminares: *Diagnóstico sociolingüístico*, *Condiciones educativas*, *Tercera lengua* y *Deconstrucción de la práctica docente*. Estas categorías permitieron explorar cuáles son las condiciones sociales y educativas del proceso de enseñanza que se presentan en la EST #48 de Chenalhó. Para desarrollar el proceso de sistematización se establecieron los códigos y el tipo de análisis que se llevó a cabo. Dentro del análisis es importante destacar los puntos relevantes que hacen deducir dichas categorías, enfocándonos a lo que permea en la situación actual de esta comunidad estudiantil

### **3.8 Triangulación de los datos**

La triangulación se define como el uso de dos o más métodos de recolección de datos para estudiar un fenómeno particular. Para ello partiremos por definir el término «triangulación» desde la visión de varios autores como Denzin (1990), quien la define como la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno (p.297). A menudo, los propósitos de la triangulación en contextos específicos son obtener la confirmación de los resultados a través de la convergencia de diferentes perspectivas. Se considera que el punto en el que convergen las perspectivas represente la realidad.

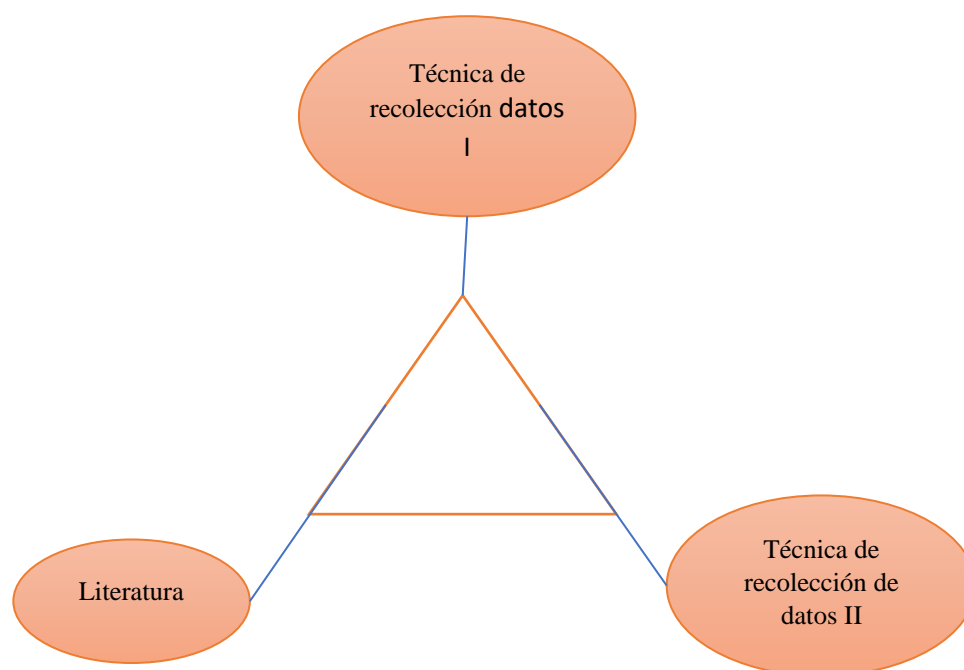
La triangulación se ve como un procedimiento de verificación mediante el cual los investigadores buscan la convergencia entre múltiples y diferentes fuentes de información para formar temas o categorías en un estudio. Es un sistema de clasificación a través de los datos para encontrar temas o categorías comunes al eliminar áreas superpuestas. Por ejemplo, para efectos de esta investigación se realizaron observaciones para el diagnóstico sociolingüístico, cuestionarios, entrevistas y revisión de literatura. Las fuentes de datos se

colocan en los vértices de un triángulo, donde cada fuente de datos proporciona un punto de partida filosófico para las otras fuentes de datos. (ver figura no.8)

La triangulación ofrece los siguientes beneficios para el estudio: proporcionar fuentes adicionales de información valiosa que no se pudieron obtener solo de la revisión de la literatura; además minimiza las deficiencias de la investigación de una sola fuente al involucrar las fuentes de datos que se complementaron y verificaron entre sí. También proporciona información más enriquecedora y completa en el sentido de que el investigador puede extraer información de varias fuentes.

**Figura no. 8**

*Esquema de triangulación*



La figura 8 representa las tres fuentes de datos utilizadas en un estudio, a saber: revisión de la literatura, con las distintas técnicas de recolección de datos aplicadas en dos momentos.

La revisión de la literatura se utilizó para proporcionar datos secundarios que ayudaron a la docente-investigadora a formular y reflexionar los datos preliminares.

### **3.9 Limitantes del proceso de investigación-acción y consideraciones éticas**

Las circunstancias que se presentaron al iniciar la investigación, fue la pandemia, ya que el regreso a clases presenciales fue de forma gradual en la secundaria, además de que la asistencia en los primeros meses del ciclo escolar, la asistencia era limitada. Para el segundo ciclo fue la poca asistencia de los alumnos al curso de inglés que se ofertó, pese a que la docente titular de la materia en esta escuela colaboró para formar un grupo pequeño con el objetivo de atender a los alumnos con menor rendimiento en esta materia, sin embargo, estos alumnos participaron pocos días y luego su asistencia fue nula.

Posteriormente, se extendió la invitación de este curso externo para los alumnos de primer grado, con ello se acercaron alumnas que de forma voluntaria asistieron; estas alumnas en determinado momento manifestaron que dejarían de asistir, ya que se encontraban en semanas de evaluación de las demás materias, por lo que no podrían faltar con los demás maestros. Finalmente, después del periodo vacacional de abril marcado en el calendario escolar, se unieron al grupo más estudiantes, con los que se logró implementar los planes de clase ya estructurados.

Para efectos de esta investigación y proteger la identidad de los alumnos, sus nombres no fueron revelados en ninguna de las transcripciones. Además, se procuró no grabar ni fotografiar directamente a los y las alumnas; en lugar de eso, se optó por hacer tomas abiertas del grupo dentro y fuera del aula. Sin embargo, sí se muestran algunas fotografías de tomas más cercanas de alumnos agrupados con su consentimiento, más nunca tomas individuales.

### **Recapitulación**

Este capítulo nos permitió conocer sobre el acercamiento metodológico de esta investigación; en el cual pudimos darnos cuenta de las técnicas empleadas para recolectar toda la información, y la manera en que esta fue sistematizada y operacionalizada. A partir del

siguiente capítulo se comienza a dar cuenta de los hallazgos en esta investigación, así como las estrategias que surgieron de la necesidad de mejorar y fortalecer mi práctica docente por las limitantes que emergieron durante la pandemia y por las condiciones educativas y socioculturales que se reflejaban tales como: el manejo de instrucciones, formulación de preguntas, mediación y ayuda pedagógica, y rediseño del plan de clases con el enfoque metodológico seleccionado a este contexto.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo, mostramos nuestros hallazgos de acuerdo con la información y datos recolectados durante el primer y segundo ciclo de la investigación. Este análisis aborda de manera directa cuáles fueron las condiciones socioculturales y socioeducativas de profesores y alumnos en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde diferentes aristas; en primer lugar, enfocamos nuestra atención en la significación de los constructos conceptuales de dichos elementos, principalmente aquellos relacionados con la habilidad lingüística, comunicativa y, de manera puntual, con la socioeducativa, que es el foco de nuestro objeto de estudio. Por otra parte, centramos la atención en los aspectos que deberían promoverse dentro del salón de clases. Finalmente, este proceso y análisis nos llevó a cuestionarnos no solamente qué enseñar sino a la búsqueda de enfoques metodológicos que favorezcan el aprendizaje del inglés en contextos sociolingüísticos diversos.

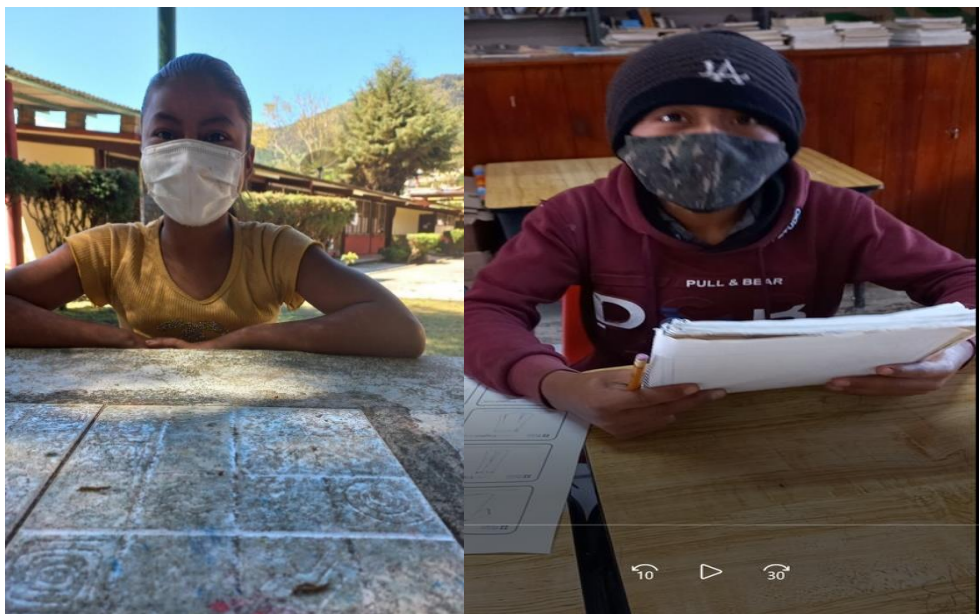
#### **4.1 Aproximación al análisis de los resultados**

Ya en el planteamiento del problema se anotó que México se caracteriza por ser un país multicultural y multilingüe. De acuerdo con el INALI existen 364 lenguas o variantes, con 68 lenguas y 364bvariantes de las mismas. Cada una de las 68 lenguas indígenas representa una cultura, un saber colectivo y una parte de nuestro patrimonio inmaterial. La diversidad lingüística en nuestro país no son solo maneras de comunicarse, de hablar y escribir, también son el medio para transmitir la historia, mitos, leyendas, canciones, palabras de consuelo, gratitud y amor. Por esta razón, analizar las lenguas que los estudiantes hablan en el contexto escolar y su vida diaria es también adentrarse en mundos diversos.



## Fotografía no. 12

*Elisa y Tomás en el aprendizaje de una tercera lengua*



Ruiz (2016) dice que Una segunda lengua debe ser vista como un vehículo importante para reafirmar y adquirir conocimientos. Por lo que comenzamos por la categoría de diversidad lingüística porque nos parece de suma importancia conocer cuáles son las lenguas que se manifiestan en el contexto escolar de Chenalhó, consideramos que al conocer cuáles son las lenguas con las que pueden comunicarse nos dará un panorama de la cosmovisión de la vida y del potencial de las lenguas originarias que existen en nuestro país.

A través del lenguaje accedemos a un universo simbólico, en el que, por medio del acto de nombrar y escribir, podemos incluso representar y sustituir a las cosas por las palabras, para evocarlas, recordarlas y hasta reorganizarlas. Es entonces que nos damos cuenta de que los idiomas o las lenguas son las herramientas para el desarrollo del pensamiento humano y todo lo que representa, y es por eso que la preservación de las lenguas indígenas es de suma importancia, sin menoscabo de promover el aprendizaje de otras lenguas que finamente enriquecen la cultura.

## 4.2 Diagnóstico sociolingüístico

En primer lugar, precisamos que durante el *ciclo 1* se elabora una actividad enfocada a realizar un diagnóstico sociolingüístico que nos permitió tener un panorama general de la situación lingüística de los participantes y en general del contexto escolar; en los primeros acercamientos al campo, todo era meras suposiciones, pero el diagnóstico permitió conocer las características de los estudiantes, principalmente en cuanto al aspecto sociolingüístico. Cabe mencionar que esta actividad fue adaptada de las sugerencias planteadas por Santos (2015) para la elaboración de diagnóstico sociolingüístico ya que esta autora propone:

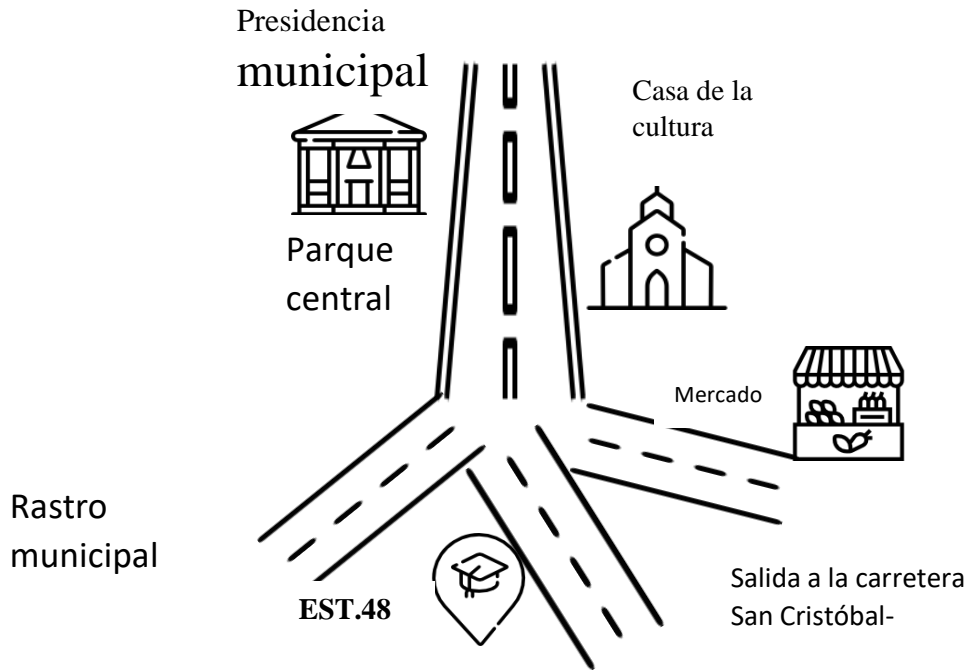
Las preguntas que integren estos cuestionarios pueden referirse a la lengua o lenguas que hablan los alumnos, así como al uso que les dan (dónde y con quién la hablan).

Los cuestionarios pueden aplicarse en forma oral o escrita dependiendo del nivel educativo de sus estudiantes. (p.20)

Para elaborar una exploración completa se tomaron en cuenta contextos como: las avenidas principales del municipio y los puntos donde hay mayor concurrencia, para poder obtener datos que destaquen cómo se usan las lenguas en Chenalhó. Además, la misma autora refiere que el docente deberá utilizar la hoja de registro para plasmar sus apreciaciones en cuanto al uso de la lengua, con base en los lugares y eventos propuestos (Santos, 2015). Para iniciar este diagnóstico se siguieron las sugerencias por la autora mencionada; en este sentido se establecieron los puntos estratégicos para realizar las observaciones correspondientes como se muestra en el croquis de la figura no. 9.

Es preciso mencionar que solo se tomó en cuenta la cabecera municipal y dentro de ésta los puntos fueron: el cuadro del centro donde se encuentra la iglesia, la presidencia municipal y el parque; además, es importante mencionar que estos puntos están conectados por las avenidas principales donde se localiza también el mercado, la escuela secundaria técnica y la entrada-salida del poblado. Al andar entre estos puntos específicos se pudo notar el uso de las lenguas que conviven en la comunidad tales como son el español y tsotsil, se usó un formato de observaciones, donde se registraba el discurso entre los habitantes de Chenalhó.

**Figura no. 9**  
*Croquis del centro de Chenalhó.*



### 4.3.1 Uso del tsotsil

Cabe señalar que se realizaron otras actividades para determinar el tipo de bilingüismo de cada participante. En la tabla no. 10 se muestran las cifras que arrojan la batería de preguntas que se aplicaron a los estudiantes de primer grado del grupo F de esta escuela secundaria.

**Tabla no. 10**  
*Datos generales del diagnóstico sociolingüístico I*

Batería de preguntas	Respuestas frecuentes	Número de estudiantes
¿Con qué lenguas me puedo comunicar?	Español- tsotsil	19
¿Con quién hablo tsotsil?	Familia- amigos	19
¿Con quién hablo español?	Familia- amigos- maestros	20

*Nota: existen 19 estudiantes bilingües tsotsil-español y un estudiante monolingüe en español.*

Partiendo de lo anterior vemos que en la mayoría de este grupo permea una situación de bilingüismos evidente, aunque no se pudo determinar con exactitud si en ambas lenguas tienen desarrolladas las habilidades y competencias lingüísticas, nos referimos a que no se conoce qué tanto podrían desempeñarse en ambas lenguas. Lo que podemos ver es que, en este grupo en específico, solo un alumno no hace uso de tsotsil, concluyendo que solo es hablante de español.

Esta situación del alumno que desconoce el tsotsil podemos afirmar entonces que tampoco tiene dificultades para socializar e interactuar en el aula ya que el resto de sus compañeros son hablantes de español, por lo tanto, también su participación ante los docentes con los que conviven es en esta lengua. También asumimos que los demás alumnos solo se comunican en español con sus docentes

Por otra parte, para conocer esta situación lingüística de los participantes del segundo ciclo de la investigación se adaptó otro ejercicio de acuerdo con las sugerencias de Santos (2015) donde plantea que con la ayuda de narraciones de un cuento se puede aprovechar esta actividad para saber cómo escriben; también se pudo identificar quiénes en el grupo leen en la lengua indígena y quiénes pueden explicar el contenido de las lecturas.

**Tabla no. 11**

*Datos generales del diagnóstico sociolingüístico II*

Escribir un cuento en las lenguas que hablo	Alumnos que redactaron solo en español	Alumnos que redactaron y expresaron oralmente en español y tsotsil
Temática: animales	2 estudiantes	2 estudiantes

**Nota:** *Total de alumnos participantes: 5 estudiantes. Habilidades lingüísticas observadas en la actividad: Habilidad de Escritura, Habilidad oral, Comprensión lectora.*

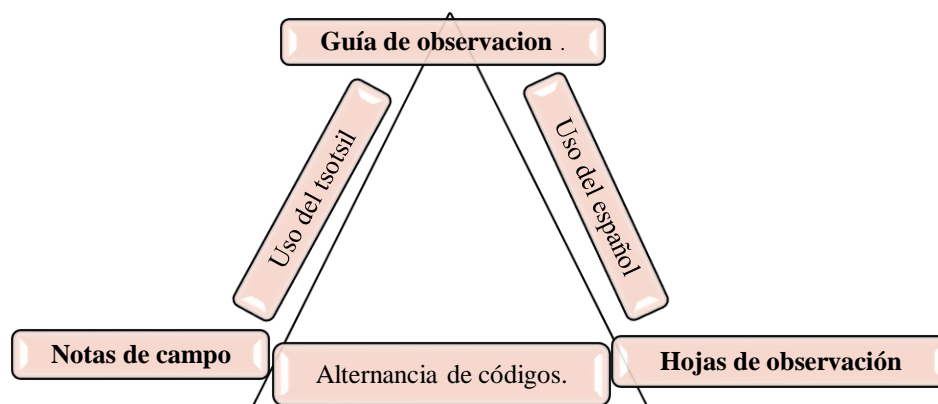
De las situaciones inesperadas, es que en este ciclo se cuenta con menor participantes y con ellas se trabajó la elaboración de un cuento. Ellos, al finalizar tenían la oportunidad de participar para dar a conocer su historia con la temática de animales y contarla en español y posteriormente en tsotsil. Esta dinámica se inició de esta forma porque la docente no tiene

conocimiento de la lengua tsotsil; por esta razón para tener una noción de lo que trataría los cuentos de los alumnos se comenzó con el relato en esta lengua.

Durante la lectura en voz alta, solo observamos que dos alumnas participaron para dar a conocer su cuento, haciendo uso de ambas lenguas, otros dos sólo escribieron su cuento en español ya que mencionaron no saber cómo escribir en tsotsil y una alumna por razones distintas no quiso participar en la actividad. Al leer de forma personal cada cuento, vemos que su escritura en español tiene diversos errores ortográficos lo que se observa en la lectura como vicios de dicción. En general la actividad fue comprendida, pero sobre todo esto permitió saber quiénes tenían otras habilidades lingüísticas ya desarrolladas, en este caso tres alumnas tienen desarrolladas las habilidades de comprensión lectora, escritura y oralidad en la primera y segunda lengua.

Para dar mayor confianza a estos datos, se triangularon las notas de campo del investigador, la guía de observación y las hojas de observaciones del diagnóstico sociolingüístico, para ver cómo era la comunicación de la población estudiantil, así como la interacción de las personas en la comunidad.

**Figura no. 10**  
*Triangulación para el diagnóstico sociolingüístico*



En la recolección de datos, entre los hallazgos más importante está que el uso del tsotsil es frecuente en la comunidad y adentro de la escuela; lo evidente fue la alternancia de códigos

lingüísticos que se puede presenciar en los escenarios mencionados. Para comenzar podemos afirmar que dentro de la comunidad se escuchan reiteradamente las conversaciones en tsotsil; en este sentido se anotó en las observaciones: “a la entrada y salida de la escuela, los alumnos andan en grupo y entre ellos se escucha hablar tsotsil” (Extracto hoja de observaciones, 2021). De la misma manera se registra lo siguiente:

*Cerca del parque donde se reúnen algunas personas se ha escuchado, gente que se ve de edad mayor hablar más en tsotsil y cuando hablan con personas más jóvenes se escucha una combinación entre español y tsotsil.*

(Extracto hoja de observaciones, 2021)

### **Fotografía no. 13**

*Conversaciones entre habitantes*



Como podemos observar, este último hallazgo, es muy frecuente en la comunidad, pues es algo repetitivo en todos los puntos de observación. Con ello podemos deducir que sí existe un cierto nivel de bilingüismo; sin embargo, sería complejo determinar de qué tipo de bilingüismo se trata, puesto que nuestro propósito aquí fue identificar las situaciones de uso de los códigos lingüísticos presentes en el contexto de estudio.

Al observar a los estudiantes como alternan dos códigos lingüísticos puede pensarse que esto es al azar y que se da en cualquier punto del discurso, sin seguir ningún tipo de reglas; sin embargo, investigadores como Guzzardo y Vélez, que comenzaron a estudiar este fenómeno más sistemáticamente, se dieron cuenta de que no era el resultado de la interferencia entre las dos lenguas de los bilingües, sino que era un fenómeno natural y fluido que reflejaba una integración controlada de ambas lenguas.

Este cambio de un código lingüístico a otro Guzzardo y Vélez (2017) lo definen como: “el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso” (p. 45). Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya competencia pragmática les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción. Desde una consideración personal, los hablantes cambian de código cuando no se acuerda de una palabra en su segundo idioma, si no recuerdan cómo se dice, simplemente usan lo que conocen. Sin embargo, la mayoría lo hace como pertenencia a un grupo y para facilitar las relaciones entre los individuos. A veces sirve también para marcar el cambio entre un ámbito formal a otro informal.

El problema comunicativo en sí, no lo constituye esta situación en la que dos hablantes dominan más o menos un código distinto y haya por eso una interferencia entre códigos, durante el intercambio lingüístico. La situación conflictiva resulta de la necesidad que existe de interactuar con hablantes de distinta lengua en un espacio donde ha de favorecerse aprendizajes académicos y estos se presentan desde otra lengua. En estos casos se busca siempre estrategias que minimicen el conflicto lingüístico.

*“Eso de la lengua ha sido para mí, ha sido como una barrera, una barrera que hemos ido superando, llamando a un traductor, de manera personal hemos tenido un acercamiento al tsotsil, pero es muy poco porque no lo hemos aprendido en una escuela, ocupo a los mismos alumnos para que me traduzcan”.*

*Entrevista a trabajadora social 2022*

En este extracto podemos analizar que la situación que menciona la trabajadora social es que ella tiene dificultades para comunicarse con los padres de familia que solo hablan tsotsil, ella



precisa que para lograr una conversación con ellos necesita de una tercera persona que hable ambas lenguas. Con esta evidencia analizamos que a pesar de que existe un número significativo de personas que logran comunicarse en español, la presencia del tsotsil sigue siendo fuerte, pues los habitantes de Chenalhó tienden a comunicarse en esta lengua.

Una opinión pertinente ante estas situaciones es lo que señalan Sánchez, et. al. (2011) pues consideran que es necesario conocer lo básico de un código con el cual se interactúa, lo cual siempre resulta complejo. Por ejemplo, si se inicia con el término de “lengua” en tsotsil, el autor mencionado dice que para ello existen tres conceptos cuyas características es preciso diferenciar: *k’op*, *k’opojel* y *lo’il*. La palabra *k’op* tiene muchos significados, que dependiendo del contexto puede ser: *palabra, lengua, lenguaje, habla, problema, guerra, discurso y temática*, entre otros (Gossen, 1990; Haviland, 1986 y López, 2010); mientras *k’opojel* se concibe como el *acto de habla* y *lo’il* significa *conversación, chisme y cuento*, entre otros.

#### **4.4 Uso del español**

En el apartado anterior se hizo mención sobre la alternancia de códigos lingüísticos que se aprecian dentro del municipio y de igual forma en la escuela. En esta sección se presentan algunos extractos donde los participantes de esta investigación expresan cómo dan utilidad al español para su comunicación en ambos escenarios. En la triangulación de extractos de hojas de observación del diagnóstico sociolingüístico y notas de campo con las entrevistas realizadas a los docentes y alumnos, se aprecia la convergencia con la alternancia de los códigos lingüísticos. (Ver Figura no. 15)

Se puede advertir que los alumnos tienen este cambio de código lingüístico dependiendo de las personas con las que establezcan conversaciones, en el caso particular de la comunicación que establecen con los docentes dentro de la escuela, siempre hacen el uso del español. Además, se puede apreciar que, en espacios de pequeño comercio, ellos llevan a cabo el intercambio de compra en español; lo mismo se observa en el espacio escolar.

- *En las vendimias dentro de la escuela, al preguntar precios de lo que desean comprar, siempre lo hacen en español.*
- *Los alumnos reciben las instrucciones de la clase en español. Y las participaciones orales de los estudiantes es en español.*

*(Extracto 4. Hoja de observación, 2021)*

Otro punto donde se puede apreciar es lo que mencionan los docentes de otras materias curriculares, ellos perciben este cambio lingüístico como la docente entrevistada que imparte la materia de español, donde los contenidos forzosamente son en español, declara que la mayoría de sus estudiantes usan ambas lenguas.

*“Lo que tienen que ellos es que mezclan su lengua materna con español, yo debería saber hablar [tsotsil], pero no, [porque] la mayoría de los niños de Chenalhó hablan español”.*

*(Extracto de entrevista al docente de español, 2022)*

*“Me he dado cuenta de que ellos hablan en tsotsil cuando no quieren que yo escuche algo que están diciendo, algo fuera de la clase, pero yo he notado que en Chenalhó es un lugar donde ya la mayoría de los niños ya dominan bastante el español, y sí solamente veo que tienen dificultad a la hora de escribir”*

*(Extracto de entrevista al docente de matemáticas, 2022)*

En estos extractos de las entrevistas a los docentes, se muestra claramente que el contenido de las clases es impartido en español, porque los estudiantes que atienden en las materias que les corresponde tienen ya cierta comprensión en esta lengua. Algo interesante en esta observación fue reconocer que el uso de tsotsil está permitido dentro del aula, para

comunicación de otros aspectos de la clase. Además, vemos que como lo marca la Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, en el Artículo 9:

Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea el hablante, sin restricciones en el ámbito público y privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.  
(p. 2)

Puesto que los alumnos al poder usar el tsotsil están ejerciendo este derecho, análogamente que se está viendo un cambio de ideología con respecto al uso de las lenguas originarias en nuestro país. En las entrevistas vemos que los estudiantes que participaron en los dos ciclos dicen que hablan español. La mayoría expresan que en su hogar también pueden usar el español. Algunos de estos estudiantes responden dónde aprendieron a hablar español, recuerdan que fue en la escuela, pues sus maestros hablaban en español.

Estas situaciones se pueden observar en los extractos de entrevistas realizadas a estos alumnos que se presentan en la Tabla no.12. Los participantes también expresaron, mediante el cuestionario aplicado, la valoración que hacen del uso de las lenguas con las que se comunican. Por ejemplo, en la tabla referida se muestra parte de las respuestas recurrentes.

Con esta evidencia se puede notar la preferencia de algunos alumnos en cuanto al uso del español dentro del contexto escolar y también se confirma que esta situación es muy evidente en el día a día en las aulas de esta secundaria, pues los alumnos se dirigen a sus docentes haciendo uso del español. En los casos particulares de los alumnos que no hablan español, la comunicación con los maestros se da por medio de un traductor, este papel lo desempeñan sus mismos compañeros que son los que transmiten los mensajes o indicaciones que da el maestro.

No obstante, los estudiantes muestran que hablan su lengua materna, en cuanto a escribirla no muestran competencias desarrolladas; esto es porque no se alfabetizaron en la lengua originaria y, aunque su alfabetización fue en español, también muestran limitaciones en la producción de textos en la segunda lengua.

**Tabla no. 12***Extracto de entrevistas a estudiantes*

Preguntas	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3
¿Qué lengua(s) hablas?	<i>Español y tsotsil</i>	<i>Dos: tsotsil y español</i>	<i>Tsotsil y español</i>
¿En dónde la(s) aprendiste?	<i>Mis papás me enseñaron tsotsil y español</i>	<i>Tsotsil en mi casa y español con mi maestro en la primaria.</i>	<i>Mis hermanos y mis papás y los maestros me enseñaron español</i>
¿En dónde utilizas esta(s) lengua(s)?	<i>En la casa y escuela</i>	<i>en mi casa</i>	<i>En la escuela y mi casa</i>
¿Con quién es hablas esta(s) lengua(s)?	<i>Con mis papás, mis compañeros.</i>	<i>en la escuela español y mi casa también...Tsotsil con mis amigos.</i>	<i>Los maestros y con mis amigos hablo español, en mi casa hablo español y tsotsil.</i>

Nota: entrevistas realizadas a los alumnos participantes

**Tabla no. 13***Valoración del uso de los códigos lingüísticos*

Preguntas	Si	No	¿Por qué?
¿Consideras que aprender inglés es más importante que español?		x	Porque hablo más español
¿Consideras que aprender español es más importante que tsotsil?	x		Porque así entienden los maestros
¿Consideras que hablar tsotsil es más importante que las dos lenguas con las que convives (español-inglés)?		x	Porque hablo más español

Nota: cuestionario aplicado a 20 estudiantes

Navarro y Moctezuma (2012) declaran que la alfabetización debe servir, sobre todo, para que las personas participen de mejor manera, en condiciones de igualdad, en el mundo social; para contribuir a evitar la marginación y la exclusión; para que no existan estigmas que impidan a las personas conocer mundos distintos a los que habitan, plenos de nuevos significados, información y culturas diferentes y enriquecedoras (P.7)

Sobre los problemas de la alfabetización expresa uno de los docentes entrevistados, quien deja ver que este proceso debe ser algo que continúe en toda la educación básica:

*“de los retos más difíciles, es la lengua materna, para mí ha sido uno de los retos más difíciles de romper esa barrera; sin embargo, uno de los propósitos de la educación y sobre todo de la educación secundaria, es la de seguir promoviendo su lengua materna pero a la vez tenemos que estar promoviendo que se esté manejando y dominando la lengua de español: alfabetizar, alfabetizar a los alumnos, es uno de los propósitos que tiene la educación básica, independientemente de que exista la necesidad de que nosotros tengamos que acercarnos a su lengua” .*

*Extracto de entrevista al docente de ciencias, 2022*

Este extracto nos lleva a pensar en lo que se ha logrado a través de la alfabetización en español en nuestro país. Esta alfabetización ocupa un lugar relevante en la agenda internacional, nacional, estatal, e incluso familiar, de ahí que sea considerado un tema relevante y significativo para ser analizado y así poder valorar la trascendencia que tiene en la actualidad. Para una mayor comprensión de este proceso se hace necesario conocer la historia de cómo se ha venido desarrollando y para ello se analiza la manera en que han evolucionado los modelos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Otro punto de análisis de los datos recolectados es la interacción en el aula; aquí consideramos que es relevante, por distintas funciones que cumplen, los roles entre el estudiante y docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Camacaro (2008) menciona que:

La interacción en el aula, como en el resto de las situaciones de la vida humana, es la capacidad comunicativa de los actores para compartir los contenidos culturales y curriculares, porque su fin es por una parte la enseñanza y, por la otra, el aprendizaje. (p.192)

Con respecto al uso de español en la comunidad podemos observar que las personas que transitan sobre las avenidas principales de Chenalhó tienden a interactuar también en español, pues en interacciones breves con algunos habitantes a la entrada a los diversos comercios, logré conversar en español y ante este intercambio no hubo problemas de comprensión oral. *Cuando entro a las tiendas de abarrotes yo pregunto en español por precios o ciertos productos y el que esté encargado me contesta también en la misma lengua. (Extracto 3. Notas de campo, espacio no institucional: Tienda)*

De esta misma manera se dan casi todos los intercambios lingüísticos en los espacios de comercio local. Aunque cuando se trata de personas que llegan de las comunidades, ellas hacen más uso del tsotsil.

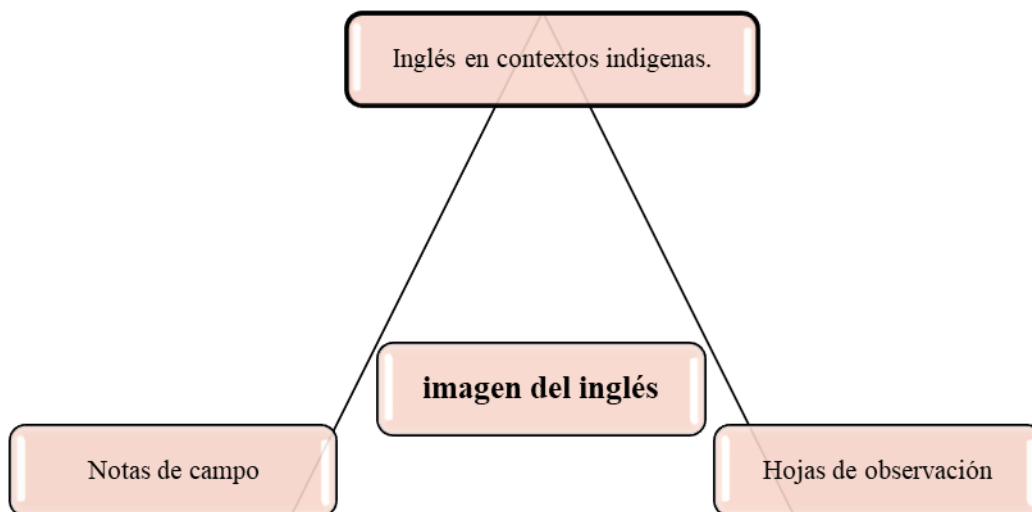
#### **4.5 Utilidad e imagen que tiene el inglés para los estudiantes**

Esta categoría se planteó para analizar las primeras preguntas de la investigación. Como hemos mencionado, se aplicaron entrevistas semi-estructuradas para conocer las percepciones de los alumnos en cuanto a imagen y utilidad del inglés. Tomando en cuenta que estos alumnos, por circunstancias diversas, son bilingües, entonces podríamos pensar que aprender otra lengua no sería difícil; sin embargo, es importante que conozcamos de cerca su opinión, ya que ésta podría ayudar al docente de inglés en las futuras planeaciones en su gestión pedagógica.

En esta sección se presentan algunos extractos donde los participantes de esta investigación expresan su percepción acerca de cuáles son los imaginarios sociales que tienen respecto al inglés, por esa razón se triangularon extractos de entrevistas y notas de campo, esta triangulación también se aprecia la convergencia con la alternación de los códigos lingüísticos.

En este sentido podemos dejar claro cuál es la visión de estos alumnos, sobre todo si la enseñanza de una lengua extranjera es aceptada dentro de la relación que tienen entre lengua y cultura de su comunidad. Asimismo, percibimos que, al entrevistar a este grupo de alumnos, no logramos que los estudiantes pudieran profundizar en su respuesta y se logró mayor confianza después de este acercamiento.

**Figura no. 11**  
*Triangulación de la utilidad e imagen del inglés.*



Ahora bien, las respuestas obtenidas indican que el inglés es visto como la lengua que permite una apertura al mundo, a los viajes, a estudios porque algunos de sus familiares o gente cercana a estos estudiantes han ido a Estados Unidos por motivos de trabajo. Las representaciones sobre la lengua inglesa varían entre los estudiantes pues en la mayoría sí ven una imagen y utilidad positiva, pero hay estudiantes que perciben lo contrario.

**Tabla no. 14**  
*Imagen y utilidad de inglés en Chenalhó*

Preguntas de la entrevista	Utilidad e imagen positiva	Utilidad e imagen negativa
¿Te gusta aprender inglés?	16	4
¿Por qué te gustaría hablar inglés?	Viajes o estudios	Es difícil aprender

Nota: en total participaron 20 alumnos



En la tabla no.14 se muestran a los alumnos que tienen una imagen positiva del aprendizaje de inglés en la secundaria; al ser un grupo pequeño, es muy notorio que la mayoría tiende a mostrar interés por aprender inglés y muestran una visión a largo plazo. Para poder entender mejor esta tabla colocaremos unos extractos de las entrevistas y otros datos recolectados para poder hacer el análisis correspondiente, con el objetivo de precisar la información.

**Tabla no. 15**

*Extractos de cuestionarios-entrevistas*

Extracto 5. Cuestionario, 2022	Extracto de entrevista aplicada en noviembre de 2021
<p>¿Para qué crees que te va a servir aprender inglés?</p> <p>Estudios</p> <p>Trabajo</p> <p><u>Viajes</u></p> <p>No tiene utilidad</p> <p><b><i>R. Porque quiero viajar a otros lugares</i></b></p>	<p>E: ¿Te gustaría aprender inglés?</p> <p>A: <i>sí</i></p> <p>E: ¿Para qué crees que te va a servir el inglés?</p> <p>A: <i>Trabajos en maestra también</i></p>
Extracto de entrevista aplicada e noviembre de 2021	Extracto de entrevista aplicada en noviembre de 2021
<p>E: ¿Te gusta aprender inglés?</p> <p>A: <i>sí me gusta, pero se me hace difícil hablarlo</i></p>	<p>E: ¿Te gusta aprender inglés?</p> <p>A: Si,</p> <p>¿Para qué crees que te va a servir hablar inglés</p> <p>A: <i>No se ...</i></p>
Extracto de entrevista 2021	
<p>E: ¿Para qué crees que te va a servir hablar inglés?</p> <p>A: <i>Para viajar, para seguir estudiando</i></p>	

Dentro de esta categoría podemos evidenciar al respecto las consideraciones de los participantes, haciendo con ello los análisis previos de lo que arrojan estos datos, al mismo tiempo que intentamos contestar nuestras preguntas de investigación. ¿Qué percepciones tienen los estudiantes tsotsiles en Chenalhó de las lenguas con las que interactúan en el aula y cómo éstas inciden en su aprendizaje del inglés?

Para dar respuesta a este interrogante se triangularon algunos extractos de entrevistas, hojas de observaciones y cuestionarios, dando lugar al análisis y precisar si en estos contextos como lo de Chenalhó se manifiesta o se usa el inglés. En la tabla no. 14 se presentan estos extractos de cuestionarios y entrevistas. Se percibe que la lengua materna de los estudiantes entrevistados es el tsotsil, cuyo uso se mantiene en el contexto familiar. En los extractos analizados no es visible si existe una percepción negativa al usar su lengua materna en el contexto escolar, pero sí hay ciertas resistencias en cuanto al aprendizaje del inglés.

#### **4. 6 Escenarios en la clase de inglés**

Aquí se presentan algunos extractos de los hallazgos recolectados en esta investigación que dan cuenta de los objetivos curriculares que plantea la institución educativa. También se analiza la realidad del contexto de Chenalhó con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, por esa razón se triangularon extractos de entrevistas y notas de campo, en esta triangulación también se aprecia la convergencia con la alternación de los códigos lingüísticos.

Para trabajar con la categoría de “**Escenarios en la clase de inglés**” conversamos con los docentes de la asignatura de lengua extranjera. Se transcriben aquí fragmentos de estas charlas.

**Entrevistador:** ¿Usted está trabajando con algún programa de estudios o es estilo libre?

**Docente:** Nos debemos a nuestros jefes y tenemos que seguir ciertos programas de estudio, el que manejo actualmente es el 2006 [...].el plan 2017 que fue el último que actualmente deberíamos estar trabajando no lo llevamos a cabo ya que es un acuerdo de academia a nivel estatal por el hecho de que los contenidos que se manejan en ese

plan y los libros gratuitos que se les dan a los alumnos en ese plan vienen con un inglés muy avanzado porque ellos están considerando que el inglés se empieza desde preescolar.

(Extracto entrevista docente titular diciembre 2021)

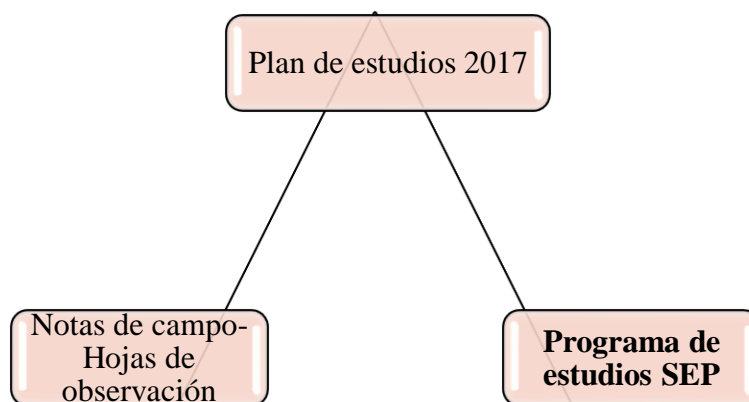
Esto también pude corroborarlo y lo registré así en mi cuaderno de notas:

“Cuando entro al salón y hago la bienvenida e interactué con preguntas comunes, la mayoría de los alumnos no responden porque no saben cómo contestarme, muchos expresan que no entienden lo que les menciono como, por ejemplo: *How are you?* Que me da la impresión de que son saludos que son fáciles de recordar.”

Extracto 8 de notas de campo febrero, 2022

### Figura no. 12

*Triangulación del programa de estudios*



La SEP (2017) con el propósito de favorecer la lengua indígena que se habla en la comunidad indígena, además de promover el español, ha contribuido al desarrollo del bilingüismo; sin embargo, no es un bilingüismo equilibrado, ya que, el idioma que se impulsa en las aulas es el español, dejando de lado la enseñanza de la lengua de los indígenas y es evidente que en la comunidad estudiantil presenta esta característica.

Por lo que se refiere a esta categoría se pretende considerar la participación de los estudiantes en cuanto a la enseñanza de inglés y cómo ellos van percibiendo el nuevo conocimiento. La nota registrada da cuenta de que, al ser el primer acercamiento al idioma inglés, esto podría causar percepciones distintas en el pensamiento de cada participante. Es visible que la participación de la docente es decisiva y con seguridad; pero los estudiantes, al no responder de manera clara y fuerte, podrían reflejar en la mirada de la docente titular desinterés en el aprendizaje de esta lengua extranjera.

#### **4.7. Material y actividades en la clase de inglés**

Los materiales que estimulan los sentidos y ejercitan el conocimiento, combinados con la capacidad mental y motriz del niño, son la base para garantizar un buen desempeño en la vida escolar; como lo argumenta Montessori (1967):

Los objetos más importantes del ambiente son los que se prestan a ejercicios sistemáticos de los sentidos y de la inteligencia con una colaboración armoniosa de la personalidad síquica y motriz del niño y que poco a poco le conduce a conquistar, con exuberante y poderosa energía, las más duras enseñanzas fundamentales de la cultura: leer, escribir y contar (p. 81)

En los siguientes extractos se analiza lo que nos menciona la docente titular de la asignatura de *Lengua extranjera* y hace referencia a los materiales didácticos que ella emplea para sus clases, debido a su respuesta advertimos que ella busca recursos que sean visuales para motivar a sus estudiantes a realizar las actividades de su clase.

E: ¿Cuáles son los recursos o estrategias que más utiliza en su práctica docente?

DI: “*a los alumnos les gusta trabajar más con dibujos, a veces trabajo con posters o con muchos juegos dinámicos como memorama u hojas de trabajo para que ordenen oraciones*” (Extracto entrevista a docente titular de inglés, 2021).

Al respecto, en mis notas de campo registro también el comportamiento de los estudiantes: “En cuanto a la falta de elaboración de las tareas asignadas durante la clase, se observa que los alumnos no finalizan las actividades de habilidades escritas y lectoras” (Extracto de notas de campo de octubre 2021)

Ahora bien, durante la observación de clase, se nota que sí realizan las actividades que la docente solicita durante la clase usando estos materiales, aunque la participación (expresión oral) sigue siendo con inseguridad porque su tonalidad de voz es baja y demuestran pena al hablar ante los demás integrantes del grupo.

Igualmente, al observar las hojas de trabajo que la docente otorga, estas tienen imágenes, sin embargo, estas no se pueden apreciar con claridad porque son copias y el contenido está en blanco y negro, aunque desde una consideración personal, un material didáctico no es necesariamente algo producido para la enseñanza, es la intención que tiene el profesor que decide si realmente es un material didáctico, por lo que puede ser prácticamente usar cualquier material o recurso con el propósito de generar aprendizajes.

Se observa que para la planeación de clases se utilizaron *flash card*, material audiovisual y hojas de trabajo; estas últimas debían estar ilustradas de una forma llamativa porque se cree que cuando los estudiantes cuentan con distintos materiales didácticos, ellos proponen otros recursos como el internet, los periódicos, la literatura de ficción y los acontecimientos actuales en lugar de únicamente el libro de texto.

Además, en contextos como los de Chenalhó, es complicado utilizar materiales audiovisuales, o auditivos, ya que el docente de inglés no cuenta en el aula con la infraestructura necesaria para poder presentar este tipo recursos; por ejemplo, no se cuenta con bocinas, dispositivos de audio, equipos de cómputo y proyectores. Asimismo, el servicio eléctrico falla con frecuencia.

Las fotografías 14, 15, 16 y 17 muestran las condiciones del aula donde se imparten las clases de inglés. Una anécdota sobre que refiere las condiciones áulicas queda registrada en mi diario.

*una de mis primeras frustraciones al presentarme ante el grupo, es que llevé una presentación en power point y a pesar de que llevé el equipo de cómputo y un cañón, no pude instalarlos ya que en la escuela no había luz, esta es una situación recurrente, pues normalmente se va este servicio, tuve que trabajar con unas fichas que elaboré de emergencia.” (Extracto de diario del investigador, octubre 2021).*

Tanto las condiciones de infraestructura física como los recursos didácticos con los que se cuenta son importantes para todo proceso didáctico. Para que un material cumpla con su respectiva función didáctica debe llamar la atención, el interés, ser comprensible relacionándose con las experiencias ya obtenidas del estudiante; también debe mostrar el contexto o realidad para lograr todos los objetivos o competencias ya establecidas mediante la observación y el manipuleo de dichos materiales ayudando al proceso de análisis, resumen, interpretación y reflexión del estudiante. (Ogalde y Bardavid ,1991 P. 23)

**Fotografía no. 14**

*Dando clases sin luz eléctrica*



**Fotografía no. 15**  
Docente usando *flash card*



**Fotografía no. 16**  
*Salón de clase para la materia de inglés.*





### Fotografía no. 17

Alumnos realizando fichas de vocabulario



### Fotografía no. 18

Hoja de trabajo empleada en la clase de la docente titular

**APUNTES SEMANA 3**  
ASIGNATURA INGLÉS III

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_ GRADO Y GRUPO: \_\_\_\_\_  
FECHA: \_\_\_\_\_ NÚMERO DE TELEFONO: \_\_\_\_\_

• **DAILY ROUTINES (rutinas diarias)**

Wake up

Take a shower

Brush your teeth

Get dressed

Comb your hair

Have breakfast

Go to school

Do homework

Watch TV

Get up

Go to bed

• **PRONOMBRES Y EL USO DE LA "S" EN LAS TERCERAS PERSONAS DEL SINGULAR EN TIEMPO PRESENTE**  
Al conjugar los verbos con los pronombres HE, SHE, IT (terceras personas del singular), al verbo se le agrega "s", por ejemplo:

	PRONOMBRE	VERBO	ESPAÑOL
<b>TERCERAS PERSONAS DEL SINGULAR</b>	I	work	Yo trabajo
	You	work	Tú trabajas
	He	workS	Él trabaja
	She	workS	Ella trabaja
	It	workS	Eso / esa trabaja
	We	work	Nosotros trabajamos
	You	work	Ustedes trabajan
They	work	Ellos trabajan	

En el caso de los verbos DO, HAVE, GO al conjugarlos con las terceras personas del singular (HE, SHE, IT) quedan como s indica en la tabla de abajo.

DO (hacer)	ESPAÑOL	HAVE (tener)	ESPAÑOL	GO (ir)	ESPAÑOL
I do	Yo hago	I have	Yo tengo	I go	Yo voy
You do	Tú haces	You have	Tú tienes	You go	Tú vas
He does	Él hace	He has	Él tiene	He goes	Él va
She does	Ella hace	She has	Ella tiene	She goes	Ella va
It does	Eso / esa hace	It has	Eso / esa tiene	It goes	Eso / esa va
We do	Nosotros hacemos	We have	Nosotros tenemos	We go	Nosotros vamos
You do	Ustedes hacen	You have	Ustedes tienen	You go	Ustedes van
They do	Ellos hacen	They have	Ellos tienen	They go	Ellos van

Por último, los verbos terminados en "SS, SH, CH, O, X" se les agrega "ES" al ser conjugados con las terceras personas del singular (HE, SHE, IT), por ejemplo:

FIX (arreglar)	ESPAÑOL	KISS (besar)	ESPAÑOL
He fixes	Él arregla	He kisses	Él besa
She fixes	Ella arregla	She kisses	Ella besa
It fixes	Eso / esa arregla	It kisses	Eso / esa besa

WASH (lavar)	ESPAÑOL	WATCH (mirar)	ESPAÑOL
He washes	Él lava	He watches	Él mira
She washes	Ella lava	She watches	Ella mira
It washes	Eso / esa lava	It watches	Eso / esa mira

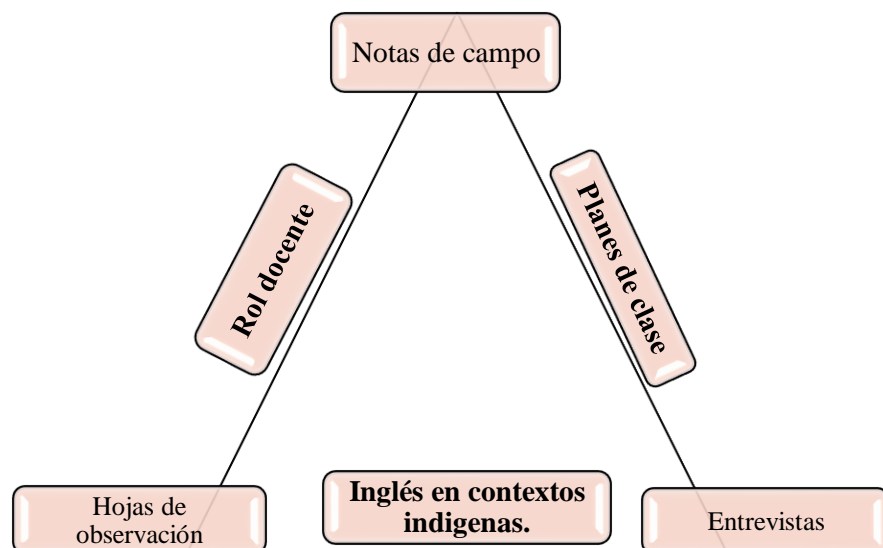


## 4.8. Deconstrucción de la práctica docente

Para esta categoría, al estar inmersa en la práctica reflexiva del docente, cuando inició la participación en el aula de inglés en esta secundaria, no había claridad en cuanto a la metodología que se implementaría y explorar la situación sociolingüística de los estudiantes. En esta sección se presentan algunos extractos de la investigación donde se muestran hallazgos con relación a la deconstrucción de la práctica docentes reflexionando sobre el papel del docente, la metodología, las limitantes que emergían no sólo por las condiciones socioeducativas sino por la pandemia de COVID por esa razón se triangularon extractos de entrevistas y notas de campo.

**Figura no. 13**

*Triangulación para entender el Rol docente*



### 4.8.1 Enfoque metodológico

Para comenzar a analizar esta sección, es importante mencionar que, durante la investigación, la docente investigadora ha estado expuesta a distintos cambios; esto ha permitido que durante la práctica se haya podido reflexionar sobre la evolución metodológica a la que se ha expuesto, aunque esto se detallará más adelante. Al iniciar la investigación en este contexto,

me enfrentaba a la incertidumbre que emanaba de la circunstancia sanitaria que se vivía de mundialmente, pues durante esta pandemia muchos docentes tuvieron que abandonar sus aulas para adaptarse a las aulas virtuales. Con el cambio, en el comportamiento de la pandemia, ahora era momento de regresar al trabajo presencial y eso causaba estrés, puesto que había que volver a adaptarse al trabajo en el aula.

El primer plan de clase fue diseñado para 50 minutos, pues ese es el tiempo que dura un módulo en secundarias técnicas. Allí se plantean objetivos por cada actividad, así como un tiempo estimado para cada una de ellas. En este sentido aludimos a Sánchez (2006), quien indica que una planeación debe comenzar con “Propósitos y contenidos...estrategias y evaluación [...] recursos y observaciones” (p. 197).

En párrafos atrás mencioné la dificultad en el uso de dispositivos digitales para implementar una clase, pero me parece que, al analizar este primer plan de clase, puedo deducir dos situaciones que son visibles: 1) había reducido las posibilidades de material didáctico para la clase, 2) al no tener un enfoque y método claro de enseñanza, después de observarme me di cuenta que habían elementos durante ese tiempo que me causaron inseguridad al dar la clase.

Cabe la posibilidad que la misma dinámica generada por las características del grupo y las condiciones áulicas, me hacía recaer en una clase tradicional y enfocar la clase al aspecto gramatical. Al observar nuevamente, me doy cuenta de que en el punto donde se trabaja en las hojas de los ejercicios existe un apartado donde ellos ubican todo en español, entonces esperan que toda la exposición del tema también sea presentada de la misma forma dando las indicaciones en español.

Es una situación que, análogamente, causa un dilema al momento de recrear cómo fueron pensadas las actividades que incluí en mi planeación didáctica. Ésta es una oportunidad de cuestionar también si redacto a conciencia el objetivo de cada uno o no, pues debo considerar los puntos gramaticales y cómo desarrollar las competencias comunicativas. A propósito de esto McBride, (2009) plantea que al darse cuenta de que ni el método extremo de análisis gramatical exclusivo, ni el otro método basado únicamente en la comunicación abierta pueden enseñar plenamente un idioma en todos sus aspectos, el profesor o la profesora tiene que hacer frente al problema de cómo encontrar un equilibrio entre estas dos tendencias opuestas de enseñanza.

**Tabla no. 16**  
*Lesson plan 1.*

<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López					2/2
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de nivel secundaria					
<b>Nivel básico A-1</b>					
<b>Edad:</b> 11-12					
<b>Número de alumnos:</b> 20					
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 50 minutos de clase					
Grupo: 1° f°					
Horario: 10:50 am- 11:40am					
<b>Objetivos:</b> Que los estudiantes reconozcan los saludos y despedidas. así mismo que utilicen <u>las wh word</u> para dar y obtener información personal.					
-					
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes conocen las diferentes partes del día y los saludos y despedidas básicos.					
<b>Problemas anticipados:</b> - no conocer					
Question word					
<b>Posibles soluciones:</b>					
- Ejemplificar con algunas oraciones.					
<b>Tema:</b> Greetings and farewells.					
<b>Material a utilizar:</b> Pizarrón, marcadores, Audio y Hojas de trabajo.					
Tiempo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
10.min	Lluvia de ideas	Conocer el vocabulario previo	La docente pedirá que respondan a la siguiente pregunta: How do you say _____ in English? Colocando los saludos en español para que ellos puedan decirlos en la lengua meta.	T- Ss	Pizarrón
5 min	Reforzar conocimiento	Que los alumnos sepan diferenciar entre los saludos y despedida.	La docente pondrá un audio de 2 minutos donde de forma aleatoria se mencionan algunos saludos y despedidas. La docente solicitará que pongan atención para que escriban en la libreta. los saludos y despedidas que lograron escuchar	T-Ss	Audio
10min.	Punto gramatical	Aclara dudas sobre en qué momento se usan los saludos y despedidas, así como las opciones formales e informales de cada una.	La docente les presentará una secuencia de imágenes de una historia que pedirá que de forma grupal vayan contentando.	T-Ss Ss-T	worksheet
15min.	Roleplay	La docente presentará la estructura gramatical.	La docente pedirá que trabajen en parejas y entregará una hoja de trabajo para que ellos de acuerdo a su conocimiento de saludos y despedidas escriban una conversación. Luego solicitará a algunas parejas a presentar su conversación.	T-Ss Ss-Ss Ss-T	worksheet

Mientras, en la clase con el grupo de primer grado iba preparada con material únicamente auditivo, apoyándome en todo momento en el pizarrón para reforzar el tema de *question word* y *greetings and farewells.*, aquí elaboré unas hojas de ejercicios con la intención de no colocar traducción al español; como resultado pude percibir que no había participación, era muy notorio que solo dos alumnos contestaban en cuanto a las preguntas de afirmación del conocimiento.

Durante esta clase distinguí que ellos necesitan visualizar el contenido, ya que al ser su primer acercamiento con esta lengua extranjera necesitaban mayor asociación del nuevo vocabulario; por tanto, concluí que me hacía falta mejorar estas estrategias en mi clase. En primer lugar, destaco la necesidad de profundizar en el uso para poder incluirlas en mi gestión pedagógica y así lograr efectividad tanto en el aprendizaje como en la participación en clase. Además, bajo esta percepción me cuestiono ahora si tengo problemas al dar las indicaciones. ¿Podría ser mi volumen de voz? ¿La coherencia con la que explico? ¿O simplemente era desinterés por parte de los estudiantes?

Considero que con referencia al aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar nos encontramos frente al hecho de que por un lado el estudiante aprende un idioma que desconoce sobre la base de lo que ya conoce en el propio. Resulta imposible pretender que los alumnos no traduzcan o busquen el equivalente en su lengua materna de todas las expresiones que se le expliquen en la lengua extranjera, a pesar de que el docente muchas veces intenta no hacerlo. Ellos ya manejan o dominan la mayoría de los conceptos en su lengua materna, por tanto, solo necesitan del aprendizaje del nuevo código lingüístico para su comprensión.

En el intento de mejorar el uso del tiempo planteo actividades que desde mi propio criterio serían más flexibles con los alumnos, pues había llegado a la conclusión de que el español era nuestra lengua puente y esto facilitaría la enseñanza del inglés. En seguida presento otro plan de clase donde intento cambiar los primeros criterios.

**Tabla no. 17**

Lesson plan 2

<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López. 1/1					
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de primer grado de secundaria					
<b>Edad:</b> 11 y 12 años					
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 50 minutos de clase					
<b>Objetivos:</b> Que los alumnos adquieran nuevo vocabulario relacionado con las partes del rostro y poder expresar de manera oral acerca de su estado de ánimo. Además de reconocer las formas de cómo pueden saber de los estados de ánimo de otras personas.					
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes conocen las estructuras que se trabajan en este tema.					
<b>Problemas anticipados:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No tener vocabulario previo al tema</li> <li>- No tener conocimiento previo del verbo BE y wh word.</li> </ul>					
<b>Posibles soluciones:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De manera breve <u>explicar</u> el uso del verbo BE.</li> <li>- Ejemplificar con algunas oraciones.</li> </ul>					
<b>Tema:</b> feelings and emotions					
<b>Material a utilizar:</b> Power Point Presentation. Flash card. laminas					
Tiempo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
10 min.	¿Qué veo?	Activar el conocimiento previo de los estudiantes e introducir el tema central de la clase. Mencionan: en español al respecto de lo que observan.	Saludar y dar la bienvenida a los estudiantes. La docente presentará una lámina con diferentes partes del rostro y les preguntará a sus estudiantes que pueden apreciar Los estudiantes darán sus respuestas.	T-Ss	Ptt
10 min	Lluvia de ideas ¿Qué partes del rostro utilizo para expresar emociones?	Que los educandos puedan reconocer las partes de su rostro usan cuando se expresan las emociones en inglés y español	La docente en una lámina irá anotando las respuestas de sus alumnos. Después de manera gráfica les colocará la relación que tienen.	T-Ss Ss-T	Pizarrón Ptt
5 min.	Video Situaciones de la vida real que ocasionan emociones	Que los alumnos comprendan que situaciones podrían causar emociones y estados de ánimo.	La docente presentará un video Se presentan situaciones de diferentes personas o personajes en distintas situaciones como, llegar a casa, comer algo sabroso, ver la lluvia, estar lejos de casa	T-Ss	Ptt Video <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1cMCG5R6c0k&amp;ab_channel=DanielSanchez">https://www.youtube.com/watch?v=1cMCG5R6c0k&amp;ab_channel=DanielSanchez</a>
10 min.	¿Cómo se sienten otros?	Que los estudiantes puedan expresar oralmente las emociones que se ponen conocer las situaciones donde	La docente <u>preguntará</u> a sus alumnos que emociones y sentimientos pudieron percibir en el video presentado. Reflexionar <u>de cómo</u> pueden sentirse otras personas.	T-Ss Ss-Ss Ss-T	Pizarrón Flash card
5 min.	Punto gramatical		Mostrará el punto gramatical del uso del verbo "TO BE" Para mejorar las oraciones afirmativas e interrogativas y usando el nuevo vocabulario.		
10 min	Como se cuando alguien tiene un estado de <u>ánimo</u> distinto	Que los alumnos reconozcan el vocabulario nuevo y puedan usarlo en una conversación y sensibilizar su empatía cuando se enfrentan con distintas situaciones	La docente <u>colocará</u> a los estudiantes en pareja y nuevamente trabajan con la lámina, la docente <u>orientará</u> a que reflexionen usando estas preguntas ¿Cómo sabes que alguien <u>está</u> triste, enojado o alegre? <u>Preguntarse que</u> es lo que los hace felices y hacer el gesto.		Ptt Hoja de trabajo

En la clase, al iniciar las actividades, puedo percibir que en algunas el tiempo no estaba bien planteado y al hacer la revisión de las clases a través de los videos, puede darme cuenta de que hacer el uso del español me estaba haciendo caer en una zona de confort y estaba dejando de lado nuevamente el uso del tsotsil. Al ser consciente de esto comencé a introducir vocabulario en tsotsil y esto fue de forma espontánea además de que fue con ayuda de los alumnos.

Docente: ¿Cómo se dice *mouth* en tsotsil? [La docente señala con la mano las partes de su cara]

Alumnos: [se rien] *quetik*

Docente: ¿Cómo se dice *nose* en tsotsil? [La docente presenta una flashcard, con la nariz]

Alumnos: *Ní*

(Transcripción de la clase 18 febrero, 2022)

### **Fotografía no. 19**

*Usando señales*



Cada clase presentada es una experiencia que merece ser reflexionada; para fines de análisis presento el siguiente extracto de mis notas:

*[...]Otra situación de la clase que se trabajó este día fue que estos alumnos **muestran mayor interés cuando relaciono el vocabulario desde su lengua y luego nos pasamos al inglés**, como docente también me entusiasma aprender algo de tsotsil.*

Extracto de notas de campo febrero, 2022

Finalmente, existe un punto en el que coinciden estas planeaciones: cómo mejorar los ejercicios prácticos y encontrar el equilibrio pedagógico y didáctico para enseñar lengua extranjera y así sacar a los alumnos y a mí misma de la zona de confort de los métodos tradicionales. Podría afirmar que durante mi práctica docente no he logrado equilibrar algunos factores como la lengua, en sí misma, y la cultura. Me refiero aquí al diseño de las actividades seleccionadas las cuales son directamente pensadas en la cultura y la lengua meta, por ello, me pregunto: ¿sería prudente retomar los factores del contexto de estos alumnos?

Si bien, sé que la mayoría tienen una lengua materna distinta al español, entonces debo primero tomar en cuenta su cultura y su lengua para aproximarlos a la lengua y cultura meta, aunque debo pensar en la convivencia también del español, pues funge como una lengua puente. Desde un punto de vista práctico considero que la complejidad en la interacción de una clase de lenguas radica en el rol del pensamiento del profesor que acompaña estos procesos. En cuanto a esto Pflieger (2018) hace referencia a los elementos que pueden ayudar al profesorado de lenguas extranjeras en contextos culturales diversos. Lo que parece ser un hecho es que el alumnado de lengua extranjera requiere que los contenidos culturales se vinculen con la lengua de su estudio. Además, el mismo autor citado menciona que los contenidos son existenciales e incluyen, el descubrimiento personal del valor cultural.

Al realizar este ejercicio de autoevaluación después de observar mi propia práctica docente, me queda la sensación que debo recorrer aun un largo camino, pero haciendo esta analogía creo que es un gran avance hacer esta autoexploración donde inicio reconociendo las debilidades que existen en mi gestión pedagógica. Para lograr este progreso debo asumir que la lectura y búsqueda de estrategias me ayudará a cumplir con este anhelo. En primer lugar, debo plantear el “para qué”. ¿Para qué me sirve mejorar y autocriticar mi práctica docente?

Siento que la autocrítica ayudará a plantear objetivos claros, a prever situaciones de frustración y con ello mejorar la dinámica de las clases. Ahora bien, de los errores observados, subrayo la coherencia verbal al dar las indicaciones de las actividades; considero que debo superarlo fomentando en mí misma el uso de la lengua extranjera, para ir familiarizando también a los alumnos con otras habilidades lingüísticas y no sólo se queden en los aspectos gramaticales, sin practicarlos.

Partiendo de que la docente debe no solo ser guía sino ejemplo del uso y utilidad del idioma, pienso que otro aspecto relevante para ayudar a mis alumnos sería situar ejercicios y actividades desde su contexto y cultura. Igualmente, podría resultar una tarea compleja buscar equivalencias entre cultura y lengua, pero esto me ayudaría a sensibilizarme al momento de planear las secuencias didácticas, así como en la elección de los materiales didácticos. Por otro lado, Quintero, Zuluaga y López (2009), indican que, en una planeación de clases, el problema no está en la guía, sino en “orientar al practicante para que su acción no se agote en el contenido. Al aplicar el ingrediente reflexivo, él debe reconocer si su plan tuvo éxito y los aspectos que debe mejorar” (p. 44).

Ahora, al estar en esta práctica, se intenta que el desarrollo de las clases y la secuencia de éstas considere realzar la lengua tsotsil para llevarlos a la lengua meta deseada. En este sentido se tomó en cuenta algunas equivalencias entre el tsotsil e inglés, además de buscar una metodología que se adaptara a la forma en que aprendieron las lenguas de las que tienen cierto dominio; así, se llegó a la implementación de la metodología *Total Physical Response*.

El enfoque que se eligió para implementar es el *sociolingüístico* ya que, analizando las características del contexto se pretende que, a partir de la lengua tsotsil se promueva el aprendizaje del inglés en los estudiantes de esta secundaria. Con el propósito de mejorar la práctica docente y tomando en cuenta las características del enfoque y metodología ya mencionadas, se buscaron equivalencias de la lengua originaria con la lengua meta, que se muestran más adelante. En las siguientes actividades se buscaba despertar el interés y que los mismos estudiantes descubrieran diferencias o similitudes entre inglés y tsotsil.



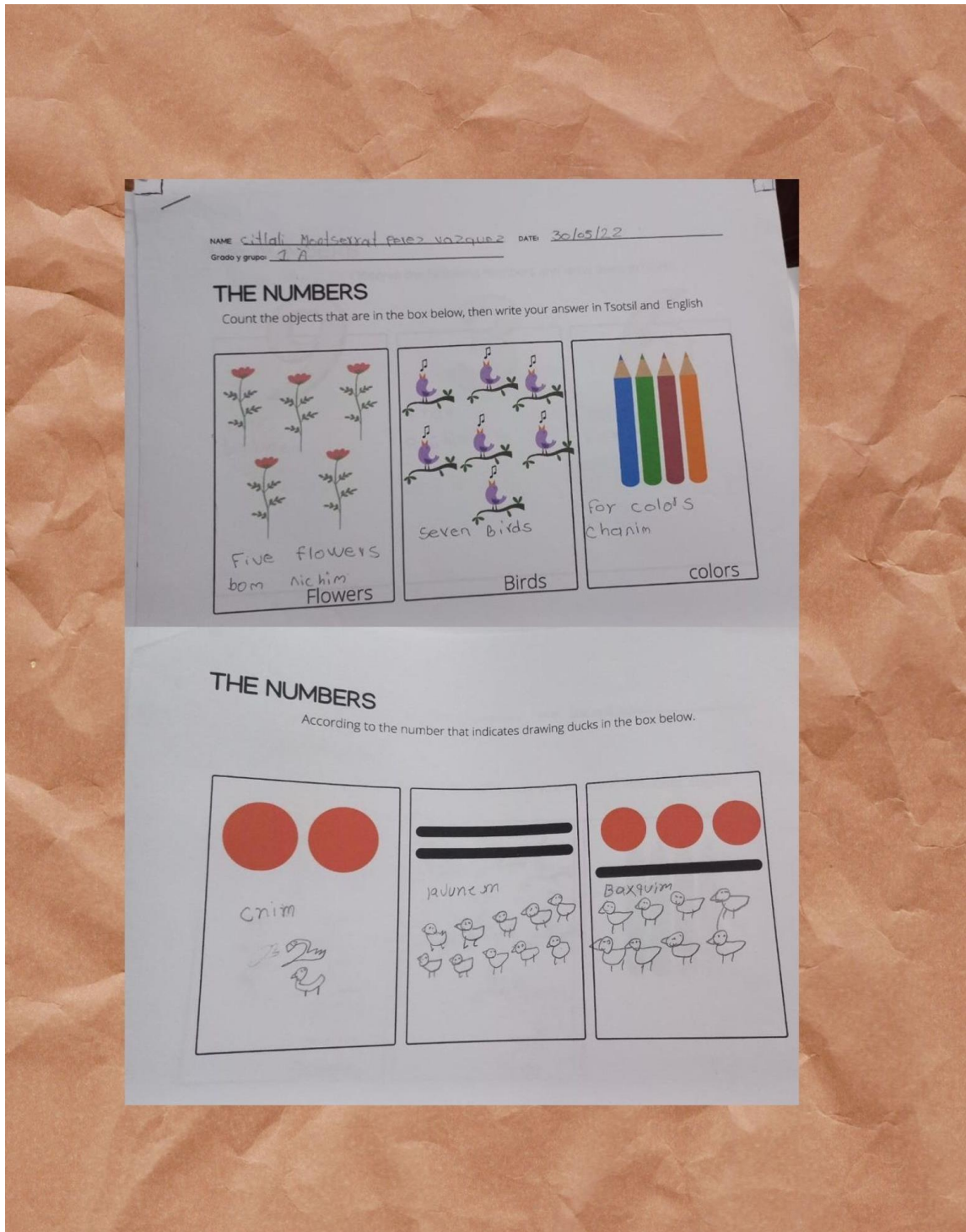
**Figura no. 14**

*Datos de la clase*

Teacher's name	Nancy Lizbeth Laparra Lopez
Context	Secundaría Tsotsil
Course	Inglés 1
Topic	Números
Participants	5 niños de entre 11 y 12 años
Length of time	40 min
Goal	Contrastar los números en tsotsil y en inglés usándolos en este caso para contabilizar objetos
Strategy	Vincular los conocimientos de su idioma a la tercera lengua
Material	Colores, hojas de trabajo, pizarrón

**Fotografía no. 20**

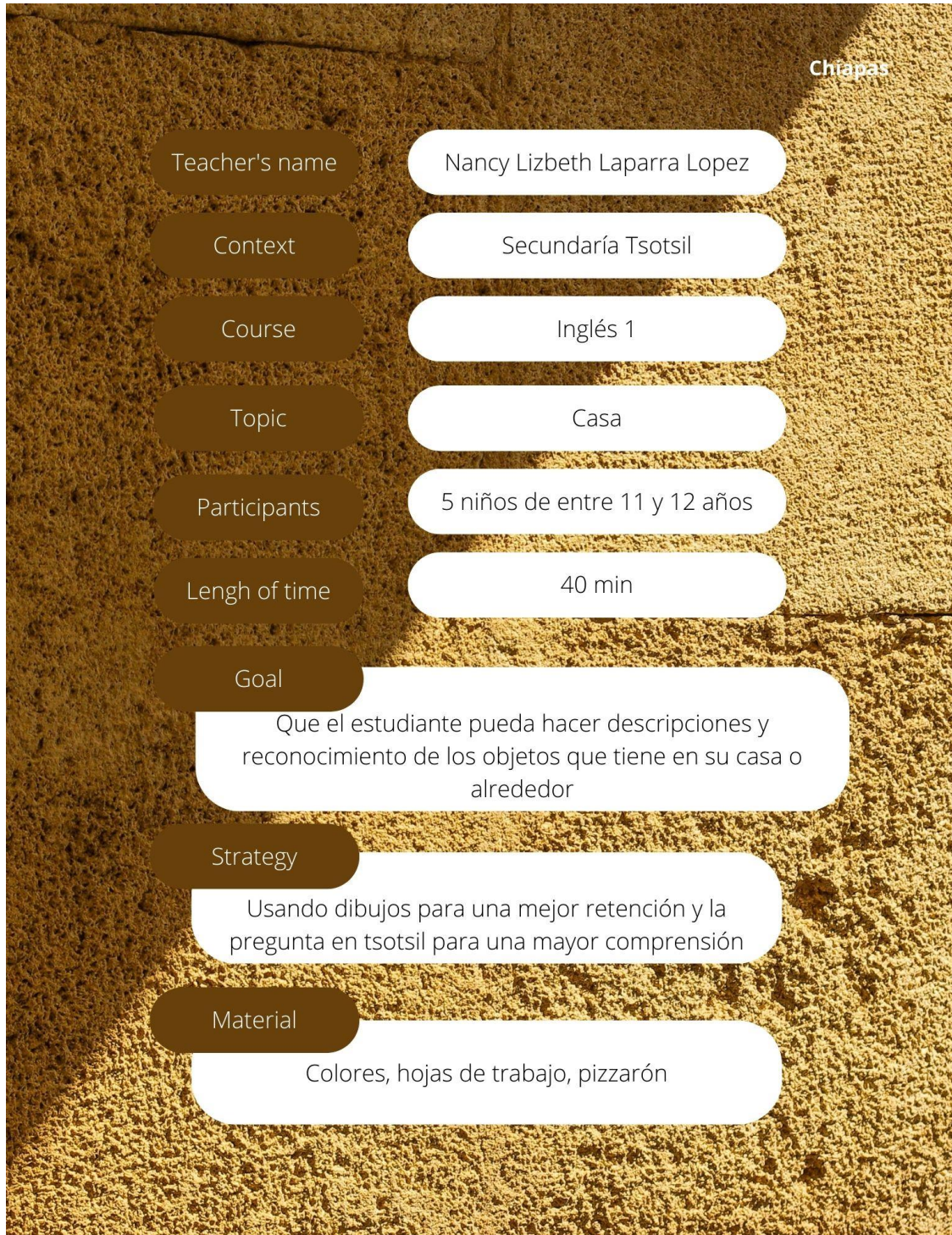
Hojas de trabajo con números





**Figura no. 15**

*Datos de la clase*



Teacher's name	Nancy Lizbeth Laparra Lopez
Context	Secundaría Tsotsil
Course	Inglés 1
Topic	Casa
Participants	5 niños de entre 11 y 12 años
Length of time	40 min
Goal	Que el estudiante pueda hacer descripciones y reconocimiento de los objetos que tiene en su casa o alrededor
Strategy	Usando dibujos para una mejor retención y la pregunta en tsotsil para una mayor comprensión
Material	Colores, hojas de trabajo, pizarra


Fotografía no. 21

Hojas de trabajo aplicados en clase

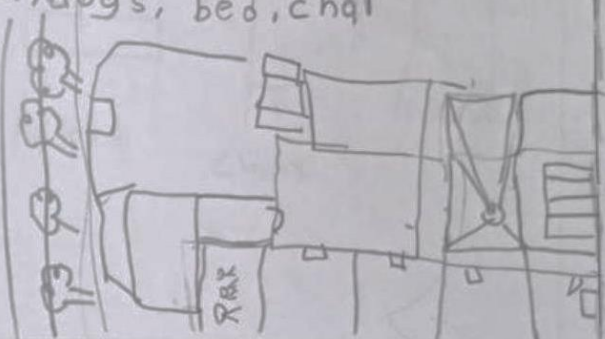
Name: Citlali Montse Yrat Perez Vazquez  
Date: 3/10/22

Read the questions and write some things in your house. Then describe your house.

¿K'usi oy ta jp'ej na? mesa, silla, ventana, puerta  
Oy... nen, bayabil,



what's in your house? table, chair, window  
There is door, dogs, bed, chair  
There are





Como se mencionó en el capítulo 2, García (2018) argumenta que este enfoque ha promovido centrar la mirada en el aprendizaje de los aspectos socioculturales de la lengua meta sino también en los principios metodológicos comparativos entre la lengua materna de los aprendientes y la lengua meta, con el fin de llevarlos hacia una mejor comprensión de los significados que facilitan la comunicación y, desde luego, a un aprendizaje óptimo de una lengua extranjera o segunda. Los estudiantes disfrutaron estas actividades y me sentí satisfecha de haber logrado mi objetivo usando este enfoque.

En la Tabla no. 18 se muestra un plan de clase con las características del enfoque y la metodología de *Total Physical Response* donde la docente modela algunos comandos para que los alumnos puedan observar, escuchar, y repetir de acuerdo con las acciones mostradas. Larsen y Freeman (2008), afirman que “Después de que el aprendiz interioriza de cómo funciona el idioma de destino, la expresión oral aparecerá espontáneamente” (p.107).

**Tabla no. 18**

*Lesson, Plan con enfoque sociolingüístico y método TPR*

<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López.	1/1
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de primer grado de secundaria	
<b>Edad:</b> 11 y 12 años	
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 40 min	
<b>Objetivos:</b> - Dar a conocer adjetivos de uso común como los colores y características propias de un animal y una mascota	
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes conocen las estructuras que se trabajan en este tema.	
<b>Problemas anticipados:</b> - No tener vocabulario previo al tema - No recordar las <u>wh question</u> .	
<b>Tema:</b> Introduce myself	
<b>Material a utilizar:</b> colores, hojas de trabajo, pizarrón	

Tiempo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
5 min.	Bienvenida	Reforzar conocimiento básico de saludos.	Saludar y dar la bienvenida a los estudiantes.	T-Ss Ss-Ss	Pizarrón
5 min	Introduce myself	Que los educandos puedan reconocer las preguntas básicas para tener información personal.	La docente saludara en inglés y preguntara: <u>How are you?</u> De igual forma se preguntará: <u>¿kux elan?</u>	T-Ss Ss-T	Pizarrón
10min.	Greetings. Presentation personal	Activar similitudes con la lengua originaria de los estudiantes	La docente modelará los saludos, los repetirá saludando con algunos <u>participantes</u> . Luego <u>mostrará</u> las preguntas con <u>wh question</u> . <u>Where you from</u> <u>What do you doing?</u> <u>Where you study?</u> Las preguntas se <u>realizan</u> en tsotsil. <u>Likemon tal ta</u> <u>Ta jehan yuu ta</u>	T-Ss	Hoja de trabajo Pizarrón
5 min.	Wordsheet	Reconocer de forma escrita los saludos y preguntas básicas de información personal.	En el pizarrón estarán los ejemplos con algunas posibles respuestas, después la docente pedirá que respondan las preguntas con su información personal en la hoja de trabajo. Luego pedirá al azar que uno haga su presentación personal.	T-Ss Ss-Ss Ss-T	Pizarrón Hoja de trabajo
5 min	Role play	Que los estudiantes puedan presentarse en tsotsil e inglés	La docente solicitará a los estudiantes que trabajen en parejas para practicar las	T-Ss	Hoja de <u>trabajo</u>

El siguiente texto muestra el diálogo interactivo al inicio de la clase.

Maestra: *hello, good morning!* (Alza la mano para saludar a todos)

Maestra: *How are you?*,... (hay silencio)

Maestra: *¿K'uxa elan? Lek oyun...* (coloca el dedo pulgar hacia arriba)

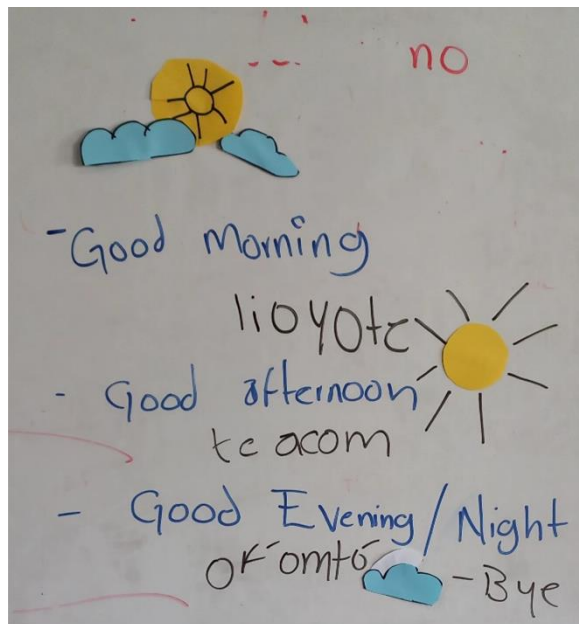
Alumnos: *Lek ... melec oyo't maestra*

Maestra: *Aaah, okay how are you?*

Alumnos: *lek mero lek*

### Fotografía no. 22

*Equivalencia de saludos inglés/tsotsil*



(Extracto de clase, 2022)

La siguiente es una actividad con números.

Maestra: *Kerem, la ...Everyboy come here, please, lets play with numbers*

Maestra: *Please, pay attention , I count from one to twenty and you tellme what is number in tsotsil.*

Maestra: *One, (muestra un punto que equivale el número 1 en tsotsil.*

Alumnos: *jun.*”

### Fotografía no. 23

*Contando números en tsotsil*



(Extracto de clase, 2022)

**Fotografía no. 24**

*Los números de la lengua tsotsil e inglesa*



Cada día de clases representaba una nueva experiencia al ir descubriendo los intereses de los estudiantes respecto al aprendizaje de una lengua extranjera.

la clase de hoy fue diferente, porque jugamos a Simón say´s , hace mucho tiempo que no hacia este juego y me pareció divertido y satisfactorio porque aunque al principio los niños no querían participar, seguían las indicaciones y ellos también proponían otras acciones para cambiar el juego.

(Extracto del diario del investigador, 2022)

En estos extractos puede notarse un cambio en mi seguridad al dar la clase, al cambiar las instrucciones, considero que son efectivas porque gracias a los imperativos que utilizo en clase sirven para que los alumnos puedan replicar las oraciones junto con las acciones; me parece que ellos no tienen dificultad para resolver los ejercicios expuestos e identifican mejor las similitudes entre la lengua tsotsil e inglés.



Desde mi perspectiva, considero que los alumnos disfrutaban también el hacer correcciones cuando la docente comete errores al practicar el tsotsil; sin embargo, muestran ánimo para enseñar a corregir. Asimismo, siento que ellos redescubren su lengua ya que es tomada en cuenta en sus clases. Como menciona Girón (2007), la lengua materna es la herramienta clave para potenciar el desarrollo cognitivo y social de los alumnos tsotsiles. En definitiva, también se hace un balance en cuanto al valor de cada lengua.

#### **4.8.2 Enseñanza del inglés en tiempos de pandemia COVID**

Al igual que otras comunidades indígenas, durante el periodo de este estudio, Chenalhó presentaba las mismas realidades donde se evidenciaba el poco acceso a las plataformas o medios para tomar clases en línea. En este sentido, en la escuela secundaria se tuvo que llegar a acuerdos internos tanto con la comunidad como con el equipo docente.

Los profesores de la escuela secundaria técnica no. 48 de este municipio, preocupados por salvaguardar su salud se coordinaron para seguir con su proceso de enseñanza aprendizaje, y propusieron, como acuerdo del cuerpo académico, que para el ciclo escolar 2020- 2021 se asistiera a la escuela cada quince días. En estas asistencias a la escuela los profesores otorgaban cuadernillos de trabajo a los alumnos de los distintos grados; este era un intercambio, pues los maestros entregaban nuevos contenidos con su respectiva práctica y los alumnos regresaban los cuadernillos resueltos para su revisión, con el fin de ir avanzando con los contenidos curriculares. Esto constituyó una estrategia que estuvo presente en la mayoría de los centros educativos alejados de los grandes centros urbanos.

Vemos que Chenalhó no era la excepción pues esta forma de trabajo la vivían otras comunidades, así, en México, la estrategia gubernamental *Aprende en casa* permitió la continuidad de la revisión de los contenidos curriculares de educación básica; inicialmente, mediante cuadernillos de trabajo digitales y recursos albergados en una página web oficial y, más tarde, a través de programas de televisión abierta y radio (Rodríguez et al., 2020)

Un ejemplo de esta situación es lo que explica lo docente que experimenta condiciones similares en su comunidad con las de Chenalhó y comparte que:

La mayoría de las y los padres de familia mencionaron que no contaban con televisor de paga (excepto 3 de 18 hogares), ya que de la televisión abierta no es tan fácil conectar con esos programas y, más bien, deben hacerlo entonces por YouTube. Otros tenían televisor, pero sin la señal suficiente para ver las clases que la autoridad educativa federal transmitiría a partir de este nuevo ciclo escolar. La maestra optó por trabajar por medio de cuadernillos que ella misma elaboraba y preparaba, mismos que dejaba con una madre de familia que se encargaba de reproducirlos y los demás padres de familia pasaban a recogerlos, una vez por semana. (quien?)

Para el inicio del ciclo escolar 2021-2022, en la secundaria técnica no. 48 se acuerda nuevamente un regreso a clase de manera gradual, y se asignaron tres días de trabajo, comenzando con los primeros grados el lunes; los segundos grados el martes y finalmente el miércoles se atendía a los terceros grados. De igual forma las horas de trabajo no eran las mismas antes de la pandemia pues las sesiones por cada materia se redujeron a 40 minutos de trabajo.

#### **Fotografía no. 24**

*Instrucciones para el trabajo con cuadernillos*



Para cada grupo de esta institución educativa, creo que significó mucho volver a las aulas, ya que ellos no tuvieron clases en línea; era momento de encontrarse con los amigos, en el caso de los grupos de segundos que pasaron al tercer grado; para los alumnos que subieron a

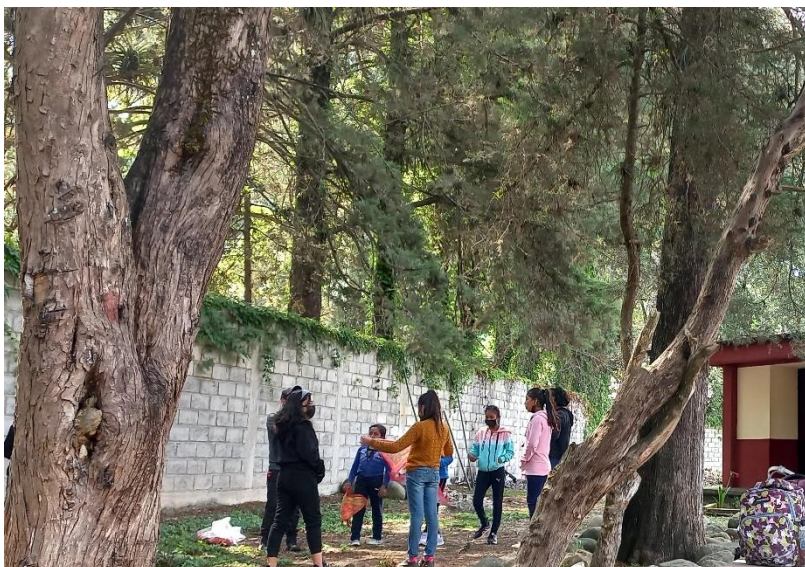
segundo, era conocer por fin a sus compañeros del año anterior al confinamiento; Sin lugar a duda, los de nuevo ingreso experimentaron el regreso a clases en un nuevo nivel.

A mediados del ciclo escolar, por acuerdos entre la comunidad y la escuela, se hace el regreso total a todos los grupos y grados con el fin de seguir avanzando en los contenidos curriculares y sobre todo para mitigar el rezago educativo. Gracias a este regreso a clase los alumnos pudieron experimentar cambios sociales en la interacción con sus compañeros y en la práctica de medidas para el cuidado de la salud. Los maestros ponían el ejemplo dentro de la institución al usar gel antibacterial y cubrebocas, aunque al caminar en las avenidas principales de Chenalhó no se veía a las personas usar estas medidas de cuidado.

Esta observación me deja claro que los alumnos entienden bien en donde se sitúan, porque saben alternar esta indicación, pues saben que dentro de la institución deben acatar esta indicación; este punto me parece que es importante ya que esta nueva normativa de las medidas de prevención se ha integrado a la convivencia y socialización en todos los contextos. De cierta manera siento que influyen en su idiosincrasia cultural, al no presentar resistencia al usar este artículo de cuidado, aun con el escepticismo sobre la pandemia que caracteriza a las comunidades indígenas.

**Fotografía no. 25**

*Los estudiantes usan cubrebocas en el área escolar*



Al mismo tiempo que la aplicación de estas medidas, en las aulas de esta institución, no ha afectado de forma negativa la participación y deseo de aprendizaje de los estudiantes, en el aspecto socioeducativo vemos cómo ha impactado el proceso de enseñanza aprendizaje en la materia de inglés; particularmente con los alumnos que han cursado este nivel durante la contingencia. A continuación, presento extractos de entrevistas realizadas a estudiantes de los tres grados de secundaria.

*Extracto 1*

E: ¿Cuándo entraste a la secundaria empezó la pandemia?

A: Sí

E: ¿Recibías clases?

A: No

E: ¿Cómo te calificaban la materia de inglés?

A: Veníamos por unos cuadernillos que tenían apuntes y para hacer tarea

E: Cuando te entregaban el cuadernillo de inglés. ¿podías resolverlos con facilidad?

A: Un poco, pero le entendía cuando me ayudaba mi hermana y porque algunas palabras venían en español por eso entendía.

Entrevista a alumnos de segundo grado, mayo 2022

**Fotografía no. 26**

Estudiante de segundo grado A



**Fotografía no. 27**

*Estudiante de tercer grado grupo A*



*Extracto 2*

E: ¿Cómo te calificaban la materia de inglés?

A: Empezamos a venir cada mes, luego cada quince días a recibir cuadernillos

E: Cuando te entregaban el cuadernillo de inglés. ¿podías resolverlos con facilidad?

A: El cuadernillo de inglés solo lo resolvía cuando le entendía, pero la mayor parte de los cuadernillos de inglés solo los copiábamos, eran apuntes, así que solo copiábamos y no muy resolvíamos tareas.

Entrevista a alumnos de segundo grado, mayo 2022

*Extracto 3*

E: Cuando entraste a la secundaria ¿ya tenías conocimiento del inglés? o aprendiste sobre esta materia al entrar a la secundaria?

A: Si un poco, porque escuche algunas canciones en inglés cuando entraba a usar Facebook o youtube.

E: ¿Tienes internet en tu casa?

A: No, mis papás me dan dinero para comprar fichas de internet y lo uso en mi celular.

E: Durante estos tres años que has cursado la secundaria ¿Cómo sientes que has progresado en tus conocimientos en inglés?



A: Cuando entré a primero sentí que aprendí más de lo que ya había visto, aunque en segundo fue complicado por el tema de la pandemia, se dificultó un poco porque algunas partes del cuadernillo solo venía en inglés y no entendía, pero buscaba ayuda en los apuntes que traía en español o busca un traductor en internet.

...Ahora que estoy en tercero, la maestra repite algunos temas de primero porque algunos de mis compañeros no recuerdan algunas palabras o cosas, así que se tiene que volver a ver esos temas.

Entrevista a alumnos de tercero, mayo 2022

### **Fotografía no. 28**

Estudiante de tercer grado grupo B



#### *Extracto 4*

E: Cuando entraste a la secundaria ¿ya tenías conocimiento del inglés? o aprendiste sobre esta materia al entrar a la secundaria?

A: Aquí en la escuela aprendí

E: ¿Qué grado cursabas cuando suspendieron las clases por pandemia?

A: En segundo grado

E: Para la materia de inglés como te calificaban

A: La maestra nos dio un cuaderno de ejercicios y ahí tenía apuntes.

E: ¿Tuviste alguna dificultad para resolver tus tareas de inglés?

A: Sí, un poco

E: ¿Por qué?

A: Porque no le entendía, porque algunas cosas no venían en español.

Entrevista a alumnos de tercero, mayo2022

Como podemos apreciar en las vivencias de estos estudiantes, encontramos que hubo dificultades para resolver actividades y tareas de la materia de inglés pues muchos no comprendían dichos trabajos. Desde la perspectiva personal considero que esta forma de trabajo no fue suficiente para poder tener un acercamiento real al inglés, ya que no tuvieron la oportunidad de aclarar sus dudas ante la falta de un docente guía, ni de intentar interactuar en esta lengua extranjera con sus compañeros.

Por lo descrito en el párrafo anterior coincido con Fernández et al., (2020) quienes afirman que en estos contextos los docentes se convirtieron en una pieza clave para garantizar el cumplimiento del currículo oficial. Muchos de ellos instrumentaron diversas estrategias pedagógicas y utilizaron recursos a su alcance para establecer comunicación con sus estudiantes y, así, atender las necesidades particulares de sus entornos de trabajo. Sin embargo, la duda aquí es que, si ellos reflexionaron sobre esta nueva práctica que se convirtió en un desafío, porque como bien sabemos, no todos los alumnos aprenden de la misma forma ni al mismo tiempo. Esto lo podemos constatar cuando una de las alumnas menciona que los docentes ahora tienen que repetir muchos temas de los grados anteriores.

Ahora bien, desde la perspectiva de otros docentes se vio un reto fuerte para poder seguir con la labor de la mejor manera posible. En ese sentido, Gutiérrez (2020) señala que el trabajo docente en el confinamiento fue desafiante para los profesores adscritos a escuelas indígenas o comunitarias, ya que la comunicación con sus estudiantes se interrumpió debido a la escasez de recursos tecnológicos.

En estas entrevistas no se obtuvieron más que los testimonios de los alumnos de cómo vivieron su aprendizaje de inglés y nos da la perspectiva que tienen como estudiantes de acuerdo con su progreso académico de esta materia en específico. Quizá no se logre apreciar si existe una mejora en sus nociones del inglés, pero dentro de sus comentarios solo

mostraron dificultad para entender, quizá esto sea un parteaguas de la labor docente de los maestros titulares de inglés para tomar mejores decisiones que refuercen su práctica docente, pues se comprende que aún falta mucho por trabajar.

Debemos tomar en cuenta que el aislarse de las aulas dejó al descubierto muchas realidades del proceso de enseñanza y aprendizaje, de igual forma el regreso a clases presencial también evidenció los avances o retrasos en los contenidos; por ello, los docentes de estos contextos, como los de Chenalhó, podrían tomar esto como una oportunidad para el desarrollo de habilidades de adaptación lingüística y reflexionar sobre su desempeño para ayudar a los alumnos a desarrollar de manera significativa su competencia comunicativa en el idioma extranjero. En este punto de análisis cobra relevancia lo que expresa Gallegos y Tinajero (2022) cuando dicen que:

pese a las múltiples y complejas situaciones a las que se enfrentaron algunos docentes al desarrollar su labor educativa durante el confinamiento, dichas experiencias también fungieron como motivación para los maestros a mejorar sus estrategias pedagógicas y fortalecer su responsabilidad como profesionales de la educación. (p.243)

Otras de las limitantes en cuanto a enseñanza del inglés en Chenalhó en tiempos de pandemia no sólo fue la infraestructura tecnológica por no contar con internet para dar clases virtuales sino también fueron las decisiones de los sindicatos sobre qué hacer si regresar a las escuelas con poca carga académica y las tomas de decisión de los comités de padres de familia. A todas estas condiciones institucionales se suman otros conflictos regionales que también afectaron el buen desarrollo de la tarea educativa en las comunidades de la región de estudio.

Santiz (2020) señala: *“grupo armado causa ambiente de terror [ ...] han paralizado todas las actividades, incluyendo la educación.”*

Por su parte, Jiménez (2020) precisa: *“ya tiene más de dos años que ya casi no están estudiando, no están aprendiendo, pobres niños, ya están grandes sin que sepan leer.”* Testimonios Santiz y Jiménez, 2020.

Las condiciones socioculturales de Chenalhó sobre la rivalidad y violencia que se da entre comunidades también se reflejan en las condiciones socioeducativas donde se cancelan clases por no exponer a los niños y maestros a los ataques violentos. Por lo tanto, la enseñanza del



inglés se aplaza hasta cuando se pueda regresar a clases y tenga prioridad ante las otras materias básicas.

### **Recapitulación**

En este capítulo hemos dado a conocer las voces de los participantes y dejado entrever cómo las condiciones socioculturales y educativas inciden en lo que se vive en las aulas. Las prácticas socioculturales de la comunidad que se reproducen cotidianamente conforman el marco interpretativo de la reacción de los alumnos ante las lenguas que tienen que aprender. En el siguiente apartado se presentan las conclusiones y una propuesta de sugerencias de cómo se podría mejorar el aprendizaje del inglés.

## CONCLUSIONES

Una vez finalizado el análisis de los datos, es obligado volver de manera crítica a las bases teóricas y a la situación de cambio en las que hemos pretendido ahondar mediante este estudio de caso no generalizable. A la vista de los resultados obtenidos tras el análisis, establecimos los lazos entre el pensamiento de los profesores y el proceso de cambio a que ese pensamiento se somete cuando se afronta una reforma educativa institucional y un contexto de pandemia como la que se vivió durante el periodo de esta investigación. La discusión, versó sobre la relación entre el pensamiento del profesor y la acción; tras el resultado del análisis, en este apartado final, reflexionamos precisamente sobre estos elementos en comparación y sobre la metodología empleada en el estudio, así como sobre los aprendizajes que me deja este proceso de investigación.

En la introducción de este documento planteamos el problema respecto a la enseñanza del inglés en la educación básica, en contextos indígenas. Se expuso una justificación a partir de reconocer cómo los estudiantes, en estos contextos, se han enfrentado a problemáticas educativas diversas porque cuando se inscriben en la escuela secundaria traen dificultades con el español. El primer contacto formal con el inglés, como lengua extranjera, normalmente sería como un segundo idioma; sin embargo, aquí es una tercera lengua.

Derivado de la reflexión sobre estas condiciones socioculturales y educativas nos planteamos objetivos y preguntas de investigación, mismas que ahora se retoman para valorar cómo este proceso de investigación aportó tanto a la comprensión del hecho ya descrito y a la atención del problema de la enseñanza del inglés en contextos indígenas. Así, anotamos cada uno de los interrogantes y las reflexiones derivadas del proceso de investigación.

**¿Cuáles son las condiciones socioculturales y educativas de los estudiantes tsotsiles con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera? Las condiciones que se han encontrado, en la realidad que enfrentan estos contextos, pueden describirse como sigue:**

1) Condiciones educativas: los planes y programa de estudios están descontextualizados pues sugieren que el dominio de lengua extranjera de los estudiantes al ingresar a la secundaria es (Nivel B1) es alto porque de acuerdo con el plan de estudios de la educación básica, los

alumnos tienen su primer contacto con el aprendizaje de esta lengua desde la educación preescolar y primaria. (lo cual en la práctica no sucede). Además, los docentes que trabajan en esta escuela no hablan tsotsil, por tanto, la docente de inglés enseña usando el español como vehículo para aprender inglés.

2) Condiciones socioculturales: la cosmovisión implícita en la lengua-cultura tsotsil, que tiene que ver con prácticas cotidianas y la percepción de sí mismos en la comunidad, no afectaría en el aprendizaje de otra lengua, porque la mayoría de estos estudiantes sí ven de forma positiva su lengua y cultura; mientras, respecto al aprendizaje del inglés lo toman como una meta a largo plazo para poder viajar a Estados Unidos. (en esa región se observa un alto índice de migración hacia ese país del norte)

**¿Qué percepciones tienen los estudiantes tsotsiles en Chenalhó, de las lenguas con las que interactúan en el aula y cómo éstas inciden en su aprendizaje del inglés? Respecto a este interrogante encontramos que:**

- 1) Los estudiantes tienen una imagen positiva del inglés, aunque existen factores que influyen en su aprendizaje, debido a la dificultad en las habilidades de escritura y lectura. Además, necesitan materiales lúdicos que les permitan desarrollar las habilidades lingüísticas en la lengua extranjera.
- 2) La percepción, a veces negativa, se basa en la dificultad que tienen de comprender no sólo el idioma inglés sino también el español y por eso en el aula pueden reflejar en ocasiones desinterés porque no hay comprensión.

Como ya se señaló líneas arriba, la SEP, en los objetivos curriculares de secundaria, indica que los alumnos se encuentran en un nivel A2 de acuerdo con el marco de referencia europeo; pero, en realidad los estudiantes ingresan a secundaria como principiantes en 0. Para compensar esta situación se les ofreció un curso para los alumnos que tienen bajo rendimiento en inglés, sólo 5 estudiantes decidieron tomarlo quienes argumentaron que sí les gusta esta lengua, pero se les dificulta su aprendizaje.

¿Qué enfoque metodológico puede favorecer el aprendizaje del inglés, considerando las condiciones socioculturales y educativas del contexto de Chenalhó? Lo que se observó es que el enfoque metodológico no se adecua al nivel de inglés de los estudiantes; también el

desconocimiento del tsotsil de parte del docente, es un factor poco favorable que debe considerarse al proponer un enfoque metodológico para el aprendizaje de los estudiantes de la lengua meta. Si los estudiantes, para comprender una palabra o frase en inglés, tienen que hacer a veces un doble un proceso de traducción que parte de la lengua materna, y luego pasa por el español, el docente debe ser capaz de comprender qué implica este proceso, para poder atenderlo pedagógicamente.

Tomado en cuenta las condiciones socioculturales de los estudiantes, donde su nivel de tsotsil es bajo en las habilidades productivas y lo mismo pasa con el español, nos indagamos sobre qué tipo de metodología favorecía el aprendizaje del inglés. Considerando que en la exploración del grupo encontramos que los alumnos son más visuales y les gusta las actividades dinámicas, decidimos implementar un enfoque basado en tareas donde pudiera combinarse diversas actividades que fomentaran el gusto por esta lengua y no se aburrieran. Así, se hace una transición de no tener una metodología específica a desarrollar tareas como pintar, cantar, bailar y modelar situaciones que puedan reproducirlas mientras se expresa una frase en inglés; estas tareas se enmarcan en la metodología de *Total Physical Response*. (Respuesta Física Total) con la cual se despertó más el interés por el aprendizaje de esta lengua y el enfoque sociolingüístico tomando en cuenta la lengua materna de los estudiantes.

### **¿Cómo se transformó mi práctica como docente de inglés en el contexto de Chenalhó?**

Ha sido un reto dar clases de inglés en este contexto porque me he enfrentado a diversas situaciones derivadas, no sólo de estar frente al grupo, sino de lo que viven los docentes que se desplazan a trabajar en estos escenarios donde se vive una situación diglósica. Desde que inicié el ciclo uno, este proceso fue un intento de mejorar mi práctica docente a partir de la selección de un enfoque metodológico, diseñar planes de clase e implementar actividades que favorecieran el aprendizaje.

Algo que debo destacar es que observé que los estudiantes logran mejor comprensión de los temas en inglés si las actividades que se les da están en tsotsil e inglés. Por ello, concluyo que es indispensable que el docente indague sobre la primera lengua de sus estudiantes (que en este caso es el tsotsil) para después presentar o consolidar frases y vocabulario de acuerdo con el contexto cultural y sociolingüístico de los aprendices.

## **Sugerencias pedagógicas**

La política lingüística que incluye el inglés como materia obligatoria en los planes de estudio de secundaria no refleja la realidad social del país. En consideración a ello es necesario mejorar esta imposición del inglés en contextos como donde viven los estudiantes tsotsiles en Chenalhó y que favorezca procesos de aprendizaje significativos. El papel del docente puede considerarse como una condición educativa y sociocultural importante porque es quien toma las decisiones de qué enseñar y cómo se debe de aprender en el aula.

También el docente decide si hace ajustes a lo que le propone el programa educativo basándose en las necesidades de los estudiantes y en el nivel de lengua que deben aprender. Principalmente, en comunidades indígenas de México, se presenta una situación diglósica donde el español va desplazando al tsotsil y cuando entra el inglés en las aulas los alumnos pueden sentirse confundidos. La actitud abierta que tenga el docente sobre los saberes locales de la lengua-cultura tsotsil es necesaria a fin de no sentirse aislado por la propia comunidad; al mismo tiempo si se integra la lengua-cultura tsotsil en sus actividades, los estudiantes podrán tener mejor comprensión de la lengua extranjera que aprenden.

## **Transformación de creencias, transición de metodologías**

Nuestras creencias pedagógicas que determinan lo metodológico, se fundamentan en una conceptualización poco clara de la práctica educativa. El término "conocimiento" es conceptualmente distinto a "cognitivo", aun cuando ambos se relacionen. Junto a este concepto más amplio, la relación entre teoría y práctica ha cambiado también: el conocimiento teórico que el profesor posee ha dejado de ser el más importante en aras del conocimiento proveniente de la experiencia. Por ello, al inicio de la investigación y al estar en contacto con los participantes no se tomaba en cuenta la opinión de ellos para poder emprender un curso que incluyera en temas de su interés.

La docente investigadora inició con un método ecléctico ya que no reconoció en los planes de clase la coherencia necesaria para poder desarrollar actividades que realmente fueran de cambio en este contexto escolar, Como lo explica Gómez (2004):

"[...] el primer paso que hay que dar es hacer que los profesores sean conscientes de sus propias creencias para que puedan entender mucho mejor de dónde vienen sus

decisiones y sus prácticas en la enseñanza y entonces podrían ser capaces de evolucionar sus propias creencias para mejorar” (p. 1)

Cabe señalar que la falta de conocimiento y resistencia ante el cambio provocó que no vieran avances significativos, pues desde la creencia de que solo ciertos recursos o formas de dar la clase son la única vía para llegar al tan aclamado aprendizaje significativo, se desechan ideas innovadoras que podrían ser relevantes para los estudiantes. En las actividades presentadas en clase se adoptaba material y contenido de acuerdo con la experiencia previa del docente, pero solo reflejaban los intereses particulares que no siempre coinciden con las del grupo.

Williams y Burden (1999) señalan que el desconocimiento metodológico generalmente conduce a tomar decisiones y a crear técnicas que frecuentemente, pueden, no ser las más convenientes para su implementación en el aula. En ocasiones, el docente suele adoptar fuertemente un enfoque de enseñanza y a menudo no quiere abandonarlo por miedo a aventurarse a lo desconocido porque el profesor cree que es la única alternativa de enseñar lengua.

Este cambio implica el desplazamiento del interés desde las relaciones entre el pensamiento y la acción del profesor hacia el interés por las acciones consideradas más como expresión del pensamiento del profesor que como expresión de sus habilidades didácticas. Para entender por qué actúan los profesores en la manera en que lo hacen ha sido necesario estudiar de qué manera construyen éstos el sentido y dotan de significado a sus actuaciones de aula. De las investigaciones iniciales (Clark y Petersen, 1986) sobre los procesos del pensamiento y las creencias de los profesores, el foco de atención se ha ido centrando sucesivamente en diferentes aspectos. Entre ellos, se ha tenido en cuenta lo que Shulman (1986) llama el "conocimiento del contenido pedagógico"; es decir, la interpretación y transformación de los conocimientos de la materia que los profesores llevan a cabo para facilitar el aprendizaje del alumno en un determinado contexto, que en nuestro caso ha sido el del área de la enseñanza de lenguas, en un contexto plurilingüe.

Se ha tenido en cuenta también el "conocimiento práctico", en el sentido que le otorgan Van Driel y otros (1998) que lo entienden como un conocimiento integrado del saber de los profesores acumulado a lo largo de su práctica docente que configura el conocimiento y las

creencias de los profesores con respecto a la metodología, los alumnos, la materia y el currículo. Este conocimiento práctico podría venir determinado también por la experiencia del docente como discente, es decir, por la experiencia acumulada por los profesores en el periodo de su propio aprendizaje o formación como profesores. Aunque de carácter marcadamente idiosincrásico, intentamos encontrar los rasgos comunes del conocimiento práctico de una serie de profesores. En nuestro estudio, el pensamiento de los profesores ha estado representado por sus declaraciones orales o escritas (entrevistas, cuestionarios) mientras que las acciones han estado presentes en los registros de observación en el aula

Las creencias de los docentes influyen en todo lo que hacen en el aula, pues “los profesores se dejan influir enormemente por sus creencias [...] con lo que creemos que sabemos” William y Burden (en Martínez-Agudo, 2011, p. 110). No obstante, si el docente tiene el deseo de mejorar sus prácticas de enseñanza y la necesidad de conocer otros enfoques y métodos; así como de tener la necesidad de cambiar y transitar a ser un docente con iniciativas y visión abierta, este docente puede que ya no se resista al cambio porque adoptar nuevas innovaciones en la enseñanza de lenguas, puede requerir que el docente se despoje de sus antiguas creencias sobre su propia práctica.

Las creencias de los docentes son diferentes de acuerdo con sus experiencias adquiridas durante el proceso de su formación, durante las prácticas profesionales y durante el proceso de desarrollo profesional. Richards y Lockhart (1998) mencionan que el origen heterogéneo para las creencias de los profesores, se manifiestan y enfatizan sobre las creencias de las experiencias como alumnos de lenguas; es decir, los profesores tienden a repetir en sus clases la dinámica que en otro tiempo implementaron sus profesores. Además, sugieren a su práctica diaria y a las conclusiones, sobre lo que funciona en una clase y lo que no funciona. En muchas ocasiones, estas conclusiones están tan impregnadas por las creencias de los profesores que distan mucho de las conclusiones reales sobre lo que debe funcionar o no en una clase.

### **Reflexiones críticas del docente investigador sobre la enseñanza de lenguas**

La enseñanza del idioma inglés en la escuela secundaria por parte de los docentes enfrenta muchas dificultades y carencias que no permiten lograr lo que se propone en el programa de estudio de esta asignatura: el desarrollo de habilidades para comunicarse en esa lengua. El

apoyo que reciben los maestros de inglés de las escuelas sujetas a investigación es reducido, por lo cual se necesita más atención a las necesidades de los docentes para que puedan cumplir con el proceso enseñanza-aprendizaje.

Uno de los puntos en los que se ha hecho una fuerte autocrítica es cómo se enseña la gramática que se utilizan actualmente, y cómo fueron observadas en las aulas del docente investigador. De igual forma, hemos comentado, se inició usando para el aprendizaje del idioma inglés actividades en su mayoría en gramáticas tradicionales que no enseñan a los alumnos a hablar. Los alumnos practican la gramática a través de diferentes ejercicios que realizan por sí mismos u otros que les dicta el mismo maestro; sin embargo, y debido al porcentaje tan alto de tiempo que se le asigna a la escritura, poco practican la parte oral del idioma. A través de la interacción con los alumnos reflexionamos que la planeación de clase debe considerar el factor tiempo de manera flexible, para que concluyan con éxito las habilidades que se pretendan enseñar.

Finalmente, a pesar de los esfuerzos realizados en la consecución de los objetivos de la enseñanza del inglés en el contexto de Chenalhó, vimos que la gran mayoría de los alumnos observados aprenden a hablar lo básico, entienden con dificultades el idioma, pero lo real es que no leen en inglés puesto que esta habilidad no se observó que se practicara. Esta situación hace reflexionar en cuanto a la necesidad de otros medios impresos de lectura, ya que sólo se remiten al uso de hojas de trabajo con la traducción de los contenidos sugeridos; aquí es importante contar con material auténtico para que el alumno tenga contacto con el idioma de estudio. Por otra parte, también es recomendable que las situaciones que se utilicen sean de interés para los alumnos y esto puede lograrse a partir del conocimiento que se tenga de sus condiciones socioculturales y educativas.



## REFERENCIAS

- Alarcón, L. (1998). El fenómeno del bilingüismo sus implicaciones en el desarrollo cognitivo del individuo. *Colección pedagógica universitaria*, 29. 139-164
- Areizaga, E; Gómez, I; Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10(2), 27-45.
- Asher, J. (1969)"The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" *The Modern Language Journal*, Vol. 53
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Barrera, F. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila.
- Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En Richards and Nunan eds.), *Second Language Teachers Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 215-226.
- Bonilla, A. (2013). Método “traducción gramatical”, un histórico error lingüístico de perspectiva: orígenes, dinámicas e inconsistencias. *Praxis & Saber*, vol. 4 (8), 243-263. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477248392012>
- Cárdenas, E. (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *Reencuentro*, 66, 24-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019003>
- Carreiras, M. (1997). *Descubriendo y procesando el lenguaje*. Madrid: Trotta.
- Camacaro, Z. (2008)la interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso) *Laurus*, 14, (26), 189-206 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009>
- Castillo, L. (2016). La enseñanza del inglés en un contexto tsotsil desde una perspectiva inductiva e intercultural. Tesis no publicada de MADILEN. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Clark, M. y Peterson, P. (1986). Teacher`s thought processes, en M.C.

Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*, vol. 7 (1886-1946), p.12.

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales.

Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago

Fragoso, I. C. (2000). *Chenalhó, el corazón de los altos*. SIC México. México: Secretaría de Cultura.

[Chenalhó, el corazón de los altos: Producciones México: Sistema de Información Cultural-Secretaría de Cultura](#)

García Alcaraz, F.; Alfaro Espín, A.; Hernández Martínez, A.; Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*1(5), 232-236.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>

Gibbs, G.(2007), *Analyzing Qualitative Data*, Sage, Thousand Oaks.

Guzzardo E. Vélez, J. (2017). La alternancia de códigos en puerto rico: preferencias y actitudes. *Caribbean Studies*,45(1-2),43-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39256056004>

Hernández Muñoz, R. (2020). Los retos actuales para la enseñanza del inglés, en educación secundaria, en el contexto indígena. Disyuntivas entre práctica docente y procesos de aprendizaje. <https://contrastepolitico.com/2020/12/11/los-retos-actuales-para-la-ensenanza-del-ingles-en-educacion-secundaria-en-el-contexto-indigena-disyuntivas-entre-practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/>

Hidalgo, M y Pineda, A. (2014). La lengua indígena como factor de discriminación en dos comunidades de Guerrero, *Fuentes Humanísticas*, 13-34. <http://revistastmp.azc.uam.mx/fuenteshumanisticas/index.php/rfh/article/viewFile/58/57>

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>

Luria, A. (1979). *El cerebro humano y los procesos psíquicos*, Editorial Fontanella, Barcelona.

- Lozanov, G. (2009). Suggestopedia. Reservopedia. Bulgaria: St. Kliment Ohridski University Press. Suggestopedia\_Lozanov\_2009.pdf (litta.net)
- Mateos, M. y Herandez, R. (17 de febrero del 2021). La enseñanza del idioma inglés, un rezago de la educación básica en México. Universidad del oriente blog. <https://pozarica.uo.edu.mx/blog/la-ense%C3%B1anza-del-idioma-ingl%C3%A9s-un-rezago-de-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-en-m%C3%A9xico>
- Montessori, M. (1967) Manual práctico del método. (2ª Ed) Barcelona, España
- Muñoz, A. (2010). Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. Universidad EAFIT, 46(159), 71-85.
- Morales, Z. (2015). Método Gramática - Traducción. <http://www.slideshare.net/isisschneider/mtodo-gramticatraduccin>
- Narro, J y Moctezuma, D. (2017). Analfabetismo en México: una deuda social. Revista internacional de estadística y geografía, 3(3), 5-17.
- Kaplan, R. & Baldauf, R. (1997). Language planning from practice to theory. Clevedon, Multilingual Matters. [https://www.researchgate.net/publication/249025208\\_Current\\_Issues\\_in\\_Language\\_Planning](https://www.researchgate.net/publication/249025208_Current_Issues_in_Language_Planning)
- Ogalde, L. y Bardavid, E. (1991). Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia. México: Trillas
- Pérez, J. & Gardey, A. (2009) Definición de diversidad lingüística. <https://definicion.de/diversidad-linguistica>
- Pérez Ma, Bellaton P, y Emilsson, E. (2012). “La enseñanza de lenguas en México. Hacia un enfoque plurilingüe”. [Versión electrónica]. educ@upn.mx, Revista Universitaria, Hecho en casa, núm. 10,
- Pfleber, S. (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía A. Cortez, McBride K. y Ruiz Esparza, E. (eds.), A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas. México. 45-63.

Ramiro, E. (2017). Adquisición de la lengua extranjera inglés por medio de las inteligencias múltiples. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/27000/TFG-G2669.pdf?sequence=6>

Rizo, M (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. Global Media Journal, México. vol. 10,(19). 26-42

<https://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf>

Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica, Tiempo de Educar, 12(24), 277-297. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121089006>.

Ruiz Peña, R. (2016). La enseñanza del español como segunda lengua y la construcción de estrategias interculturales a nivel secundaria en Chalchihuitán, Chiapas. Tesis no publicada de MADILEN. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos Liberabit. Revista de Psicología, vol. 13, pp. 71-78 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>

Santillana. (2017). Lengua extranjera , evolución curricular 2017 aprendizajes claves para la educación integral <http://ediform.santillana.com.mx/abc/docs/e-ingles.pdf>

Santos, S. (2015). La enseñanza de Lenguas indígenas a Adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas. México: Universidad Autónoma de Nayarit Universidad Autónoma de Querétaro

Santos, T. (2015). Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia

Sposlky, B. (2004). Language Policy. United Kingdom: Cambridge University Press

Van Driel, J. (1998). developing Science teachers` pedagogical content knowlwdge. Journal of Research of Science Teaching, 32(6)

Vega, A. (2018). Creciendo juntos: un modelo con el que niños indígenas aprenden español sin perder su lengua. [Creciendo juntos: un modelo con el que niños indígenas aprenden español sin perder su lengua | Educación para todos, la promesa fallida \(animalpolitico.com\)](#)

Weinreich, U. (1974). *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas.*

Willis, J. (1996). *Framework for task-based learning.* Harlow. Longman

Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social.* Cambridge: Cambridge University Press.

Zapata, M.; Mesa, J. (2009) los modelos de diálogo y sus aplicaciones en sistemas de diálogo hombre-máquina: revisión de la literatura *Dyna*, vol. 76, (160). 305-315  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4961206802>

Páginas consultadas

INEGI (2010). *La población indígena en México.* México: INEGI.

INANLI(2022). <https://www.inali.gob.mx/>

# ÍNDICE DE OBJETOS

Mapa no. 1. Ubicación de Chenalhó en México.	11
Mapa no. 2. Ubicación de Chenalhó en Chiapas	11

## Listado de Tablas

Tabla no. 1 lenguas habladas en Chenalho	3
Tabla no. 2 Elementos del vestuario	16
Tabla no. 3 Aprendizajes esperados	35
Tabla no. 4 Diferencias y semejanzas en los programas de estudio 2011 y 2017.	36
Tabla no. 5 Materias curriculares en Secundarias Técnicas.	38
Tabla no. 6 Programación de los cursos para primer grado de secundaria.	43
Tabla no. 7 Estudiantes participantes	68
Tabla no. 8 Técnicas de recolección de datos aplicadas (ciclo 1)	70
Tabla no. 9 Categorías y códigos	74
Tabla no. 10 Datos generales del diagnóstico sociolingüístico I	82
tabla no. 11 Datos generales del diagnóstico sociolingüístico II	83
Tabla no. 12 Extracto de entrevistas a estudiantes	90
Tabla no. 13 Valoración del uso de los códigos lingüísticos	90
Tabla no. 14 Imagen y utilidad de inglés en Chenalhó	93
Tabla no. 15 Extractos de cuestionarios-entrevistas	94
Tabla no. 16 Lesson plan 1	104
Tabla no. 17 Lesson plan 2	106
Tabla no. 18 Lesson, Plan con enfoque sociolingüístico y método TPR	115
Tabla no. 19. Hoja de observación 1	151
Tabla no. 20 Plan de clase no. 1	156
Tabla no. 21 Lesson plan ciclo 2 enfoque sociolingüístico y método TPR	157
Tabla no. 22 Lesson plan ciclo 2 enfoque sociolingüístico y método TPR	159
Tabla no. 23 Lesson plan ciclo 2 enfoque sociolingüístico y método TPR	161

## Listado de Figuras

Figura no. 1 Etapas sobre la adquisición y socialización de la lengua	19
Figura no. 2 Principales elementos del proceso enseñanza aprendizaje	26
Figuras no. 3 Educación en Chenalhó	28
Figura no. 4 Estadística indígena ciclo escolar 2019-2020	40
Figura no. 5 Ejercicios y prácticas en inglés	45
Figura no. 6 Proceso del ciclo 1	72
Figura no. 7 Proceso del ciclo 2	72
Figura no. 8 Esquema de triangulación	76
Figura no. 9 Croquis del centro de Chenalhó	82
Figura no. 10 Triangulación para el diagnóstico sociolingüístico	84
Figura no. 11 Triangulación de la utilidad e imagen del inglés.	93

Figura no. 12 Triangulación del programa de estudios	96
Figura no. 13 Triangulación para entender el Rol docente	102
Figura no. 14 Datos de la clase	110
Figura no. 15 Datos de la clase	112

#### Listado de Fotografías

Fotografía no. 1 Iglesia de San Pedro, Chenalhó	12
Fotografía no. 2 Panorámica de San Pedro, Chenalhó	13
Fotografía no. 3 Día de fiesta en Chenalhó	14
Fotografía no. 4 Día cotidiano	14
Fotografía no. 5 Vestimenta regional femenina y masculina	15
Fotografía no. 6 Carnaval tsotsil	17
Fotografía no. 7 Tradiciones de Chenalhó	18
Fotografía no. 8 Casa de la cultura de Chenalhó	27
Fotografía no. 9 Transmisión de “Aprende en casa” para inglés de primer grado	44
Fotografía no. 10 Edificio de la Escuela Secundaria Técnica N° 48.	67
Fotografía no. 11 Estudiantes de primer grado	68
Fotografía no. 12 Elisa y Tomás en el aprendizaje de una tercera lengua	80
Fotografía no. 13 Conversaciones entre habitantes	85
Fotografía no. 14 Dando clases sin luz eléctrica	99
Fotografía no. 15 Docente usando flash card	100
Fotografía no. 16 Salón de clase para la materia de inglés.	100
Fotografía no. 17 Alumnos realizando fichas de vocabulario	101
Fotografía no. 18 Hoja de trabajo empleada en la clase de la docente titular	101
Fotografía no. 19 Usando señales	107
Fotografía no. 20 Hojas de trabajo con números	111
Fotografía no. 21 Hojas de trabajo aplicados en clase	113
Fotografía no. 22 Equivalencia de saludos inglés/tsotsil	116
Fotografía no. 23 Contando números en tsotsil	117
Fotografía no. 24 Instrucciones para el trabajo con cuadernillos	119
Fotografía no. 25 Los estudiantes usan cubrebocas en el área escolar	120
Fotografía no. 26 Estudiante de segundo grado A	121
Fotografía no. 27 Estudiante de tercer grado grupo A	122
Fotografía no. 28 Estudiante de tercer grado grupo B	123
Fotografía no. 29 Diagnostico sociolingüístico	146
Fotografía no. 30 Diagnostico sociolingüístico	146
Fotografía no. 31 Diagnostico sociolingüístico	147
Fotografía no. 32 Diagnostico sociolingüístico	148
Fotografía no. 33 Trabajos realizados en clase. Uso de la lengua materna e inglés	149
Fotografía no. 34 Trabajos realizados en clase. Uso de la lengua materna e inglés	150



# Anexos

## **Anexo no. 1 transcripción de entrevistas a alumnos**

### **Entrevista 1**

**E.- Entrevistador A: alumno**

**E:** ¿Tú eres originaria de aquí de chenalhó?

**A:** sí

**E:** ¿En qué parte vives?

**A:** Tijeria

**E:** ¿A cuánto tiempo estamos de chenalhó a Tijeria?

**A:** 12 Minutos

**E:** ¿Y dónde estudiaste la primaria?

**A:** En la tijeria

**E:** ¿ahí tuviste clases de inglés?

**A:** no

**E:** ¿En tu casa hablan tsotsil?

**A:** si

**E:** ¿Quiénes hablan tsotsil ahí?

**A:** todos

**E:** ¿Tu mamá, tu papá?

**A:** Si

**E:** ¿viven tus abuelitos? **A:** Mi abuelito se murió solo mi abuela

**E:** ¿pero ellos también hablaban tsotsil?

**A:** Si

**E:** ¿dónde aprendiste hablar español ?

**A:** en la escuela

**E:** ¿desde qué grado te acuerdas que aprendiste a hablar español?

**A:** en primero

**E:** ¿y te costó Aprender hablar español?

**A:** Un poco

**A:** ¿por qué te gustaría aprender inglés te gustaría? **A:** si

**E:** ¿Para que crees que e va servir el ingles? **A:** Trabajos en maestra también

## Entrevista 2

**E:** Mucho gusto Roger ¿De dónde eres?

**A:-** De aquí

**E:**¿De qui de Chenalho?

**A:** *Si*

**E:** ¿Por dónde vives?

**A:** Por la sagarpa

**E:**¿aquí por la iglesia?

**A:** [asienta con la cabeza: si]

**E:** aquí cerquita, ¿toda tu familia y tú hablan tzotzil?

**A:** sí

**E:** ¿Desde cuándo recuerdas que hablas tsotsil?

**A:** desde chiquito

**E:**¿En donde estudiaste la primaria?

**A:** en la Benito

**E:**¿Ahí aprendiste hablar español o en tu casa?

**A:** desde chiquito

**E:** ¿en tu casa todos hablan español y tsotsil?

**A:** sí

**E:**¿ todos?

**E:** ¿tienes una tía que no habla español, solo tsotsil?

**A:** sí

**E:**y cuándo has ido a otros lados ¿has ido a San Cristóbal?

**A:** sí

**E:** ¿has escuchado que habla más tsotsil o español?

**A:** español

**E:** y tú ¿le entiendes a todo?

**A:** sí

**E:** y en algún momento te ha dado pena hablar tsotsil?

**A:** tsotsil si

**E:** ¿Por qué?

**A:** porque a veces no me entienden

**E:** y ¿Dónde no te entienden?

**A:** cuando digo ropas, pantalones en tsotsil y no me entienden, por eso más hablo español

**E:**¿por eso hablas más español?

**A:** sí

**E:** y con tus amigos hablas español

**A:** español

**E:** ¿y con tu mamá?

**A:** Tsotsil

**E:** pero también ¿hablan en español?

**A:** sí

**E:** y aquí ¿en la secundaria te gustan las clases de inglés mas o menos?

**A:** un poco

**E:** ¿Por qué?

**E:** porque se me dificulta un poco ¿hasta ahora de todo lo que has visto que es lo que se te hace más diicil?

**A:** matemáticas, formación cívica y ética

**E:** y ¿el Inglés? ¿o mas o menos?

**A:** mas o menos

**E:** y ¿cómo te gustaría tus clases de inglés? ¿te gusta cantar, leer, bailar?

**A:** me gusta leer en ingles pero como no me salen las palabras

**E:** te gustaría mejorar tu pronunciación

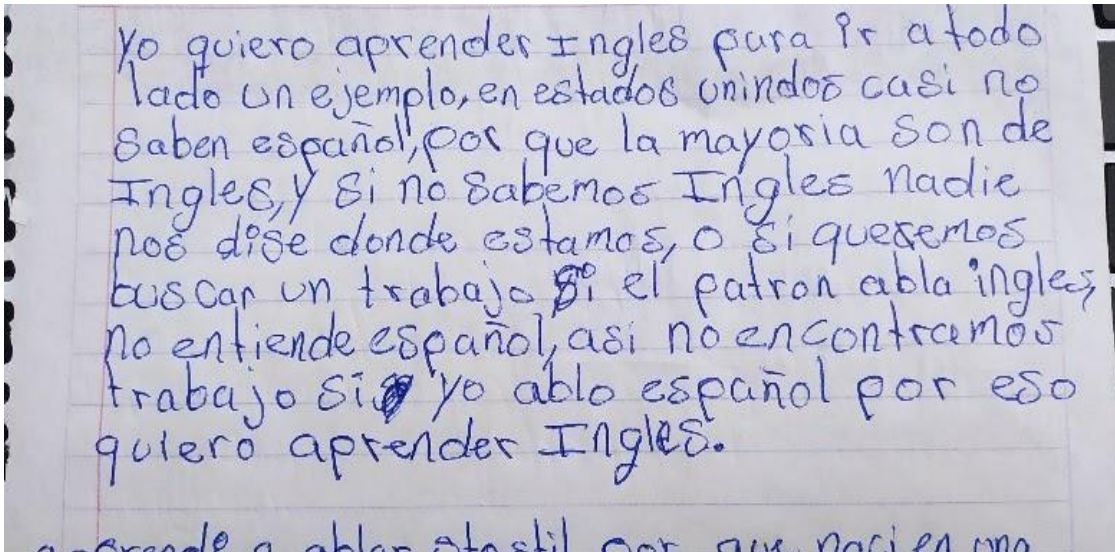
**A:** sí

**E:-** Eso es todo muchas gracia Roger.

## Anexo no. 2 evidencia del diagnóstico sociolingüístico

### Fotografía no. 29

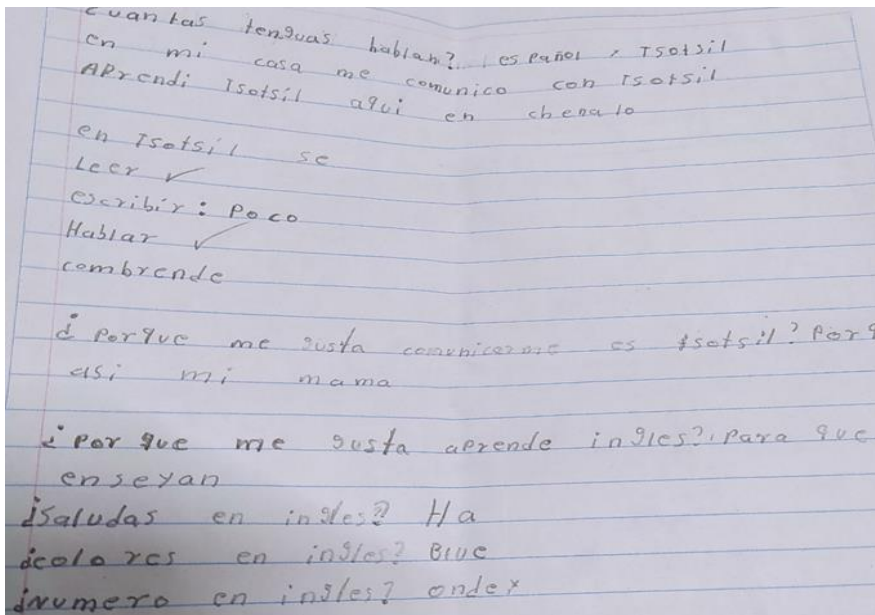
Diagnostico sociolingüístico



yo quiero aprender ingles para ir a todo lado un ejemplo, en estados unidos casi no saben español, por que la mayoría son de ingles, y si no sabemos ingles nadie nos dice donde estamos, o si queremos buscar un trabajo si el patron habla ingles no entiende español, asi no encontramos trabajo si yo ablo español por eso quiero aprender INGLÉS.

### Fotografía no. 30

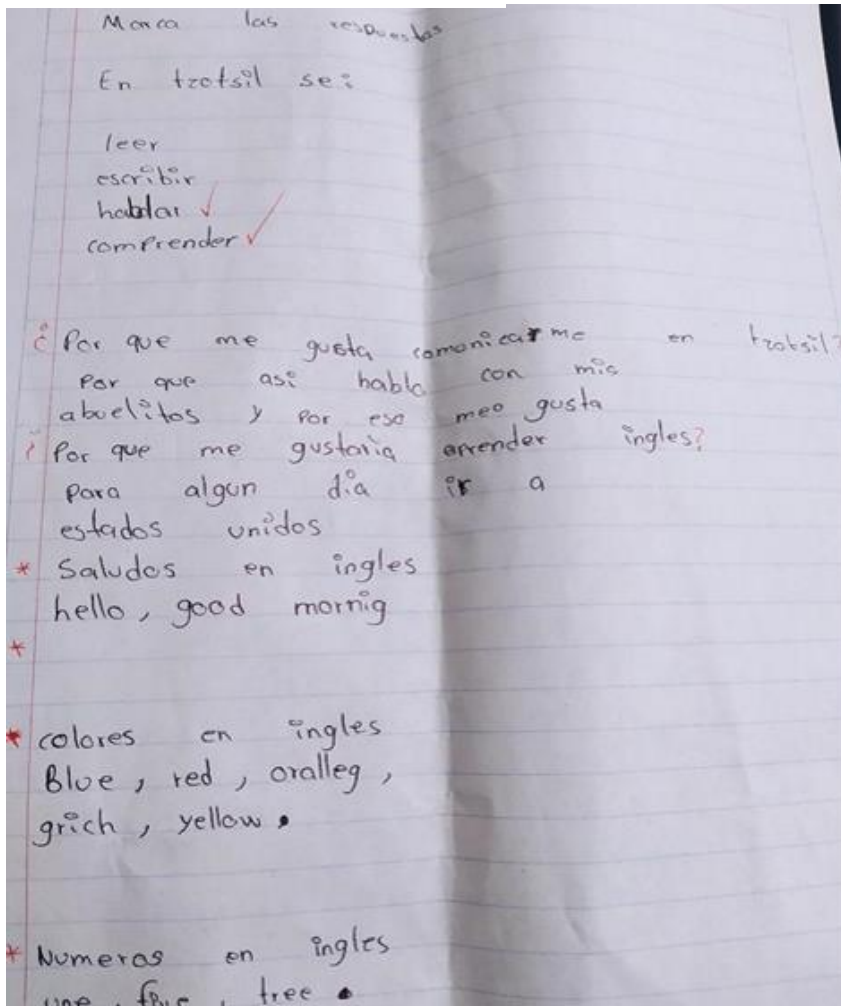
Diagnostico sociolingüístico.



cuantas lenguas hablan? español / Tsotsil  
en mi casa me comunico con Tsotsil  
Aprendi Tsotsil aqui en chevalo  
en Tsotsil se  
Leer ✓  
Escribir: Poco  
Hablar ✓  
comprende  
¿por que me gusta comunicarme en tsotsil? por que asi mi mama  
¿por que me gusta aprender ingles? para que enseñan  
¿saludas en ingles? Ha  
¿canta ycs en ingles? Buve  
¿numero en ingles? onder

**Fotografía no. 31**

*Diagnostico sociolingüístico.*



**Fotografía no. 32**

Diagnostico sociolingüístico.

Roger Alexander Ortiz

D	M	A
---	---	---

NAME:  
Age  
FROM  
CUANTAS LENGUAS hablo ?  
Español y  
En mi casa me comunico con español  
-  
~~Nombre~~  
En TZOTZIL se:  
Leer X  
Escribir X  
Hablar ✓  
Comprender ✓  
¿por que me gusta comunicarme en tzotzil-no me gusta  
por que me gusta Aprender INGLÉS-no me gusta  
Saludos -Hi-Hello-Good day- ~~Good night~~ Good evening  
en Ingles  
Colores en Ingles -Blu-Red-Blak-veloow-  
Numeros en Ingles-vne



Fotografía no. 33

Trabajos realizados en clase. Uso de la lengua materna e inglés



## Fotografía no. 34


Trabajos en clase, presentación en tsotsil e inglés.

Ariel

Escuela secundaria técnica #48 - Chenalhó

**¿K'usi abi?**

**What's your name?**



Read and complet with information yourself.

Ja' jbi Ariel Lebenamer -----

Vo'one ja' jbi

My name is 1 -----

Likemon tal ta

I am from Lindavista -----

Nakalon ta Lindavista

I live in Lindavista -----

Ta jchan vun ta

I study at High school #48 -----

¿Mi li'ote?

What aree you doing?

¿K'u xa-elan? melec o'ot

How are you? feliz -----

**Anexo no. 3 Hoja de observaciones.**

**Tabla no. 19.** Hoja de observación 1



**Universidad Autónoma de Chiapas**

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



Tema de tesis:

Condiciones socioculturales y educativas de estudiantes tsotsiles en Chenalhó:  
una mirada crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en  
contextos indígenas

**HOJA DE OBSERVACION DE CLASE**

<b>Objetivo:</b> El propósito de esta hoja de observaciones es analizar la práctica docente y comprender el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de analizar las condiciones socioeducativas y educativas de la secundaria técnica ubicada en el municipio de Chenalhó.			
<b>Nombre del docente:</b> Rocío Méndez			
<b>Grado y grupo:</b> 1F	<b>No de alumnos:</b> 19		
<b>Tema de la clase:</b> GREETINGS ND FAREWLLS			
<b>Fecha:</b> 11-10-21			
<b>Basado en Wajnryb, R. (1993) Classroom Observation Tasks: A Resource Book for Language Teachers and Trainers</b>			
<b>Interacción</b>			
	<b>S</b>	<b>NO</b>	<b>Notas</b>
	<b>I</b>		
<b>Existe ambiente de cordialidad entre alumnos</b>	<b>X</b>		La docente saluda en inglés y español, hace preguntas básicas para preguntar sobre cómo se encuentran sus alumnos.

			Al ser la segunda sesión los alumnos aun no notan en tanta confianza. Y les da pena contestar algunas preguntas: ¿cómo están? Cuando se hacen de forma directa
<b>Existe ambiente de cordialidad entre alumno a docente.</b>	<b>X</b>		A pesar de mostrar pena, todos contestan al saludo y si hacen alguna petición como para ir al baño, muestran respeto hacia la docente.  Aunque predomina el silencio hace que la docente sea muy repetitiva en cuanto a la retención de su atención.
<b>Participación de los alumnos</b>			Es regular, Solo si se les hace preguntas directas, pero en algunos casos a pesar del uso del español, no contestan con claridad o es poco el volumen en su voz
<b>El docente usa lengua extranjera durante la clase.</b>	<b>X</b>		Da las indicaciones en Inglés
<b>El alumno usa su lengua materna en clase para responder a las actividades</b>		<b>X</b>	Usan el español porque la maestra no ha manifestado conocer la lengua materna de los alumnos y las instrucciones o indicaciones las da en español.
<b>El alumno se comunica en español en clase para responder a las actividades o expresar dudas</b>	<b>X</b>		No expresa dudas, la mayoría asienta con la cabeza e interpreto que es positivo cuando se les explican los ejercicios cuando son dadas en español.

<b>Uso del material</b>			
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Notas</b>
<b>Existe libros de texto de acuerdo con el nivel del grupo</b>		x	Durante la clase la docente no hace mención sobre alguna referencia bibliográfica para el curso
<b>El maestro usa material extra de apoyo:</b>  <b>Tipo de materiales:</b>			Hojas de trabajo.
<b>El material es adecuado para los estudiantes</b>	x		Si adopta los temas básicos para el nivel.  La forma de trabajo con las hojas de trabajo son el leer el contenido y solicitar la repetición de la pronunciación.  Reafirma por medio de preguntas directas usando los ejercicios
<b>El material tiene subtítulos en otra lengua</b>	x		Entregada dos hojas de trabajo y solo en una está la traducción y en la faltante ella pide que vayan copiando lo que dicta dando así la traducción al español.
<b>El alumno muestra facilidad para usar el material.</b>	x		En primea instancia no presenta dudas para entender los contenidos
<b>El alumno comprende las indicaciones del docente con facilidad</b>	x		Da la impresión de que si porque van escribiendo a la par de que la docente va dictando
<b>Se trabaja con las 4 habilidades de la lengua</b>  <b>Habilidades con las que se trabaja:</b>			Las habilidades que resaltan son la oral y escucha debido a los ejercicios de repetición que se emplea.
<b>Condiciones del aula</b>			
<b>Existen suficientes sillas para la cantidad de alumnos</b>  <b>Escritorio para el docente.</b>	x		El salón a primera instancia da la imagen de estar en buenas condiciones, es de concreto y cuenta con los elementos básicos para cubrir las sesiones del día.

			Existe espacio suficiente para evitar la aglomeración por la circunstancia de pandemia.
<b>Iluminación</b>	<b>x</b>		
<b>Material: pizarrón, Electrónicos. Libros de trabajo</b>	<b>x</b>		No hay ningún dispositivo electrónico. No hay libros de texto. Si existe conexión electrónica

## **Anexo no. 4 Transcripción de las notas de campo**

### **Nota no. 1 lunes 04 de octubre 2021**

Durante esta dinámica de presentaciones, me doy cuenta de que al usar algunas expresiones en Inglés para realizar algunas preguntas, los alumnos no las entienden y eso les causa curiosidad o al menos eso considero, muchos solo se ríen, otros se acercan a otros compañeros y se comentan algunas cosas en tsotsil, con esta circunstancia me hacen sentir ajena porque tampoco entiendo lo que dicen, pero la mayor parte de la comunicación es en español.

### **Nota no. 2 lunes 18 de octubre de 2021**

Al entrar a la comunidad se puede observar que las primeras cales tienen un estilo mezclado, se pueden percibir casas muy coloniales o tradicionales de albaricoque perdidas entre casas con tintes ya muy urbanos. Al caminar en estas calles siento que resaltan muchas características tradicionales como ver a las mujeres con el traje típico, y es muy difícil ver a hombre con este atuendo, a ellos se les ve con ropa casual, en la calle principal que conecta el centro y la escuela secundaria es muy común ver negocio de todo tipo, entonces se puede ver a mucha gente platicando y ahí me doy cuenta de que en su mayoría utiliza tsotsil, pero si les doy un saludo en español, ellos lo responden en español. Dentro de las actividades en el aula la impresión que me dejan con su participación fue de colaboración, aunque puedo observar que existe mucha timidez porque su tono de voz es muy bajo. Al momento de ir leyendo las preguntas ante todo el grupo pedí que alzaran la mano todos los estudiantes que hablaran tsotsil y la mayoría lo hizo, con esta acción puedo afirmar el supuesto de que tenían una lengua materna distinta al español.

### **Nota no. 3 lunes 8 de noviembre de 2021**

Al dar indicaciones para realizar la segunda actividad que se trataba de un ejercicio de listening y escritura, al principio muchos muestran facilidad para resolver el ejercicio, otros estudiantes solicitan se les repita el audio, al finalizar revise la escritura de lo que habían escuchado y me percaté que aún tienen deficiencia, por otra parte, me da la idea de que ellos podrían aprender a asociar con material visual. Una de las situaciones que destacan en esta actividad es que para entender mejor las indicaciones es cuando las hago en español. Ante esta acción puedo afirmar que primer contacto esto puede ser difícil procesar nuevo vocabulario.



## Anexo no. 5 Planes de clase

Tabla no. 20 Plan de clase no. 1



Universidad Autónoma de Chiapas  
Facultad de Lenguas Tuxtla  
Maestría en Didáctica de las Lenguas  
P.A.D  
investigación acción



<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López	2/2
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de nivel secundaria	
<b>Nivel básico A-1</b>	
<b>Edad:</b> 11-12	
<b>Número de alumnos:</b> 20	
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 50 minutos de clase	
<b>Grupo:</b> 1 <sup>o</sup> f <sup>o</sup>	
<b>Horario:</b> 10:50 am- 11:40am	
<b>Objetivos:</b> Que los estudiantes reconozcan los saludos y despedidas, así mismo que utilicen las wh word para dar y obtener información personal.	
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes conocen las diferentes partes del día y los saludos y despedidas básicos.	
<b>Problemas anticipados:</b> - no conocer Question word	
<b>Posibles soluciones:</b> - Ejemplificar con algunas oraciones.	
<b>Tema:</b> Greetings and farewells.	
<b>Material a utilizar:</b> Pizarrón, marcadores, Audio y Hojas de trabajo.	

Tiempo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
10.min	Lluvia de ideas	Conocer el vocabulario previo	La docente pedirá que respondan a la siguiente pregunta: How do you say _____ in English? Colocando los saludos en español para que ellos puedan decirlos en la lengua meta.	T- Ss	Pizarrón
5 min	Reforzar conocimiento	Que los alumnos sepan diferenciar entre los saludos y despedida.	La docente pondrá un audio de de 2 minutos donde de forma aleatoria se mencionarán algunos saludos y despedidas. La docente solicitará que pongan atención para que escriban en la libreta. los saludos y despedidas que lograron escuchar	T-Ss	Audio
10min.	Punto gramatical	Aclara dudas sobre en que momento se usan los saludos y despedidas, así como las opciones formales e informales de cada una.	La docente les presentara una secuencia de imágenes de una historita que pedirá que de forma grupal vayan contentando.	T-Ss Ss-T	worksheet
15min.	Roleplay	La docente presentara la estructura gramatical.	La docente pedirá que trabajen en parejas y entregara una hoja trabajo para que ellos de acuerdo a su conocimiento de saludos y despedidas escriban una conversación. Luego solicitará a algunas parejas a presentar su conversación.	T-Ss Ss-Ss Ss-T	worksheet
10 min	Dudas	Conocer su interés hacia la clase	La docente les preguntara si han comprendido como aplicar cada expresión de saludos y despedidas y por ultimo preguntara si ha sido de ayuda la	T-Ss Ss-T	

**Tabla no. 21** Lesson plan ciclo 2 enfoque sociolingüístico y método TPR

Universidad Autónoma de Chiapas  
 Facultad de Lenguas Tuxtla  
 Maestría en Didáctica de las Lenguas  
 Escuela secundaria técnica # 48  
 San Pedro Chenalhó

<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López.	1/1
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de primer grado de secundaria	
<b>Edad:</b> 11 y 12 años	
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 40 min	
<b>Objetivos:</b> - Que el estudiante use y contabilice con los números en inglés y tsotsil.	
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes sepan contar los números básicos.	
<b>Problemas anticipados:</b> - No conocer el vocabulario acerca del tema.	
<b>Tema:</b> The numbers	
<b>Material a utilizar:</b> colores, hojas de trabajo, pizarrón	

Tie mpo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
5 min.	Simon say´s	Que los estudiantes inicien con una actividad física y asocien el vocabulario con las acciones aplicadas en la actividad	La docente da la bienvenida y solicita que los estudiantes se coloquen al centro del salón, la docente dará las indicaciones del juego y modelara los ejercicios pedirá a los estudiantes que hagan lo mismo.	T-Ss	
5 min	Count	Los estudiantes refuercen los conocimientos con de los	La docente presentara Los números en tsotsil y preguntara que número es inglés.	T-Ss Ss-T	Pizarrón Flash card

		números desde el tzotzil al inglés.	Después la docente hará un conteo con las manos del 1 al 10 para que los alumnos mencionen cada número en inglés.		
10m in.	Use the number	Que los estudiantes reconozcan donde pueden usar los números.	La docente mostrara en el pizarrón cuantos años tiene, modelara como usar los números para dar información sobre los números telefónicos.	T-Ss	Pizarrón
5 min.	Worksheet	Reconocer de forma escrita los números	La docente dará las instrucciones para resolver los ejercicios en la hoja de trabajo. En la hoja de trabajo harán conteos, para reconocer los números en tsotsil e inglés.	T-Ss Ss-Ss Ss-T	Pizarrón Hoja de trabajo
5 min	Addition and subtraction	Reforzar el conocimiento previo	La docente colocara en el pizarrón sumas usando los números en tsotsil para que los alumnos resuelvan y luego mencionen los resultados en inglés.	T- Ss	Pizarrón

**Tabla no. 22** Lesson plan ciclo 2 enfoque sociolingüístico y método TPR

Universidad Autónoma de Chiapas  
 Facultad de Lenguas Tuxtla  
 Maestría en Didáctica de las Lenguas  
 Escuela secundaria técnica # 48  
 San Pedro Chenalhó

<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López.	1/1
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de primer grado de secundaria	
<b>Edad:</b> 11 y 12 años	
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 40 min	
<b>Objetivos:</b> - El estudiante pueda hacer descripciones y reconocimiento de los objetos que tiene en su casa o alrededor.	
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes pueden reconocer elementos básicos de una casa.	
<b>Problemas anticipados:</b> - No conocer el vocabulario acerca del tema.	
<b>Tema:</b> THE COLORS	
<b>Material para utilizar:</b> colores, hojas de trabajo, pizarrón	

Tiempo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
5 min.	If You Happy and You Know It	Que los estudiantes inicien con una actividad física y asocien el vocabulario con las acciones aplicadas en la actividad.	La docente da la bienvenida y solicita que los estudiantes se coloquen al centro del salón, la docente dará las indicaciones de la actividad. La docente comenzará a cantar y animará a los alumnos a cantar y hacer los movimientos de la canción: If You Happy and You Know It, cambiara las actividades, como clap your hand, etc.	T-Ss	

10 min	I color the day of week	Que los alumnos refuercen conocimiento previo.	La docente modelara las indicaciones, dando el ejemplo, ella pedirá que usen los colores para identificar los días de la semana, dira: buen ta bon ta color, luego I color Tuesday with yellow. Usará preguntas como: What color is Monday?	T-Ss	Hoja de trabajo Acuarela pinceles
10min.	Big o small	Que los estudiantes puedan reconocer objetos de diferentes tamaños y colorearlos para identificarlos.	La docente pedirá que observen las imágenes presentadas en la hoja de trabajo, y pedirá que identifiquen los objetos grandes y pequeños, modelara las acciones para realizar la actividad,dira: i color blue the big cat o i color small rabbit.	T-Ss	Hoja de trabajo Acuarela pinceles.
10 min.	Worksheet	Repaso del nombre de los colores en inglés.	La docente dará las instrucciones para resolver los ejercicios en la hoja de trabajo. Luego preguntara al azar que colores el ue esta pintando con: what is color?	T-Ss Ss-T	Hoja de trabajo Acuarela pinceles

**Tabla no. 23** Lesson plan ciclo 2 enfoque sociolingüístico y método TPR

Universidad Autónoma de Chiapas  
 Facultad de Lenguas Tuxtla  
 Maestría en Didáctica de las Lenguas  
 Escuela secundaria técnica # 48  
 San Pedro Chenalhó

<b>Nombre del profesor:</b> Nancy Lizbeth Laparra López.	1/1
<b>Población estudiantil:</b> Estudiantes de primer grado de secundaria	
<b>Edad:</b> 11 y 12 años	
<b>Duración de la clase/horario de la clase:</b> 40 min	
<b>Objetivos:</b> - El estudiante será competente para describir y reconocer los objetos que tiene en su casa o alrededor.	
<b>Conocimientos previos:</b> Los estudiantes pueden reconocer elementos básicos de una casa.	
<b>Problemas anticipados:</b> - Desconocer el vocabulario acerca del tema y no querer participar	
<b>Tema:</b> My house	
<b>Material para utilizar:</b> colores, hojas de trabajo, pizarrón	

Tiempo	Actividad	Objetivo	Procedimiento	Interacción	Material
5 min.	Warm up	Que los estudiantes inicien con una actividad física y asocien el vocabulario con las acciones aplicadas en la actividad.	La docente da la bienvenida y solicita que los estudiantes se coloquen al centro del salón, la docente dará las indicaciones del juego y modelará los ejercicios pedirá a los estudiantes que hagan lo mismo. Ella dirá sit down, get up, en repetidas ocasiones.	T-Ss	
5 min	In my house there is	Que los alumnos reconozcan vocabulario nuevo y refuercen	La docente modelará por medio de señas vocabulario sobre objetos que integran	T-Ss Ss-T	Pizarrón

		conocimiento previo.	una casa, cómo: I see the Window, I walk at door. Luego la docente preguntara where is? Para que los alumnos señalen y pronuncien diferentes objetos.		
10min.	What's in your house?	Que los estudiantes puedan conocer vocabulario referente a las partes de una casa y los elementos que la rodean, usando objetos de su cultura.	La docente preguntara ¿que hay en tu casa? Usara ambas lenguas: tsotsil e inglés Ayudará a responder con algunos ejemplos que presentará por medio de señas y otras preguntas como: Do you have a bed?	T-Ss	Hoja de trabajo.
5 min.	Worksheet	Reconocer la semejanza de there is- are y oy. Para describir los objetos que existen en una casa.	La docente dará las instrucciones para resolver los ejercicios en la hoja de trabajo. En la hoja de trabajo harán conteos, para reconocer los números en tsotsil e inglés.	T-Ss Ss-T	Pizarrón Hoja de trabajo
5 min	oral activity	Reforzar el conocimiento previo	La docente pedirá que describan los elementos que colocaron en su hoja para hablar sobre que hay en su casa.	T- Ss Ss- T	Hoja de trabajo