



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**FOMENTO DE LA APRECIACIÓN Y VALORACIÓN DE
LA LENGUA Y CULTURA TSELTAL A TRAVÉS DE LA
LECTURA RECREATIVA EN ESTUDIANTES DE
TENEJAPA, CHIAPAS.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

ALICIA GÓMEZ SÁNTIZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. ELIZABETH US GRAJALES

CO-DIRECTOR:

DR. SAÚL SANTOS GARCÍA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS. 25 OCTUBRE 2018

INDICE	PAG
Agradecimientos	9
Resumen	11
INTRODUCCIÓN	12
Planteamiento del problema y justificación	12
Objetivo general	15
Objetivos específicos	15
Preguntas de investigación	16
Panorama general de la tesis.....	16
CAPÍTULO 1. UNA MIRADA A LA LENGUA-CULTURA TSELTAL	19
1.1. Descripción del contexto de las lenguas indígenas en Chiapas.....	19
1.2. Descripción general del tseltal.....	23
1.3. Problemas que enfrenta la lengua y posibles causas	26
1.4. Tenejapa: una comunidad Tseltal	30
1.4.1. Ubicación	30
1.4.2. Economía.....	31
1.4.3. Costumbre	32
1.4.4. Linaje	33
1.4.5. Artesanía y vestimenta.....	33
1.4.6. Religión.....	34
1.4.7. Educación no formal	35
1.4.8. Educación formal	36
1.5. Recapitulación.....	37

CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA LECTURA	38
2.1. La comprensión lectora como proceso interactivo	38
2.2. Estrategias en la comprensión de lectura.....	41
2.3. Tipología de textos	43
2.4. La lectura en la educación bilingüe	45
2.5. Estrategias interculturales para el fomento de la lectura recreativa	48
2.6. Recapitulación.....	53
CAPÍTULO 3. PRÁCTICA REFLEXIVA DEL QUEHACER DOCENTE	54
3.1. Planeación e implementación de una clase de lectura.....	54
3.2. Diseño, adaptación e implementación de materiales didácticos	55
3.3. Reflexión del papel del docente en el aula	57
3.4. Incidentes críticos.....	58
3.5. Recapitulación.....	59
CAPÍTULO 4. EL PROCESO METODOLÓGICO	61
4.1. Diseño de la investigación.....	61
4.2. Contexto Socioeducativo.....	64
4.3. Participantes.....	65
4.4. Estrategia metodológica e instrumentos de recolección de la información	67
4.4.1. Entrevista no estructurada a los docentes	67
4.4.2. Observación no estructurada.....	67
4.4.3. Diario del campo	68
4.4.4. Transcripciones.....	69
4.4.5. Planes de clases.....	69
4.4.6. Fotografías.....	70
4.4.7. Video grabación y grabación de voz	71
4.4.8. Materiales didácticos	71

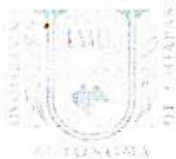
4.4.9. Actividades de los alumnos.....	71
4.4.10. Resultado de las evaluaciones	72
4.5. Procedimiento de recolección de datos.....	73
4.6. Procedimiento de análisis de datos.....	75
4.7. Problemas éticos considerados.....	77
4.8. Recapitulación.....	77

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... 78

5.1. La escuela: Dilemas entre el uso del tseltal y la manifestación del español.....	78
5.1.1. Dificultades por el nulo dominio de la lengua tseltal por parte de los profesores, y poco manejo del español de los estudiantes.....	78
5.1.2. Percepción del uso de estrategia de comprensión lectora de los docentes	82
5.2. Plan de acción inicial y su implementación: Estrategias de comprensión lectora implementadas.....	88
5.2.1. Predicción	89
5.2.2. Resumen.....	91
5.2.3. Elaboración de inferencia.....	95
5.2.4. Subrayar	98
5.2.5. Uso de imágenes	98
5.2.6. Identificación de palabras claves en tseltal	100
5.2.7. Evaluación	101
5.3. Segundo plan de acción y su implementación: Estrategia didáctica	104
5.3.1. Escasos materiales didácticos en tseltal.....	104
5.3.2. Elección de tipos de textos y materiales didácticos	106
5.3.3. Textos narrativos: cuentos cortos con imágenes	106
5.3.4. Incidente crítico.....	108
5.3.5. Uso de estrategias interculturales en el aula	110
5.3.6. Planeación de clases	112
5.3.7. Manejo de grupo	114

5.3.8. Instrucciones dadas	116
5.3.9. Tiempo de habla del profesor	118
5.4. Impacto encontrado en la identidad de los estudiantes.....	120
5.4.1. Variantes dialectales del tseltal en las lecturas	120
5.4.2. Sensibilización de las variantes dialectales en las lecturas	122
5.4.3. Valoración y apreciación por la lengua-cultural tseltal a través de la lectura	123
5.4.4. El uso de préstamo de español en la escritura de la lengua tseltal	127
5.5. Recapitulación.....	131
CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES DE LECTURA	132
6.1. Cuento: Najt'il <i>nuk' me' pech</i> . (El pato con cuello largo).....	139
6.2. Adivinanza. <i>Na'abeluka</i>	141
6.3. Receta de cocina: <i>Te pajal ul</i> . (Atole agrio)	143
6.4. Texto descriptivo: <i>Te jlumaltik te ayik ta kampo</i> (la gente que se encuentra en el campo)	145
6.5. Cuento: <i>Te kelemut</i> (El gallo)	147
6.6. Cuento: <i>Te ilimba mamal</i> (<i>El viejo enojón</i>)	149
6.7. Relato histórico: <i>Te nop junetik</i> (Los estudiantes)	151
6.8. Cuento: <i>Me' Ixim</i> (la historia de la madre del maíz).....	153
6.9. Leyenda: <i>Sk'oplal muk'ul ja'</i> (Leyenda del río grande)	155
6.10. Cuento: <i>T'uyul beel ta tajimal ta ch'ajan</i> (<i>El uso del lazo y la valentía</i>)	158
6.11. Cuento: <i>Sna almaeletik te k'atimbak. Vida en el infierno después de la muerte</i>	160
6.12. Poema: <i>Sa'balts'unun</i>	163
6.13. Libro cartonero 1: <i>Chajp xkuxinel Tenejapa</i> (Formas de vida de Tenejapa) ...	165
6.14. Libro cartonero 2: <i>Spi'jil Tenejapa</i> (Conocimiento de Tenejapa).....	173
CONCLUSIONES	179
REFERENCIAS.....	184
ANEXOS	197

LISTA DE FIGURAS	211
LISTA DE FOTOS	211
LISTA DE EXTRACTOS	212
LISTA DE TABLAS	213



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



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

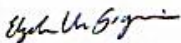
AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

para el documento denominado "fomento de la apreciación y valoración de la lengua y cultura tseltal a través de la lectura recreativa en estudiantes de Tenejapa, Chiapas.", elaborado por la persona antes citada.

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

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Dra. Elizabeth Us Grajales
Presidenta del jurado


Mtra. Esther Gómez Morales
Secretaria del jurado


Dr. Saúl Santos García
Vocal del jurado

Vo. Bo

Dra. Mónica Miranda Megh
Directora



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) con el número de registro del becario.

Agradecimientos

Primeramente, a Dios por haberme otorgado la vida y la fuerza para salir adelante y de haber culminada esta meta profesional.

A los Sres.: Alonso Gómez López y Rosa Sántiz Gómez, quienes, con esfuerzo trabajaron y me brindaron su apoyo incondicional al inicio de mis primeras enseñanzas educativas.

A mi esposo Francisco Javier Sánchez Gómez, porque ha sido una inspiración en mi formación y desarrollo profesional. A mis hijos Luis Fernando e Isaac Sakbe porque ellos son el principal elemento que impulsan el deseo de continuar siendo una mejor profesional y una mejor persona día a día.

Las autoridades educativas de la Escuela Secundaria Técnica N°56 en Tenejapa que me facilitaron todo el acceso brindándome su total confianza. De igual manera, a los alumnos colaboraron en las actividades aplicadas durante la investigación-acción.

Especialmente a la Dra. Elizabeth Us Grajales, por haberme guiado en todo momento de esta investigación, sobre todo la voluntad incondicional de ayudar y motivarme por continuar en esta gran labor profesional. Así mismo, los comités que conforma este trabajo él Dr. Saúl Santos García y la Mtra. Esther Gómez Morales por sus grandes aportaciones durante la investigación y revisión de la tesis.

Agradezco él Prof. Pedro Hernández Guzmán, por su apoyo en la corrección del estilo de la estructura de los trabajos elaborados por los alumnos tseltales en la Secundaria de Tenejapa.

A todos los docentes por haberme acompañado durante los dos años de la maestría y sus tiempos que me dedicaron. A mis compañeros de la MADILEN, le estoy muy agradecida con cada uno de ellos por su apoyo, su amistad, su comprensión.

Sjalel k'op

Ta slajibal snopolil yalel wokol
ta st'ujbilal sjalel k'op
ya awalbey te yip me'bajel
yakal sjoybel sba ta yan be muk'ul
balumilal.
Ya xwaychin ya'lel asit
ta stomel sk'anel xojobal muk'ul
ch'ulchan
ts'inxanix st'unel yik'
ya yalbey ma' xyich' ta muk'
smojtesel slot te ma'ba pikbil stukel
abak'etal ja' xojobal chawuk'
ya wijk'tal xchanul te ch'ayem mukul
k'inal

Tejer la voz

El duelo del último presagio
solemne al tejer la voz
desafías la energía de la pobreza
mientras el mundo sigue su órbita
desconocida.
Tus lagrimas sueña
al explotar en deseo la luz del cosmos
el fugas instinto
insolente en la osadía
alza la mentira su soledad intacta
y tu cuerpo ráfaga luminosa
evoca alegorías al horizonte perdido.

Sanchez G., (2003: p 14).

Unidad de Escritores Mayas (UNEMAZ)



Resumen

Esta investigación se desarrollo bajo el enfoque cualitativo con el método de investigación-acción en la comunidad tseltal de Tenejapa, Chiapas, México. El objetivo de la investigación fue diseñar una estrategia didáctica para fomentar la apreciación y valoración de la lengua y cultura tseltal a través de la lectura recreativa en estudiantes tseltales. Las lenguas originarias, como el tseltal, han sido transmitidas oralmente desde los antepasados hasta estas generaciones, dejando de lado la alfabetización y esto se refleja en espacios institucionalizados como es la escuela donde a los estudiantes se les dificultan leer o escribir en su propia lengua tseltal.

Cuando asisten a la educación básica, los alumnos tienen que leer textos en español con dificultades en el uso de estrategias de lectura en la segunda lengua. Por lo tanto, esta investigación pretende despertar o fomentar el gusto de leer textos en tseltal a pesar de los padres de familia quienes no entienden el valor cultural que representa el aprender tseltal. Una de las estrategias didácticas que se ha utilizado para fomentar el gusto por el tseltal y por la lectura es la lectura recreativa, donde los estudiantes, con la ayuda del profesor, recrean a través de escritos las leyendas, los mitos, las anécdotas, y las narraciones de la comunidad. Las técnicas para la recolección de datos son las siguientes: observaciones de clase, diario de campo, entrevistas a docentes, cuestionarios y materiales didácticos.

Palabras claves: lectura recreativa, valoración de la lengua y cultura tseltal, estrategias de comprensión lectora, enfoque cualitativo, investigación acción.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento del problema y justificación

El interés por este estudio surgió después de haber visitado la Casa de la Cultura en Municipio de Tenejapa, Chiapas en abril de 2017. Durante mi visita, pude observar los servicios que ofrece esta institución como son: los cursos de lengua tseltal, pintura y dibujo. En ese momento, a través del Centro Estatal de Lenguas Artes y Literatura Indígena CELALI, se estaba capacitando a profesores para implementar cursos de tseltal en esta casa (véase Fotos 1 y 2). El coordinador me comentó sobre la necesidad de apoyar a los alumnos en procesos de lectoescritura en tseltal, pues una de las problemáticas con la enseñanza-aprendizaje del tseltal es justamente las dificultades en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Esta situación es preocupante pues, como expresa Sánchez, (2008, p. 2-3) “la lectura mejora las relaciones humanas enriqueciendo los contactos personales [...] aumenta el bagaje cultural y proporciona información y conocimientos.”



Foto 1. Casa de cultura en Tenejapa (Gómez, 2018)



Foto 2. Actividad casa de la cultura (Gómez, 2018)

¿A qué se debe esta problemática? Este problema es muy complejo y no es problema sólo de las comunidades indígenas sino de todo México. Sin embargo, en el contexto de las comunidades indígenas se pueden considerar algunas posibles causas: en primer lugar, las lenguas originarias, como el tseltal, han tenido esta tradición de la

oralidad. Incluso yo misma he experimentado la transmisión oral de la lengua tseltal desde mis ancestros y en la convivencia diaria con la comunidad y con mi familia, y en muchas de las actividades cotidianas no hay cabida para la escrituralidad. De hecho, “parte de la dificultad a la que enfrentan las lenguas indígenas para alcanzar el estatus de reconocimiento procede en el hecho que en la práctica no son escritas.” (Fernández, 2011, p. 41).

En segundo lugar, durante la educación básica, los alumnos son pocas veces expuestos a leer textos en su propia lengua. En mi experiencia como hablante del tseltal he observado que en las clases de lengua tseltal los docentes no implementan actividades de lectura en donde los alumnos puedan comprender los tipos de textos que se encuentran en los libros de tseltal publicados por la Secretaria de Educación Pública. Sobre todo, como hablante de esta lengua no recuerdo haber estado expuesto con lectura en lengua tseltal durante mi formación, sino que fue siempre con el español por lo cual he experimentado complicaciones en cuanto a la comprensión de los contenidos de los textos, incluso en las redacciones, nos complica aún más cuando se alcanza el nivel profesional como la preparatoria, licenciatura; esto también suceden en las otras lenguas originarias, muchas veces los jóvenes ya no continúan estudiando por las complicaciones que implica comprender los contenidos en clases.

Adicionalmente, a pesar de que la literatura indica que para llevar a cabo la comprensión de texto es necesario aprender estrategias primero desde la lengua materna de los estudiantes, en la realidad la alfabetización se lleva desde es español, es decir, desde la segunda lengua (Díaz y Hernández, 2002). Para que después los alumnos puedan hacer uso de estas estrategias en la comprensión de un texto en español. Al principio de la educación básica los estudiantes son sometidos a comprender en español el contenido del libro no en su lengua materna (Bastiani, Ruiz, Estrada, Cruz, Aparicio y Bermúdez, 2013). Esta idea es reforzada por el hecho de que los padres de familia solicitan que sus hijos aprendan español porque consideran que tendrían mejores oportunidades de empleo y la utilidad del tseltal no refleja un buen futuro en la comunidad (Sánchez, 1998).

Nava (INALI, 2009) dice en que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no indica que el español sea la lengua oficial, por lo tanto, se comprende que ninguna lengua sea declarada oficialmente en México sino da a entender que todas las lenguas son importantes, valiosas como las otras lenguas de procedencias de diferentes lugares del mundo (INALI, 2009).

Como estrategia de fortalecimiento a la diversidad lingüística y cultural de México, actualmente se han impulsado campañas para la revaloración y la revitalización por los propios hablantes de las lenguas originarias. Dichas campañas han tenido lugar en diferentes estados como Yucatán, Nayarit, entre otros; a diferencia de los otomíes en Michoacán México en donde algunas regiones del valle del Mezquital, los hablantes de esta lengua, se han negado a recibir instrucción en su propia lengua, dado que esos son conocimientos que se pueden aprender "en la casa", y que finalmente carecerán de utilidad práctica en la vida futura de los educandos (Villegas, 2011).

Este hecho sucede a nivel nacional. Existen grupos de padres de familias que se niegan a que sean instruidos sus hijos en su lengua materna y los mismos estudiantes se niegan, cuando es así, esto complica la revitalización de la lengua originaria. Normalmente lo que solicitan los padres es que la alfabetización de los niños indígenas sea en español, para que tengan un mejor futuro y eso es lo que anhelan las comunidades indígenas, dado que es un idioma con el que necesitan para interactuar socialmente fuera de la comunidad de origen (Villegas, 2011). Aunque se han creado leyes para la protección y mayor difusión de las lenguas originarias en los diferentes medios de comunicación como se ha establecido en esas leyes, no se refleja ese hecho en la realidad; es decir, en teoría está plasmado, pero en su implementación hay poco avance.

¿Qué consecuencias tiene esta problemática? El hecho de que un estudiante no desarrolle sus habilidades de lectoescritura en lengua originaria puede tener consecuencias de tipo académico y de tipo social. Desde el punto de vista académico, al pasar a nivel secundaria, preparatoria, licenciatura los estudiantes son expuestos a

leer textos extensos en español sin que puedan comprender el contenido de cada lectura, incluso se presentan problemas en redacción. Desde el punto de vista social, el no utilizar una lengua de forma escrita puede contribuir a que esta sea desplazada por la lengua mayoritaria (INALI, 2008).

Pero para lograr desarrollar una adecuada comprensión lectora, sobre todo, en contextos donde la lectura y la escritura no forman parte de la cotidianidad, es necesario, iniciar con estrategias de apreciación y fomento de la lectura. En ese sentido, este estudio intenta fomentar el gusto por la lectura en alumnos hablantes del tseltal quienes estudian en la Escuela Secundaria Técnica N°56 en Tenejapa. Igualmente, a través de este estudio, intenté diseñar e implementar actividades de lectura que crearan oportunidades para que los alumnos apreciaran y valoraran su lengua y cultura. Desde una perspectiva intercultural, los alumnos, a través de la lectura como proceso interactivo, pudieron valorar y respetar sus creencias y también valorar y respetar la de los otros (Rizo, 2013). En el presente estudio por proceso interactivo nos referimos a “un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos” (Díaz y Hernández, 2002, p. 307). De tal manera, que los objetivos de la investigación que se intentaron alcanzar fueron los siguientes:

Objetivo general

Diseñar una estrategia didáctica para fomentar la apreciación y valoración de la lengua y cultura tseltal a través de la lectura recreativa en estudiantes tseltales en la Escuela Secundaria Técnica Núm. 56 Tenejapa, Chiapas.

Objetivos específicos

- Investigar qué tipos de estrategias fomentan los docentes cuando hacen actividades de lectura en español.

- Identificar el tipo de textos y actividades de potencial interés para el fomento de lectura.
- Diseñar, adaptar, implementar y evaluar planes de clase y actividades de lectura que incluyan una diversidad de textos desde una perspectiva intercultural.
- Evaluar mi práctica reflexiva como docente de tseltal.

Preguntas de investigación

- ¿Qué tipo de estrategias de comprensión lectora fomentan los docentes de la Escuela Secundaria Técnica N°56 en Tenejapa?
- ¿Qué tipo de textos y actividades les pueden interesar a los alumnos?
- ¿Cómo se puede diseñar o adaptar actividades que fomenten el gusto por la lectura en los alumnos tseltales?
- ¿Cuáles son las áreas de mejora que necesito trabajar como docente de tseltal?

Panorama general de la tesis

En este capítulo 1 de esta tesis, se aborda la mirada a la lengua-cultura tseltal. En donde se hace una descripción del contexto de las lenguas indígenas en Chiapas, se expone la descripción general del tseltal, así mismo, hablar sobre los problemas que enfrenta la lengua y posibles causas y se asocian para organizarse en cada cultura, en cada región, lenguas que permiten expresar sentimientos, lenguas con la que reciben enseñanza-aprendizaje de su contexto cultural. También presenta específicamente la comunidad tseltal en Tenejapa para conocer ampliamente su cosmovisión como Tenejapanecos, su ubicación geográfica en el Estado de Chiapas, México; su actividad económica que realizan constantemente en el entorno cultural, donde obtienen el recurso y el alimento para abrigarse y la sobrevivencia durante un año, sus costumbres que conservan, sobre todo está conformado por linaje, la elaboración de artesanía y vestimenta, las prácticas religiosas que profesan los habitantes de manera libre individualmente, el método de enseñanza-aprendizaje

considerada como educación no formal y como se percibe la educación formal dentro de la comunidad indígena, son algunos puntos de lo más relevante que compone la cultura tseltal de los altos de Chiapas.

El capítulo 2 expone sobre la enseñanza del tseltal a través de la lectura, en donde se explora la importancia de las diversas estrategias de comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje en lengua tseltal como: predicción, lectura de barrido, inferencia, palabras claves. Sobre todo, conocer la utilidad de los: Tipos de textos: narrativos, descriptivos, argumentativos y las estrategias interculturales para el fomento de la lengua y cultura tseltal, para que esto sea implementado en el desarrollo del aprendizaje de los alumnos hablantes de lengua materna en comunidades indígenas, se tiene conocimiento que los alumnos bilingües son inducidos a tomar educación formal en español como si fuera su lengua materna.

El capítulo 3 aborda conceptos relacionados con la práctica docente como son: la planeación e implementación de una clase de lectura; la elaboración, adaptación e implementación y evaluación de material didácticos. También se entrelazan conceptos como el papel del docente en el aula, el manejo de grupo, instrucciones dadas e incidentes críticos que suscitan dentro de un salón de clase.

El capítulo 4 presenta la metodología implementada para llevar a cabo esta investigación-acción, bajo el paradigma cualitativo, la cual permitió describir y analizar ampliamente el resultado obtenido del trabajo de campo, a través de este enfoque metodológico se da a conocer la postura como investigadora de mi práctica docente. Enseguida se describe el contexto socioeducativo de la Escuela Secundaria Técnica número 56 en Tenejapa y sus participantes. Se detalla la estrategia metodológica y las técnicas de recolección de la información para el procedimiento de la recolección de datos o información dada por los informantes claves seleccionados. También se puntualiza el proceso de codificación y categorización que emergieron en los dos ciclos para la reducción de los datos y la triangulación de los mismos. De esta manera se finaliza con los problemas éticos considerados durante el proceso de la investigación.

En el capítulo 5 es el apartado donde se le dedica la presentación, análisis e interpretación de los resultados que arrojaron de esta investigación-acción, se articula los datos con la teoría, lo mismo que las fortalezas y debilidades de esta práctica profesional para futuras actividades, se da a conocer lo que se logró en este proceso reflexivo emprendido durante dos ciclos.

El capítulo 6 se presenta la propuesta didáctica como un set de lecturas en tselal con lineamientos para su uso. Parte del set de lecturas fueron implementadas por la docente y otras fueron diseñadas por los mismos estudiantes a través de la estrategia didáctica implementada. Finalmente, se concluye el estudio contestando las preguntas de investigación establecida.

CAPÍTULO 1. UNA MIRADA A LA LENGUA-CULTURA TSELTAL

En esta sección se hace una breve remembranza de la lengua-cultura tseltal y la descripción del contexto de las lenguas indígenas en Chiapas. También se aborda la descripción general del tseltal y problemas que enfrenta la lengua y posibles causas. Por último, se contextualiza con una descripción de la vida en Tenejapa.

La lengua es considerada uno de los indicadores principales que determina a los grupos étnicos y es el vehículo de la cultura (Valiñas, 1988). Derosas y Torreson (2011, p. 292) argumenta que “La lengua es un producto cultural, representa una cosmovisión, por otro lado, la cultura determina cierta producción lingüística. No se puede enseñar la lengua separándola de la cultura.” Ambos conceptos son indivisibles, por lo tanto, en este estudio, conoceremos a través de símbolos cómo los tseltales comprenden e interpretan su realidad en Tenejapa.

1.1. Descripción del contexto de las lenguas indígenas en Chiapas

El tseltal es una de las lenguas nacionales minoritarias que se hablan en Chiapas, México. Este país fue reconocido como una nación plurilingüe (Cuarón, 1997) debido a la diversidad lingüística y cultural que existe en las distintas regiones del país que se percibe en las prácticas sociales de sus habitantes. El artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce a México “como una nación pluricultural sustentada originalmente en los pueblos indígenas.” (INALI, 2008, p. 5)

Este patrimonio lingüístico está conformado por “11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüística y 364 variantes lingüísticas a nivel nacional”, localizadas en las siguientes entidades federativas: Nayarit, Durango, Guerrero, Oaxaca, Veracruz, Chiapas, Hidalgo, Tabasco, Querétaro, Campeche, Jalisco, Yucatán, Quintana Roo, Puebla, San Luis Potosí, Michoacán, Sinaloa, Sonora, Estado de México, Chihuahua y Chiapas (INALI, 2008, p.11-12). Pese a la diversidad lingüística que está presente en México, hay lenguas que están en riesgo de extinguirse por diversos factores: por

el escaso interés de sus hablantes por revitalizarlas, por la migración, discriminación que sufren sus hablantes o por desplazamientos de sus lenguas por el español. Acevedo (1997, p. 201) señala que “en la actualidad, el español está siendo cada vez más utilizado y aceptado como lengua de comunicación general por los grupos indígenas del país por razones prácticas y también por cuestiones ideológicas.”

Las lenguas indígenas se encuentran en riesgo de desplazarse por las políticas lingüísticas que impulsan la castellanización o el aprendizaje de una lengua segunda como estrategia de desarrollo de un país. También los propios hablantes dejan de interesarse por utilizar la lengua originaria, dando prioridad al español, por falta de utilidad fuera de su comunidad. Mackey (1976 en García y Terborg, 2010, p.70) expresa que “no importa cuál sea la política, su viabilidad depende del contexto en el que se utiliza la lengua. Si es poco utilizada, pronto se olvida. En última instancia, es la gente la que utiliza la lengua y la que determina su destino.” Coincidimos con Mackey porque son los hablantes quienes al usar la lengua en sus interacciones sociales mantienen la resistencia cultural en contra de las políticas integracionista. Para Lastra

“La lengua es un marcador simbólico de la identidad sociocultural mediante el cual el individuo puede sentirse miembro de un grupo y los miembros de otros pueden sentirse discriminados. Ciertos usos de la lengua pueden producir la estigmatización de un grupo por otro, el aislamiento socioeconómico y la extinción de la lengua.” (2003, p. 371)

Principalmente, esto sucede cuando la lengua es considerada por los planificadores lingüísticos como una lengua minoritaria con bajo prestigio. En México, a través de las diferentes etapas históricas, políticas, económicas y culturales, las lenguas minoritarias han tenido un papel fundamental que hoy día podríamos hablar de la resistencia cultural por las diferentes acciones que se han hecho en contra de ellas para extinguirlas. Sin embargo, a través de la oralidad las lenguas minoritarias han sobrevivido a los ataques de las políticas integracionistas. Lomelí (2009, p. 58) sintetiza:

“si realizamos una clasificación con respecto a lo lingüístico, a la situación de las lenguas indígenas con la llamada lengua dominante, y la relacionamos con la educación, hablamos de dos polos que a lo largo de la historia se han ido entretejiendo, por un lado, que la educación sea impartida en la lengua indígena y por otro, que la población de hablantes de lenguas se castellanice.”

Esto se ha vivido en las comunidades de Chiapas. Este estado pertenece a una de las 32 entidades federativas de México y se encuentra en el sureste del país, colinda al este con Oaxaca, al noroeste con Veracruz, al norte con Tabasco, al este con Guatemala y al sur con el Océano Pacífico. En cuanto a extensión territorial con una superficie de 73 311 kilómetros cuadrados (Km²), por ello ocupa el lugar 10 a nivel nacional según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2011). Chiapas no sólo cuenta con una gran diversidad climática y biológica sino también lingüística y cultural, aunque el español es la lengua dominante, existen registros que existen 14 lenguas minoritarias en Chiapas y las más habladas son el Tseltal, Tsotsil, Chol, Zoque. Martínez (2009, p. 40, citado en Us, 2012, p. 39) afirma que en Chiapas existen “14 lenguas locales [...] akateko, chuj, ch’ol, jakalteko, k’iche’, lacandón, Mam, qato’k, q’anjob’al, teko, tojolabal, tseltal, tsotsil y zoque”. En forma similar, de Vos señala que “hay mucha diferencia en el número de personas que las hablan. Casi 300 mil personas hablan tseltal, más de 250 mil hablan tsotsil, unos 150 mil hablan ch’ol, unos 40 mil hablan tojolabal y otras 40 mil hablan zoque. Las demás lenguas son habladas por grupos muy pequeños que no llegan a 10 mil.” Martínez (2009, p. 5 en Us 2012, p. 39).

Us (2012, p. 39) comenta que el mapa lingüístico de la Secretaría de los Pueblos Indios de Chiapas ubica a sus grupos étnicos en asentamientos humanos de algunas de las nueve regiones y municipios del Estado. Por ejemplo, podemos encontrar a estos grupos:

- Chol: principalmente en los municipios de Tila, Palenque, Tumbalá, Salto de Agua y Sabanilla
- Zoque: principalmente en los municipios de Tecpatán, Ocozocuahtla, Copainalá, Ostuacán y Amatlán.

- Tzeltal: principalmente en los municipios de Tenejapa, Oxchuc, Cancuc, Chanal y Amatenango del Valle
- Tzotzil: principalmente en los municipios de Chamula, Zinacantán, Chenalhó, Chalchihuitán, Huixtán, Larráinzar, Ixtapa y Mitontic.
- Mochó: en el municipio de Motozintla.
- Mame: principalmente en la región del Soconusco y la Sierra.
- Jacalteco: principalmente en la frontera con Guatemala en la comunidad de Guadalupe Victoria.
- Tojolabal: principalmente en el municipio de Las Margaritas
- Lacandón: Principalmente en Nahá, Metzaboc y Lacan-há en la Selva Lacandona.

Us (2012, p. 39) también puntualiza que “aunque estos grupos étnicos se encuentran ubicados en esos municipios, también podemos observar una riqueza cultural de ellos en las ciudades de San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez y Ocosingo, entre varias ciudades, y no sólo dentro de Chiapas sino fuera del Estado.” Esto se debe a los flujos migratorios que se dan en las comunidades. Por eso podemos encontrar grupos de tsotsiles, choles, tseltales trabajando en otras ciudades de la República Mexicana tales como: México D.F. Playa del Carmen, Cancún, Mérida, Villahermosa, entre otras ciudades.

Aunque las lenguas indígenas se siguen hablando en diferentes parajes de Chiapas y en zonas urbanas, aún no se les ha dado a estas lenguas el prestigio o estatus que merecen. Después del Acuerdo de San Andrés en 1996, el gobierno se compromete y garantiza a los pueblos indígenas mejores niveles de desarrollo, economía, atención, el acceso pleno a la justicia, eliminando la discriminación y respetar las especificidades culturales de los indígenas (INALI, 2008). A cada una de las lenguas que conviven en México se propicia una educación integral en lenguas indígenas, como la enseñanza y la lectoescritura con la finalidad de fortalecer las lenguas en tres niveles educativos, para asegurar el uso y desarrollo del conocimiento desde las lenguas maternas (INALI, 2008). No obstante, aunque ha habido avances en cuanto a los derechos lingüísticos

que tienen los hablantes en usar su lengua en los diferentes espacios públicos y privados, estos avances aún tienen tintes asimilacionistas. Lomelí (2009, p. 59) enfatiza la situación de la educación en Chiapas sobre.

“la coincidencia de todas estas perspectivas es que la educación indígena y la educación básica general tienen como fin hacer competentes a los educandos en las habilidades de lectura, escritura, de habla y comprensión del español [...] la educación es uno de los factores esenciales en la llamada “lucha contra la pobreza”, entendida también como “desarrollo social” y que en el plano individual se considera una forma de ascenso en la escala social.”

Esta relación histórica del español con las lenguas originarias se ha vivido desde siglos en los diferentes proyectos educativos dirigidos a las poblaciones indígenas. Por citar algunos existen registros desde la época colonial, la educación liberal y vasconcelista hasta nuestras fechas. La cultura indígena posee sus propios conocimientos culturales para entender su mundo y lo que rodea dentro de su sociedad, cada cultura convive de una manera diferente que las otras culturas. Las “lenguas indígenas de México coexisten con el español en una relación asimétrica, es decir, no comparten los mismos ámbitos de uso, para muchas de ellas, el seno familiar es el único espacio [...] para razonar y construir sus pensamientos” (Santos, 2015, p. 26).

1.2. Descripción general del tseltal

La división de variantes lingüísticas del tseltal según Breton (1984, en Martínez-Loera, 2011) están en el norte con los municipios de Ocosingo, Yajalón, Chilón, Sitalá y San Juan Cancuc. En la región o zona centro comprende los municipios de Altamirano, Chanal, Oxchuc, Tenejapa y una parte de San Juan Cancuc; y al sur se ubican los municipios de Teopisca, Amatenango del Valle, Las Rosas, Comitán de Domínguez, Socoltenango y Venustiano Carranza. Los municipios antes mencionados son poblaciones con mayor población de gente que habla tseltal.

La lengua tseltal está dispersa en gran parte del territorio chapaneco. Gómez (2004) confirma que las lenguas mayas son hermanas porque derivan del protomaya, por eso la lengua tseltal comparte variantes dialectales. Entre los hablantes del tseltal en la zona norte, la parte central y en la zona sur ubicada en el oriente del estado de Chiapas se refleja bastante las diferencias dialectales en la interacción hablantes de la misma lengua, aunque se denomina de la misma familia, sin embargo, presenta ampliamente variantes de la misma lengua originaria

Cada una de las lenguas originarias como el tseltal, tsotsil, lacandon, entre otras, comparten similitudes entre hablantes de la lengua, por ejemplo, en Tenejapa la palabra *animaetik* y en oxchuc dice *almaeetik* significa (muertos) o también *le'* en oxchuc y en Tenejapa *tey* significa (aquí), ambas regiones hablan tseltal y tienen variantes lingüísticas. Es pertinente recalcar que “Las variantes lingüísticas se refieren a una forma de habla que presenta diferencias internas con otras variantes de la misma agrupación” (INALI, 2008, p. 10). Comúnmente esta variante dialectal es empleada en poblaciones indígenas asociadas a la misma agrupación social.

Por variante lingüística (INALI, 2008, P 28) debemos entender a un “sistema de comunicación socializado mediante el cual dos o más individuos que se definen como o con miembros de una comunidad lingüística pueden codificar y decodificar, en un plano de mutua inteligibilidad, los mensajes orales o escritos”. Cuando los hablantes de distintas regiones entran en contacto comunicativo, es fácil que identifiquen las variantes lingüísticas a las que pertenecen; también es posible identificar influencias de otras lenguas, por ejemplo, cuando un hablante de tseltal habla con otro hablante de tseltal que vive en una región tseltal o lacandona, inmediatamente se da cuenta de esto, debido a que su habla tiene influencias de estas otras lenguas.

A pesar de que, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas está encargado de buscar o diseñar estrategias para el desarrollo de las lenguas indígenas nacionales, promover programas, proyectos y acciones para fortalecer el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas nacionales, también promover ampliamente a nivel nacional el uso

y el respeto a nivel nacional las lenguas indígenas y promover el acceso a su conocimiento, fomentar su conservación y su valoración en los diferentes medios de comunicación. En el mismo año 2003 otra Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. El artículo 14 establece que los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para la población indígena: fracción I Establecer programas educativos bilingües y que promuevan el intercambio cultural (Burguete y Romero, 2008), la mayoría de la población indígena desconoce sus derechos establecidos a favor de la conservación de su cultura y la importancia de su lengua con la que se comunican, porque si tuvieran conocimiento sobre la importancia de su lengua tomaran más conciencia en su conservación y sobre todo el uso que se le daría en cualquier entorno. Sin embargo, es necesario fomentar dentro de la enseñanza el uso de la lengua materna, el aprendizaje-enseñanza en las aulas se prioriza la lengua española, de alguna manera la escuela contribuye en el desplazamiento de la lengua materna, en el siguiente apartado explica las complicaciones que enfrenta el alumno.

No obstante, después de estas iniciativas y en 2003 con la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la lengua tseltal ha avanzado poco a poco en su normalización. Todas las investigaciones realizadas en años anteriores han sido con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano en coordinación con la SEP-DGEI (Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena). A través de éstas se han recopilado cuentos e historias de las comunidades indígenas realizados con la escritura que en ese tiempo sabían hacer (Hernández et al., 1974).

Lo cierto, la normalización de la lengua originaria sucedió hace muchísimos años, aún así, es pertinente señalar que actualmente se continúa promoviendo su fortalecimiento dentro de las culturas originarias y en el terreno educativo, las leyes establecidas para revaloración, aún no han sido ejecutado a favor de ellos para que sean formados desde su lengua materna. Sobre todo, se carecen de materiales didácticos en lenguas

originarias para fomentar en el contexto educativo, los integrantes de esta cultura no valoran su propia lengua, tienen la mentalidad de que la mejor lengua para aprender es el español, cuando no es así. Sin embargo, carecen de conocimiento sobre la importancia su propia cultura en el ámbito educativo, si no se promueve con mayor fuerza su enseñanza en la educación, va continuar transmitiendo conocimientos en la oralidad como se ha venido haciendo desde siempre (Gómez, 2004). (Véase foto 3)

1.3. Problemas que enfrenta la lengua y posibles causas

Los misioneros españoles encargados de la evangelización de la zona, dieron al pueblo las bases de un gobierno colonial. Sus habitantes de aquella época participaron activamente en la sublevación indígena de los Zendales en 1712 cuando aún pertenecía a la Capitanía General de Guatemala (Enciclopedia del Estado de Chiapas, 2005). “Los Zendales encabezaron la primera rebelión indígena contra el orden colonial, motivada por el estado de miseria e insoportable sujeción a que se veían reducidos” (Gómez, 2004, p. 33). Us (2012, p. 70) también señala que “Los tseltales, así como otros pueblos chiapanecos, han sufrido, como se percibe a través de la historia de México, las consecuencias de las diversas disposiciones o políticas que se han establecido incluso como leyes, y que han impactado no sólo en sus formas de vida sino también en su lengua y su cultura.”



Foto 3. Espacio de socialización en Tenejapa (Gómez, 2017)

La lengua tseltal se define como la verdadera lengua el *bats'íl k'op*, sus conocimientos permanecen en la oralidad que se transmiten de generación en generación, la cosmovisión de la cultura conserva costumbre de mantenerlo en memoria y transmitir oralmente. La lengua y cultura tseltal han sido transmitidas a través de la oralidad, lo que ha permitido la sobrevivencia de la gran cultura tseltal. Gómez (2004) afirma que otra de las formas de transmisión del conocimiento o saberes ha sido a través de los mitos, narraciones orales que forman y articulan la memoria de los pueblos de habla tseltal y es a través de este medio que ha garantizado su permanencia hasta nuestros días. La identidad de los tseltales “se manifiesta y reconoce por el uso de la lengua materna, la atribución a un territorio de origen y, de manera visible, por la vestimenta” (p. 20).

El tseltal en las comunidades o parajes se usa en espacios de la misma comunidad: familiar, religioso, económico, político, cultural, en pláticas, informar algunas situaciones, manifestar sus dolencias con gente que hable tseltal (INALI, 2008). Cárdenas argumenta (2013, p. 4) que “es posible que la lengua indígena se habla sólo en espacios informales como en la familia ya que ayuda a establecer vínculos de comunicación en situaciones informales.” Las lenguas indígenas son usadas para interactuar entre ellos, es decir, los miembros de la comunidad a las que pertenecen de la misma cultura, tampoco reciben una educación mediante la lengua materna como para desarrollar el conocimiento en ella, no se usa en instituciones públicas gubernamentales, se dice que solamente es usado en espacios informales por lo que se desenvuelven en un entorno específico.

Sin embargo, en espacios institucionalizados como lo es la escuela, los alumnos interactúan en tseltal. Los alumnos pueden escuchar y hablar en tseltal pero presentan deficiencia en las habilidades de leer y escribir. Señala Cárdenas (2013, p. 4) que “no escriben ni leen en lengua indígena, sea esta primera o segunda lengua, se complica su formación [...] como profesionistas que van a laborar en el campo de la educación...” la situación de los estudiantes indígenas al no desarrollar el conocimiento desde su lengua materna se le complica durante su formación profesional porque ni en la

primera ni en su segunda lengua pueden, algunas veces, obtener buenos resultados académicos.

La situación de los estudiantes indígenas es preocupante, la falta de oportunidad de desarrollar las cuatro habilidades en su propia lengua, trae consecuencias en su formación escolar, no adquieren el hábito de la lectura, mucho menos producir de manera escrita textos académicos. Cárdenas también (2013, p. 4) opina que “las consecuencias son escasos hábitos y destrezas para desarrollar en lengua indígena tanto conocimientos académicos como la elaboración de conceptos escolares [...] enfrentan diversas dificultades al ingresar a la escuela [...] sufren castigos, maltrato, discriminación”. Las instituciones educativas no le ponen atención a la diversidad de estudiantes que se encuentran en un salón de clase, lo que buscan es enseñar conocimiento, que produzcan resultados y sobre todo que sepan redactar de una manera correcta, sin importar la dificultad de formación que trae los estudiantes durante su educación formal.

Los alumnos bilingües aprenden el español en la escuela de manera adecuada para su formación de aprendizaje, desarrollan conocimiento y aprenden la lengua española o bajo el modelo de la enseñanza de español en segunda lengua y reciben el aprendizaje de la asignatura de español dando por un hecho de que es su lengua materna (Cárdenas 2013). Desde ahí comienza mal el desarrollo de la educación de los estudiantes porque no reciben enseñanza en su lengua materna, no les enseñan el español como segunda lengua.

Actualmente, se ha hablado tanto sobre la educación bilingüe en los centros escolares para que los alumnos reciban enseñanza en lengua materna, Cárdenas (2013, p. 5) dice que “no existe una educación bilingüe, ni se ha logrado atender adecuadamente la diversidad lingüística de las escuelas [...] no se contempla la enseñanza del español y la lengua indígena como segunda lengua y como lengua de instrucción la indígena.” Los alumnos hablantes de una lengua indígena no desarrollan la escritura ni el hábito de la lectura en la propia lengua, ya que en la educación formal desarrollan su

conocimiento es en español. Muchos de los alumnos indígenas no logran salir adelante, la mayoría abandonan el estudio por lo que ven difícil de aprender la ciencia en su segunda lengua, no pueden leer ni escribir con fluidez en la lengua materna mucho menos puede hacerlo en español.

Los docentes que trabajan en comunidades no son formados para enseñar una segunda lengua, tampoco saben cómo atender la diversidad lingüística en su contexto escolar. Cárdenas (2013, p. 6) menciona que “No hay metodologías de enseñanza para una segunda lengua y menos aún modelo de educación bilingüe para las escuelas en comunidades”. Incluso existen maestros que están laborando en contextos bilingües y no conocen la lengua del niño por lo tanto enseñan en español sin alguna previa atención adecuada a las dos lenguas.

Las únicas habilidades desarrolladas por los hablantes de las lenguas indígenas, son a través de la oralidad. Se expresan oralmente los conocimientos generados por los ancestros, dar y recibir instrucciones en las actividades a realizar, es un instrumento fundamental para preguntar, exponer y un canal para apropiarse de los conocimientos de la cultura y la comprensión de los aprendizajes (Girón, 2007). Los hablantes de la lengua indígena cuando transmiten mensajes lo hacen oralmente, todo lo que se diga de manera oral vale la palabra y se cumple dichas promesas.

No se enseña en el aula las lenguas indígenas por falta de dominio por parte de los docentes, tienen problema en la escritura y lectura. La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) está a favor del uso y la enseñanza de la lengua materna y del español en diferentes actividades educativas para que los estudiantes se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan comunicarse oralmente y por escrito en ambas lenguas. Sin embargo, no ha trascendido a la práctica docente; realmente no existe la educación bilingüe, sino que es una educación castellanizante que va en contra de un aprendizaje adecuado (Girón, 2007).

La oralidad ha sido y continúa siendo como una actividad importante dentro del contexto cultural social desde los primeros tiempos de la historia en América. Los niños indígenas aprenden a dialogar en su lengua materna, posteriormente aprenden hablar el castellano y estos se propicia al insertarse en una institución educativa formal para los primeros contactos con la lengua (Clemente, 2011). El lenguaje oral de las comunidades indígenas permanece en la actualidad, aun no se le ha dado el respeto, mucho menos existe una campaña educativa formalmente en lenguas locales de Chiapas, como hemos mencionado si hay iniciativas, proyectos que en su implementación no logran alcanzar completamente sus objetivos debido a una infinidad de factores que van desde los recursos hasta las decisiones que toman los mismos hablantes.

1.4. Tenejapa: una comunidad Tseltal

1.4.1. Ubicación

El Municipio de Tenejapa se ubica en los límites del altiplano central, es montañoso el terreno casi en su totalidad. Tenejapa colinda con los Municipios de Chenalhó, San Juan Cancuc, Oxchuc, Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y al oeste con Chamula y Mitontic (Tovilla, 1987, p. 6).

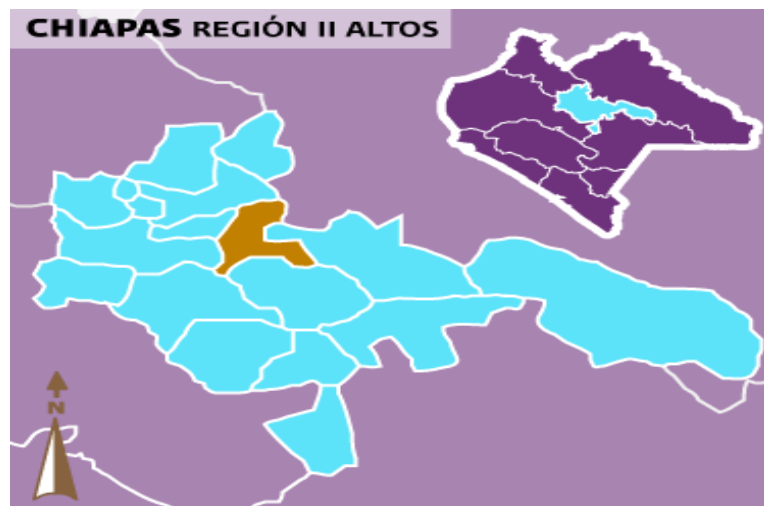


Fig. 1. Mapa de Tenejapa Chiapas. (Tovilla, 1987, p. 2)

Antes de la llegada de los españoles ya se encontraban asentados los habitantes tseltales de Tenejapa en el actual territorio. Tenejapa significa Río Calcáreo (Tovilla, 1987). A mediados de siglo XVI los Frailes Dominicanos establecieron un sistema de organización colonial, el cual se quedó establecido para la comunidad de Tenejapa adaptando nuevas maneras de organizarse al interior de la cultura.

1.4.2. Economía

Las principales actividades agrícolas en Tenejapa son la siembra de milpa, café, frijol, cacahuate, peras, manzanas y algunas frutas silvestres que son comestibles como el *majt'az*, o mostaza, y otra diversidad de plantas de montaña como *sakilvok* y *kulicj pimil*, entre otras (Gómez, 2004). Algunos de estos productos importantes como el frijol, café, maíz, cacahuates entre otras verduras más comestibles, son comercializados en la cabecera Municipal, algunos llegan en San Cristóbal de Las Casas para ser comercializados.



Foto 4. Actividad económica en el mercado de Tenejapa (Gómez, 2018)

A través de estos productos obtienen recursos económicos para cubrir gastos que se le genere dentro de la familia, de allí obtiene para comprar los materiales didácticos de sus hijos. Así sobrevive la cultura originaria comercializando sus productos, lo que obtienen de su venta tiene que alcanzar para sus gastos durante un año.

1.4.3. Costumbre

Las costumbres tradicionales representan los sistemas de cargos tanto políticos como religiosos; la organización política se encuentra distribuida por niveles que son: la alcaldía, sindico, regidores encabezado por el presidente municipal. El sistema religioso se organiza por mayordomos y alféreces, dependiendo del número de los santos patrones de la comunidad. Gómez (2004) afirma que cada vez hay menos candidatos para ocupar este cargo debido a la migración a otras ciudades quienes van en busca de trabajo o simplemente no aceptan las costumbres que poseen la cultura Tenejapanecos.

Las costumbres son las ceremonias, rituales, el carnaval y las fiestas del calendario ceremonial de cada pueblo. El calendario de celebraciones tiene una fecha específica, cuando se inicia y cuando concluyen los tiempos de ofertar la ofrenda en beneficio de toda la comunidad, es importante contar con rezadores con experiencia porque si algo sale mal ya no se proveerá de alimentos, dependiendo de lo que le pidan para su bienestar en la vida durante un año.

Tenejapa y Oxchuc comparten la celebración del carnaval conocida como el *akot wacax* “*baile del toro*.” El toro representa el personaje central en la celebración del mes de febrero de cada año; se festeja el final de la cosecha y el inicio de la nueva cosecha (Gómez, 2004). Los participantes de esta celebración, pudieran apreciarse por visitantes, como que rompen las normas sociales porque gritan, corretean y bromean con palabras que llegan a entenderse mal. Con esta festividad pierden postura y seriedad de los principios de las normas sociales, a veces, por la sociedad misma principalmente de tseltales religiosos.



Foto 5. Prácticas sociales en la fiesta del carnaval (Gómez, 2018)

1.4.4. Linaje

Cabe mencionar que cada comunidad se agrupa en barrios o secciones reconocidas por su linaje. Además, las personas en Tenejapa poseen tres nombres: uno es el nombre pila ladino, el segundo el apellido de origen hispano y un tercero apellido de origen maya, el cual desde la cosmovisión de los mayas es representado a través de animales, plantas y la astrología. Los valores culturales que se practican en la comunidad de Tenejapa es que los adultos mayores se denominan *b'ankilal* que significa hermano mayor, posteriormente está el *its'inal* y el más chico el *kox* (Gómez, 2004).

1.4.5. Artesanía y vestimenta

Las artesanías que elaboran las mujeres en Tenejapa son la elaboración de los huipiles, tejen tapetes, camino de mesa, cojines, servilletas para su uso propio o venta, el telar ha ido desapareciendo poco a poco por su alto costo y laboriosidad. En el mercado de Tenejapa se puede apreciar la venta de enaguas y rebozos que se utilizan en la vestimenta típica de las mujeres de la comunidad.



Foto 6. Venta de enaguas bordadas (Gómez, 2018)



Foto 7: Rebozo de pelo de chivo (Gómez, 2018)

1.4.6. Religión

Las celebraciones patronales más importantes del municipio de Tenejapa son San Ildefonso, Jesús de los Desagravios, Santiago, María Magdalena, Colochín y Natividad. Estos corresponden a los que profesan la religión católica en esta región y los que forma parte de otras religiones conservan diferentes prácticas sociales. Se observa que hay libertad de la religión no habiendo conflicto con los tseltales quienes son protestantes.



Foto 8: Iglesia Católica de San Ildefonso (Gómez, 2018)

El centro del municipio de Tenejapa cuenta con las siguientes infraestructuras:

- Electricidad.
- Vías de comunicación con carretera pavimentada.
- Servicios que ofrece el municipio son: agua potable y drenaje.
- Mercado público donde comercializan sus productos que cosechan la gente que viven en las comunidades aledañas.
- Programa social con el centro de salud materna.
- Las mujeres indígenas cuentan con el programa de prospera.

1.4.7. Educación no formal

La educación no formal es enseñada a través de la práctica, imitación, observación, manipulación. Las culturas originarias de México conservan su estrategia de enseñanza con el método directo a la práctica. Los integrantes de la comunidad originaria consideran que no tienen ninguna necesidad de asistir para aprender en la escuela, su sobrevivencia de la lengua-cultura es a través de la adquisición de conocimientos de los adultos diariamente en todas las prácticas que ejercen los mayores. La cosmovisión se adquiere a través de la oralidad, tanto las prácticas, entienden a través de la lengua oral, el aprendizaje todo es de manera oral, no es tan importante saber escribir los pasos de cada actividad que realizan, basta con que tengan en la mente para aplicarlo en el momento que lo hacen.

Sánchez (1998, p. 145) comenta que “la educación tseltal prepara al hombre de acuerdo a su visión del mundo y sus necesidades concretas; se educa para conservar la naturaleza y explotarla razonablemente, para respetar a los mayores a los semejantes. La educación siempre está dirigida para amar y respetar a la madre tierra y un dominio completo del trabajo.”

La educación indígena y los conocimientos que transmiten se aprende en la práctica, como, por ejemplo: la siembra del maíz, cafetales, árboles frutales, la educación respeto hacia los mayores, respeto a los lugares sagrados e importantes, conocimientos sobre las medicinas tradicionales, como las prácticas de la partería, conocimientos matemáticos que se utilizan para la solución de los problemas de su

contexto, como la organización interna de cada comunidad. Conservan actualmente su forma de ver el calendario maya sobre todas las fechas importantes para la siembra, entre otras. Estas prácticas de siembras, así como la organización grupal, el conocimiento del calendario, es lo que le llaman educación no formal, dicha enseñanza y aprendizaje está bajo la responsabilidad del padre y de la madre (Sánchez, 1998).



Foto 9: Niñas aprenden a vender artesanías

1.4.8. Educación formal

Existen registros narrativos de los tseltales quienes no consideraban significativo que sus hijos asistieran a un centro escolar, porque no aportaba nada de su interés al alumno tseltal para que pusiera en práctica el conocimiento que adquirió en la familia. Se entiende que el padre de familia no necesita enviar a la escuela a sus hijos, porque para ellos es una pérdida de tiempo, basta con que aprendieran a leer y escribir (Sánchez, 1998) y (Girón, 2007). Actualmente, en Tenejapa los estudiantes sí asisten a la primaria y a la Escuela Secundaria Técnica # 56 y provienen de diversos parajes aledaños a Tenejapa.



Foto 10: Junta de padres de familia en la Escuela Secundaria Técnica N° 56 (Gómez, 2017).

La escuela les sirve a los estudiantes y jóvenes para aprender el idioma español, y terminando su educación primaria emigran a la ciudad para continuar su estudio a nivel secundario o preparatorio e incluso el nivel superior, en donde llegan a competir con otros estudiantes y otros emigran a las ciudades para vender sus productos o insertarse al campo laboral.

“En los espacios educativos se promueve y refuerza el uso del español como la lengua oficial, existen primarias bilingües, que se localizan sólo en las principales zonas indígenas... conforme avanza los grados educativos, el español se convierte en la única lengua utilizada para avalar y calificar la formación profesional de las y los estudiantes” Burguete y Romero (2008, p. 63).

1.5. Recapitulación

En este capítulo se contextualizó brevemente la mirada de la lengua y cultura tseltal en Chiapas y México. También se enfatizó la relación que ha tenido las políticas lingüísticas en la población indígena desde diferentes etapas de la historia de nuestro país como Estado Nación. En el siguiente capítulo, se profundiza y se delimita el uso de la lengua tseltal en cuanto a la habilidad de comprensión de lectura en los estudiantes tseltales.

CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA LECTURA

Como se vio en el capítulo 1, la enseñanza del tseltal en espacios institucionalizados como lo es la escuela ha sido muy restringida, no sólo por las políticas educativas sino también por los propios hablantes de tseltal. En este capítulo se discute sobre la importancia de la enseñanza de lectura en tseltal a hablantes de esta lengua, quienes en su misma práctica social en la cotidianidad de lo que viven en la comunidad, no son expuestos a leer y a escribir en su propia lengua, pero sí en la lengua dominante. Para tal efecto, se abordan conceptos que se irán entrelazando a través de todo el estudio como son: la comprensión lectora como proceso interactivo, estrategias en la comprensión de lectura, tipología de textos, la lectura en la educación bilingüe y estrategias interculturales para el fomento de la lectura recreativa.

2.1. La comprensión lectora como proceso interactivo

La lectura se define como un proceso interactivo, pues quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) expresan que la lectura de cualquier material de texto, favorece al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que sean capaces de continuar aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de su vida y contribuye para desempeñar un papel constructivo dentro de la sociedad como ciudadanos.

Lo importante de relacionarse con la lectura, es que permite predecir e imaginar un significado amplio que orienta al lector a viajar más allá del texto. Al leer la lectura amplía el conocimiento, ya que quien interactúa con el texto puede crear nuevas ideas, porque logra adquirir ideas del texto y con facilidad de comprender. “La lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje de la escritura [...] pone en contacto al estudiante con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. El lector aprende los mecanismos de cohesión y reglas de coherencia textual que necesita para escribir” (Cáceres, Donoso y Guzmán 2012, p. 23).

Saber leer y comprender el contenido del texto, garantiza seguridad, confianza en uno mismo; tener la capacidad de interpretar y dialogar con el texto, significa comprender el sentido de la palabra. Cuando el lector mantiene una relación activa con el texto será aún mucho mejor la seguridad de aprender y de enfrentar el temor de hablar frente a un público (Tabash, 2010).

Leer contribuye a informarse, conocer la información valiosa que está escrita, entender muchas cuestiones de cada cultura sobre sus mitos y leyendas que diferencia de cada grupo social, se lee para investigar un tema, también se lee para buscar información que necesita el lector o simplemente hay quienes buscan el placer de la lectura que le proporciona el contenido del texto. Al hablar de comprensión de lectura, no se trata de un asunto de entender la totalidad del mensaje que expresa el texto, o no comprenderlo por completo. Rodríguez y López (2011, p. 72) argumentan que “como en cualquier acto de comunicación, el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor”.

¿Qué debemos entender por ‘lectura’? Algunos consideran que la lectura es sinónimo de decodificación, como Rodríguez y López, (2011) mencionan, en “La mayoría de las escuelas no se enseña realmente a entender los textos, sino simplemente a descifrar o decodificar una serie de letras carentes de significado” (p. 76). Es así como se implementan actividades dirigidas a leer para aprender a leer o simplemente se lee un texto, por ejemplo, en las comunidades rurales, los alumnos no se le enseña a desarrollar la habilidad de comprender la lectura, sino que basta con que sepa leer el alumno lo que está escrito y escribir, están muy lejos de llegar a comprender el mensaje de un texto.

Se entiende que la lectura es un proceso donde interviene una serie de habilidades necesarias para poder alcanzar la interpretación de lo que se lee. Más allá de la decodificación, la lectura implica que el lector interprete las palabras, adapte una actitud crítica frente al texto, confronte la información nueva con la que ya se posee en su estructura mental, para que sea capaz de diferenciar la realidad que presenta la

lectura, incluso que encuentre información clave dentro del texto que lo lleve a construir otra información desde su perspectiva. A través de la actividad de lectura se aprende a distinguir ideas principales e importantes para retenerlo y que el estudiante use en la vida cotidiana (Rodríguez y López, 2011).

Es importante señalar que el proceso de la lectura se produce de manera tríada lector-texto-contexto, saber comprender el contenido de un texto eso implica que se puede comprender diversas lecturas que se le presente en su entorno del estudiante (Cáceres, Donoso y Guzmán 2012).

Tener acercamiento con la lectura lleva a imaginar más allá de las cosas que permite navegar en el mundo o viajar a donde orienta el texto, mientras el lector adquiere el significado del contenido de la lectura. Solé (2012) señala que, cuando el lector interactúa con el texto al mismo tiempo decodifica las palabras para comprender, leer una lectura significa comprender el contenido del texto con el que está en contacto. El texto contribuye al desarrollo personal del sujeto, al nivel lenguaje, conocer el mundo, incluso le permite la autorregulación y seguridad en sí mismo. Interactuar por gusto con una lectura es porque el lector le despierta curiosidad e interés del contenido del escrito presentado, de lo contrario quien entra en contacto con la palabra prefiere comprender e interpretar el significado del concepto, esto contribuye de forma autónoma de cada individuo. Solé (2012) dice que, leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto para satisfacer objetivos a alcanzar. Leer es disfrutar el contenido de un texto escrito.

De acuerdo con Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) opina que la comprensión lectora es un proceso que se construye y se desarrolla en el texto con el conocimiento previo del lector, se da mediante la interacción que posee el lector con el texto bajo un contexto determinado. La comprensión de lectura se produce cuando el lector se da cuenta de que puede decodificar el contenido del texto, es decir, el que lee identifica el mensaje del escritor y sus intenciones a comunicar.

Además, no solamente se adquiere la habilidad de decodificar los conceptos, leer fluidamente, sino que el lector desarrolla la habilidad de categorizar, resumir e interpretar ampliamente el significado del texto y entender la idea que transmite un texto leído (Rodríguez y López, 2011). Es necesario saber controlar la comprensión del contenido de texto para entender ampliamente el mensaje transmitido.

La interacción con diferentes tipos de textos se adquiere una diversidad de aprendizaje, también formas de comunicarse, ya que de alguna manera se da el uso adecuado del lenguaje en la interacción. La exploración de variados textos proporciona conocimientos más exitosos sobre las lecturas (Rodríguez y López, 2011, p. 76). Por eso es necesario como docentes explorar junto con los estudiantes variedades de textos para que ellos puedan apropiarse de diferentes conocimientos, tipos de estilos y propósitos que tiene un texto.

Después de la interacción con los textos es importante verificar nuevamente sobre la adquisición del contenido de la lectura. Sin embargo, para comprobar el efecto positivo de la lectura es importante llevar a cabo una evaluación constante de cada actividad de enseñanza-aprendizaje implementada en el salón de clase, para ver si fue efectivo en adquirir conocimiento (Tabash, 2010).

2.2. Estrategias en la comprensión de lectura

El aprendizaje que se adquiere del contenido de la lectura es comprender. ¿Pero cómo se lleva a cabo el proceso de comprensión? La respuesta está a través del desarrollo de estrategias de comprensión. Salas (2012) menciona que las estrategias son un conjunto de habilidades desarrolladas por los estudiantes con el propósito de entender el contenido de lo que leen. La implementación de estrategias en actividades de enseñanza genera el desarrollo cognitivo intelectual de los alumnos y contribuye en la autorregulación del proceso de lectura y así, el estudiante podrá resolver problemas que se presentan en cualquier momento al leer un texto.

Igualmente, Bories et al. (2005, p. 55-57) ofrecen una serie de estrategias para la comprensión lectora. Las siguientes son algunas de las estrategias que conforman su taxonomía:

- (1) La estrategia de predicción: La predicción se realiza antes de la lectura implica promover lo que conoce en el contexto, para ello se formula diversas preguntas para iniciar su proceso lector propiamente dicho. Predecir de que trata un texto basándose en el título y en las imágenes antes de comenzar a leerlo. Al realizar pregunta los alumnos, elevan el nivel de la comprensión y ejercitan la memoria para reforzar lo aprendido.
- (2) Elaboración de inferencias: Se basa en el conocimiento previo parece ser una actividad consustancial al acto de comprensión lectora, este apartado consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundamente a la interpretación construida sobre el texto. Interfiere tres tipos de esquemas: Estrategia estructurada se refiere a lo que se intenta comprender, subrayar conceptos desconocidos y tomar notas. Inferir el significado de una palabra de acuerdo al texto sin buscar en el diccionario
- (3) Palabras claves: A partir de las palabras claves, sacar la información esencial de un texto
- (4) Destacar: A partir de un texto, responder preguntas
- (5) Imágenes mentales: Activar las representaciones o los conocimientos que se tienen de antemano sobre un texto.
- (6) Resumir: Se basa en la construcción de la macro-estructura del texto, el uso de paráfrasis, presentar texto a nivel local y global, empleo de marcadores semánticos de resumen, para que surja un texto coherente. Seleccionar la información más importante sobre un texto.

La implementación del resumen, contribuye al desarrollo cognitivo del estudiante, entonces, su uso en el aula debe ser fundamental ya que es un elemento más para la identificación y decodificación del contenido de una lectura, favorece la comprensión de la lectura y también al lector a retener la información y crear nuevos significados e interpretaciones, menciona Díaz y Hernández, (2002) que

“Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos más importantes de la información, un resumen alude directamente a la *macroestructura* de un discurso oral o escrito, para construir la macroestructura de un texto es necesario aplicar las macro reglas de supresión, generalización o construcción (P. 335).”

2.3. Tipología de textos

Para fomentar la lectura al lector, se deben promocionar diversos tipos de textos para que encuentren materiales de su agrado a los alumnos, también que sea útil y adecuado para desarrollar los niveles de comprensión lectora. Al tener acercamiento con los tipos lecturas pierden el temor de escribir mal algún concepto o leer frente a un público (Tabash, 2010)

A continuación, Pérez (2012) señala diversos tipos de textos que fomenta el gusto por la lectura recreativa:

- **Cuentos:** Es un relato en prosa de hechos ficticios que consta de tres momentos, el inicio presenta un estado inicial de equilibrio, enseguida interviene la aparición del conflicto que da lugar a una serie de episodios y se cierra con la solución del conflicto que define el estado final del cuento, de esta manera recupera el estado equilibrio perdido al inicio. Pueden aparecer personajes principales, secundarios y son manejados por un narrador que finaliza el éxito del texto o la lectura y que lleva a lo imaginable, hasta lo fantástico.

- **Leyendas:** Son textos narrativos que se recogen de distintas localidades por donde circulan relatos o escritores que recogen tradiciones anteriores, la frase del autor “me contaron o cuenta la leyenda que” se recoge de una cultura, presenta lugar espacio, naturalmente marcadas con un destino que se va cumplir, un fenómeno que ya existe. Se relaciona con hechos más tradicionales y maravillosos que históricos, algo imaginable fantástico que llama una especial atención en los lectores. Leer, jugar, imaginar es el arte de convencimiento en que la lectura lleva a viajar más allá al lector.
- **La narración:** El narrador cuenta unos hechos que le suceden a unos personajes en un lugar y en un tiempo determinado, cuenta la historia que debe aparecer en primera o tercera persona, son acontecimientos que sucedieron a largo de la historia. Se acerca a la interrelación entre el narrador y los receptores favoreciendo la interacción dialógica y con ello contribuye la comprensión del texto escuchado
- **Texto descriptivo:** Consiste en la representación verbal real de un objeto, persona paisaje, animal, emoción, entre otros. En fin, todo lo que se pueda representar en palabras, pretendiendo que el lector logre tener una imagen exacta a través de la palabra.
- **Textos argumentativos:** Tiene el objetivo de expresar opiniones con el fin de persuadir a un receptor, la finalidad del autor es demostrar o probar una idea dada.
- **Poema:** Constituye la composición de carácter literario que se enmarca en el campo de la poesía. Puede estar desarrollada en prosa o verso y puede estar presente el autor del texto.
- **Historia:** Es un documento escrito que permite obtener conocimiento más completo, diversificado y significativo. El comentario de textos históricos es la técnica que nos permite extraer información sobre un determinado periodo, acontecimiento o hechos concretos sucedido a través del tiempo.

De la misma manera Brown (2005) presenta una clasificación de tipos de textos: académicos, relacionados con el trabajo y personales. El autor nos señala que cada texto tiene sus propias reglas y convenciones: Un buen lector necesita saber anticipar e identificar las estructuras textuales y convenciones con la finalidad que llegue a una comprensión del texto más efectiva. Por ejemplo, si el texto es una receta de cocina, el lector usando sus conocimientos previos, llega a anticipar que la estructura de la receta tendrá un título, los ingredientes y procedimiento de cómo hacerse.

2.4. La lectura en la educación bilingüe

Ahora se verán algunas investigaciones realizadas respecto de la comprensión de la lectura, con el propósito de resaltar la efectividad en su realización en contextos escolares similares a los de esta investigación. Miguez (2005) aborda el tema de la enseñanza de comprensión de lectura con alumnos bilingües en México, en el nivel primario de cuarto a sexto grado del subsistema de educación indígena en una comunidad rural en el estado de Querétaro. El estudio demuestra que no existe realmente una educación bilingüe, sino que, ha habido solamente castellanización. La autora concluye que los estudiantes presentan deficiencia para comprender el contenido e identificar las partes de un texto en español y sugiere que se debe desarrollar la comprensión lectora en lengua hñähñü para que de esta manera el alumno pueda hacer la transición a la lengua española. Miguez (2005) señala que, si la alfabetización es en español y la escritura de la lengua indígena no se fomenta, se justifica la deficiencia de la comprensión lectora con los alumnos indígenas de México en la segunda lengua y esto se debe a la debilidad de la lectura en lengua materna.

Por otra parte, Llumitaxi (2013) presentó el resultado de una investigación que se llevó a cabo a través de observación a nivel primaria bilingüe, de la implementación de estrategias innovadoras, proceso de enseñanza aprendizaje y comprensión lectora de los niños y niñas del Centro Educativo Bilingüe “Humberto Vacas Gómez” en Venezuela. En esta investigación, se encontró que la mayoría de los docentes desconocen estrategias para la implementación de la comprensión lectora, lo cual,

interfiere en la deficiencia en la lectura de los estudiantes. Llumitaxi (2013) menciona que esta deficiencia de implementar estrategias para la comprensión lectora no solamente sucede en Venezuela, sino que es la realidad que se vive en México actualmente y existen maestros que no le dan mayor prioridad a la implementación del hábito de la lectura ni el desarrollo de la comprensión lectora.

Como se menciona anteriormente, es lo mismo que pasa en México con estudiantes bilingües, no se cuenta con el apoyo de los profesores para que los alumnos sean orientados a comprender textos en su lengua materna, sino que se hace directamente en la segunda lengua y esto no genera un resultado favorable en el aprendizaje de los alumnos y los alumnos no encuentran el sentido ni el gusto por la lectura (Llumitaxi, 2013).

De la misma manera, Bastiani, Ruiz, et al. (2013) publicó el resultado de un trabajo de investigación realizado en la Escuela Primaria Bilingüe “Emilio Rabasa Estebanell” en Coloquil-Limar, Chiapas con hablantes de la lengua ch’ol. Este trabajo consistió en la medición de conocimientos adquiridos en alumnos hablantes de la lengua indígena. El resultado no fue favorable, se presentaron dificultades en responder correctamente las respuestas de los reactivos. Esta investigación demuestra la deficiencia del proceso de aprendizaje. Una vez más, se encontró evidencia de que el modelo de educación intercultural bilingüe no se lleva a cabo en los centros educativos bilingües en Chiapas, pues el proyecto intercultural propone que los estudiantes bilingües, cada término del ciclo escolar deben egresar con una sólida apropiación de ambos idiomas español y ch’ol. La adquisición de la comprensión lectora y escritura sigue presentando debilidades en ambas lenguas.

Sin embargo, Bastiani, Ruiz, et al. (2013), argumentan que el idioma no es una limitante para el aprendizaje; proponen la implementación didáctica escolar para que se desarrolle la comprensión lectora preferentemente en ch’ol, ya que el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma materno facilita la adquisición correcta de otro idioma. Conuerdo con esta sugerencia para que los alumnos desarrollen primero

la comprensión lectora en lengua materna y posteriormente lo hagan en la segunda lengua, solamente de esta forma se logrará un avance en el aprendizaje escolar en la educación indígenas, también tendrán mayor acceso a otros niveles educativos para que avance con el nivel de estudio.

La siguiente investigación fue reportada por Zapeta (2014), cuyo trabajo se realizó en 8 escuelas con 16 docentes entrevistados, el resultado dice que la estrategia usada para desarrollar la habilidad lectora en idioma k'iche' se hace a través de grupos de aprendizaje, usando imágenes y lecturas de cuentos. Así mismo, se reporta que existe dificultad en el proceso de aprendizaje de los alumnos y no existe material didáctico en k'iche' en las aulas (Zapeta, 2014). Los docentes deben implementar actividades como lecturas de cuentos, poemas, cantos, narraciones en K'iche'. La presencia de la lengua materna en el aprendizaje es parte fundamental para facilitar el proceso el desarrollo de la lectura y el idioma materno es el eje principal en la vida cotidiana del ser humano (Zapeta, 2014).

Si los estudios realizados por investigadores sobre la implementación de la estrategia de comprensión lectora en la enseñanza escolar, no fluye de manera favorable para la adquisición del conocimiento de los alumnos. Está muy claro que la educación bilingüe en los contextos indígenas no se lleva a cabo la enseñanza en lengua materna y esto trae consecuencia como la deficiencia en la comprensión lectora, como están siendo formados desde la segunda lengua y no en la suya. Conuerdo con las teorías: los alumnos no encuentran el sentido sobre la comprensión lectora porque no es de su interés el tema a tratar, no contribuye para el beneficio de su entorno cultural. Lo otro, que como docente debemos saber dominar las estrategias que existen para la implementación de la comprensión lectora en las aulas, porque si no, no tendría objetivo la enseñanza.

2.5. Estrategias interculturales para el fomento de la lectura recreativa

Antes de hablar de estrategias interculturales, vamos a discutir la noción de lectura recreativa. La lectura recreativa se refiere a leer y disfrutar de la misma; esta lectura se puede dar a través del género literario narrativo, como cuentos, mitos, leyendas, textos líricos, poesías, poemas o textos expositivos. Para desarrollar la habilidad de la lectura se necesita practicar continuamente con una diversidad de actividad pedagógica. La lectura recreativa puede contribuir a que el lector mejore la ortografía, amplíe el vocabulario, pensamientos más amplios, al estudiante le trae muchos beneficios en su aprendizaje, el hábito de la lectura, y mayor comprensión en el contenido (Olarte y Zacarias, 2015).

Para fomentar la apreciación de la lectura es vital contar con la opinión de los estudiantes, al obligar a un estudiante a leer un texto contra su voluntad, es probable que termine odiando el hábito de leer (Navarrete, 1997). El docente tiene que demostrar una actitud positiva de continuar leyendo el texto que recomienda a los alumnos, nadie puede incitar a la lectura si a uno mismo no le gusta leer. “La estrategia para fomentar y orientar la práctica de la lectura recreativa en los estudiantes, en primera, que lean cuentos, historietas, fabulas, narrativa, leyendas, mitos, etc. De acuerdo con sus características afectivas y cognitivas” (Navarrete, 1997, p. 36).

Cuando el estudiante es expuesto a la lectura recreativa, ejercita el conocimiento y se articula su mente con nuevos lenguajes, se crea una actitud crítica constructiva en beneficio de la sociedad. La lectura recreativa crea un buen uso de la competencia lingüística. Permite el acceso al conocimiento en diversos lugares del mundo, lo otro, la lectura nos enseña a aprovechar la condición de la diversidad pluricultural y plurilingüe del entorno que nos rodea y ser ciudadanos con capacidades de pensar por sí mismo. El docente no solamente debe enseñar apreciar la lectura recreativa sino fomentar el amor hacia otros tipos de lectura, sobre todo buscar que comprenda el alumno cuando lee, recoger la cosecha sembrada posteriormente (Navarrete, 1997).

Formar lectores no es algo que se crea de la noche a la mañana, sino que se necesita trabajar a largo plazo. Tener el gusto por la lectura, no es una técnica de decodificación y vocalización, no significa leer rápidamente un determinado número de palabras por minutos. Se debe empeñarse en que los estudiantes comprendan lo que leen, sobre todo “en el área rural presenta mayor déficit de comprensión de lectura (Rodríguez y López, 2011).

Una manera para llamar la atención de los estudiantes, con la finalidad de que se interesen por la lectura recreativa, es “representarlos en dibujo para leer, leer para dibujar” (Clemente, 2011, p. 21). Actividades que involucren el dibujo, en la enseñanza de la lectura recreativa, motivan mucho mejor a los estudiantes porque perciben que les dan la oportunidad de expresar a través del arte sus pensamientos, sentimientos, conocimientos, creativities e imaginativa. Clemente (2011) menciona que:

“El dibujo fomenta la escritura y lectura, porque contribuye con el lenguaje corporal o gestos emitidos por el mismo individuo, conforme dibujan construyen un significado al significante, aun sin plasmar en palabras reales por escritos ya que los gestos emplean diversas interpretaciones para entender el mensaje transmitido, la representación del dibujo consiste el primer desarrollo del lenguaje de los estudiantes” (Clemente, 2011, p. 23).

Coincidimos con esta autora, porque a través del dibujo que se le pida al alumno después de haber leído un texto, se puede implementar estrategias que fomenten macro procesos donde el alumno plasme en el dibujo la idea principal del texto (Clemente, 2011). Sin embargo, necesitamos como docentes equilibrar el abuso de dibujos y no se pierda el objetivo del uso de estrategia.

Una estrategia que se ha utilizado en algunos centros escolares para el fomento de la lectura es a través del proyecto “juguemos a investigar”. Esta estrategia representa un medio para fomentar el hábito de lector y promover el mejor uso del lenguaje de forma adecuado en cualquier ámbito cultural (Clemente, 2011, p. 21-26). Estos proyectos

han tenido un gran impacto en la formación integral de los estudiantes porque fomentan la apreciación de la lectura del estudiante por su lengua-cultura.

Propiciar materiales como “El rincón de lectura en lengua maya” contribuye al interés, al gusto y la apreciación de la lectura en los estudiantes, ya que en éstos se encuentran plasmados los saberes culturales de este pueblo, conocimientos ancestrales, las nuevas generaciones se inquietan por saber qué sucedió en el pasado, cómo eran y todos están representados a través de cuentos, mitos, leyendas, historias en lengua originaria (Clemente, 2011).

Además, si al estudiante se le involucra en la creación de los materiales para la lectura, esto puede tener un efecto positivo en su propia motivación por la lectura. Esto se puede lograr a través de lo que se conoce como libro cartonero. El libro cartonero se considera una alternativa para una educación inclusiva. Olarte y Zacarias (2015, p. 6) explican que éstos son libros artesanales y que tienen como objetivo que los alumnos “con la ayuda del maestro, producen textos significativos acordes a su cultura, contexto, necesidades e interés y respetando las reglas de la cultura escrita [...] la intención es que los niños produzcan sus propios textos en sus lenguas y en sus variantes lingüísticas”. Coincidimos que sí es una alternativa porque en las lenguas originarias los materiales didácticos son muy escasos. También despierta en los alumnos su curiosidad, creatividad e imaginación y se desarrollan otras competencias como son la capacidad para tomar decisiones y para trabajar colaborativamente.

Se comprende que la lectura recreativa es una actividad donde los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de razonamiento de manera práctica y divertida, creando nuevas producciones de lo leído (Clemente, 2011). La estimulación de la creatividad mediante actividades e imaginación de los estudiantes, se fomenta el enriquecimiento del vocabulario de la lengua, facilita la conversación bastante con facilidad y el estudiante se desarrolla de manera profesional con el uso de la palabra.

Al proponer diferentes actividades mejora la apreciación del lector hacia la lectura, cada término de cada actividad es importante pedir que los estudiantes hagan una versión diferente, usando su creatividad e imaginación con el texto leído, como la historia, dibujar, pintar y dramatizar (Rodríguez y López, 2011).

También, no solamente se lee un texto sino promover la producción de textos creativos, mediante esta actividad lograra ampliar el conocimiento los estudiantes, incluso el uso de nuevos lenguajes. Los errores es necesario corregir inmediatamente después de cada actividad o durante su proceso ya que todavía lo tiene fresco la idea para poder escribir o comprender mejor. Señala (Tabash, 2010, p. 33) que “Desarrollar competencias de escritura o producción de textos [...] formar a estudiantes con mayores habilidades de comprensión de lectura” obtendrán mayor dominio de la lectura recreativa y al mismo tiempo serán capaces de producir sus propios textos a partir de lo leído y de lo que han logrado interpretar, “propicia la creación de productos partiendo de otros.”

De acuerdo con Gómez (2017, p. 34)

“La escasez de materiales para la enseñanza del tseltal como segundas lenguas es principalmente una limitante para docentes de tseltal porque ante la falta del mismo, existe la necesidad de usar lo que existe y adaptarlos a los contextos áulicos de las clases de tseltal (Testimonio del maestro Fernando Gómez, docente de la UNICH y de la UNACH, 2017). Sin embargo, los docentes no saben cómo adaptarlos o diseñar materiales didácticos propios que tomen en cuenta los estilos de aprendizajes de sus alumnos y sus necesidades por querer aprender la lengua.”

Si hay escasez de materiales didácticos, la creación del libro cartonero es una buena estrategia didáctica porque son creados a partir de los alumnos y de los maestros. Olarte y Zacarias (2015) dicen que se convierten en los escritores y lectores de sus propias creaciones. Se percibe que los alumnos están motivados por compartir sus pensamientos, cosmovisiones, preocupaciones y sentimientos con los otros. Esta

estrategia requiere que el docente sea un facilitador que guíe el proceso de creación de libro.

Finalmente, se presentan las siguientes estrategias interculturales que fomenta el gusto por la lectura (Calderón, 2004):

- Involucrar a los padres de familia, alumnos y docentes para crear una pequeña biblioteca que contenga diversos tipos de textos
- El docente debe contar con herramientas de trabajo para que sean más atractivas las actividades, tales como cámara de video, grabadoras para que sea más interesante las sesiones de trabajo, con la finalidad de revisarlas posteriormente.
- Organizar un librero que esté al alcance de los alumnos para que puedan tomar el material.
- Fomentar el cuidado de los libros por lo menos una vez al mes.
- Involucrar a los padres de familia en el proceso de la lectura.
- Facilitar el uso de materiales y organizarlos para un mejor desempeño en la elaboración de actividades.
- Utilizar la comunicación como el dialogo indispensable que debe existir entre el docente y alumnos.
- Crear espacios libres de ruido y donde el alumno se pueda acomodar a su gusto
- Ofrecer instrucciones claras y precisas o en su defecto solucionar las posibles dudas que se presenten durante el proceso de realización de las actividades.
- Fomentar la lectura en voz alta o silenciosa, tanto en forma colectiva, como individual.

Como se puede apreciar, el compromiso de propiciar un aprendizaje significativo debe involucrar a los docentes, padres de familia, la sociedad en la que se desenvuelve los alumnos, se toma en cuenta las necesidades de los estudiantes, la motivación e involucrarlos en actividades lúdicas y recreativas que sean de su agrado para desarrollar el gusto por la lectura recreativa, que serán a través de actividades pedagógicas donde los estudiantes sean los principales protagonistas. “La falta de

apoyo de los padres de familia al no estar pendiente de los aprendizajes de sus hijos afecta el avance de la educación, ya que dan prioridad a la jornada de trabajo” (Rodríguez y López, 2011, p. 66).

Por otra parte, Brown (2005) hace una clasificación de estrategias que pueden contribuir a desarrollar el gusto por la lectura de los alumnos. Estrategias que están integradas con dos procesos: *bottom-up* y *top-down*. Brown (2005) sugiere activar los conocimientos previos y el esquema cognitivo de los alumnos al hacer inferencias, predicciones, especulaciones de lo que un texto ofrece.

Finalmente, existen otros aspectos que tomar en cuenta como: las características de la población estudiantil, necesidades e intereses propios, objetivo ¿por qué evaluar? Incluso los estudiantes deben sensibilizarse sobre la responsabilidad de su propio proceso de formación, deben saber identificar las dificultades que encuentran dentro del contenido de la lectura y así aprenden a solucionar para mejorar la comprensión lectora (Rodríguez y López, 2011).

2.6. Recapitulación

En este capítulo abordamos la importancia del desarrollo de las habilidades de adquirir las estrategias de comprensión de lectura en la enseñanza del tseltal porque el docente juega un papel muy importante en las estrategias que incluya en las actividades de lectura cuando diseñe su actividad. Sobre todo, la importancia de seleccionar los materiales que se implementan en el aula, así como, el contexto cultural y la edad de los estudiantes. Cabe señalar que la enseñanza de la comprensión lectora en educación bilingüe no ha trascendido como debe de ser. También la importancia de las estrategias interculturales para el fomento de la lectura recreativa como estrategia didáctica que ayuda a mejorar las habilidades de escritura y lectura. El siguiente capítulo se enfoca a la práctica reflexiva de la enseñanza del tseltal en cuanto a planeación, manejo de grupo e incidentes críticos.

CAPÍTULO 3. PRÁCTICA REFLEXIVA DEL QUEHACER DOCENTE

Este capítulo profundizamos conceptos de la práctica docente como son: la planeación e implementación de una clase de lectura; la elaboración, adaptación e implementación y evaluación de materiales didácticos. También se entrelazan conceptos como el papel del docente en el aula, el manejo de grupo, instrucciones dadas e incidentes críticos que suscitan dentro de un salón de clase.

3.1. Planeación e implementación de una clase de lectura

Schmidt (2006) menciona que la planeación de clases “es simplemente la formulación por escrito de una especie de guía de apoyo que usa el profesor para conducirse la clase de su asignatura y lograr los aprendizajes y competencias que se propone” (P. 4). El contenido del plan de clase debe estar de acuerdo a los intereses de los estudiantes, se trata de realizar actividades de manera ordenada para lograr el objetivo propuesto, planear la enseñanza permite anticipar los equipos, herramientas y materiales de apoyo que requiera el docente, también permite ordenar el desarrollo de la actividad y todo lo que se debe llevar a cabo en un salón de clase.

Winter (en Newman, 2000) alude que las planeaciones de clases nos permiten sistematizar las actividades y tareas a realizar, facilitando el descubrimiento de las condiciones que están guiando nuestra enseñanza. Siendo una guía del profesor y un documento de análisis, se considera como un “programa o esquema de trabajo” (Elliot, 1990, p. 97).

Para una clase de lectura, la planeación se divide en tres principales momentos: pre-lectura, lectura y post-lectura (Nutall, 1996). En la etapa de pre-lectura se activan los conocimientos previos de los alumnos con la temática del texto y que anticipe lo que contendrá la lectura. En la etapa de lectura, el alumno interactúa con el texto y con actividades que contienen estrategias que el docente pretende desarrollar o fomentar en los alumnos y para una posterior actividad que demuestre si los alumnos llegaron

a la comprensión del texto. En la post-lectura, el docente puede planear una actividad que, a través de otra habilidad como la escritura o la expresión oral, el alumno pueda consolidar la temática que ofrece el texto.

Es fundamental la planeación de las actividades de lectura en un salón de clase. Por ejemplo, la lectura en voz alta se pretende despertar el interés en los oyentes de una lectura colectiva para fomentar el hábito de la lectura. La interacción mediante textos literarios, “simboliza, representa, recrea símbolo, comparte esas representaciones formando una memoria personal y colectiva” (Clemente, 2011, p. 22). Ella sugiere que esta estrategia estimula la comunicación interactiva a través de la lecto-escritura, aumenta el empleo de los conceptos adecuados en el diálogo con otras personas, tanto interior del entorno como a su exterior del contexto cultural.

3.2. Diseño, adaptación e implementación de materiales didácticos

Como se ha dicho anteriormente, la escasez de materiales en tseltal y la falta de capacitación de los docentes en enseñanza de lenguas originarias impiden promover la creación de sus propios materiales. En este apartado, abordaremos algunos sustentos teóricos sobre el diseño de materiales. Peña (2015, pp.139-140) expresa que todo material que se tome para ser utilizado en clase, puede ser susceptible de ser adaptado para el tipo de alumno, contexto y necesidades que se requiera alcanzar.

“En la enseñanza de lenguas, el diseño de los materiales es un componente importante. Allwright (en Kitao y Kitao, 1997) señala que los materiales deben enseñar a los alumnos a aprender, y que además deben proveer a los docentes de una razón fundamental para diseñarlos o utilizarlos. Littlejohn y Windeatt (en Kitao y Kitao, 1997) enfatizan que los materiales llevan implícitas las actitudes hacia el conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, los roles y la relación del docente con los alumnos, así como los valores y actitudes relacionadas con el género y clase social. Prodromou (en McGrath, 2013) afirma que es el docente en colaboración con la clase, quienes dan vida a los materiales.”

Sí los docentes somos quienes tomamos las decisiones de qué tipo de material llevar al aula y si es acorde a nivel y gusto de los alumnos, entonces los materiales que se usen al igual que los planes de clases necesitan ser evaluados para reflexionar la efectividad de los mismos.

Al diseñar el material didáctico debe ser de acuerdo al contexto social en el que se desenvuelve el estudiante y de acuerdo a la lengua que hable para evitar la dificultad de transferencias de sus competencias lingüísticas en el aprendizaje. Tiburcio y Jiménez, (2015, p. 7) argumentan que se “Carece de materiales didácticos en lenguas originarias, por ello indica que la comunidad escolar debe producirlos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares.” De acuerdo con estos autores, no queda de otra para los docentes en la educación bilingüe, puesto que no es común encontrar materiales didácticos con facilidad para implementar en la enseñanza, es necesario adaptar estrategias para crear o producir materiales que apoye en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

El docente a la hora de diseñar su material didáctico debe estar consciente del objetivo a alcanzar; es fundamental elegir de manera adecuada el contenido y qué nivel ya que es una herramienta para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. De la Cruz (2010) señala que el docente es quien decide si va usar el libro de texto, la pizarra, creación biblioteca, materiales ilustrativos, la tecnología, materiales informativos impresos, son materiales didácticos que deben ser implementados en el aula para que los estudiantes conozcan más y aprendan de manera más significativa.

Para la implementación de los materiales didácticos novedosas como la tecnología, es necesario capacitar a los profesores para que vayan siempre a la par con el uso de las nuevas modalidades de la enseñanza, y que cuenten con todo el conocimiento sobre el diseño y la ejecución de los materiales didácticos, el docente debe contar con estos materiales para proveerlos a los alumnos, no hay que olvidar que el docente funge un papel como mediador de la enseñanza con el propósito de facilitar el aprendizaje (De la Cruz, 2010).

3.3. Reflexión del papel del docente en el aula

El papel que juega el docente es medular para lograr los objetivos de la clase. Un aula es un espacio dinámico de interacción y socialización donde pasan diversos sucesos que muchas veces se le escapan al docente o si es consciente de lo que sucede e inmediatamente toma decisiones que lo ayuden a mejorar su quehacer docente.

Para llegar a la reflexión es necesario hacerse un auto-análisis de lo que sucede en el aula. Shön (1983 en Wallace, 1991) menciona que el docente se vuelve reflexivo cuando analiza y reflexiona sobre los sucesos que ocurren en el aula. Porque es el docente quien conoce y sabe lo que ocurre en los espacios del aula. A través de las grabaciones podemos observar lo que sucede en el aula cuando estamos en interacción con nuestros alumnos para con base a ello podamos hacer juicios y tomar decisiones al respecto. Al tomar decisiones es, porque, de alguna manera hemos analizado y reflexionado sobre la situación durante nuestras prácticas docentes que con el tiempo se convierten en experiencias valiosas que nos sirven para reflexionar y tomar las medidas adecuadas en una clase para solucionar alguna problemática.

Wallace (1991) menciona que la reflexión debe ser parte de una actividad cotidiana que los profesionistas deben incluir en sus actividades diarias, específicamente sobre el quehacer docente y preguntarse ¿qué fue mal en mi clase o por qué fue tan bien? Probablemente pensarán con detalle y podrán planear en subsecuentes clases lo que estuvo bien o evitar lo que no haya funcionado. Para que suceda este análisis reflexivo, el docente debe cuestionarse a sí mismo sobre sus clases, sobre su desempeño y de lo que ocurre en ella, llevando al docente a desarrollar una conciencia sobre el conocimiento adquirido y aprendido.

La reflexión en la acción favorece de manera evolutiva el aprendizaje, al observar lo ocurrido y después estudiarlo de manera particular permite poder intervenir en busca de soluciones del caso. Perreneud (2010 en Castellanos y Yaya, 2013, p. 30) señala que “Reflexionar durante la acción consiste en preguntarse lo que pasa, qué podemos hacer, qué hay que hacer [...]” la reflexión del quehacer docente, permite valorar la

actividad implementada para definir su viabilidad, facilitar la reorientación de nuestras propias acciones a partir de los hechos ocurrido en salón de clase, la reflexión y la práctica reflexiva promueve un potencial profundo y significativo ya que solamente sucede con la experiencia vivida.

Castellanos y Yaya, (2013) expresan que “El profesionalismo docente puede construirse a través de la racionalización de los conocimientos puestos en práctica mediante el trabajo del maestro sobre su propia experiencia profesional” (p. 9). La reflexión de la práctica provee el docente aún más conocimientos a desarrollar en la enseñanza, la cual articula el conocimiento junto al contexto de la práctica de enseñanza, sin duda alguna se adquiere la habilidad de percibir lo que hace uno y la capacidad de modificar o tomar decisiones en la acción.

3.4. Incidentes críticos

Cruickshank and Applegate (1981) señalan que la práctica reflexiva es fundamental para que los docentes piensen en incidentes que afectan su práctica docente contestando las siguientes preguntas: qué pasó, por qué pasó y qué pudiera haberse hecho para alcanzar sus metas. Para Tripp (1993 en Peña, 2015), un incidente pudiera considerarse simplemente como una situación cotidiana, pero sólo se convierte en crítica a través del análisis reflexivo de la propia práctica del docente. Es por ello que el docente debe hacer una introspección de lo que sucede en el aula, a veces, es difícil darnos cuenta si vamos bien o necesitamos mejorar en algún aspecto. El apoyo que tenga el profesor de un colega que funja como observador o amigo crítico será muy valioso para obtener retroalimentación constructiva. De la misma manera Farell (2008) afirma que un incidente crítico es un evento no planeado que ha sido significativo para el docente.

Cuando surge un incidente en salón de clase, es un elemento más para reflexionar; el docente se debe cuestionar, qué está haciendo, porqué reflejan así el comportamiento de los alumnos, qué anda mal en la enseñanza y cómo debe ser solucionado este

problema revelado en plena clase. Nail, Gajardo y Muñoz (2012, p. 12) argumentan que “un incidente crítico, vinculado a la convivencia escolar, es cualquier suceso que perturbe la coexistencia armónica de los sujetos que conviven en el aula, impidiendo sus aprendizajes en un clima integral”.

Rosales (1990 en Nail, Gajardo y Muñoz 2012, p. 16) menciona las ventajas que puede traer al reflexionar los incidentes críticos:

- Permite al docente conocer las situaciones significativas con las que se enfrenta en la enseñanza, sobre todo en los primeros años de trabajo docente.
- Revela aquellos aspectos de la realidad profesional que solo raramente aparecen en proceso de enseñanza normales.
- Sirve de punto de partida para el debate intelectual y la reflexión colaborativa.
- Estimula la capacidad de decisión del profesor.

Entonces es importante tomar en cuenta los incidentes críticos que suceden en nuestra aula, para su reflexión con la finalidad de transformar los quehaceres del salón de clase, ya que a través de este incidente podremos dar cuenta en qué parte de la estrategia se encuentra débil el docente y es una gran opción para identificar la debilidad del profesor.

3.5. Recapitulación

Como mencionamos en este capítulo para poder llegar a una reflexión es necesario pasar primero por un auto-análisis de la práctica docente, para poder diseñar materiales didácticos es muy fundamental seleccionar, contextualizar el contenido de acuerdo a nivel del estudiante para lograr un mejor aprendizaje. También es vital la reflexión que se tome en cuenta el papel que juega el docente dentro de su quehacer cotidiana con la finalidad implementar actividad que sean significativo para el estudiante. Incluso, cuando surgen cualquier tipo de incidentes en el salón de clase es una oportunidad para reflexionar que ayuda el docente para que intervenga a

replantear las actividades ejecutadas y transformar la enseñanza aprendizaje. El siguiente capítulo se enfocará a guiar los pasos que se llevaron a cabo para la recolección de la información.

CAPÍTULO 4. EL PROCESO METODOLÓGICO

En el presente estudio se aborda el fomento a la valoración y apreciación de la lengua-cultura a través de la lectura desde una perspectiva cualitativa, porque permite dar cuenta de significaciones de los participantes. En este capítulo explicamos cada paso que se llevó a cabo, las técnicas que se utilizaron, el contexto socioeducativo y participantes.

4.1. Diseño de la investigación

El paradigma cualitativo es visto de diferentes miradas para explorar, analizar, describir datos subjetivos que no son susceptibles de ser cuantificados o medidos de manera objetiva y que no busca medir ningún fenómeno o patrón; sino más bien explorar, interpretar y conocer las causas que lo originan para comprender la naturaleza a profundidad, también atender los cambios que surgen durante la ejecución de las actividades en un grupo de participantes (Mayan, 2001). Como participante de esta investigación acción, me ayudo a identificar y mejorar mis debilidades a través de las actividades realizadas de mi práctica docente.

Mayan (2001) argumenta que en la investigación cualitativa se intenta dar explicación o interpretación a los fenómenos conductuales a partir del significado que las personas le otorgan. También señala que la investigación cualitativa es ampliamente interpretativa para entender las formas de lo investigado que se interesa en la sociedad, datos que serán interpretados, comprendido, experimentado y producido mediante prácticas de investigación acción. También Mayan (2001) señala que la investigación cualitativa se basa en estudiar el comportamiento social, busca controlar y lograr las modificaciones de la conducta desde el entorno social; existe una fuerte vinculación de la teoría con la práctica y produce un conjunto de espirales cíclicas de planeamientos, acción y reflexión. Así mismo, se debe hacer sobre sus acciones, expresiones observaciones, sentimientos e impresiones en el campo.

Melanie (2006) afirma que la investigación cualitativa tiene la intención de explorar, examinar con más detalle y a profundidad las experiencias adquiridas de una persona o grupo, tener la capacidad de revelar injusticias vividas dentro del aula. Esta investigación cualitativa no pretende determinar predicciones mucho menos controlar variables, sino que, se enfoca observar, comprender, reflexionar las voces de uno mismo y los demás involucrados, con la finalidad de impulsar mejoras en la práctica docente. De acuerdo con esta autora, mediante la investigación acción se pretende descubrir el problema de las dificultades que derivan de la enseñanza- aprendizaje, para que así, se reflexione para transformar en la práctica y las inquietudes que afecta de manera negativa el aprendizaje.

Este estudio tiene como propósito estudiar la realidad educativa mediante la investigación-acción para mejorar la comprensión de lectura a los alumnos tseltal en Tenejapa y observar las debilidades que desfavorece los planes de clase, al mismo tiempo transformar mi práctica docente para el beneficio de los participantes. El contexto escolar es un espacio para la reflexión y la construcción de los problemas que afectan la práctica docente. A través de la investigación acción pude diseñar mi plan de acción del ciclo 1.

Colmenares y Ma. (2008) mencionan que la investigación acción involucra la recolección y análisis de datos relacionados algún aspecto de nuestra práctica profesional. Es un proceso que puede ser cíclico hasta que hayamos encontrado una solución o mejoramiento de la situación dada. Por lo tanto, la investigación acción es una herramienta y un método efectivo para el desarrollo y mejoramiento de la práctica profesional docente a través del ciclo reflexivo 1. “La investigación acción emerge en el campo de las ciencias de la educación como una opción metodológica válida para el abordaje de los problemas socio-educativos” (Colmenares y Ma. 2008, p. 3).

De acuerdo a las opiniones de los autores sobre investigación acción realizada fue con el objetivo explorar y reflexionar el proceso de la enseñanza de la comprensión de lectura en lengua tseltal, desde una mirada cualitativa, durante la investigación me

oriento para conocer mis debilidades y fortalezas en la enseñanza de lengua tseltal, también la implementación de las estrategias en el proceso de la indagación. Dichas actividades realizadas fueron de gran apoyo para adaptar un segundo plan de acción para fortalecer o modificar las debilidades identificadas del ciclo pasado apegado al método de la investigación acción.

Mayan (2001) menciona que la investigación acción se caracteriza por la intervención, la reflexión del quehacer en el aula. Menciona que la investigación acción es cíclica y reflexiva, contribuye para la recolección y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica docente, tomando en cuenta los procesos a seguir que son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Sobre la reflexión podemos actuar para buscar la solución de la situación dada, nos conlleva a planear nuevos planes para mejorar. Ya que la investigación acción es cíclica y reflexiva permite repetir y replantear nuevas modificaciones en la acción cuantas veces sean necesarios hasta encontrar una solución satisfactoria del problema encontrado. La investigación acción llevada a cabo en el Municipio de Tenejapa fue importante realzarlo bajo este enfoque cualitativo, otra vez de este método contribuyó mucho en la reflexión de mi enseñanza de la lectura recreativa y mejorando los puntos débiles encontrados en el segundo ciclo.

Se define la investigación-acción como un “un estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (Elliott, 2005, p. 85). Se actuó de acuerdo a la teoría para ejecutar mi propia práctica docente, tomando en cuenta las características de la I-A que se necesitó para esta investigación educativa. También Elliott (2005) considera necesario el modelo cíclico propuesto sobre la investigación de Lewin mencionando de la siguiente manera.

“identificación de idea inicial, reconocimiento, descubrimiento y análisis de los hechos, construcción del plan general, implementación del paso 1, revisión de la implementación y sus efectos, reconocimiento y revisión de la idea general, acceso a la información para la obtención de datos de la acción, evaluar la acción y revisar todo el plan ejecutado durante la acción” (p. 68).

Como docente de la lengua fungí el papel como observadora participante ya que indagué sobre mi propia práctica cotidiana dentro del aula, observé mis videos grabados de mis clases y reflexioné todos sobre los hallazgos encontrados durante esta práctica. La cual, contribuyó toda la reflexión de los hallazgos encontrados durante la investigación.

Además, a través del mejoramiento de mi práctica, me ayudo a crecer como persona, de manera profesional y social, adquirida la capacidad de analizar sobre mis acciones y actitudes en la enseñanza de la lengua indígena. Me percate que los dos incidentes críticos están relacionados por una falta de comunicación y respeto a las normas y prácticas sociales de la comunidad. La investigación acción fue una forma de trabajar articulando la teoría junto con la práctica en un solo ciclo que fue como una fase de exploración que me ayudo a reflexionar sobre áreas de mejora a fin de diseñar mi plan de acción del ciclo 2 (Colmenares y Ma., 2008). Por lo tanto, el papel que tuve fue como profesora investigadora y observador participante porque indagué, diseñé y exploré mis propias acciones y las de los alumnos al realizar las actividades de lectura en clase.

4.2. Contexto Socioeducativo

La Escuela Secundaria Técnica N° 56 se localiza en Tenejapa a 40 minutos de San Cristóbal de Las Casas y colinda con los municipios, Huixtan, Oxchuc, San Juan Cancuc.

Esta secundaria cuenta con cinco especialidades tecnológicas, para que los alumnos obtengan el conocimiento de actividades prácticas y técnicas. 1) La agricultura, donde aprenden diferentes técnicas de la producción. 2) La ganadería o pecuaria, se refiere a la producción de diferentes especies de los animales del contexto. 3) El diseño de estructuras metálicas donde los alumnos aprenden a elaborar las partes con infraestructuras metálicas y a soldar. 4) La industria del vestido, se refiere a confección de ropas, otros tipos de prendas que les sirvan para la vida cotidiana y 5) PECIA,

conservación e industrialización de alimentos, donde aprenden a elaborar algunos tipos de alimentos como galletas, flanes. De estas especialidades sacan recurso económico porque tienen una cooperativa escolar de producción y de ello se le da una utilidad a tecnología para que los alumnos aprendan tipo oficios. Los talleres que ofrece la escuela les brindan la oportunidad a los estudiantes de permitirse autoemplearse para salir adelante a futuro cuando ya no continúen con el estudio.

4.3. Participantes

Hay quince grupos de alumnos en los tres grados, es decir, cinco grupos de primero, cinco grupos de segundo y cinco grupos de tercero de secundaria. Las autoridades y docentes de español y de cívica y ética de esta escuela me permitieron trabajar con dos grupos. El 1° “A” cuenta con 14 mujeres y 15 jóvenes y el 2° “B” cuenta con 15 mujeres y 17 jóvenes entre 12 a 15 años de edad.



Foto 11: Escuela Secundaria Técnica 56 en Tenejapa



Foto 12: Etapa de inicio de la lectura

Algunos alumnos varones son inquietos, en cambio las mujeres son más tranquilas. Sin embargo, he observado que los varones son quienes frecuentemente toman la

4.4. Estrategia metodológica e instrumentos de recolección de la información

4.4.1. Entrevista no estructurada a los docentes

Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) menciona que este tipo de entrevista, permite mayor espacio de conversación para llevar a cabo un registro de manera libre y en conjunto con los acontecimientos, se registra todo aquello que se informa. La entrevista abierta permite la posibilidad de que el entrevistado construya su respuesta, es flexible, es adaptable a la necesidad de la investigación y a las características del sujeto. Murillo (2007, p. 8-9) opina que la “entrevista no estructurada no se requiere la realización de ningún tipo de guión previo a la entrevista, sino que es el resultado de la construcción simultánea a partir de las respuestas del entrevistado.”

El objetivo de esta entrevista es comprender el significado de lo expresado del informante clave, permite formular preguntas conforme avanza la entrevista, el mismo entrevistador es quien controla el tiempo de manera libre y también debe permitir interrupciones que derive de terceros para tratar de establecer una relación de confianza, lo importante se puede interactuar de cara en cara para poder averiguar mejor las dudas que se genera durante el tiempo que dure la entrevista. En un principio traté de establecer unas preguntas muy estructurada para obtener los datos dada por el informante clave, sin embargo, al pilotearla me percaté que no obtenía datos o que sesgaba la información. Así que se diseñó un guion mucho mas libre y se les aplicó a 5 docentes en los meses de septiembre a octubre de 2017. (Véase anexo 1: Entrevista semi-estructurada a docentes)

4.4.2. Observación no estructurada

De acuerdo a Benguría, Alarcón, Valdéz, y Gómez (2010), en este tipo de observación se llevan a cabo registros libres y globales de los acontecimientos que ocurren durante la actividad, y se registra todo aquello que se observa y se realiza cuando no se conoce suficiente del objeto de estudio. Campos y Lule (2012) señala que “se observa sin tener en cuenta una guía que orienta el proceso del registro de manera libre... describe

hechos exactos [...] se obtiene elementos significativos y es una observación de manera natural” (P. 11).

Se hicieron observaciones de clase a docentes de español, historia, cívica, (véase anexo 2: Hoja de Observación a docentes) cuando realice esta observación use hojas blancas que me permitieran flexibilidad con elementos enfocados en la comprensión lectora, pero también al tipo de alumno y estrategias que utilizaba el docente. Incluso, tres docentes observaron mis clases para retroalimentar mi práctica docente, el material que usaron para el registro de la información fue semi-estructurado, se basaron en mi planeación de clase identificando si se lograba los objetivos propuestos. A través de estos tres docentes se recolectaron estos datos en los meses de septiembre-noviembre de 2017. (Véase anexo 3: muestra de la retroalimentación recibida)

4.4.3. Diario del campo

De acuerdo Latorre (2007) el diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturadas durante o después de cada suceso, éstos alertan al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus prácticas. Es una guía para el docente registrar todo lo que acontece en su contexto áulico, la cual le permite volver a leer y releer cuantas veces sea necesario para reflexionar sobre sus acciones en su enseñanza. Valbuena (2009, p. 3) dice que “el diario permite narrar evidencias de cada actividad para generar reflexión sobre la acción docente”, es permitible usar cualquier material para describir la observación en el aula y anotar los sucesos más relevantes de la investigación como las dificultades de la enseñanza.

Las notas de campo contienen información y descripciones percibidas en el contexto natural, complementa la respuesta de la investigación realizada que contribuye para analizar y comprender ampliamente la situación del problema. Se inició con la recolección de información en los meses de septiembre-noviembre 2017, usé hojas de libreta rayada sin ninguna instrucción específica que información se iba a recoger, sino

que me guie conforme se llevaba a cabo mi planeación de clase y el desarrollo de la actividad. Después de cada jornada proseguía a transcribir mi diario de lo que había sucedido en la clase en el Word. (Véase anexo 4: Muestra de un fragmento de mi diario)

4.4.4. Transcripciones

Después de haber recolectado todos los datos de las entrevistas el siguiente paso que se dio fue registrarlo de manera digital para luego releerlo para analizar e interpretarlo para su sistematización de los resultados obtenidos. La transcripción puede derivar de diferentes medios como cámara, radio reportera. Las grabaciones que registré de la entrevista, procedí a transcribirla. La transcripción de datos de la investigación requiere suficiente tiempo porque hay que captar bien la información para transcribir correctamente palabra por palabra los datos Fernández, 2006 menciona que

“...la captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas y grupos de discusión, a través de un registro electrónico, grabación en cassettes o en formato digital. En el caso de las observaciones, a través de un registro electrónico grabación en vídeo) o en papel (notas tomadas por el investigador” (Fernández, 2006, p. 3).

Al transcribir los datos registrados de la entrevista, implica trasladarlo al lenguaje escrito; éstas se realizaron en el mes de octubre 2017. (Véase anexo 5: transcripción de entrevista)

4.4.5. Planes de clases

El plan de clase es un documento que permite guiar la práctica docente, donde se desarrolla el procedimiento de la enseñanza-aprendizaje escolar, una guía que presenta el inicio, el desarrollo y el final de cada clase, permite identificar si se logra el objetivo planeado.

Schmidt (2006) argumenta que el plan de clases es una guía de apoyo que usa el profesor para conducir las clases de su curso para lograr aprendizaje propuestas a cada una de las asignaturas, basadas en intereses y necesidades y habilidades de los estudiantes. Su diseño es de acuerdo a las metas, es una manera de ordenar actividades y contenidos de enseñanza. Dicho plan es un proceso que permite orientar al cambio de enseñanza y modificar cada actividad del aula escolar. El plan de clase permite centrar el contenido de la enseñanza, conduce las clases, clasifica el procedimiento de la actividad, el docente debe saber dónde se dirige y planea para alcanzar el aprendizaje significativo, permite organizar los recursos que se necesita en la ejecución de enseñanza Velastegui (2012). Dentro del plan de clase, se incluyó el tipo de estrategia de lectura a fomentar. Diseñé 13 planes de clase que se implementaron en los dos grupos en los meses de septiembre –noviembre 2017. (Véase anexo 6: Plan de clase)

4.4.6. Fotografías

Se han tomado fotos a partir de las grabaciones de video de la clase, en donde se puede contextualizar lo que pasa en la escuela y en el aula. Fischman (2006) expresa que “la fotografía nos ofrece evidencias, documenta, muestra, exhibe y esconde significaciones [...] una imagen vale más que mil palabras [...] soporte material que presenta información en el momento presente y a la vez mera representación de algo que ya no está” (p. 8-9).

La imagen captura lo que no se alcanza ver en el momento de la acción, la foto puede indicar señales favorables o desfavorables en los quehaceres de la enseñanza, es otra forma de poder analizar las actitudes que refleja en un salón de clase, captura lo invisible para el docente, pero al analizar y volver a observar nuevamente se capta esa sensación provocada por algo que disgusta en el salón de clase, la foto capta la realidad, lo que sucede tal como es y es lo que se pretende este trabajo, que las fotos evidencia la realidad de la situación. También tomé fotos de las formas de vida de los tseltales en diferentes espacios de la comunidad.

4.4.7. Video grabación y grabación de voz

Hermida (2013) afirma que “el vídeo se emplea para grabar las prácticas y poder analizar después el éxito en la ejecución de una habilidad específica [...] los profesores descubran aspectos de su práctica de las que no eran conscientes” (p. 5) Durante la ejecución de los planes se grabaron cada clase, de las trece clases realizadas fueron grabadas y también las sesiones cuando se llevó cabo la elaboración del libro cartonero. Sherin (2004 en Hermida, 2013) dice que el vídeo promueve el análisis de la enseñanza de formas muy diferentes a la práctica habitual, y permite abandonar las acciones ritualizadas [...] (p. 8). Las grabaciones fueron transcritas y analizadas cada una para sustentar esta investigación.

4.4.8. Materiales didácticos

Delgadillo (2009, p. 18) señala que “los materiales didácticos son las mil que se emplean para facilitar el aprendizaje del lenguaje. Pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos, entre otros. Los materiales didácticos se hicieron a partir de los textos elegidos para cada clase y los alumnos con el libro cartonero se propusieron lecturas que retomaron de la cosmovisión tseltal. Olarte y Zacarías (2015) afirma que, ante la escasez de materiales didácticos, el docente tiene que buscar la forma como crear sus materiales didácticos para que le ofrezca a sus alumnos, o adapta como diseñar materiales didácticos con sus alumnos, es una buena estrategia porque sus estudiantes se vuelven escritores y lectores de sus propias creaciones. (véase capítulo 6)

4.4.9. Actividades de los alumnos

Las actividades que realizaron los alumnos en salón de clase siempre se llevaron a cabo en la etapa de post- lectura. Laínez, Vilches, Álvarez, y Sánchez, (2010) mencionan que “actividades de enseñanza - aprendizaje [...] un medio para que los estudiantes alcancen los objetivos y adquieran las competencias básicas que necesitan para incorporar en el reforzamiento de su aprendizaje de forma satisfactoria

y una herramienta mediante la cual, nosotros los docentes, podemos estimular y aumentar la motivación del alumnado.”Los alumnos trabajaron en diferentes actividades después de cada lectura y se presentan en el capítulo 6 como evidencia de la estrategia didáctica para la valoración de la cultura tselal y para la comprensión del texto en su lengua materna.

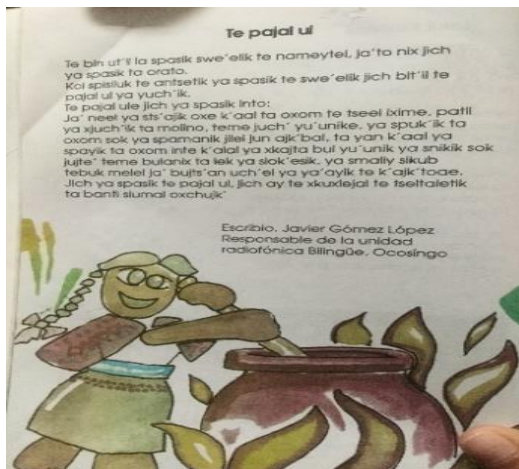


Foto 13 texto corto (Gómez, 2018)



Foto 14 Alumnos realizando la actividad (Gómez, 2018)

4.4.10. Resultado de las evaluaciones

En el ciclo 1 después de realizar la lectura, es decir, antes de cerrar cada actividad de la investigación realizaba evaluación para identificar la efectividad de las estrategias implementadas en la actividad del tselal, con el objetivo de conocer si los alumnos pudieron usar de una manera adecuada las estrategias implementadas de la lectura recreativa. Diseñé evaluaciones con reactivos de opción múltiple en donde los alumnos leían y respondían el subrayado, también preguntas abiertas y respondían con respuestas desde su comprensión, otro tipo de examen fue el llenado de los espacios vacíos y el relacionar con imágenes.

En la figura 3, se presenta las técnicas que utilizaron para la recolección de datos.

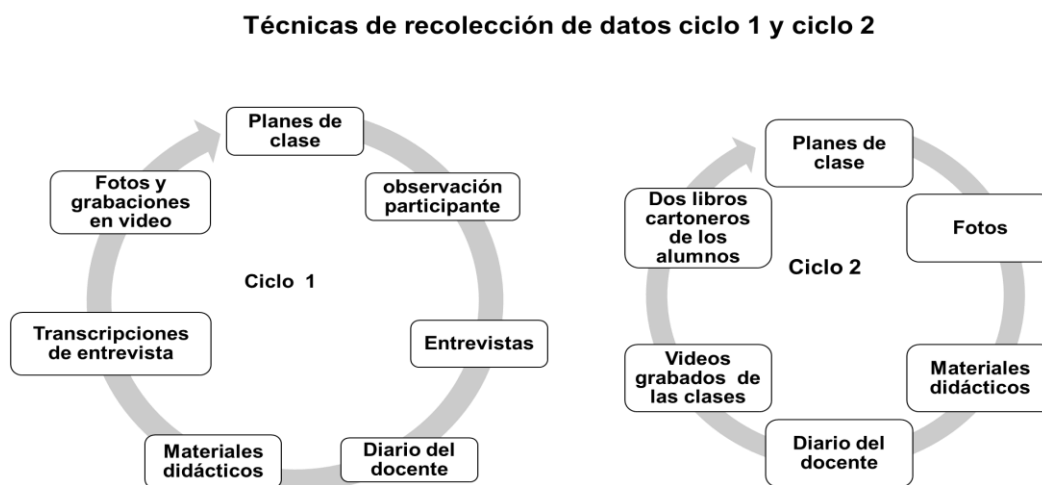


Fig 3. Técnicas de recolección de datos

4.5. Procedimiento de recolección de datos

Ciclo I

El primer ciclo se llevó a cabo en el mes de septiembre a noviembre 2017, periodo en el cual se impartieron un total de 8 clases, aunque continué asistiendo a la escuela para convivir con los alumnos y apoyar a los docentes y de esta manera recolectar datos. El propósito de este ciclo era establecer un primer acercamiento con el grupo a trabajar, para poner en marcha la implementación de estrategias de comprensión lectora. Para tal efecto se partió del diseño de una serie de planes de clase que se pusieron en práctica a lo largo de ocho sesiones, las cuales fueron video grabadas. Después de concluir cada jornada escolar se procedió con una reflexión utilizando un diario de campo. Este contiene relatos fechados de momentos de instrucción de lo que sucedía en el aula, así como los sentimientos que surgen al final del día.

Para apoyar el diseño de los planes de clase y los materiales, a la par, se llevaron a cabo ocho observaciones a docentes, con el propósito de identificar estrategias de comprensión que ellos utilizan en su propia práctica. Todos los datos obtenidos de las observaciones fueron registrados en hojas de observación. También se realizaron

cinco entrevistas a docentes que imparten asignaturas diferentes como español, cívicas, historia y geografía; dichas entrevistas buscaban identificar problemáticas que los profesores entrevistados percibían en su práctica docente. Además, se aplicó a los estudiantes una cedula de información con la finalidad de saber en qué comunidades vienen y qué lenguas hablaban en su familia.

La intención de implementar los planes de acción del primer ciclo era identificar áreas de oportunidad para la mejora de mi práctica docente, así como el desarrollo más efectivo de aprendizaje de los estudiantes, que en este caso era el aprecio por la lectura y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. Una vez identificadas estas áreas de oportunidad se procedió a diseñar el plan de acción que se llevaría a cabo en el segundo ciclo.

Ciclo II

Para este segundo ciclo, se tomó el acuerdo junto con los alumnos sobre la implementación de la estrategia de la lectura recreativa y la elaboración de dos libros cartoneros, así mismo, se establecieron fechas de cuando empezaba y concluía mis actividades junto con las autoridades educativas de la escuela. Se llegó al acuerdo que las clases se llevaran a cabo durante el mes de enero y febrero del 2018. Se impartieron 5 planes de clases en donde emergió la elaboración de los libros cartoneros, cabe mencionar que los dos ciclos se trabajaron con el mismo grupo y en el mismo horario. Se eligieron materiales didácticos, se continuó grabando todas las clases, se tomaron fotos con el permiso de los alumnos, se llevó a cabo un diario de campo.

En este ciclo se pretendió desarrollar mejores planes de clases para transformar mis debilidades y la fomentación de la lectura recreativa con el objetivo de orientar a los alumnos que valoren aún más su lengua, cultura, los textos que se implementaron fueron narrativos como: historia, cuento, historieta, leyenda, entre otros. La creación del libro cartonero jugó un papel muy importante en la creación de los escritos de los

alumnos y la cosmovisión de los tseltales de Tenejapa. Esta última estrategia implementada fue fundamental para elevar la motivación de los estudiantes, su interés y contribuyó más en cuanto a la valoración de la lengua y cultura.

Ciclo 1	Ciclo 2
<ul style="list-style-type: none"> • 6 observaciones de clase entre la asignatura de español, historia • 5 entrevistas realizadas dos maestras de español, dos maestras de historia y un maestro de ciencia • 1 cedula de identificación • 8 planes de clase ejecutadas • 4 observaciones recibidas • 4 diarios del docente • 5 videos grabadas • 16 Actividades de los alumnos • 128 fotos de las clases 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 planes de clase • 5 materiales de textos elegidos • 4 diarios del docente • 10 videos grabados de las clases • 173 fotos de las actividades • 2 libros cartoneros de los alumnos

Tabla 1. Técnicas de recolección de información en los dos ciclos

4.6. Procedimiento de análisis de datos

En esta investigación se analizaron los datos obtenidos a través de las técnicas implementadas para recolectar la información, misma que fue analizada para codificarlas y categorizarla y reducir los datos en oraciones, frases, palabras y párrafos para la sistematización y triangulación de la información. Aguilar y Barroso (2015) afirman que “La triangulación de los datos, hace referencia a utilización de diferentes instrumentos y fuentes de información sobre datos que permite contrastar la información recabada (p. 6).

Para el análisis de los datos, procedí a organizar los datos obtenidos en códigos y categorías. Seidel y Kelle (en Us Grajales, 2012) señalan que los códigos representan un enlace entre los datos originales y los conceptos teóricos. Al hablar de datos originales, se hace referencia al material textual registrado a través de diario del docente, transcripciones de entrevistas, registro de observaciones, evaluación de los planes de clase e imágenes.

De acuerdo a la opinión de Cohen y Manion (1997), la triangulación es el uso de dos o más métodos de recolección de datos que ayuda a trazar y explicar más detalladamente la riqueza y complejidad de la conducta humana, al estudiarla desde varios puntos de vista. Los modelos de análisis de datos utilizados se fundamentan desde la perspectiva de la práctica reflexiva, los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias, la interculturalidad y la lectura como proceso interactivo. Por otra parte, fue necesario nombrar y enumerar los eventos y fenómenos suscitados en los dos ciclos.

En la tabla 2, se muestra la clasificación de códigos y categorías que se obtuvieron después de haber obtenido los datos de los formatos de observación, diario de campo y transcripción de entrevistas. Los datos son analizados de manera holística retomando las disciplinas de la sociolingüística, didáctica de lenguas y educación indígena.

Categorías	Códigos	Perspectivas
Papel del tseltal y español en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades por el nulo dominio de la lengua tseltal por parte de los profesores, y poco manejo del español de los estudiantes 	Quintero, 2011 Gómez, 2004 Fernández 2011
uso de estrategia de comprensión lectora de los docente	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen • Mapa mental • Cuadro sinóptico • Lectura en silencio y en voz alta • Uso de imágenes con contenidos de escritos 	Santos, 2015 Villegas y Fuentes 2011
<i>estrategias de comprensión lectora usando textos cortos y largos en tseltal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Predicción • Resumir • Elaboración de inferencias • Destacar/subrayar • Uso de imágenes • Identificación de palabras claves en tseltal • Evaluación 	Nuttall, 2000 Alderson, 2005 Brown, 2004 Espín, 2010 Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002 Bastiani, et al. 2013 García Castañeda, 2015
Practica reflexiva docente	<ul style="list-style-type: none"> • Escasos materiales en tseltal • Elección de tipos de textos y materiales didácticos • Cuentos cortos con imágenes /textos narrativos • Diseño y adaptación de materiales • Texto apropiado al nivel e interés de los alumnos • Incidente crítico • Uso de estrategias interculturales en el aula • Planeación de clases 	Santos, 2015 Gómez, 2004 Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002 Scrivener, 2005
Papel del tseltal en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Reactivación de conocimientos previos • Lectura en voz alta y voz baja o en silencio 	

Estrategia didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de grupo • Instrucciones dadas • Tiempo de habla del profesor • Cierre de actividad • Variantes dialectales del tseltal en las lecturas • Valoración y apreciación la lengua-cultura tseltal a través de la lectura • Sensibilización de las variantes dialectales en las lecturas • Desplazamiento del tseltal por el español en la escritura 	
----------------------	--	--

Tabla 2. Tabla de códigos y categorías

4.7. Problemas éticos considerados

Para efectos de esta investigación y proteger la identidad de los alumnos y docentes, sus nombres no fueron revelados en ninguna de las transcripciones. Además, se procuró no grabar ni fotografiar directamente a los alumnos y las alumnas; en lugar de eso, se optó por grabar videos y de ahí se están tomando las fotos. Sin embargo, las autoridades educativas y el comité de educación dieron permiso para grabar las clases, ya que no presentaba ningún tipo de problema siempre que fuera con un propósito académico.

4.8. Recapitulación

Este capítulo resumió el acercamiento del proceso metodológico de este estudio, describe las técnicas e instrumentos empleadas para recolectar toda la información necesaria, y la manera en que esta fue analizada desde una mirada holística con la triangulación de los datos. A partir del siguiente capítulo se presentan los hallazgos de esta investigación, así como la efectividad de la estrategia didáctica a través de la lectura recreativa y la apreciación de los estudiantes tseltales por su lengua-cultura.

CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El capítulo está organizado en tres apartados generales. El primero de ellos analiza: a) los retos que implica el uso del español en clase debido a que los estudiantes no lo manejan de manera fluida y los profesores no hablan la lengua tseltal; y b) el hecho de que a pesar de que los profesores son conscientes de la importancia del desarrollo de estrategias de comprensión lectora en sus alumnos, en realidad en su práctica no se aprecia su aplicación. El segundo apartado ofrece una descripción del plan de acción inicial sobre las estrategias de lectura implementadas y una reflexión sobre su evaluación en el curso tseltal. Finalmente, en el último apartado se presenta una descripción del segundo plan de acción con la implementación de la estrategia didáctica a través de la lectura recreativa, así como una reflexión de su implementación.

5.1. La escuela: Dilemas entre el uso del tseltal y la manifestación del español

En este apartado se analiza las barreras de ambas lenguas español y tseltal presentes en el salón de clase como las: dificultades por el nulo dominio de la lengua tseltal por parte de los profesores frente al grupo bilingüe, y el poco manejo del español por parte de los estudiantes indígenas a nivel educación básica. Así mismo, la percepción del uso de estrategias de comprensión lectora de los docentes como son: resumen, cuadro sinóptico, mapa mental, uso de imágenes para acompañar los escritos como forma de activación de conocimientos previos y la lectura en silencio y en voz alta.

5.1.1. Dificultades por el nulo dominio de la lengua tseltal por parte de los profesores, y poco manejo del español de los estudiantes

Una de las dificultades que manifiestan tener los profesores de la secundaria cuando dan clases en este contexto socioeducativo es por el escaso dominio del español que poseen los alumnos, pues esto complica la comunicación e interacción entre el

docente y los alumnos porque los profesores sólo hablan el español en el aula, un profesor puntualiza que:

*“Prácticamente **es difícil entenderse con ellos** a veces nos dificulta mucho explicar el término, más en el área que tenemos, muy difíciles de entender [...]”*

Extracto de E1. Barrera de comunicación docente-alumno 04/ 10/ 2017.

En el extracto E1, la lengua de los estudiantes pareciera ser una limitante en el entendimiento del docente. Bastiani, Ruiz, et al. (2013), argumentan que el idioma no es una limitante para el aprendizaje, sino que propone que en la implementación didáctica escolar se necesita hacerse preferentemente en lengua materna de los estudiantes, para que el desarrollo de las competencias comunicativas en el idioma indígena facilite la adquisición correcta de otro idioma. Igualmente, Zapeta (2014) afirma que la presencia de la lengua materna en el desarrollo del aprendizaje es parte fundamental para facilitar el proceso de la lectura y el idioma materno es el eje principal en la vida cotidiana del ser humano.

Sin embargo, al no compartir los docentes el mismo vehículo de comunicación en el aula, la comunicación pudiera no ser tan comprensible por ambas partes: docentes y alumnos. Sánchez (1998) y Girón (2007) mencionan que los estudiantes indígenas aprenden a leer y escribir con el español, pero no llegan a desarrollar completamente las otras dos habilidades de comprender y hablar con fluidez, cuando avanzan a otros niveles de grado de estudio traen consigo arrastrando problemas de comprensión y redacción académica.

Esto sucede en el contexto de Tenejapa porque los maestros son docentes que provienen de zonas urbanas y dan su clase en español y el alumno no tiene una comprensión auditiva competente en español y entonces, se crea conflicto entre profesor y alumno. En el siguiente extracto E2, se percibe que ésta falta de entendimiento.

“Se me ha dificultado un poco aquí en la comunidad porque, debido a que los niños no dominan ampliamente lo que es el español, aquí la lengua es el tseltal, sí, tenemos que trabajar, buscar las estrategias de cómo los niños nos entiendan mejor, tenemos que bajarnos a su lengua [...]”

Extracto de E 2. Competencia comunicativa baja del español 27/10/2017.

El docente enfatiza la falta de comunicación con los alumnos por lo que necesitan buscar estrategias que les ayude a mejorar los canales de comunicación. Sin embargo, el docente expresa “bajarnos a su lengua” como si el español que habla el docente tuviera superioridad al tseltal. Este extracto también manifiesta la complejidad de vida que tienen los docentes quienes trabajan en comunidades indígenas y su lengua materna es diferente a sus alumnos porque cuando llegan a estos contextos socioeducativos no saben cómo enseñarles. Sin embargo, Cárdenas (2013) expresa que no existe una enseñanza que sirva de modelo hacia la lengua originaria y ni cómo se debe enseñar español como segunda lengua en las escuelas donde hay población estudiantil indígena en Chiapas.

No obstante, los docentes demuestran una actitud positiva de enseñarle a sus alumnos, para que logren aprender algo de la materia, también están consciente de que no fluye perfectamente el mensaje porque los alumnos hablan tseltal y ellos en español, aún así, hacen todo lo posible para transmitir el mensaje, mientras que los alumnos no dudamos de que también hacen el esfuerzo de aprender porque saben que es la única vía para salir adelante y poder emplearse en algún trabajo. Véase el siguiente extracto 0C3.

“El español no lo usan los alumnos para comunicarse entre ellos, sino que se manifiesta solamente a través de actividades donde el docente solicita participación: cuando les hace preguntas y para llevar a cabo la actividad que se les pide. Dentro y fuera del salón predomina el tseltal. Sólo cuando compran algo de comer en la escuela, lo hacen en español, pero usan tseltal todo el tiempo.

Extracto 0C3. Usos del tseltal vs. manifestación del español Participante E 11/10/17.

Aunque hay docentes que están dispuestos a respetar la lengua de los alumnos dentro y fuera del salón de clases, incluso en el momento que realizan actividades que facilita

el docente pueden usar cualquiera de las dos lenguas tseltal o español. Sin embargo, no se percibe una buena interacción en el aula por lo que los docentes no saben la lengua de sus alumnos y los alumnos solamente pueden desenvolverse en lengua tseltal, no se acercan con sus maestros porque no puede interactuar fluidamente en español solamente lo básico cuando preguntan sobre la tarea, únicamente lo hacen los que tiene como lengua materna el español y sólo tenía dos alumnas.

Quintero (2011) menciona que los mensajes transmitidos en español imposibilitan el entendimiento como hablante de otra lengua, lo cual no sólo consiste en entender el español, sino que además hay que comprenderlo. Para que un estudiante comprenda el contenido de un texto o de una clase, debe dominar el lenguaje utilizado. Gómez, (2004, p. 8) resalta que “un maestro de educación considera que la dificultad de la enseñanza es porque los alumnos hablan una lengua materna diferente a la que ellos usan como instrucción.” En el siguiente extracto E4 se expresa la percepción de una docente sobre esto.

“el escaso material que traen los alumnos, creo es el problema, lo otro es la constante enfermedades por eso también no vienen a clase, el bajo recursos que a veces no tienen, todo lo que se requiere para dar una clase de calidad”. “muy difíciles de entender, cuesta mucho poder aterrizar de acuerdo a su conocimiento, no podemos encontrar la palabra adecuada para que sea de acuerdo a su lengua nativa”

Extracto de E4. Apreciaciones sobre el tipo de alumno que tiene la escuela 12/10/2017.

La lengua y la cultura tseltal se refleja como un obstáculo en el progreso del aprendizaje de los alumnos en la secundaria técnica 56 en el Municipio de Tenejapa. Gómez (2004, p. 9) explica que la falta de dominio del español en los alumnos, impide una mejor enseñanza y calidad en la educación y es un factor que contribuye en el proceso de aprendizaje, por lo que no existe una mayor fluidez en segunda lengua de los estudiantes. Los alumnos tienen una participación pasiva en las clases donde la lengua de instrucción es en español; existe esta situación porque los alumnos ya aprendieron a convivir desde su niñez con la lengua tseltal, al querer introducirlos con otro tipo de conocimiento y práctica cultural, claro que se le complica aprender, es una

cultura totalmente diferente a la suya y los maestros monolingües se les complica poder interactuar e impartir su enseñanza en el aula.



Fig 4. Poster que fomenta valores. Fundación Kellogs/2017

Es pertinente señalar que, el tselal es respetado dentro de las interacciones alumno - alumno y la escuela ha tomado el papel de fomentar el uso de la lengua materna con posters escritos en tselal pegados en diferentes espacios de la escuela, esta institución educativa promueve la conservación de la lengua tselal, pero, sólo en cuanto a los posters que reciben de organismos no gubernamentales. Los docentes al no conocer y hablar tselal no hacen alusión del mensaje que estos posters fomentan y que pudiera sensibilizarlos en clase.

5.1.2. Percepción del uso de estrategias de comprensión lectora de los docentes

Los docentes de esta secundaria manifiestan hacer uso de estrategias de comprensión lectora en sus clases. En este apartado analizamos lo ellos que dicen que hacen y lo que sí hacen en el aula. Se presentan cada una de las estrategias en forma de lista.

a. Resumen

Los docentes expresaron en las entrevistas que fomentan diferentes tipos de estrategias en español. Por lo tanto, los alumnos son expuestos a estos tipos de actividades en cada asignatura que tienen. Solé (2012) afirma que al realizar un resumen de un texto permite adquirir una comprensión del contenido de un texto, el alumno desarrolla nuevos conocimientos durante la realización de la lectura, permite orientar la lectura de manera más precisa y crítica porque resumir es un proceso cognitivo en donde ellos tienen que reducir y reexpresar el mensaje del autor.

“Ven pequeños videos, spot, referente al tema o hacen cuadro sinóptico, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes [...]”

Extracto de E 5. Estrategias de Lectura 04/ 10/ 2017.

Sin embargo, cuando se llevó a cabo la observación en los diferentes módulos y asignaturas se percibe la actividad, cuando los alumnos realizan lecturas en el salón de clase pasan mucho tiempo leyendo en voz baja con su libro de la asignatura, luego les piden que hagan un resumen, pero lo que los estudiantes hacen es copiar segmentos de la lectura. Bories et al. (2005: 55-57) argumentan que el resumen es “la construcción de la macro-estructura del texto, el uso de paráfrasis, presentar texto a nivel local y global, empleo de marcadores semánticos de resumen, para que surja un texto coherente.” En el discurso oral, los docentes mencionan que sí utilizan las estrategias; en la práctica es que los alumnos únicamente copian y luego les ponen una calificación, no se percibe que los alumnos hayan comprendido la lectura porque pocos docentes les solicitan que comenten lo que leyeron.

Por otra parte, los alumnos hablantes de la lengua tseltal no reflejan mayor comprensión cuando los exponen a leer textos largos en español. Esto puede analizarse en el extracto NC 6.

Los docentes lo ponen a leer texto largo a los alumnos, cuando ya paso entre treinta y veinte minutos, le pide que hagan un resumen de lo que

entendieron del texto, a parte pregunta la docente que entendieron del texto que acaban de leer, a ver díganme le dice a los estudiantes y ellos no responden nada, se quedan quietos, los alumnos se ponen hacer el resumen copiando fragmentos del texto, en ocasiones decían los docentes el que participa voy a darle un punto para su calificación, allí sí, algunos alumnos participan, pero solo unas cuantas palabras no se desenvuelven ampliamente sobre el contenido de la lectura.

Extracto de NC 6. Alumnos copian y no resumen 19/10/2017.

También se refleja que los alumnos no son capaces de construir un lenguaje extenso y más elaborado en español para resumir el texto.

b. Mapa mental

En el extracto E5, los profesores también señalaron que utilizan el mapa mental. Incluir en la enseñanza el mapa mental es considerada como una mejor opción para desarrollar el aprendizaje de los alumnos. Solé (2012) afirma que el mapa mental es otra técnica que se practica para la comprensión lectora, el estudiante le permite extraer conceptos importantes para decodificar el significado de las palabras y ayuda a ejercitar el conocimiento previo porque al escuchar mapa mental comienza a imaginar su estructura. Su efecto es inmediato, ayuda a organizar proyectos en pocos minutos, estimula la creatividad, supera los obstáculos de la expresión escrita y ofrece un método eficaz para la producción e intercambio de ideas. La implementación del mapa mental en el proceso del aprendizaje de la comprensión lectora es vital, pues permite tener más creatividad en el diseño de la tarea de los alumnos sobre de una lectura que va realizar.



Foto 15. Alumnos leyendo y copiando fragmentos de texto.

En la foto 15 se observa que los alumnos hacen la lectura. No se percibe que los alumnos hagan el mapa mental, si escriben, pero para copiar pequeños fragmentos del libro y intentan responder las preguntas que trae el libro. No hacen mapas mentales que tomen en cuenta la manera de como el cerebro recolecta información importante, retiene, procesa y almacena el mensaje, su estructura registra una imagen visual que facilita extraer información de un texto leído, sobre todo ayuda anotar y memorizar los detalles con facilidad. La importancia de su empleo en salón de clase es que permite el desarrollo pleno de la capacidad mental, así mismo, estimula la expresión en todas sus facetas, despiertan la imaginación, desarrolla la capacidad de hacer síntesis y de análisis y también contribuye a un mejor manejo del tiempo (Treviño, Pedrozo, *et al* 2017).

b) Cuadro sinóptico

Estos tipos de estrategias mencionaron implementar los docentes en su aula de clase y también perciben que contribuye en el mejoramiento de la comprensión lectora, ellos saben que al implementar en su enseñanza esta actividad moviliza el desarrollo cognitivo de los alumnos tseltales. La elaboración del mapa mental y el cuadro sinóptico después de la lectura, son otras formas de resumir las ideas principales, destacar palabras claves o conceptos relevantes que se abstraen del contenido de la lectura, ayuda a que los alumnos al escuchar el concepto de mapa mental de un tema interesante hacen que su mente se agiliza a imaginar de manera inmediata, ya que de manera mental pueden organizar actividades diversas de un tema.

“Ven pequeños videos, spot, referente al tema o hacen cuadro sinóptico, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes [...]”

Extracto de E7. Más estrategias de lectura 04/ 10/ 2017.

En el extracto E7, se observa que los docentes si tienen conocimiento de que existen estrategias para la comprensión lectora que en la práctica no se percibe que las implementen.

Díaz y Hernández (2002) señalan que el cuadro sinóptico proporciona una estructura coherente global de una temática y sus múltiples relaciones que existen. También los alumnos pueden aprender a utilizarla como estrategia de aprendizaje. De manera general, los cuadros sinópticos son bidimensionales, aunque pueden ser tridimensionales y están estructurados por columnas y filas. Cada columna y/o fila debe tener una etiqueta que represente una idea o concepto principal. Pero no se observa que se implemente el cuadro sinóptico en el aula.

d) La lectura en silencio y en voz alta

Los docentes expresan usar este tipo de estrategias de comprensión lectora en voz alta y silencio.

*“Leer dos, tres veces, primero hacemos la identificación de los párrafos, luego, que ya identificaron los párrafos vamos leyendo por párrafos, si, y ya, este va **leyendo en voz alta**”*

Extracto de E 8. Lectura en voz alta. 27/10/2017.

En este extracto E8, se percibe que la lectura esta dirigida por el docente en clase.

*Si leen en voz alta los alumnos, pero no son dirigidos por la maestra, **sino que lo hacen individual, cada quien lee como pueden**, se observó que algunos leen la lectura y **otros solamente se ponen a platicar.***

Extracto del DD9. Mediación de la lectura. 05/11/2017.

En la práctica, no se percibe que los docentes guíen la lectura. Sólo solicitan a los alumnos abrir sus libros y leer en voz alta y luego en voz baja para que practiquen la lectura, es decir, para que aprendan a leer y no titubeen los alumnos, mientras los profesores se dedican hacer otras actividades en su espacio. Cuando ya terminaron de leer, los alumnos hacen un resumen y no se da una retroalimentación del resumen que hicieron. Cáceres, Donoso y Guzmán (2012) señalan que la lectura en voz baja es fundamental practicar en el salón de clases para que los alumnos aprendan a abstraer información de manera silenciosa, al igual que la lectura en voz alta así tendrá la oportunidad de retener el contenido de la lectura y de lo que lee del texto.

Asimismo, Rodríguez y López (2011) mencionan que la interacción con la lectura ya sea en voz baja o alta proporciona habilidad macroestructural como la sintaxis, vocabulario y semántica, leer para aprender e informarse de algo. A través del texto, cada individuo se comunica con el texto que lleva a crear nuevas ideas y nuevos conocimientos (Cáceres, Donoso y Guzmán, 2012). Mientras se desarrolla la lectura en voz baja va identificando información importante, se basa en la construcción de la macro-estructura del texto el uso de paráfrasis e identificar párrafos del texto (Bories et al. 2005). Pero en la práctica, no se refleja que esta estrategia sea mediada por el docente.

e) Uso de imágenes para acompañar los escritos como forma de activación de conocimientos previos

Otra estrategia que los profesores de español expresaron utilizar en clase es el uso de imágenes con contenidos escritos, ellos señalan usar estos textos narrativos e ilustrativos. Díaz y Hernández (2000) señalan la importancia del uso de las imágenes en un salón de clase, es importante para la activación de conocimiento previo, ya que puede expresar claramente la situación que sucede dentro de una lectura. Solé (2012) afirma que llevar lecturas con dibujos en la enseñanza llama mucho la atención del estudiante, le surge el interés de saber cómo se desarrolla el contenido y cómo será el final de la lectura.

A continuación, se presenta el extracto E10 sobre el uso de imágenes en el aula:

“Utilizamos cuentos ilustrados, los cuentos clásicos, esos cuentos veo que les llama bastante la atención doy 10, 15 minutos dependiendo la extensión de los cuentos, este luego, algunas preguntitas que ellos detecten los personajes, donde se desarrolla la historia, como cree que son esos personajes, en otras ocasiones hacemos de que ellos me hagan un resumen, o que me escriban de lo comprenden del cuento.”

Extracto de E10. Uso de textos narrativo 2 11/10/17.

“Durante tres observaciones realizadas, se observa que si les gustan leen estos tipos de cuento, pero solo eso, se la pasaban leyendo toda hora y minutos antes de terminar el módulo de la clase, la maestra dicta preguntas para que los niños respondan, no se observa ninguna retroalimentación del contenido de los textos narrativos. La asignatura de la materia no vi que se implemente su contenido durante los módulos que observe, desconozco si lo hace en otro de la clase de español.”

Extracto de DD11. Gusto por los cuentos 09/10/2017.

La maestra se fue directo al desarrollo de la lectura y luego el cierre de la actividad, no hubo un antes de comenzar la clase para favorecer la activación del conocimiento previo de los alumnos.

Extracto de OC12. Ausencia de las otras etapas de planeación en clase de lectura. 11/10/17.

Se desconoce si en otras clases posteriores los docentes hacen la etapa de activación de conocimientos previos porque en las diferentes clases de asignaturas como español, historia, cívica, Geografía observadas, no se evidenció. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) señalan que es importante tomar en cuenta los tres momentos a desarrollar cada actividad, la activación del conocimiento previo, durante el desarrollo de la actividad y tener un cierre.

5.2. Plan de acción inicial y su implementación: Estrategias de comprensión lectora implementadas

Los datos que emergieron de las observaciones, entrevistas y otras técnicas implementadas y analizadas en el ciclo 1 permitieron identificar una serie de ideas, problemas que se tomaron en cuenta para el diseño del plan de acción inicial. A

continuación, se ofrece una descripción de las habilidades que se pretendieron desarrollar durante esta etapa de la investigación. Cada sección está acompañada de una reflexión sobre su implementación como son las siguientes estrategias de comprensión lectora implementadas en cada una de las actividades realizadas: la predicción, resumen, elaboración de inferencia, subrayar, uso de imagen, identificación de palabras claves en tseltal y evaluación.

5.2.1. Predicción

En cada plan de mi clase se incluyeron estrategias de comprensión lectora a desarrollar y con base en ellas se crearon actividades a realizar con el propósito de identificar si los alumnos se apropiaban de las estrategias en el momento de leer un texto en tseltal. La estrategia preinstruccional anticipa el estudiante a interpretar la lectura, y se considera aquella que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va aprender, así mismo, le permite ubicarse en el contexto (Solé, 2012). Me di cuenta que en los momentos que utilicé en mi planeación la actividad de inicio lo ubicaban más rápido a los alumnos sobre del tema, así fue que la reactivación de conocimiento previo que me ayudó a situar a los alumnos en el contexto de la lectura en tseltal. En el extracto OC 13. Una observadora externa docente de tseltal destaca la efectividad de la estrategia implementada.

“Se observa que los alumnos comprenden texto proporcionado porque ya se familiarizaron en una actividad anterior con el tema.”

Extracto de la OC 13. Efectividad de la estrategia implementada 25/10/17.

También junto con la estrategia de predicción se hizo uso de imágenes acompañada con el texto. Me percaté que era parte importante llevar la enseñanza de esta manera porque les despertaba más su curiosidad de explorar el texto, así mismo, al escribir el título en el pizarrón o hacer preguntas de manera oral me ayudo a ejercitar el conocimiento previo de los estudiantes y a que todos participaran de forma activa.

Durante el proceso de las actividades fui identificando el progreso de los estudiantes. Se presenta a continuación el extracto DD 14.

Estrategia de predicción. Con el concepto de *pajal ul* comenzaron a decir quien hace “*ja’te antse, yak, oxeb k’aal ya k’uchtik*, se toma en mayo, “*ja’ yu’un te k’in mok ya smulanik spasel*” (por la fiesta).

Extracto del DD 14. Contribución de los estudiantes 12/10/2017.

La estrategia de predicción contribuyó de manera favorable en mi enseñanza, sobre todo que fue en lengua materna de los alumnos. Esta estrategia de predicción debe ser realizada antes del desarrollo de cada lectura, lo cual implica promover el conocimiento previo de los estudiantes tseltales. Al implementar la predicción de qué trata un texto ya sea basándose con el título o con imágenes antes de comenzar a leer la lectura, le facilita aún más entender el contenido del texto el estudiante. Al formularles preguntas los alumnos elevan el nivel de su conocimiento tanto en la comprensión del contenido del texto y también ejercita la memoria para reforzar lo aprendido de la comunidad.

“uso de estrategia con la activación de conocimiento previo, escribí el título (**me’ ixim**), les hice diversas preguntas como ¿de qué creen que se trata el **me’ ixim**? Será que tiene mano, pie, cabeza, cuerpo, ojo, corazón, etc. Comenzaron a predecir mencionando que él **me’ ixim** tiene su cabeza es **tsuk’**, mano su **yabenal**, su cuerpo **ja’ te steel te ixim**, su **yot’an** es la raíz, **su sit** es el grano de maíz, etc. A través de las preguntas me respondieron cómo está estructurada una mata de milpa y también quién es el cuidador que es él (**Kanan, abat**, ángel es dios, **ja’, winik**) también es el alimento de todos los días para ellos”.

Extracto del DD15. Preguntas detonadoras. 18/01/2018.

Ahora me doy cuenta que al implementar las estrategias de comprensión lectora de manera adecuada en el aula fortaleció el proceso enseñanza-aprendizaje en tseltal. Se percibe la participación activa de los alumnos.

5.2.2. Resumen

Esta es otra estrategia que implementé en mi clase con el objetivo de explorar si se le guía a los alumnos de cómo hacer un resumen, si aprenden hacerlo en tselal. Después de varias prácticas, los alumnos tseltales desarrollaron la habilidad de realizar resumen en su propia lengua. La primera vez cuando les hablé sobre el resumen no creían que pudieran hacerlo. A través de una mediación pedagógica usando las etapas de pre-lectura, lectura y post-lectura, se les enseñó a los alumnos con un ejemplo cómo realizar un resumen en tselal. Se percibe que les gustó hacerlo con ayuda del docente.

Se presenta en la foto 16, una muestra del resumen realizado por los alumnos tseltales en su lengua materna, se identifica de la manera que desarrolla sus ideas después de la lectura, fue articulando las ideas principales para crear su propio texto sobre la lectura. A continuación, se presenta el ejemplo del resumen y acompañado con su traducción en español.

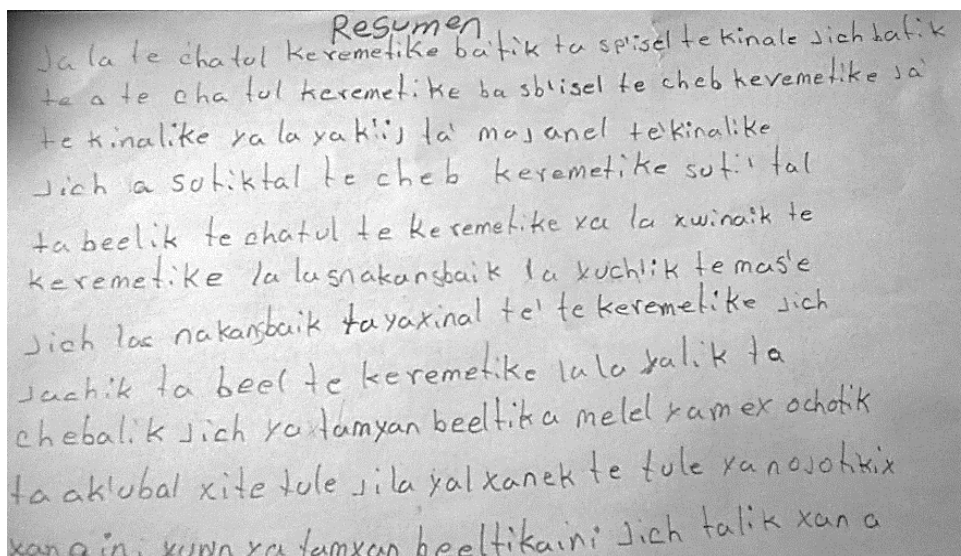


Foto 16. Resumen realizado en clase

“Había dos jóvenes quienes fueron a medir su terreno porque lo iban a prestar para sembrar cultivos, ya a su regreso, los dos jóvenes tenían hambre. Se sentaron a mitad del camino y tomaron su pozole bajo la sombra de un árbol; luego se levantaron para seguir su camino y uno de ellos dijo: Vamos porque en un rato va entrar la noche, ya estamos llenos, podemos seguir caminando y así fue el regreso a su casa”

Traducción fiel del resumen del alumno núm. 11, 11/08/2017.

Se presenta otra muestra, donde una estudiante de manera voluntaria pasa en frente a resumir oralmente el contenido de la lectura realizada en clase ante sus compañeros. Percibí que se animaban a participar porque su interés de ellos fue también desarrollar la competencia comunicativa en su lengua materna, poco a poco fueron tomando conciencia sobre el valor de su lengua materna. Díaz y Hernández (2002) y Solé (2012) mencionan que el resumen puede ser interpretado desde la lectura y también puede ser comentado oralmente. Se implementó diversas formas de interactuar con la lectura para fomentar el gusto por la lectura en tsel'tal, también para que ellos se dieran cuenta del valor del conocimiento heredado de la comunidad. A continuación, se encuentra otro ejemplo de la participación activa de los alumnos tsel'tales en todo momento y la voluntad de participar.



Foto 17: Alumna resumiendo la idea general del texto

La realización del resumen oral y frente al grupo contribuye en el aprendizaje colaborativo, se fortalece aún con la lectura compartida. Es una experiencia de aprendizaje colaborativo donde los alumnos pueden aprender grupalmente, también después de esta lectura resumida oralmente implica organizar la siguiente actividad lo cual podrán discutir en parejas, en equipo y de manera grupal, es una estrategia que favorece para leer aprendiendo el contenido de un texto (Díaz y Hernández 2012). Hacer el resumen en voz alta con la lectura es otra forma de enseñar a que los alumnos aprenden a perder el miedo a expresar sus ideas de un texto.

Así mismo, en la foto 18 se percibe la participación de los alumnos en la actividad del resumen, participaron escribiendo una frase que resumiera el texto directamente en el pizarrón, quedando de evidencia el interés de participar manera individual Se presenta otra evidencia de la participación en el fortalecimiento de la lengua tseltal de los estudiantes:



Foto 18. Un alumno resumiendo y respondiendo a la pregunta del texto



Foto 19. Alumnos en la actividad de comprensión del texto

Por otra parte, Brown (2005) menciona las estrategias de comprensión lectora como inferir, identificar palabras claves, ideas importantes, que pueden contribuir a desarrollar el gusto por la lectura de los alumnos. En la clase de tseltal como docente jugué el papel como mediadora guiando en todo momento. Se ofrece otro ejemplo del diario de docente cuando percibo que ya pueden poner en práctica las estrategias implementadas.

“Me percató que los alumnos si usan estrategias de predicción y de resumir con sus propias palabras lo que trata del texto.”

Extracto DD 16. Momentos gratificantes. 25/10/2017

Después de varias estrategias y actividades de lectura implementadas, observo que los alumnos son capaces de predecir, inferir el significado del texto en tseltal, ahora sí, compruebo que el aprendizaje es más fácil de adquirir haciendo uso de la lengua materna de los estudiantes, cuando se ofrece la enseñanza en lengua materna todo es posible en la adquisición de comprensión del contenido de la lectura.

5.2.3. Elaboración de inferencia

Esta siguiente estrategia de inferencia se implementó con textos cortos identificando las ideas principales y decodificando el significado de la palabra en tseltal. Al interactuar con la lectura se articula y promueve el conocimiento previo que lo lleva a la comprensión lectora, esta estrategia consiste en emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundizar a la interpretación construida sobre la lectura en lengua materna. La elaboración de inferencias también consiste en el llenado de los huecos posiblemente omitidos durante la lectura o simplemente como un recordatorio, incluso, el esclarecimiento del significado parte del material que le pareció difícil al lector, además es fundamentalmente en la interpretación del contenido del texto. Cuando ya se han internalizado esquemas de las superestructuras textuales, permite fácilmente desarrollar inferencias hacia atrás o hacia adelante, cuando se aprende a temprana edad la inferencia el lector puede hacer de manera automática la comprensión (Díaz y Hernández, 2002). En la foto 20, se muestra el tipo de actividad que requería que el alumno usara esta estrategia.

iv. observa la siguiente actividad, coloca las palabras que faltan en cada oración usando las palabras que se presenta en el cuadro. Fíjate bien el tiempo para realizar esta parte, tendrán 9 minutos (10 puntos cada palabra)

banti bajt'	yaaystojol	barsiinn	sujt'beel ta sna	yutil te'eltik
kajal k'oel ta sba	me'ba ok'claa	xaab	yan k'aal	

1. Te winike la ~~yaaystojol~~ te kom ta ti'aw te sts'ie banti bajt' te ts'ie xi' te winike.
2. Jich bajt' sletel sts'ie ta yutil te'eltik k'alal ma' la sta ta leel sujt'beel ta sna winike.
3. Ja'to ta yan k'aal lok' slexan te sts'ie, te k'alal bajt' sujt'beel ta sna ton.
kajal k'oel ta sba
4. La yalbey sbiil te sts'ie; barsiinn barsiinn
5. Xi' ta sjak'el te ts'ie, ch'ayemkati ta xaab te jbarsine xi' te winike, jich te winike bajt' sle te xaabe, k'alal la sta te xaabe, le'yak ta me'ba ok'claa te sts'ie, jich te winike ko ta yutil xaab.

Foto 20. Uso de la palabra clave en contexto

Los alumnos llenaron espacios, construyendo frases que le dieran sentido a la oración y al mismo tiempo haciendo uso de palabras claves. Este tipo de actividad ayuda al

estudiante a inferir la formación de la estructura de las palabras e identificar ideas importantes de la lectura. Se observa que al llenar los espacios vacíos se ha formado oraciones completas.

Bories et al. (2005) señala que la elaboración de inferencias: se basa en el conocimiento previo. Es una actividad indispensable al acto de comprensión lectora, también permite identificar informaciones específicas. Interviene tres tipos de esquemas: estrategia estructural se refiere a lo que se intenta comprender, subrayar conceptos desconocidos y tomar notas. Inferir el significado de una palabra de acuerdo al texto sin buscar en el diccionario. Dentro de las clases se implementó la actividad de identificación sobre información específica, también entendiendo el significado de cada concepto. No se cuenta en la escuela con algún diccionario que explique el significado de las palabras en tseltal, sino que los alumnos buscaron significados de lo que han aprendido en la comunidad.

En la tabla 3 se presenta de manera escrita como los alumnos infirieron significados de las palabras específicas.

<ul style="list-style-type: none"> • Ja la jna te ya <u>xwil</u> sok te <u>nak chikin</u> • Ja' la jna yu'un te ya <u>xnuxe</u> ya <u>xnux ta ja'</u> • Ja' la jna' yu'un te <u>chebik</u> sok te <u>pajal</u> ya <u>xch'iik</u> • Ja la naa yu'un te ya <u>xlik sjol</u> tee 	<ul style="list-style-type: none"> • Supe por lo que <u>brinca</u> y tiene <u>orejas largas</u> • Supe por lo que <u>nada</u> y <u>nada</u> en el agua • Supe por lo que son <u>dos</u> y <u>crecieron iguales</u> • Supe por lo que se <u>enojan</u> en este texto
---	---

Tabla 3: Trabajos de los alumnos y traducción fiel 10/2017.

Después del ejercicio, se le hizo preguntas: ¿cómo supieron la respuesta de la adivinanza? Ellos identificaron conceptos importantes que lo llevaron a comprender y decodificar el significado para inferir la adivinanza.

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) señalan que después de leer una lectura, se necesita enfocar a la comprensión, reconstrucción del significado de las palabras y la elaboración de inferencias. Pude darme cuenta que en el proceso de mis actividades en cuanto a las estrategias de comprensión de lectura se mejoró varios aspectos en mi práctica. Bausela (1992:8) argumenta que “[...] lo fundamental de la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesor hace de su práctica.” En la foto 21 se observa a unas alumnas dibujando y pegando pequeños textos en tselal al inferir lo que dice el texto corto y pegarlo al dibujo que ellas ya realizaron:



Foto 21. Alumnos elaborando imágenes con texto en la etapa de post-lectura (Gómez, 2018)



Foto 22: Inferir a través de imágenes lo que tratara la lectura

5.2.4. Subrayar

En mi plan de clase se implementó la actividad del subrayado para promover la identificación de los conceptos claves, decodificación de la palabra, entender frases que les parecieran importantes a los alumnos en los textos narrativos que se llevaron a cabo en cada clase de tseltal. La foto 23 presenta un trabajo de los estudiantes sobre el uso del subrayado.

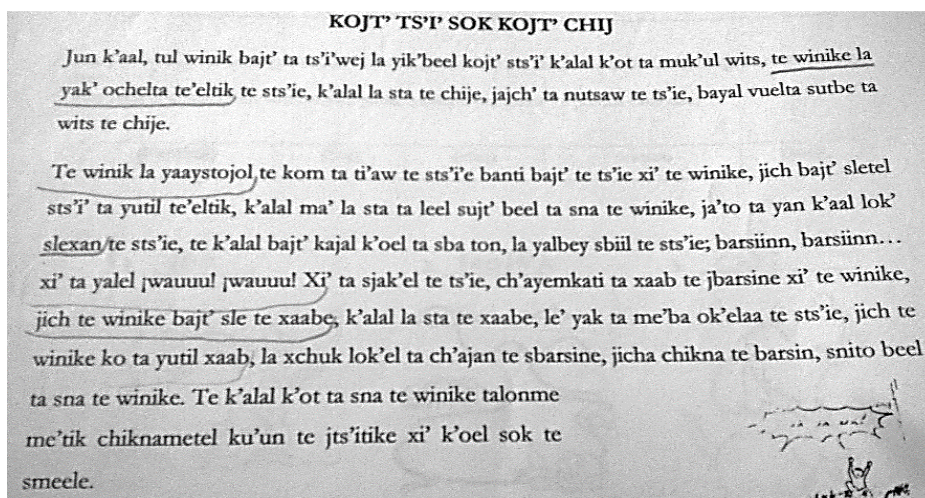


Foto 23. Los alumnos subrayan ideas principales y conceptos claves (Gómez, 2018).

Al subrayar conceptos implica identificar información principal del texto, identificar oraciones o frases importantes y esto ayuda al alumnado inferir el significado general de la lectura. Bories et al. 2005 mencionan que, al realizar el subrayado dentro de una lectura, se debe resaltar conceptos, párrafos interesantes de un texto, esta actividad permite tener una lectura activa y selectiva, porque se identifican ideas principales, el subrayado de un texto mejora la calidad de recuerdo literal, los mejores lectores tienden a beneficiarse más de esta estrategia que los malos lectores.

5.2.5. Uso de imágenes

En la planeación se tomó en cuenta el uso de la imagen en la clase de tseltal, al presentarlo en la actividad de predicción, ésta influyó, de manera efectiva, para la activación del conocimiento previo porque los alumnos pudieron predecir y el docente

puede contextualizar la lectura. Ellos pudieron reconstruir una imagen mental y decodificaban el significado; después de la lectura en tseltal desarrollaban la capacidad de darle vida la lectura en su lengua materna. Las imágenes expresan infinidad de interpretaciones ante el lector, por si solo habla la imagen, por eso, implementé esta estrategia con el objetivo de que los alumnos conozcan lo que se lee de una lectura es posible representarlo mediante imágenes y también a partir de la imagen tienen la habilidad de reconstruirlo en un escrito el significado desde su perspectiva. En la foto 24. Se percibe cómo los estudiantes representaron con imágenes el mensaje del texto.

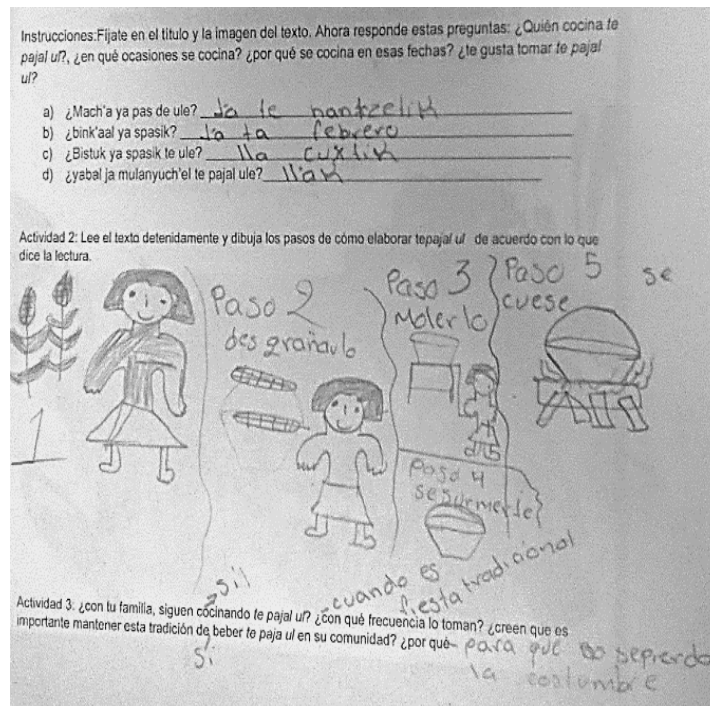


Foto 24. Representación a través de dibujos del atole agrio (tseltal –español)

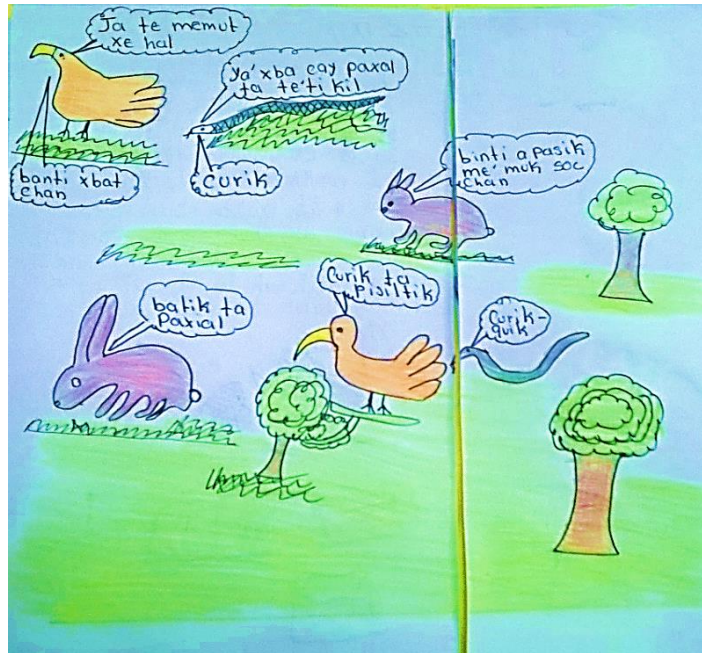


Foto 25. Historieta elaborada por los alumnos después de una lectura de tselal (Gómez, 2018).

En la foto 25, después de leer historietas en tselal, los alumnos escriben sus propias historietas con dibujos. Clemente menciona que esta estrategia es efectiva “el dibujo fomenta la escritura y lectura, porque contribuye en el lenguaje corporal o gestos emitidos por el mismo individuo, conforme dibujan construyen un significado al significante” (Clemente, 2011, p. 23). Coincidimos con Postigo y Pozo, (1999 en Díaz y Hernández, 2002) sobre el uso de la fotografía, el dibujo, la pintura, constituyen uno de los tipos de información gráfica más ampliamente empleados en los diversos contextos de enseñanza porque fomentan el desarrollo de la habilidad cognitiva de los alumnos tseltales que son capaces de comprender el contenido de la lectura en su lengua materna y también representar sus escritos como lo hicieron con la historieta.

5.2.6. Identificación de palabras claves en tselal

En la clase del tselal fue muy importante incluir en la planeación de enseñanza la identificación de palabras claves o frases que destaque partes importantes de la lectura. Así mismo, estas actividades pudieron realizar los alumnos en tselal identificando lo esencial de la lectura. En la foto 26 se ilustra con un trabajo del estudiante.

I. Vuelve a leer la lectura, identifica cinco ideas principales y enseguida escríbelas aquí dentro del cuadro.

Fíjate bien el tiempo para realizar esta parte, tendrán 7 minutos. (2 puntos)

Escribe cinco ideas principales que encontraste del texto que leíste	
1.	lu' winik bajt' ta ts'i' wej la yik'beel koj-t' sts'i'
2.	la yak' a ochelal te'etik te sts'ie
3.	k'alal la sta te chije
4.	te winik la yaxslojol te kom ta ti aw te sts'ie
5.	bajt' s'lebel sts'i' ta yutil te'etik

Foto 26. Los alumnos escriben ideas principales de una lectura

La utilidad de la estrategia de la palabra clave. Borries et al. (2005) menciona que es para, sacar la información esencial de un texto, identificar ideas principales para recordar de manera general el contenido de la lectura. El uso de las palabras claves como estrategia de enseñanza de tsel'tal se refiere a la comparación de semejanza la diferencias entre dos o más palabras o temáticas, se basa en comparar punto por punto de cada similitud de las palabras, es una mezcla de la misma modalidad del concepto señalado en un texto leído. Los alumnos pudieron hacer uso de esta estrategia que requiere procesos bottom up y top-down en donde el alumno debe comprender las palabras claves y identificar después ideas principales.

5.2.7. Evaluación

Con la finalidad de obtener retroalimentación de mi práctica e identificar la efectividad de las estrategias de lectura implementadas, se diseñó, piloteó, implementó una evaluación tradicional que fuera valida y confiable y que retroalimentará también el aprendizaje. Elegí textos parecidos en longitud y temáticas ya practicadas en clase. Cuidé que los textos estuvieran elaborados por escritores de Tenejapa para no

confundir a los estudiantes con variantes del tseltal y los alumnos tuvieran problemas con el significado de las palabras.

En la evaluación tradicional, los alumnos pudieron contestar el examen de lectura con éxito, no se sintieron frustrados porque cumplía con los principios de validez, ellos estaban familiarizados con el tipo de reactivo, tipos de textos y tiempo, ya que habían sido expuestos en clase a esos textos con las mismas estrategias que se habían trabajado durante la clase. El examen fue de tipo parcial con la intención de saber si usaban estrategias y llegaban a la comprensión de los textos. De los 61 alumnos participantes, sólo dos alumnas necesitaron apoyo porque ellas no tienen un buen dominio de tseltal. Se presenta a continuación una muestra del examen contestado

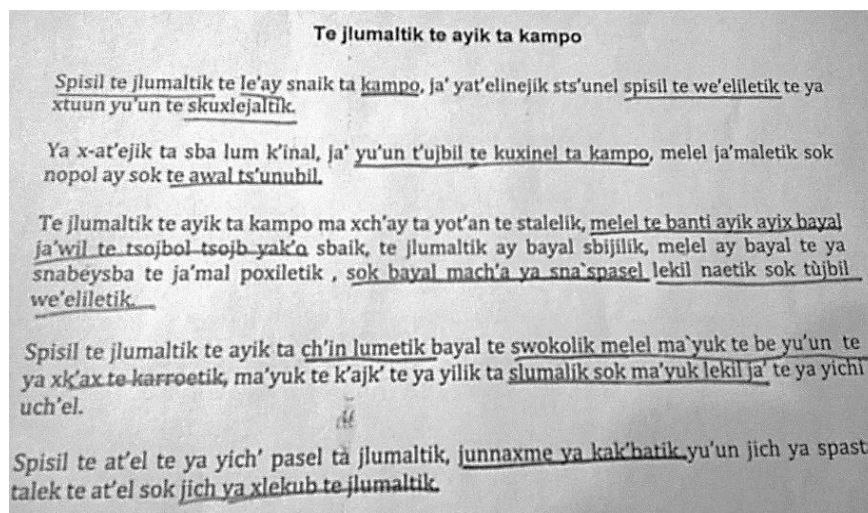


Foto 27: Los alumnos identifican la estructura del texto

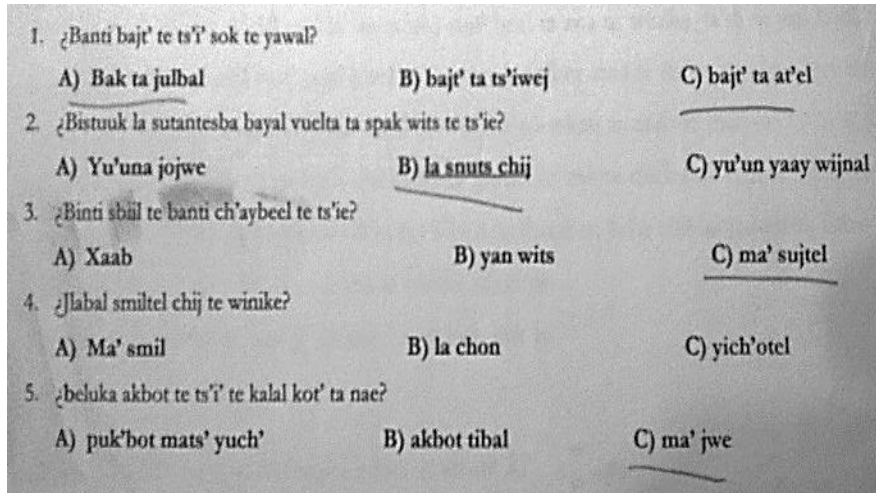


Foto 28. Examen de lectura de opción múltiple



Foto 29. Alumnos presentando el examen

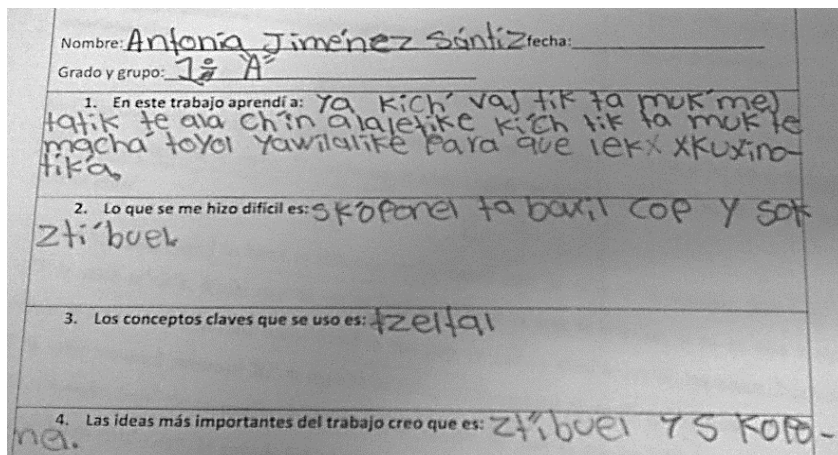


Foto 30. Alumnos respondiendo preguntas de examen

Ejemplos de respuestas de los alumnos, Traducción fiel

Ya x-at'ejik	Trabajan
Ts'unel ixim sok cheneb'	Siembran maíz y frijol
Ya sts'unik swe'elik ta	Siembra su alimento en el
Kampo	campo
Ch'in lumetik	Pueblos pequeños

Tabla 4: Destacaron palabras claves del texto

Los estudiantes pudieron contestar el examen y el efecto de backwash fue positivo. Aunque el propósito del examen no fue brindar una calificación, los estudiantes pasaron este examen. Sólo dos alumnas necesitaron apoyo por parte del docente, principalmente en cuanto a instrucciones, pero contestaron bien cada reactivo.

5.3. Segundo plan de acción y su implementación: Estrategia didáctica

Después de identificar áreas de mejora en el cierre del ciclo 1, se diseña un segundo plan que funga como estrategia didáctica para enfrentar las dificultades que fueron apareciendo durante el ciclo 1: escasos materiales didácticos en tseltal, elecciones de tipos de textos y materiales didácticos, textos narrativos: cuentos con imágenes, diseño y adaptación de materiales, textos apropiados al nivel e interés de los alumnos, incidente crítico, uso de estrategias interculturales en el aula, planeación de clase, reactivación de conocimientos previos, lectura en voz alta y voz baja o silencio, manejo de grupo, instrucciones dadas, tiempo de habla del profesor y el cierre de actividad y finalmente el impacto encontrado en la identidad de los estudiantes.

5.3.1. Escasos materiales didácticos en tseltal

La elección de materiales didácticos para el curso de tseltal fue todo un reto porque no encontraba suficientes tipos de textos que contribuyera en el desarrollo del fomento de

la apreciación de la lectura. Fue una búsqueda de textos en la Casa de la Cultura de Tenejapa. Algunos hablantes de tseltal me prestaron libros y conseguí dos libros de texto publicados por la Secretaría de Educación Pública, a pesar de que investigué con las instituciones civiles en donde se dedican a elaborar escritos de lengua originarias no encontré alguna respuesta favorable, también intenté buscar materiales pedagógicos diseñados en tseltal para que me tuviera alguna idea con el fin de ofrecerles actividades mejoradas a mis alumnos.

Los materiales que encontré contenían textos largos. Tiburcio y Jiménez, (2015, p. 7) argumentan que "Carece de materiales didácticos las lenguas originarias, por ello indica que la comunidad escolar debe producirlos para acrecentar los acervos de las bibliotecas escolares." En los extractos 17 y 18 se percibe esta frustración de no contar con textos apropiados al contexto y edades de los participantes.

*"durante el desarrollo de este curso de tseltal, **encontré pocos materiales, escrito como leyenda, historia, cuento, veo que no es suficiente para poder fomentar la lectura en clase, los pocos texto que existen, siento que no es suficiente para poder trabajar, algunos alumnos me preguntaban "que vamos hacer hoy" (beluk ya pastik yotik maestra), les decía que vamos a ver una historia, estos materiales ya había implementado en clase anterior, percibí que querían otro tipo de actividad más práctico"***

Extracto DD 17. Escasez de materiales. 22/01/2018.

*"**Busqué otros textos para poder llevarse a los alumnos, pero encontré los mismos textos** que ya tenía y así es que volví a retornar para mi actividad, nada más que esta vez ya elegí texto un poco más amplio, igual siguió siendo cuentos, historia, leyendas, etc. No es común creo escribir otros tipos de textos como la medicina tradicional, sobre la siembra para que estos conozcan los alumnos y no pierdan el valor de este conocimiento"*

Extracto DD 18. Búsqueda de textos 27/10/2017.

Prodromou (en McGrath, 2013) afirma que es el docente en colaboración con la clase, quienes dan vida a los materiales por lo que adapté las actividades de lectura considerando las necesidades de los alumnos para que su aprendizaje fuera

significativo. Me percaté que, con los cuentos, historias, historietas en tseltal podía sensibilizar a los estudiantes sobre la apreciación de su lengua-cultura materna.

5.3.2. Elección de tipos de textos y materiales didácticos

La elección de los materiales didácticos jugó un papel importante en mi formación como docente porque necesitaba pensar detenidamente sobre la relación entre el contenido del texto y cómo lo implementaría con los alumnos, tomando en cuenta el tipo de alumno, edad, contexto y necesidades y hasta objetivos que se requería alcanzar para posteriormente planear la clase.

“no he encontrado lecturas en tseltal que promuevan el gusto de la lectura en los alumnos, sólo conseguí el libro publicado por la SEP, pero no sé cómo funcionarían estos textos elegidos en la clase.”

Extracto DD 19. Textos en tseltal. 13/10/17.

De los textos que se encontraban en el libro de texto de la SEP, seleccioné textos narrativos como: leyenda, historia, cuentos, adivinanzas con el propósito de socializar en clase los valores culturales tseltales. De la Cruz (2010) señala que el docente es quien decide si va usar el libro de texto, la pizarra, materiales ilustrativos. Los textos sirvieron de guía para que los alumnos hicieran sus propios escritos. Los alumnos tomaron el modelo del texto para la elaboración de los textos que conforma el libro cartonero. La elección de los materiales didácticos nos facilita entender que los materiales pueden ser transformados y adecuados en su contenido y la forma para ser usados como herramienta en apoyo a la enseñanza de la lectura (Díaz y Hernández, 2002).

5.3.3. Textos narrativos: cuentos cortos con imágenes

Los textos narrativos seleccionados fueron del gusto de los lectores. Tabash (2010) señala que, para fomentar la lectura recreativa al lector, se le debe ofrecer diversos tipos de textos para que encuentren materiales de su agrado o que le llame la atención,

también que sea útil y adecuado para desarrollar los niveles de comprensión lectora. Igualmente, Díaz y Hernández (2002) señalan que para fomentar lectura recreativa es necesario tomar en cuenta las características culturales de los alumnos y la edad en la que se encuentran estos lectores, porque si se le ofrece un tipo de textos académicos a un estudiante que todavía no posee mayor habilidad de la lectura, no tendría caso porque sería un texto con contenido elevado que no va comprender. En las fotos 31 y 32 se aprecia textos narrativos cortos usados en las clases.

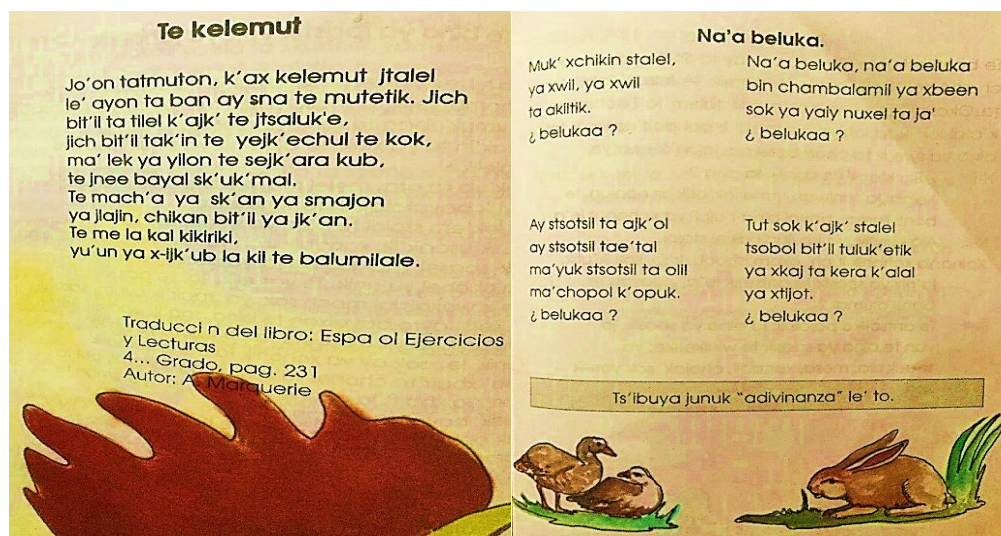


Foto 31 cuento sobre el gallo (Gómez, 2018) Foto 32 adivinanzas (Gómez, 2017)

Coincidimos con Tabash (2010) y Diaz y Hernández (2002) sobre la importancia de despertar en nuestros alumnos por la lectura recreativa y con estos textos seleccionados los alumnos no reflejaban estar aburridos o espantados por largos textos como lo hacen clases de español. Pérez (2012) ilustra que existen diversos tipos de textos que fomenta el gusto por la lectura recreativa como son cuentos, leyendas, la narración, poema, historia, adivinanzas, entre otros y esos tipos de textos fueron los que utilizamos en clases.

En el capítulo 6, se puede apreciar como estos textos permitieron interactuar a los alumnos con la lectura, en ese viaje imaginable que es la lectura, los alumnos en la

etapa de post-lectura pudieron recrear sus propias narrativas con cuentos, historias, leyendas en tseltal.

5.3.4. Incidente crítico

Cruickshank and Applegate (1991) señalan que la práctica reflexiva es fundamental para que los docentes piensen en incidentes que afectan su práctica docente contestando las siguientes preguntas: qué pasó, por qué pasó y qué pudiera haberse hecho para alcanzar sus metas. Para Tripp (1993), un incidente pudiera considerarse simplemente como una situación cotidiana, pero sólo se convierte en crítica a través del análisis reflexivo de la propia práctica del docente. De esta manera comparto una narrativa de lo que sucedió en el aula:

Este 17 de noviembre me notificó la docente titular de español que un día anterior hubo un problema con los padres de familia. Ellos llegaron para solicitar con una actitud grosera la cancelación del curso de tseltal. La situación la pudo controlar la docente con argumentos sobre la importancia de valorar su lengua materna. Los padres no están en contra de la docente de tseltal, pero sí, en contra de la enseñanza de su lengua materna porque quieren que hablen sus hijos bien el español. Esta misma situación vivió la directora quien me solicitó ya cerrar mis actividades para no tener problemas con los padres.

En una pequeña reunión que tuve con ella, se encontraba el subdirector quien dijo que hay alumnos interesados en aprender más sobre su lengua materna y por tres padres de familia porque decidir cancelar las clases. Esta situación no la esperaba y me hizo sentir que no estaba trabajando bien y me cuestionaba que haría ahora. Pero con la intervención del subdirector y la docente titular me volví a sentir comprometida con mi trabajo como docente porque sí hay alumnos que sí valoran mis clases y desean continuar. Sin embargo, si continuo con ellos, después de que tenga la plática con los padres y los alumnos, pienso trabajar lecturas que promuevan el valor y la apreciación de la lengua-cultura tseltal.

Extracto 20. Incidente crítico/2017.

Este evento sucedió casi al cierre de mi ciclo 1, con la ayuda de observadores, docentes y mi comité pude hacer un cambio en mi planeación del ciclo 2 reflexionando por qué los mismos hablantes de tseltal hacen un lado a su lengua para que aprendan la lengua dominante. De acuerdo con la Secretaría de los Pueblos Indios (2006, p. 54)

“es el castellano la única lengua legítima en las interacciones interétnicas nacionales en México. Más que un bilingüismo que existe una situación de diglosia entre el español y las lenguas indígenas que coloca a estas últimas en posición de subordinadas.” Este tipo de situación es la que se vive en las comunidades por el prestigio del español. Esto se refleja en Tenejapa con padres de familia en contra de su lengua materna. Aunque no fue agradable vivir esta experiencia, me percató que fue como un detonante para pensar qué estaba pasando en mi clase. Emociones negativas albergaban y preguntas como: ¿Será posible que a los alumnos no les gustan la clase de tseltal, por eso sucedió esto? ¿O es mucho tiempo para ellos tomar clase de tseltal durante dos módulos seguidos? ¿Tal vez debo impartir la enseñanza de tseltal solamente un módulo? Fue importante identificar y reflexionar sobre el incidente crítico que me ayudó a analizar y modificar mis prácticas en mis planeación, ejecución y evaluación.

La retroalimentación de los alumnos y el deseo de ellos por continuar la clase de tseltal fue una experiencia gratificante sobre la apreciación del tseltal a través de la lectura. *“ya jmulan nopxan ta lek te bats’il k’ope, k’an nop ts’ibuyel sok sk’oponel ta lek, te k’optike tulan sk’oplal, ya sk’an ma’ ch’aytik te taletik”* otros dijeron *“ya jmulan snojpel xan ta lek te bit’il hay te kuxineltike”* (Testimonio de los alumnos en la reunión con el subdirector, 2017)

Nail, Gajardo y Muñoz (2012, p. 12) argumentan que “un incidente crítico, vinculado a la convivencia escolar, es cualquier suceso que perturbe la coexistencia armónica de los sujetos que conviven en el aula, impidiendo sus aprendizajes en un clima integral”. De acuerdo a estos autores, me di cuenta que necesitaba hacer cambios en mi práctica. Este incidente me ayudó a reflexionar y a transformar mis actividades para el segundo ciclo. Además, Wallace (1991) menciona que la reflexión debe ser parte de una actividad cotidiana que los profesores deben incluir en sus actividades diarias, específicamente sobre el quehacer docente y preguntarse ¿qué fue mal en mi clase o qué debe mejorar para alcanzar el objetivo de la enseñanza o por qué fue tan bien? Estas preguntas estuvieron conmigo en cada clase durante el ciclo 2.

5.3.5 Uso de estrategias interculturales en el aula

En esta sección se aborda sobre el uso de las estrategias interculturales en el curso de tseltal. Para despertar el gusto por la lectura y mejorar la habilidad por la lectura en su lengua materna, se implementó una estrategia didáctica a través de la lectura recreativa. Olarte y Zacarías, 2015 explican que la implementación de la lectura recreativa en la enseñanza contribuye en el lector a mejorar la ortografía, uso del vocabulario, pensamientos más amplios, el lector se beneficia en el desarrollo de la comprensión lectora, también pueden llegar adquirir el hábito de la lectura y comprensión efectiva en el contenido.

Una de las estrategias fue llamar la atención a los estudiantes con lecturas narrativas y que representaran con dibujos el mensaje del autor. Clemente, 2011 señala que se pueden implementar estrategias que fomenten macro procesos donde el alumno plasme en el dibujo la idea principal del texto, conceptos claves. Sin embargo, necesitamos como docentes equilibrar el abuso de dibujos y para que no se pierda el objetivo del uso de la estrategia intercultural. En las fotos 33 y 34 se refleja las estrategias de dibujar lo que representa la lectura.



Foto 33 Alumno trabajando de la lectura (Gómez, 2018) Foto 34. Alumnos trabajando en post-lectura (Gómez, 2018)

En las fotos 35 y 36 los alumnos leen y dibujan con la finalidad de darle vida al texto, todo con el propósito de lograr la comprensión lectora.

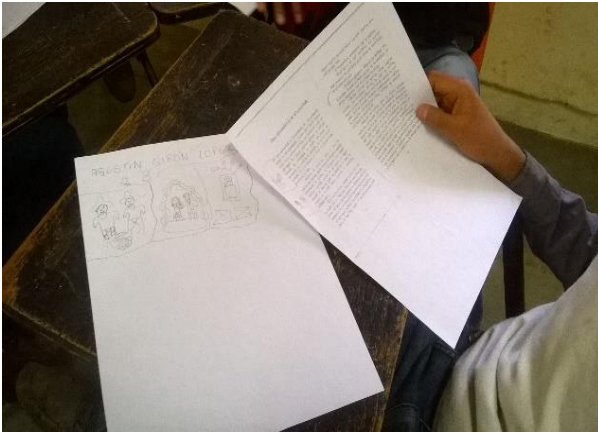


Foto 35 alumno dando vida a la lectura (Gómez, 2018) Foto 36 alumno comparte su poema (Gómez, 2018)

Realmente la implementación de la lectura recreativa en mi salón de clase de tseltal fue efectiva para promover las estrategias de lectura, escritura, dibujo, el pensar de manera crítica el contenido de los textos narrativos. Percibí el crecimiento de los alumnos tseltales con el cambio de estrategia. En las fotos 37, 38 y 39 se observa alumnos con mayor confianza en compartir el libro cartonero que diseñaron.

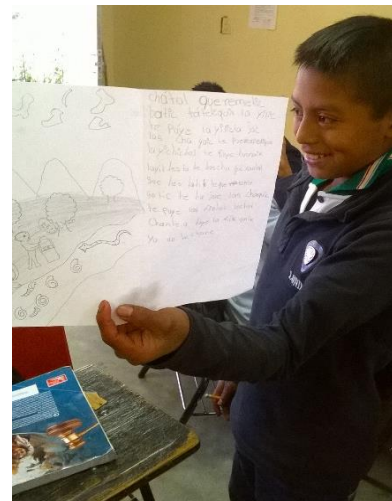


Foto 37 alumnos presentando el libro cartonero (Gómez, 2018) Foto 38 demuestra su texto con dibujos (Gómez, 2018)



Foto 39 presentación del contenido del libro cartonero (Gómez, 2018).

La creación del libro cartonero fue una estrategia apreciada por los alumnos porque se convirtieron en escritores y lectores a la vez de sus propias creaciones. Olarte y Zacarías (2015, p. 6) explican que los libros cartoneros son libros artesanales y que tienen como objetivo contar “con la ayuda del maestro, producen textos significativos acordes a su cultura, contexto, necesidades e interés y respetando las reglas de la cultura escrita [...] la intención es que los niños produzcan sus propios textos en sus lenguas y en sus variantes lingüísticas” (Véase capítulo 6).

Me convertí en una docente quien facilitaba y guiaba a los alumnos en este proceso de la creación de su libro. Estuve concientes de contar con los materiales didácticos para que fueran novedosas las actividades y generar confianza en los alumnos, dar instrucciones claras y precisas para realizar la actividad también fue importante aclarar dudas que tenían durante el desarrollo del libro cartonero. En este libro plasmaron saberes culturales de Tenejapa.

5.3.6 Planeación de clases

La planeación de la clase de tseltal fue uno de los aspectos importantes que permitió identificar mis debilidades durante el desarrollo de la investigación acción, lo cual debía ponerle mayor atención para mejorar y llevarlo a cabo durante su ejecución. En

el extracto DD 21, se percibe las dificultades que tenía no sólo en planear si no en la clase.

*“cuando inicie con el primer ciclo de mi investigación-acción, me guiaba con **mi planeación para guiarme en la clase, calculaba mi tiempo, pero a veces no me daba cuenta cuando pasaba la hora y cuando venía a ver ya toca la chicharra del receso, por eso, es que a veces no cerraba la clase. En ocasiones trate de cumplir con el tiempo marcado en mi plan de clase, pero los alumnos lo sentían muy apurados porque no terminaban con la actividad y me decían porque trabajamos rápido, deja que terminemos esta, yo como docente tenía que darle otro poco de tiempo y cuando vengo a ver ya a cabo mi hora”***

Extracto DD 21. Areas de mejora en la planeación. /10/2017.

*“Hoy me **percate que no es fácil planear una clase de lectura porque tengo que tener claro mi objetivo y depende del texto y material que elija”***

Extracto DD 22. Planear es un proceso complejo 6/10/17

Me di cuenta que necesitaba mejorar mis planeaciones y administrar el tiempo cuando establecía una actividad. Aunque en mis planes de clase sí contemplaba una actividad posterior a la lectura, en la práctica ya no tenía tiempo para hacer esta última etapa. Winter (en Newman, 2000) menciona que las planeaciones de clases nos permiten sistematizar las actividades, organizar el procedimiento de cada una de las actividades que se implementa y las demás tareas a realizar, de esta manera facilitando el descubrimiento de las condiciones que están guiando nuestra enseñanza. Sin embargo, en mi plan de clase no contemple situaciones que pudieran surgir de la propia clase y mi plan estaba de algún modo bajo un formato rígido. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) comentan que los profesores requieren invertir mucho tiempo para planear una clase, establecer objetivos, procedimientos, una herramienta para orientarse durante la ejecución de la actividad. Desde mi perspectiva, a la hora que planeaba mi clase trataba de evitar todo lo que pudiera afectar, pero no fue así, sino que siempre surge algo complicado a la hora de la ejecución de la planeación.

Cuando reflexioné sobre la ejecución de la planeación de clase, comencé a marcar el tiempo casi limitado para cada una de las actividades durante el desarrollo, cuando

hice así, los alumnos comenzaron a sentirse más presionados porque ellos mismo hicieron un comentario porque trabajamos así muy rápidos y me sugirieron que les permitiera terminar en lo que estaban haciendo. Scrivener (1994) señala que un plan escrito es muy útil como recordatorio en clase, pero que la clase debe ser enfocada a los alumnos y no al plan. Aunque tenía presente los comentarios de los alumnos que los presionaba, en el extracto OC 23, se percibe que no hacia un cierre adecuado de la clase.

“Se observa el desarrollo de la clase, pero no hay un cierre adecuado.”

Extracto de OC 23. No hay un cierre de clase. 18/11/17

Sí necesitaba hacer ajustes en mi planeación para cerrar mi clase y escuchar a los alumnos su propuesta sobre presionarlos con tiempo para asignar actividades. La estrategia del cierre de la actividad promueve el reforzamiento del aprendizaje del inicio y el final de la sección. Tabash (2010) señala que el cierre de la actividad es la parte donde se necesita revisar puntos principales de la actividad realizada articulando con los objetivos a lograr de la enseñanza-aprendizaje.

La elaboración del libro cartonero fue importante al considerar el espacio del cierre de la actividad porque es allí donde los alumnos ocupaban para crear sus nuevos materiales de la lectura. Por otra parte, la estrategia me sirvió para darme cuenta que es importante concluir la clase con el cierre con actividades para volver a recordar del inicio y el desarrollo del aprendizaje. Rodríguez y López (2011) mencionan que las estrategias que se aplique en el aula es una guía para el docente para desarrollar y mejorar el aprendizaje del alumno.

5.4.9. Manejo de grupo

Durante el el primer ciclo de la investigación descubrí otra debilidad que debía mejorar mientras desarrollaba mis actividades en clase. Se me dificultaba controlar el grupo. Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2002) menciona que es necesario tener muy en cuenta diferentes estrategias. En el extracto OC 24, la retroalimentación recibida de

una docente tselal me conflictuó sobre si era permitido que todos los estudiantes que quisieran participar hablaran a la vez. Desde mi perspectiva consideraba que es bueno crear un espacio en la clase para que los alumnos se expresen. Sin embargo, cuando ella dice que no se escuchaba, me percaté que yo interpretaba de otra manera lo que pasaba cuando los alumnos hablaban en tselal porque para mi eso reflejaba la participación activa del alumno.

“La docente necesita controlar al grupo porque todos hablan al mismo tiempo en tselal y no se escucha la clase.”

Extracto de OC 24. Interpretaciones erróneas 7/10/2017.



Foto 40. Alumno peleando con su compañero

En la foto 41, se observa que un alumno se pone de pie para agredir a otro. Mientras escribía en el pizarrón, les di la espalda a los alumnos y no percibí que pelearan. Este alumno que pelea era muy participativo y algo inquieto en el salón de clase, colaboraba cuando algún alumno no había entendido la instrucción, fue un gran apoyo. Clemente, 2011 afirma que “darles la espalda a los estudiantes no es buen visto, distrae la atención del grupo, también pueden suceder cosas que el docente lo deja pasar desapercibido”. Eso fue lo que sucedió en mi clase, me distraje y di la espalda al escribir en el pizarrón.

“Coincido con la observación que me hicieron sobre la retroalimentación de la actividad de cierre y me ha sido difícil manejar el grupo y el tiempo cuando hacen las actividades de lectura y ya no hago la última actividad de mi planeación.”

Extracto DD 25. Coincidencia de percepciones 26/10/17.

En el extracto DD 25, me encuentro concientizada sobre las observaciones emitidas de mi clase.

5.3.10. Instrucciones dadas

Cuando inicié dando mi clase de tseltal no le di importancia a las instrucciones que daba al momento de implementar mi clase. Le presté atención a éstas cuando llegó una docente a observar mi clase y señalaba mis instrucciones y descubrí que si es cierto los estudiantes no comprendían claramente de la forma que me expresaba ante ellos debido a la variante dialectal que poseemos, como docente de tseltal tengo la variante dialectal Oxchuc y ellos de la región de Tenejapa Chiapas. Nunca llegue a escribir las instrucciones en el pizarrón porque veía dentro de mi plan que requería tiempo y eso me reduciría tiempo para ejecutar mi plan de clase.

Esta observación de la docente puedo confirmar que así fue, porque cada rato me volvían a preguntarme que van hacer y además algunos me preguntaban que vamos hacer cuando ya di las instrucciones, ejemplos de las palabras que complicaba para poder comprendernos mejor alumno-docente fue: en Tenejapa dice (**ts'i'b** y en oxchuc decimos **ts'i'buya** que significa **escribelo**) (kalbatik – kalbeyechech significa **les voy a decir**) (*lajway stoji – k'otbal ta wot'an significa **entendiste***) son algunos de los ejemplos muy simples pero interfería en la comprensión de mis instrucciones y siendo hablantes de la misma familia lingüística. Todas las instrucciones que daba en cada actividad fueron de manera oral, después de reflexionar sobre mis instrucciones a partir de allí cada vez que daba instrucciones empezaba a pedirle uno o dos alumnos que volvieran a explicar sobre el procedimiento de la actividad.

No obstante, he observado que necesito mejorar las instrucciones que les doy a los alumnos y en el manejo de grupo.

“Cuando inicie con mis primeras actividades, las instrucciones que daba hasta allí no más quedaban, ya no cercioraba con otros alumnos para estar segura y que pudieran desarrollar bien la actividad. Durante el desarrollo de la actividad algunos se acercaban para preguntarme como resolver su actividad porque no habían entendido. No me daba cuenta que estaba, hasta que llegaron las observadoras docentes identificaron este problema. La cual implemente este segundo ciclo, primero daba instrucciones como docente, luego le pedía que haga un o dos alumnos para dejar claro lo que se va ser en el trabajo

Extracto DD 26. Uso de instrucciones 11/14/2017.

“Se percibe que la docente se preocupa porque todos los alumnos hayan entendido la instrucción dado al confirmar al azar a dos o tres alumnos que repitan la instrucción.”
Al “dar instrucciones antes de iniciar la enseñanza se debe cerciorarse con dos o tres alumnos, escribir en la pizarra, sean cortas para no confundir”

Extracto de la OC 27. Instrucciones cortas 25/10/2017.

Como docente dando instrucciones doy por hecho que los alumnos comprendieron y saben qué hacer. Cuando volvemos a preguntar entendieron bien y todos dice que sí, sin embargo, no es así, sino que es necesario cerciorarse para que haya comunicación. Además, debemos ser muy clara en las instrucciones para obtener un buen resultado por parte de los alumnos, la reflexión es fundamental para transformar nuestra práctica docente. En gran parte depende de las explicaciones que proporcionemos para lograr que seamos comprendidos y así lograr los objetivos de la clase (Wallace, 1991) En los extractos DC 28 y 29 se refleja las instrucciones confusas que daba.

Me señala una observadora “no comprenden tus instrucciones que les das porque te vuelven a preguntar otra vez que van hacer y cómo se va ser, lo mejor es que lo escribas en el pizarrón”

Extracto de DC 28. Dudas de los alumnos. 18/10/2017.

“Al realizar el cierre de la sesión de la clase de tseltal, doy instrucciones como van a resolver la tarea, pero a veces durante el tiempo de la actividad me vuelven a preguntar que se van hacer, como se va ser, otros decían, como vamos hacer y otros me decían es que no entendí, sin embargo, al momento que explico el desarrollo de cada actividad todos me decían que si entendieron y pues no comprendía que sucedía, también no le daba importancia, pensé que era normal, hasta que le preste atención las variantes de nuestra lengua y así descubrí que hay palabra que no comprenden lo que significa. Lo que hice comencé a dar instrucciones más despacio tomando suficiente y luego le pido un integrante del grupo que vuelve a explicarle a sus compañeros lo van hacer de las actividades.”

Extracto del DD 29. Checar instrucciones. 19/10/2017.

Después de identificar mis dificultades con mis instrucciones respecto a mi clase de tseltal, traté de ser más breve para no confundirlos a los alumnos, favoreció mucho cuando empecé a pedirle que participaran los alumnos para aclarar lo que dije antes. Para que exista una buena comunicación debemos de trabajar junto con los alumnos para que fluya mejor el diálogo en salón de clase. Calderón (2004) afirma que ofrecer instrucciones claras y precisas o en su defecto solucionar las posibles dudas que se presenten durante el proceso de realización de las actividades.

5.3.11. Tiempo de habla del profesor

La retroalimentación recibida de las observadoras me hizo reflexionar sobre mi clase, que no daba tiempo para que participaran los alumnos respecto al tema en el ciclo 1, cuando desarrollaba mi clase pedía la participación de los alumnos sobre el texto realizado por ellos, tardaban en responderme cuando les pedía que comentaran que entendieron de la lectura, cuáles fueron las ideas principales, qué subrayaron o qué me mencionaran algunos conceptos que les llamo la atención, incluso dudas que surgieron de la lectura, a veces tardaban dos, trece minutos en responder y eso me llevaba inquietaba.

Me di cuenta que no están acostumbrados a preguntas donde tenían que reflexionar y expresar sus opiniones en tseltal. No sólo eso, sino que el abuso del tiempo en la

interacción en la clase, tomaba más tiempo de lo que estaba considerando en mi planeación de clase, aparte de que hablaba más yo que los alumnos en el ciclo 1. La espera de la participación por parte de los alumnos promueve el mejor uso del lenguaje de forma adecuado en cualquier ámbito cultural, cuando se toma suficiente tiempo para responder alguna pregunta propicia la capacidad de razonamiento de manera práctica y constructiva (Clemente, 2011).

“Cuando se hace la exploración de conocimiento es necesario esperar a que los alumnos respondan porque no están acostumbrados a reflexionar en su lengua materna. Tardaban unos minutos en responder las respuestas. Sin embargo, conforme avanzaron los números de clases se le fueron facilitando manejar las palabras en su lengua materna”

Extracto DD 30. Tiempo de espera. 11/08/2017.

Con el cambio de estrategia didáctica, los alumnos en el ciclo 2 pudieron interactuar entre ellos y fui poco a poco dándoles más turnos en la interacción en clase, también la seguridad de trabajar en ellos, sobre como elaboraron sus dibujos escritos, también la libertad de comentar sus opiniones respecto al tema ampliamente y estuve presente como mediadora checando sus escritos para luego pulirlos. En las fotos 42 y 43 se aprecia la docente es quien habla.



Foto 41. Tiempo de habla del docente



Foto 42. Tiempo de habla de los alumnos

Con el uso de estrategias no sólo de lectura sino las interculturales permitieron que los alumnos tuvieran una participación activa.

5.4. Impacto encontrado en la identidad de los estudiantes

En este apartado se discute uno de los resultados que surgieron inesperadamente durante la investigación, situación que no se esperaba encontrar, sin embargo, suscitaron durante las actividades de las lecturas proporcionadas para la realización actividades con el propósito de lograr el objetivo propuesto desde un principio temas como: variantes dialectales del tseltal en las lecturas, sensibilización de las variantes dialectales en las lecturas, valoración y apreciación por la lengua-cultura tseltal a través de la lectura, el uso de préstamos de español en la escritura de la lengua tseltal.

5.4.1. Variantes dialectales del tseltal en las lecturas

Durante las clases de tseltal elegí textos de diferentes regiones del habla tseltal de Chiapas, con el objetivo de explorar la diversidad de prácticas sociales y la similitud del habla que comparten en cada región de los tseltales. Como docente de tseltal estaba consciente de las variantes dialectales que derivan de los textos, sin embargo, no les comenté nada a los alumnos sobre esta variedades del tseltal porque quería que ellos descubrieran que en una lengua hay variantes, simplemente empezamos a

tratar la lectura con la actividad de comprensión lectora, conforme desarrollaba la lectura los alumnos tseltales descubrieron las variantes dialectal dentro del texto que le facilitaba para la actividad de mi enseñanza y allí es cuando se tocó el tema en la clase, tuvieron una reacción diferente porque nunca habían pensado sobre la diferencia del habla tseltal.

Los alumnos creían que su variante del tseltal era la mejor o la más apropiada, al expresar eso los alumnos me identifiqué con ellos porque antes de tener conocimiento de las variantes lingüísticas. También creí así. Sin embargo, cuando descubre uno por primera vez la variante dialectal es sorprendente. Recordemos que la lengua tseltal está dispersa en gran parte del territorio chiapaneco. Gómez (2004) confirma que las lenguas mayas son hermanas porque derivan del protomaya, por eso la lengua tseltal comparte variantes lingüísticas, es evidente las diferencias dialectales en la interacción cuando dialogan los hablantes de la misma lengua.

En Tenejapa la palabra *animaetik* y en Oxchuc dice *almaeetik* significa (muertos) o también *le'* en Oxchuc y en Tenejapa *tey* significa (aquí), ambas regiones hablan tseltal y tienen variantes lingüísticas. Es pertinente recalcar que “Las variantes lingüísticas se refieren a una forma de habla que presenta diferencias internas con otras variantes de la misma agrupación lingüística” (INALI, 2008, p. 10). Comúnmente esta variante lingüística es empleada en poblaciones indígenas asociadas a la misma agrupación social.

La vida en el aula

Se analizó conceptos como “**almaeetik**”, pero los alumnos es “**animaetik**” que significa *muertos*.

Ya mulan te tseltal yu'un ya nopxan ta lek. Ya mulan sk'oponel. *Cada que tiempo toman el pajal ul: ya to spasik te pajal ul, mayuk ch'ayem ta pasel te pajal ule, ta jujun k'in ya kuch'tik, mayukto ch'ayem te tradicional, tulan sk'oplal te ule. Ya mulan te bats'il k'ope, ya k'an nop ts'ibuyel. Ya mula snopel te bitil ya xnak'a te koptik jo'otike*

Después de la lectura del uso de lazo, les pedí que me dijeran que entendieron del texto, o algunas palabras que no entendían encontraron el **stil**, ellos dicen **spolel, sti'il-orilla**.

Precepciones de los alumnos donde valoran la importancia de la lengua tseltal 19/01/2018.

Como hablante de tseltal y como docente fue un dato muy enriquecedor porque era un aspecto que no estaba consciente en la elaboración de mis materiales ni en mis planes de clase. Aunque mi investigación no se enfoca directamente a las variantes dialectales, cuando se enseña una lengua sí considero que se debería enseñar éstas porque se sensibilizaría a los alumnos con los saberes culturales de las practicas que aun conservan las comunidades.

5.4.2. Sensibilización de las variantes dialectales en las lecturas

Durante las clases, con los textos en tseltal que elegí fue de acuerdo con el nivel de los estudiantes y sus estilos de aprendizajes, durante el desarrollo de la lectura tomaron conciencia sobre las variantes dialectales del tseltal que descubrieron los propios alumnos mientras realizan la lectura, cuando fueron descubriendo las diferencias dialectales dijeron que habían pensado los estudiantes que como hablan ellos el tseltal así hablan igual que los de otras regiones de la misma lengua. Gómez (2004) menciona que los tseltales tienen variedades de habla en cada región de la misma lengua. Conuerdo con esta idea porque durante mi práctica profesional se descubrió diversas variantes dialectales del tseltal, se implementaron textos de tseltal en mi enseñanza escritos por escritores de estos municipios de Ocosingo, Abasolo, San Juan Cancuc, Oxchuc, Tenejapa, Chilon.

Sobre las variantes dialectales del habla tseltal ahora los alumnos tseltales puedo decir que entendieron que cada región es única en la forma del habla, así como también la manera de elaborar las túnicas tradicionales que los distingue acada municipio o región tseltal. Así mismo, a través de la lectura de tseltal vieron los estudiantes la importancia de continuar conservando las prácticas de la comunidad, se dieron cuenta que cada elemento de la cultura todo es importante fortalecer y llevarlo en la enseñanza para que no se olviden de su conocimiento como Tenejapanecos.

Desde luego que las prácticas sociales coinciden bastante porque deriva de la misma protomaya, como la similitud de la interacción. Al saber que los alumnos

Tenejapanecos son únicos de la región, de hecho, su forma de organización grupal y la toma de decisiones es más pacífica que en otros municipios. Se motivaron porque serían escritores en este segundo ciclo para continuar fortaleciendo sus elementos culturales, comenzaron a exigirme más sobre la lectura robada en voz alta y la creación de los escritos en lengua tseltal, incluso demostraron preocupación sobre la corrección de la sintaxis, por eso, cuando realizaban sus narrativas se corrigió para volver a reescribir y así armar un material en lengua tseltal.

*“Esta vez lleve un texto narrativa que se titula **t’uyul ch’ajan ta tajimal**, fui escribiendo palabra por palabra poniendo en práctica la activación del conocimiento previo : le pregunte que es (t’uyul y dijeron jipil) quien usa más esta palabra mencionaron que con eso amarran el wakax, el ts’i’, xkuchik k’i’k cargan agua con está, que es t’imil (nitil), ya sp’is sk’inalika-a (xatik mojon mok xatikbeyik sti’ila-a) niil wits (sjol baj wits) stoyle slomilil (xatal, slomlejal, lomol, mojonal) puy, **waychejel los conceptos contextualizado predijeron con facilidad a los alumnos y algunos se les complicaron y esto se debe por la variante de la lengua de Oxchuc**”.*

Extracto de DD 31. Variante de Oxchuc 22/01/2018

Se puede apreciar en la transcripción que hubo confusión a nivel léxico porque en Tenejapa es otra variante que difiere de Oxchuc donde es mi variante ya que soy originaria de Bumilgá, un paraje de Oxchuc. “las variantes lingüísticas se refieren a una forma de habla que presenta diferencias internas con otras variantes de la misma agrupación lingüística” (INALI, 2008:10). En este caso, ambas variantes pertenecen a la misma agrupación. Tseltal y a la familia lingüística: maya.

5.4.3. Valoración y apreciación por la lengua-cultural tseltal a través de la lectura

Los alumnos tseltales se dieron cuenta de que su lengua originaria es muy importante seguir conservándola ya que es parte de su identidad, sus prácticas culturales, sus conocimientos, las actividades que realizan en la comunidad es a través de su lengua materna. Sobre todo, aprender a desenvolverse de la lectura en tseltal y adquirir la habilidad de la escritura. Al principio de esta clase de tseltal los alumnos comentaban que no sabían leer y mucho menos escribir en tseltal, para convencerlos les comenté

que como docente y hablante tseltal ambos íbamos a aprender a leer y a escribir, así que aceptaron el curso de tseltal sobre la comprensión lectora en lengua materna.

Al ver el valor que tiene todos los elementos que compone su cultura y su lengua, es allí cuando empezaron a demostrar más interés de explorar la comprensión lectora en lengua tseltal y también los diferentes tipos de textos que proporcionaba en mi clase, así fue que surgió el interés de apreciar el contenido del texto narrativos cada vez que nos tocaba la clase en el segundo ciclo. Porque querían continuar descubriendo las variedades de la lengua tseltal con la finalidad de aprender más de ésta, ellos decían para que cuando vayamos en otro municipio de habla tseltal ya sepamos su forma de comunicarse. Esta valoración de la cultura y la lengua tseltal de los alumnos todo fue a través de las actividades que se implementaron durante el desarrollo de la investigación acción docente.

Al implementar y adaptar las estrategias de comprensión lectora en la enseñanza de tseltal favorece en adquirir la habilidad que pueden realizar los estudiantes al tomar en cuenta sus contextos culturales y sobre todo de acuerdo con los intereses de ellos, es decir, que le sirvan el aprendizaje en su comunidad de origen. Para desarrollar el conocimiento basta con el solo hecho de abstraer conceptos claves de palabras que pueden representar el arte como: dibujo, objetos, crear nuevos materiales para que los estudiantes tengan la oportunidad de plasmar lo que perciben de su entorno cultural. “Estrategias didáctica de comprensión lectora implementadas para desarrollar la lectoescritura es un arte, ya que permite articular íntimamente la educación por ambos, procura la formación del ser humano” (Clemente Corzo, 2011, p. 21).

Los alumnos tseltales al interactuar con la lectura en lengua tseltal experimentaron la oportunidad de viajar más allá su mente (como el viaje a un lugar imaginable), incluso la capacidad de decodificar la palabra para comprender el significado, sobre todo llevarlo en la práctica que en la lengua materna tseltal es posible llegar en la comprensión de los textos narrativos. Solé (2012) señala que cuando el lector

interactúa con el texto al mismo tiempo decodifica las palabras para comprender, leer una lectura significa comprender el contenido del texto con el que está en contacto.

Conforme avancé el desarrollo de la actividad en el primer ciclo de la clase de tseltal se fueron despertando la motivación de los alumnos al apreciar los textos narrativos. Ya en el segundo ciclo se pidió la opinión de ellos para ver si estaban de acuerdo continuar con los mismos tipos de textos que se habían ejecutado antes y todos opinaron que si y seguir leyendo los textos narrativos y después elaborar su libro cartonero para plasmar sus conocimientos que poseen de la comunidad. Para continuar con toda tranquilidad mi clase de tseltal fue vital la decisión de los alumnos porque así me ayudó mucho para poder desarrollar cada actividad que implemente sin ningún tipo de conflicto.

Para fomentar la apreciación de la lectura es vital contar con la opinión de los estudiantes, al obligar a un estudiante a leer un texto en contra de su voluntad es probable que termine odiando el hábito de leer (Navarrete, 1997. El docente tiene que demostrar una actitud positiva de continuar leyendo el texto que recomienda con los alumnos, nadie puede incitar a la lectura a uno mismo sino le gusta leer.

Con esta clase de tseltal fue despertar el interés por la lectura recreativa en los alumnos tseltales y texto en lengua tseltal. Estoy consciente de que se necesita desarrollar diversas actividades para convencer con el hábito de la lectura y también puedan apreciar todo lo que ofrece un texto escrito, así, tendrán la oportunidad de poder practicar las estrategias de la lectura recreativa de la comprensión lectora en cualquier texto que lea más adelante. Realmente en las comunidades indígenas casi no se leen textos porque no favorece en su actividad laboral por eso es complicado poder invitar a interactuar con el texto. Formar lectores a estudiantes indígenas no es fácil, sino que se necesita trabajar a largo plazo para que despierten el gusto por la lectura, no es una técnica de decodificación y vocalización leer lectura, sino que los estudiantes deben comprender lo que leen, sobre todo “en el área rural presenta mayor déficit de comprensión de lectura (Rodríguez y López, 2011).

Dentro de la apreciación de la lectura recreativa en los alumnos tseltales también señalaron que les gusto escribir sus conocimientos para un libro cartonero en lengua tseltal, incluso conocer ampliamente sobre la importancia de su cultura, su forma de vivir y lo importante que son las actividades que realizan en el campo, les gustaron saber sobre su forma de vida y saber que es parte de su identidad, la importancia del maíz y lo que más les gusto hacer en este segundo ciclo fue la elaboración de una historieta y adaptaron en la realidad de la vida en la comunidad representado con animales, dijeron que no conocían y nunca lo habían hecho, pues les gustó mucho en elaborar historieta en su propia lengua materna. En la siguiente tabla se presenta las percepciones de los alumnos sobre el curso y la estrategia implementada.

<p><i>“La mulan ts’ibuel ta k’optik. T’ubilnax ta pasel te june. Melel ja’la nojptik sk’oplal te k’altike, ja’ la pastik sok te jotake te sk’oplal te te kuxineltik ja te culturatike, sok te bitil ya xwe’te metatike, ja’la pastik te sk’oplal kuxineltik, la mulantik ta lek ta snopel ta yanbuelta te talel kuxlejaltik, sok te bit’il tulan te manchuk ya chay te taleltike, la nopetik sk’oplal te ja’, sok te ixim, sok te beluk ya pastika ta lumaltik, sok la noptik spasel historieta, sok te loil k’op”</i></p>	<p>Me gusto escribir en tseltal. Es bonito hacer libro cartonero. Aprendimos sobre el campo, nosotros hicimos el trabajo con mis compañeros sobre la importancia de nuestra cultura, también la supervivencia de nuestros mayores, nuestra cultura, nos gustó saber de nuestra forma de vida, la importancia de no perder nuestra identidad, la importancia del agua, el maíz, todo lo que hacemos en nuestra comunidad, aprendimos hacer historieta, cuento”</p>
--	---

Tabla 5: Retroalimentación de los alumnos. 02/22/2018. Traducción fiel.

La implementación de las actividades mencionadas en la tabla 5 es un claro ejemplo donde los alumnos dicen aprender a valorar los elementos que compone su cultura tseltal.

5.4.4. El uso de préstamo de español en la escritura de la lengua tseltal

Cuando los alumnos escribían sus narrativas para el libro, fungía de guía para verificar si estaban correcta las estructuras del vocabulario, sintaxis, aquí es donde me di cuenta que usaban conceptos mezclados con el español y en tseltal en la elaboración de su material.

*Cuando me percaté de esto, lo tomé en cuenta en mi plan de clase para darle un tratamiento sobre el uso de los préstamos: “Ja’ más importante stukele mele jich talem ta **costumbre**, **Es** que ya k’uxtik, **la clase** de tseltal y **leer en** tseltal, **para que** ma’xjil te **costumbre** jo’otike” (Ejemplos tomados de los escritos, 2018).*

Como docente y hablante de tseltal, sé que esos conceptos tienen su equivalente en tseltal, entonces me puse a investigar en la clase de tseltal con los mismos alumnos como se dicen en su lengua y ellos lo saben porque me fueron diciendo como se usa en su contexto cultural, por ejemplo: (¿por qué? - bistu’uk) (y-sok) (pero-janax) (para-yu’un o jich) (mientras-k’alal) (también-ja’nix jich) (leer-sk’oponel) (costumbre-stalel kuxlejal)

Extractos DD 32. Prestámos 22/01/2018.

Los propios hablantes de la nueva generación de los tseltales van desplazando palabras en su propia lengua materna por el español, la influencia del español está inmerso en el contexto de Tenejapa, como están en constante contacto con los alumnos con el español por eso mezclan las palabras con su lengua materna. En su formación del aprendizaje han recibido en segunda lengua, también no escribían mucho menos leían en la lengua tseltal, tuvieron contacto con la lectura más cerca por la investigación acción que realice, al no llevarla a cabo estas dos habilidades del habla y escritura contribuye al desplazamiento de la lengua tseltal. Desde el punto de vista social, el no utilizar una lengua de forma escrita puede contribuir a que esta sea desplazada por la lengua mayoritaria (INALI, 2008).

Debo admitir que el uso de la lengua español está diversificado en todos los rincones de las culturas y por eso es muy fácil su influencia dentro de la sociedad. Tiene mucho que ver por la lengua tseltal carece de escritura, aunque existen algunos escritores que elaboran: cuentos, historias, leyendas, etc. Solo están archivados porque no se llevan a cabo para el fortalecimiento de la enseñanza en el aula, hasta que surja algún proyecto u organizaciones que tienen la idea de fomentar la apreciación de estos escritos, tampoco se encuentra alguna posibilidad para tener una vida mejor, entonces por eso los hablantes le dan preferencia la española ya que de allí tienen una esperanza de soñar una mejor vida para sus familiares. Acevedo (1997, p. 201) señala que “en la actualidad, el español está siendo cada vez más utilizado y aceptado como lengua de comunicación general por los grupos indígenas del país por razones prácticas y también por cuestiones ideológicas.”

Si no se impulsan políticas y planeación lingüística desde los hablantes, las lenguas originarias estarían encaminado al desplazamiento de esta lengua. Los más afectados son las nuevas generaciones quien no va hablar bien en su lengua materna ni en español. ¿Cómo sería la cultura tseltal usando dos lenguas al mismo tiempo? ¿Cuál sería su identidad tanto grupal e individual? Estas preguntas serán para investigaciones posteriores porque en este momento no encuentro alguna respuesta.

Las lenguas indígenas se encuentran en riesgo de desplazarse por las políticas lingüísticas que impulsan la castellanización o el aprendizaje de una lengua segunda como estrategia de desarrollo de un país. También los propios hablantes dejan de interesarse por utilizar la lengua originaria, dando prioridad al español, por falta de utilidad fuera de su comunidad García y Terborg, 2010. También “no importa cuál sea la política, su viabilidad depende del contexto en el que se utiliza la lengua. Si es poco utilizada, pronto se olvida. En última instancia, es la gente la que utiliza la lengua y la que determina su destino” (Mackey (1976 en García y Terborg, 2010, p.70). Es muy cierto que son los hablantes del tseltal deciden cuando usar la lengua en sus interacciones sociales para mantener la resistencia cultural en contra de las políticas integracionista.

Argumenta Cárdenas (2013) las lenguas indígenas son usadas solamente en sus contextos culturales, con familiares, con los amigos del mismo hablante, en las reuniones de cada comunidad de manera oral, tampoco reciben una educación mediante la lengua materna como para desarrollar el conocimiento en ella, no se usa en instituciones públicas gubernamentales, se dice que solamente es usado en espacios informales por lo que se desenvuelven en un entorno específico. La situación de los estudiantes indígenas es preocupante, por la falta de oportunidad de desarrollar las cuatro habilidades en su propia lengua, trae consecuencias en su formación escolar, no adquieren el hábito de la lectura, mucho menos producir de manera escrita textos académicos.

Cárdenas (2013, p. 5) dice que “no existe una educación bilingüe, ni se ha logrado atender adecuadamente la diversidad lingüística de las escuelas... no se contempla la enseñanza del español y la lengua indígena como segunda lengua y como lengua de instrucción la indígena.” Los alumnos hablantes tseltales no desarrollan la escritura ni el hábito de la lectura en la propia lengua, en la educación formal desarrollan su conocimiento en español. Muchos de los alumnos indígenas no logran salir adelante, la mayoría abandonan el estudio por lo que ven difícil el aprendizaje de la ciencia, no pueden leer ni escribir con fluidez en la lengua materna mucho menos puede hacerlo en español. No ha trascendido a la práctica docente; realmente no existe la educación bilingüe, sino que es una educación castellanizante que va en contra de un aprendizaje adecuado (Girón, 2007).

La mezcla del español y tseltal se refleja en el trabajo de los alumnos quienes intercambian un diálogo a nivel léxico y sintáctico.

Trabajos de los alumnos: Intercambio de códigos

<p>Ja' más importante stukele mele jich talem ta costumbre</p> <p>Ja'te mamatik</p> <p>Jun olla</p> <p>Es que ya k'uxtik</p> <p>La clase de tseltal y leer en tseltal</p> <p>Para que ma'xjil te costumbre jo'otike</p>
--

Tabla 6: intercambios de códigos entre el tseltal y español

¿Por que?	→	Bistu'uk
Porque	→	Bistu'uk
Y	→	Sok
Pero	→	Janax
Para	→	Yu'un o jich
Que	→	Binti-beluk
Mientras	→	K'alal
También	→	Ja'nix jich

Tabla 7. Palabras recurrentes en español que usan los alumnos en vez del tseltal

Los estudiantes usan palabras del español, aunque si existen en tseltal. Cuando conversan mezclan palabras en español y poco a poco van alternando códigos.

<p><i>Te aletike ay ma'lekuk ya stu'ntesikix te k'optike, ya sk'a'kbunikich te k'ope, jich yakal ta ch'ayelbeel te bats'il k'optik, ya kaltik ta bats'il k'op te alimal ja' te ya x-alimajotik mabe animal, ma' lekixbi, kaslank'opix kaybi sok ma' jichuk.</i></p>	<p>Los alumnos a veces ya no le dan un buen uso la lengua verdadera, lo cambian nuestro idioma, así se está perdiendo nuestra lengua, decimos en nuestra lengua correr es cuando corremos no es animal, no esté bien, esa es palabra está español.</p>
---	---

Extracto TC 33. Testimonio de taxista de Tenejapa bre el uso del tseltal. Traducción fiel

Este concepto **alimal** significa en español correr en tseltal. Sin embargo, en la clase, los alumnos dicen animal (pronunciación como préstamo del español) para referirse a

este mismo verbo. Un taxista confirma que los jóvenes ya no usan bien la lengua. Esto se debe a la convivencia que tienen ambas lenguas tseltal y español dentro del contexto de los alumnos que describe la Secretaría de Pueblos Indios (2006).

5.5. Recapitulación

Hemos tratado de discutir cómo el uso del tseltal es percibido por los docentes de la Escuela Secundaria Técnica como un obstáculo para el progreso de los alumnos. También las situaciones de ambas lenguas que conviven en la comunidad de Tenejapa y que puede llevar a los hablantes tseltales a considerar, por el prestigio que tiene el español, como de mayor utilidad que el aprendizaje del tseltal. Sin embargo, cuando los estudiantes se exponen a otro tipo de estrategias interculturales como fueron la lectura creativa y el libro cartonero se observa en ellos un cambio no sólo en la valoración de su lengua-cultura sino también en su actuación como alumnos. En el siguiente capítulo se ofrece propuestas de las lecturas que se implementaron y que fueron efectivas para que los alumnos llegaran a la comprensión del texto e insertarse en un mundo imaginable que sólo se transporta a través de la lectura.

CAPÍTULO 6. PROPUESTA DIDÁCTICA: ACTIVIDADES DE LECTURA

La propuesta que se presenta tiene el objetivo de compartir los materiales didácticos implementados durante la investigación, estas actividades se les recomienda a docentes de tseltal quienes deseen fomentar el gusto por la lectura en sus estudiantes. Se presenta las lecturas de textos narrativos junto con sus actividades que fueron implementadas y evaluadas. Estas fueron efectivos en el contexto que se implementaron.

Bories et al. (2005, p. 55-57) señalan que las estrategias de comprensión lectora son necesarias para implementar actividades de la lectura en el aula como son: la predicción, elaboración de inferencias del contenido de la lectura, subrayar, identificar palabras claves, destacar, imágenes mentales, resumir. Igualmente, González (2016) expresa que la actividad de la lectura facilita mejorar el nivel de aprendizaje del estudiante, las competencias interpersonales, y el nivel de atención del alumnado, así mismo aumentan la motivación y estimula el pensamiento crítico y la madurez personal, las actividades generadas en el salón de clase produce un gran beneficio en el proceso del aprendizaje.

Delgadillo (2009, p. 18) señala que “los materiales didácticos son las mil que se emplean para facilitar el aprendizaje del lenguaje. Pueden ser lingüísticos, visuales, auditivos, impresa, los materiales deben ayudar a los estudiantes a descubrir el lenguaje por ellos mismos.” Tomando como base este autor, adapté los materiales y las actividades que se incluyen.

Los textos implementados se remarcan en dos niveles, se fomentó primeramente las estrategias de comprensión lectora tanto en micro y macroprocesos. Los estudiantes después de haberse familiarizado con las estrategias de comprensión, se promovió la apreciación de la lectura recreativa en donde permitió desarrollar otras habilidades en

la enseñanza del tseltal como las estrategias interculturales destacando los valores de la lengua y cultura tseltal con el objetivo de fortalecer los conocimientos desarrollados en las comunidades indígenas.

La actividad de comprensión lectora en el salón de clase el lector realiza tarea de microproceso de manera automática. Díaz y Hernández (2002, p. 287) mencionan que microproceso involucra series de niveles como:

- a)** Reconocimiento de enunciados o palabras.
- b)** La identificación de ideas a partir de los enunciados del texto
- c)** La vinculación de las macroproposiciones entre sí, encontrando el hilo conductor entre ellas
- d)** Inferencias-puentes necesarias para la vinculación e integración de proposiciones.

Al llevar a cabo estas actividades de microproceso en la enseñanza de la comprensión lectora en lengua tseltal fue un gran apoyo para el desarrollo de conocimiento amplio sobre el contenido de la lectura, el microproceso es considerado como nivel básico del texto, no es suficiente para lograr una autentica comprensión del contenido. Sino que es necesario alcanzar el grado de macroproceso (top-down), aunque depende de factores como la complejidad del texto o el tamaño del contenido de la lectura y tiene que ver el objetivo del lector. Díaz y Hernández (2002, p. 288) enlistan los más relevantes que se debe hacer con la actividad de macroproceso:

- a)** La aplicación de las macroproreglas generalización y construcción, al tejido microestructural.
- b)** Identificación de las macroproposiciones jerarquización de las ideas del texto.

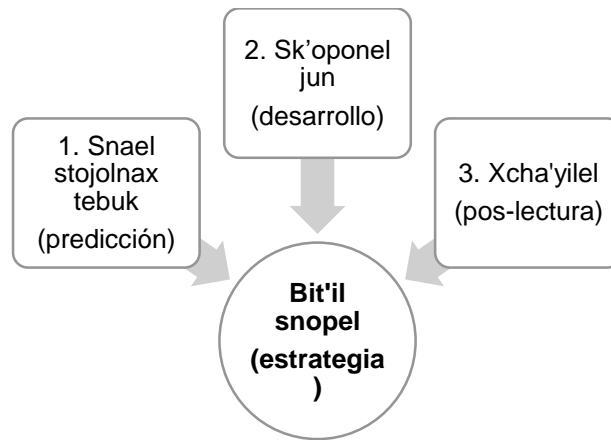
- c)** La integración y construcción coherente del significado global del texto, a partir de las macroproposiciones: elaboración de la macroestructura.
- d)** La aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo
- e)** La construcción del modelo de la situación.

Para llegar a la comprensión del contenido de texto fue importante tener en cuenta unas series de actividades que se desarrolló para alcanzar el propósito. La actividad de micro y macro-proceso se tomó en cuenta en mi enseñanza, para lograr la comprensión lectora implementando textos cortos en primer momento del inicio de la enseñanza, incluso adecuados al nivel de los alumnos tseltales, conforme adquirieron las estrategias de la lectura los estudiantes se fueron ampliando el contenido del texto con la finalidad de desarrollar ampliamente la comprensión.

Díaz y Hernández (2002) afirman que “el proceso del micro y macro no operan de manera serial o estrictamente unidireccional, sino que interaccionan en sentido bidireccional, mientras se lee un texto ocurren en forma simultánea procesos que dependen de las características del lector y otros que inician a partir de lo que el texto provee (abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo)” (p.289). En las lecturas que se proponen fomentan ambos procesos (bottom up y top down. Actividades que facilito realizar el proceso del microproceso, es decir, poco a poco fueron identificando el significado de las palabras, identificando conceptos claves, sacar ideas importantes y conforme a esto se articularon con los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes. Después de pasar este proceso los estudiantes se pasaron a realizar las actividades del macroproceso en donde tuvieron la oportunidad de practicar las estrategias de comprensión lectora, es aquí donde se le pedían los estudiantes que elaboraran escritos inéditos asociados de su contexto cultural (Díaz y Hernández, 2002).

Cholel tulan sk'oplal ta k'oponel te june soknix beluk ma stak ta pasel ta k'alal ya yich' k'oponel de wel jun.

Referencias adaptadas: Santos (2015). La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Gómez, Sánchez, Sánchez y Mendoza (2003). Bats'il k'op (lengua tseltal de Chiapas).



Bit'il snopel (estrategias)

Snael stojol tebuk (predicción):

- Te k'alal ya chajpa te at'ele ya me sk'an ja' sna stojol te binti k'opo te nopjunetik. *(antes de planear clase es importante conocer la lengua de los estudiantes).*
- Ya lej ta lek te beluk chajp k'op ya wak' ta nopel. *(es importante elegir el contenido de la lectura).*
- Teme chajpalix ja wu'una-a te at'el ma'me stak ya wak' ta oranax te wel june. *(al inicio de la clase, no se debe iniciar directamente con la lectura).*

- Neelme ya ts'ibuybey te sjol sk'oplal ta ts'ib. *(se inicia primero con la predicción escribiendo el título del texto en la pizarra).*
- Ochan jakbeya teme ya snabeysba te nopjunetik. *(se explora el conocimiento previo de los estudiantes).*
- Yame jak' bayal buelta ja way jichme le ya jna stojola-a teme ya xjul ta yot'anik te nopjunetik. *(es importante generar diversas preguntas para ejercitar en conocimiento que poseen los estudiantes).*
- Teme ja' la cholbey sk'oplal yaay te banti kuxineme yame xk'ok ta yot'an ta oranax *(cuando se toma en cuenta el contexto de los niños adquieren la habilidad de comprender con facilidad).*
- Maxa wak' ta nopel ta balabal te k'op. *(no es recomendable enseñar palabras por palabras los conceptos que contiene una lectura).*
- Cholbeya mok jakbeya sk'oplal ta xlech'el te june. *(es fundamental que hagan una interpretación de manera sobre el contenido de una lectura).*
- Yame stak te janax ya yil ta lok'omba te chajp k'op ay ta wel jun. *(también es recomendable demostrar con ilustración una lectura en clase).*
- Teme la yilik te lok'omba, jich me ya xjulta yot'an te sk'oplal te chajp nopjune. *(al observar una imagen se contextualiza con facilidad de que trata el contenido de un texto).*

Sk'oponel jun (desarrollo):

- Te nopjunetik yame tsak te beluk tulan sk'oplal ya yaay stojol ta wel jun. *(los estudiantes deben identificar ideas importantes de una lectura).*
- Tulanme sk'oplal te ya sk'its te banta tulan sk'oplal ya yaay stojole. *(es importante subrayar los conceptos claves de una lectura).*
- Yame sk'an ch'am yaay stojol ta lek te beluk ya yal te wel june. *(se debe poner atención adecuada durante la lectura para entender el significado del contenido).*
- Teme ya sna sk'opon ta lek te jun, yame xnop' yu'un ts'ibuyel y sk'oponel te k'opoteik, janix jich ya xk'ok ta yot'an ta lek te bina ya yal te chajp jun. *(si el lector lee bien, puede mejorar la escritura y leer con fluides, también adquiere la facilidad de comprender el contenido de la lectura).*
- Yame yaay stojol te beluk ya sk'an yal te chajp k'op. *(podrá comprender ampliamente el contenido de la lectura).*
- Teme laj yot'anik ta sk'oponel te chajp k'op te nopjunetik, yame sk'an ya jwa'an sok te bijteswaneje, jichme yu'un ya xk'ok ta yot'an ta lek a te mach'a ya bijtese. *(cuando los estudiantes terminan de leer una lectura, es importante retroalimentar el contenido para que reafirmar y aclarar cualquier duda que se haya encontrado del texto).*

Xcha'yilel (pos-lectura):

- Te k'alal le' ya yich'ix makel a te at'elil. *(antes de cerrar la actividad).*
- Yame sk'an ya xcha sujtak' ta yilel ta yan buelta te chajp k'op sok te nopjutenik a jwu'un. *(después de la lectura es necesario realizar actividades).*

- Yame sk'an ya wakbey chaj-oxchajp yat'el te nopjunetik, ja' jich bit'il ya sts'ibuyik, mok ya skitsik, staik ta nojpel yan sk'oplal, pasbey tebuk sk'oplal, sok xch'am yay stojol bal k'op, mok ya spas ta lok'omba te k'op la yaay stojol. *(es importante implementar diversas actividades con los estudiantes como: realizar resumen, subrayar ideas principales, interpretación, sacar ideas principales, tratar de comprender en genera el texto, incluso pueden representar en dibujos de lo que se comprendio despues de la lectura).*
- Ja'nime jich ya stak', yanaxa jak'bey te nopjunetik te beluk tulan skóplal la yay stojol ta wel jun. *(también es posible con solo preguntar directamente con los estudiantes que comprendieron del contenido del texto).*

6.1. Cuento: *Najt'íl nuk' me' pech.* (El pato con cuello largo)

Referencia: Sánchez Gómez, A (2011). *Te kópetik sok u: las palabras y la luna*. San Cristóbal de las Casas: CELALI y Borjes, C. et al. (2002). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas*. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Después de activar los conocimientos previos sobre animales domésticos en comunidades tseltales, los alumnos serán capaces de predecir de qué trata el texto basándose sólo en el título y la imagen antes de empezar a leer el texto y después los alumnos identificarán ciertas palabras importantes del texto con su significado y sacarán información esencial del texto para responder preguntas antes del cierre de la actividad.

Bit'il snopel te nopjun: Sna' stojol ta lok'omba sok chaj k'op, chajp tulan k'op sok yayejul ta lek te june.

NAJT'IL NUK' ME' PECH

Te najt'il nuk' me' peche yakal ta nuxel beel ta sba sakil sbul pampamja' ta steel te xch'in yaltake, tey jochot k'axel yu'un te yik'al ja'al. Ja' sbiil Nich. Te najt'il nuk' me' peche laj yal ta ch'in k'op:

__k'ax chajp'xanix-a te beluk la spas te yik'al te ja'al Nich, te sjochoj beel ta namal te kaltake kajwal ku'un. Ilbonme-a te ch'in kaltake manchukme jik'an te ja'e, melel mato sna' skolteybel sbaik stukel.

Och nanix ta sleel te ya'altak te najt'il nup' me peche, ja'to chikan ak'ot te banti ay ch'iem sepel nichim ta sba ja', jich la yal wokol. __kajwal ku'un, xch'ul me' yik'il ja'al, wokol awal te la akanantaybon, la wilbon te ch'in kaltak te le'to jochot-tel ta sepsep ch'iem nichime.

Lok' beel ta wilel ta animal ora te najt'il nup' me peche ta skusbeyel te xt'uxemal sk'uk'umal te yala-take.



**Te beluk la way stojol ta chajp k'op
jchola ta ael le' ta alanxan, te banti ya
sjaktitley te at'el.**



A) Sbial chajp at'el: kitsa te banti lek pasbil ta jujun chajp sk'oplal:

1. ¿Beluka jochokbeel yu'un te ya'altak te pech?

A) Ik' tal ta muk'ul wits B) yu'un ay jlumtokal C) yik'al ja'al D) pampamja'

2. ¿Bint sbi'il te beluka ik'okbeel yu'un te alal peche?

A) Ja' sbi'il ja'al B) ja' sbi'il nich C) sbi'il tokal D) k'opo te ja'e

3. ¿Beluk las spas te pech ta yutil ja'e?

A) Tajimal B) nuxel C) wayal D) lajemix

4. Biyu'un yal wokol te pech?

**A) Ja yu'un te kuxule B) ja yu'un te mayuk ja'ale C) ay winal yaay D) sujtet
te yaaltake**

5. ¿Binti sbonil te pech?

A) Tsajal pech B) k'anal pech C) yaxal pech D) ik'al pech

B) Cheb at'el: pasa ta lek jich bit'il yal te jun la k'opone.

1. ¿Najk'anbeya te bit'iljach'en sbi'il te k'op la way stojole? _____

2. ¿Banti bak te pech sok beluk ba sle ta ja'? _____

3. ¿Mach'a la sk'anbey wojkol te pech yu'un ya x-ilbokt a'a te ya'altake? _____

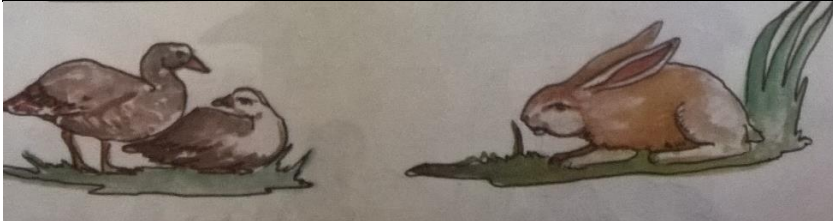
6.2. Adivinanza. Na'abeluka

Referencia: Gómez, J., Sánchez, J., Sánchez, M. y Mendoza, J. (2003). Referencia: Gómez López, J. (2001). Bats'il k'op Lengua tseltal Chiapas. México: SEP y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

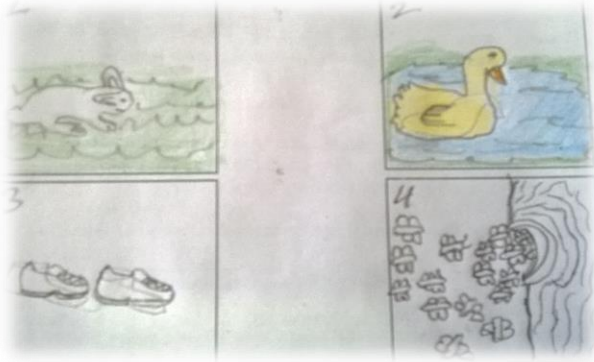
Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos serán capaces de inferir el significado de una palabra de acuerdo al texto y al contexto; identificar las palabras claves que permiten responder a la pregunta y el uso de categorías lingüísticas: verbos y sustantivos.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: yayel stojol ta lek te k'op ja' jich bit'il yal ta snopel sok te banti xkuxinelil; yilel ta lek chap k'ojp, ja jich yu'un yich pasel ta lek te bina sk'ano ta at'el soknix ta chajpal chajp te k'opetike: wileletik sok bi'ililetike.

Na'a beluka	
Muk' xchikin stalel, Ya swil, ya xwil Ta akiltik. ¿belukaa?	Na'a beluka, na'a beluka Bin chambamil ya xbeen sok ya ya'iy nuxel ta ja' ¿beluka?
Ay tsotsil ta ajk'ol Ay stsotsil tae'tal Ma'yuk stsostil ta olil Ma'chopol k'opuk. ¿beluka?	Tut sok k'ajk' stalel Tsobol bit'il tuluk'etik Ya xkaj ta kera k'alal Ya xtijot. ¿beluka?
	

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.



Teme ay ma xjul ta wot'an te beluk la yal te jun ya me stak' ya wil le' ta lok'omba.

1. **Sbial at'el:** K'opona y k'eluyawil ta lek te ik'ik aye ay sbonil. Tsojboltsoj xa wak' te balabal k'op sok te bi'ililetik. Pasbeya yawilal.

2. **Xchebal at'el:** Pasa sok maka te banti lek ay te btik altitlabil ta jun, cheb, oxeb sok chaneb jaikme lee:

- | | | | |
|--------------------|----------|--------------|-----------|
| 1. (a) pepen | (b) t'ul | (c) tajijmal | (d) memut |
| 2. (a) pepen | (b) t'ul | (c) tajijmal | (d) pech |
| 3. (a) pepen | (b) t'ul | (c) xanabil | (d) memut |
| 4. (a) xanul ch'ab | (b) t'ul | (c) tajijmal | (d) memut |

3. **Yoxebal at'el:** ¿Bit'il la jna'stojol te sk'opile? ¿Beluk la sk'oltayak ta san'el stojol te lekil sk'opile? _____

6.3. Receta de cocina: Te pajal ul. (Atole agrio)

Referencia: Gómez López, J. (2001). Bats'il k'op Lengua tseltal Chiapas. México: SEP y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos serán capaces de predecir al fijarse en las fotos y título y decir de qué trata la lectura, jerarquizar los pasos de la receta que está en el texto mediante dibujos.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: snael stojol, na-a ta lek le'ta lok'omba sok ta sk'oplal soknix xan ta te beluk yal te june, chajpal chajp xa pas te bitil yich pasel te we'elil le ta sk'oplal, ak'a ta ilel ta lok'omba.

A) Sbabial at'el: Yak'el ilel: keluya ta lek te sk'oplale sok te lok'omba. Pase te beluk ya xjak'botat: ¿mach'a ya pas te pajal ul, ¿binti k'ak'al ya spasik? ¿bi yu'un ya spasik? ¿yabal la mulan yoch'el te pajal ul?

- a) ¿Mach'a ya pas de ule? _____
- b) ¿bin k'aal ya spasik? _____
- c) ¿Bistuk ya spasik te ule? _____
- d) ¿yabal ja mulan yuch'el te pajal ule? _____

Te pajal ul



Te bin ut'il spasik swe'elik te nameytel, ja'to nix jich ya spasik ta orato. Kol spsiluk te antsetik ya spasik te swe'elik jich bit'il te pajal ul ya yuch'ik. Te pajal ule jich ya spasik into.

Ja' neel ya sts'ajik oxe k'aal ta oxom te tseel ixime, patil Ya xjuch'ik ta molino, teme juch' yu'unike, ya spuk'ik ta oxom sok ya spamanik jilel jun ajk'obal, ta yan k'aal ya sapyik ta oxom inte k'alal ya xkajta bul yu'unik ya snikik sok jujte' teme bulanix ta lek ya slok'esik, ya smaliy sikub tebuk melel ja' buts'an uch'el ya ya'ayik te k'ajk'toae. Jich ya spasik te pajal ul, jich ay te xkuxlejal te tseltaletik ta banti slumal oxchujk'.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

B) Chebal at'el: k'un xa k'opon te june sok pasa ta lok'omba te bit'il ya yich ta pasel te *pajal ul* ja jich bit'il yal te chajp jun la k'opone.

C) Oxeb at'el: ¿yatobal spas te ja' me'tat te *pajal ul*? ¿bin k'ak'al ya wuch'ik? ¿Tulanbal sk'oplal te manchuk ya ch'ay ta uch'el te *paja ul* le ta paraje? ¿bi yu'un?

6.4. Texto descriptivo: *Te jlumaltik te ayik ta kampo (la gente que se encuentra en el campo)*

Referencia: Gómez López, J. (2001). Bats'ilk'op Lengua tseltal Chiapas. México: SEP y Borjes, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos predicen a partir del título del texto. Después de activar los conocimientos previos sobre la gente que se encuentra en el campo. Serán capaces de inferir el significado de las palabras de acuerdo al texto y al contexto, identifiquen informaciones importantes e identificar palabras claves que permitan responder cada una de las siguientes preguntas.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: snael stojol, na-a ta lek le'ta lok'omba sok ta sk'oplal soknix xan ta te beluk yal te june, chajpal chajp te beluk ya spas ta chajpal chaj ta jlum ak'a ta ilel te sk'oplale.

Te jlumaltik te ayik ta kampo

Spisil te jlumaltik te le'ay snaik ta kampo, ja' yat'elinejik sts'unel spisil te we'eliletik

te ya xtuun yu'un te skuxlejaltik.

Ya x-at'ejik ta sba lum k'inal, ja' yu'un t'ujbil te kuxinel ta kampo, melez ja'maletik sok nopol ay sok te awal ts'unubil. Te jlumaltik te ayik ta kampo ma xch'ay ta yot'an te stalelik, melez te banti ayik ayix bayal ja'wil te tsojbol tsojb yak'o sbaik, te jlumaltik ay bayal sbijilik, melez ay bayal te ya snabeysba te ja'mal poxiletik, sok bayal mach'a ya sna`spasel lekil naetik sok tujbil we'eliletik.



Spisil te jlumaltik te ayik ta ch'in lumetik bayal te swokolik melez ma'yuk te be yu'un te ya xk'ax te karroetik, ma'yuk te k'ajk' te ya yilik ta slumalik sok ma'yuk lekil ja' te ya xk'ax te karroetik, ma'yuk te k'ajk' te ya yilik ta slumalik sok ma'yuk lekil ja' te yu'un jich ya spasta talek te at'el sok jich ya xlekub te jlumaltik. Spisil te at'el te ya yich' pasel ta jlumaltik, junnaxme ya kak'batik.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

A) **Sbial at'el.** K'ojpona te beluk xjakbotat sok pasa ta lek te sk'oplal ta jujun.

1. ¿Beluk ya snaik pasel te yawal jlumetik ta kampo?

2. ¿Nak'ajna te beluka te yanxan sbijil yich'o te jlumaltik?

3. ¿Beluk mayuk yu'un te jlumaltik ta kampo?

4. ¿Bit'il ya x-atejik ta lek te jlumaltik?

5. ¿Bistuk yu'un te beluk ya ts'unike?

6. ¿Beluk ya ts'unik te jlumaltike?

7. ¿Ts'ibuya te bin ut'ul ay te kuxinel ta jlumaltik ta kampo?

8. ¿Bin ut'il te kuxinel ta kampo?

6.5. Cuento: **Te kelemut (El gallo)**

Referencia: Gómez López, J. (2001). Bats'ilk'op Lengua tseltal Chiapas. México: SEP y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos predicen a partir del título del texto. Serán capaces de inferir ideas principales en el texto, crear otra historia similar sobre el gallo en casa y le permitirá estructurar una idea completa sobre la utilidad de tener un gallo en casa, distinguir significados de palabras mediante el contexto.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: snael stojol, na-a ta lek te sk'oplal te k'ojpe le'ta chajp kuxinel, k'eluya ta lek te banti tulan sk'oplal jich yu'un ya na' pasel te buluk xk'ambotat.

Te kelemut

Jo'on tatmuton, k'ax kelemut jtalel le' ayon ta ban ay sna te mutetik.

Bit'il ta tilel k'ajk' te jtsaluk'e, jich bit'il tak'in te yejk'echul te kok, ma' lek ya yilon te sejk'ara kub te jnee bayal sk'uk'mal.

Te mach'a ya sk'an ya smajon ya jlajin, chikan bit'il ya jk'an. Teme la kal kikiriki, yu'un ya x ijk'ub la kil te balumilale



TE BELUK LA WAY STOJOL TA CHAJP K'OP JCHOLA TA ALEL LE' TA ALANXAN, TE BANTI YA SJAKTITLEY TE ATEL.

Sbial at'el: teme la ja wot'an ta sk'opnel te june cholaj ta lek te beluk xjakbotate.

1. ¿Mach'a ma' lek ya x-ijlok yu'un te kelemut?
2. ¿Beluk ya yal te kelemuk?
3. ¿Bistuuk' x-awun te kelemut
4. ¿Beluk Xan tulan sk'oplal xtu'un te kelemute ta jnaetik?

Chebal at'el: pasbeya slok'omba te tat mut sok cholbeya sk'oplal jich bit'il la k'oponike ta june.

1. Pasa un slok'omba te tat kelemut	2. Pasbeya un yan skoplal te kelemut la pase, ja' jich bit'il la k'oponix ak'ix ta bats'il k'op.

6.6. Cuento: Te ilimba mamal (*El viejo enojón*)

Referencia: Referencia: Gómez López, J. (2001). Bats'ilk'op Lengua tseltal Chiapas. México: SEP y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 201

Después de activar los conocimientos previos sobre el viejo enojón en comunidades Tseltales. Predecir a través del título. Los alumnos serán capaces de inferir los significados de las palabras en el texto de acuerdo al contexto, identificarán ideas importantes e informaciones esenciales del texto para responder preguntas.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: Sna'el stojol ta sbi'il nax, slok'esel tulan k'op sok sna'el stojol de beluk ya sk'an yal te wel jun ja'me jich ya xnaok ta pasel te beluk xk'ot ta patil.

Te ilimba mamal

Jun k'aal, tul mamal bajt' ta yat'el ta buen sab, k'alal sujt' ta sna yak ta ilimba k'oel, ma' la sk'opon k'oel yiman sok snich'an, k'alal ak'botel swe'el, ma' la sk'an stsak stuun, lok'beel, bajt' ta wayel ta swayib, la sk'an swayel, k'alal och te ajk'bale, spsil te yalsnich'an sok te yinam bajt'ik ta wayeluuk.

Te mamale oilil ajk'bal wijk'sit yu'un swi'nal, la smujk'tabey swayel spsil yalxnich'an, la yil te k'alal buen ochem swayelik, jich k'un'k'un jajch' te mamale ba sle te swe'ele, k'alal la sta, och ta muken we'el, yu'un ja ya sna' teme ayotstojol, la sjik'an te swe'ele, jich tsakot yu'un te yalsnich'an te muken we'el mamale. Awil ma' lekuk te muken we'el ta jna teme ma' junuknax kot'antike.



Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

Sbial at'el: K'opona de te chajp k'op sok kitsa te banti lek sk'oplal ta ayel stojol.

1. ¿Beluk ya tatik teme ma' tsa'ktik te we'elile?

- A)** Ya xlok'onbeel **B)** Ma' xwe'otik **C)** ma kaytik wijnal

2. ¿Beluk ma' la tsak te mamale ta snae?

- A)** Ma' k'ojpo
yinajme **B)** ma' la tsak swe'el **C)** majok yu'un te

3. ¿Bi yu'un jach te mamal ta olil ak'ubal?

- A)** Jach' ta we'el ta olil ajk'bal **B)** jach' xk'uxul xchut' **C)** lok'beel

4. ¿Bi yu'un te ma' wenena te mamale?

- A)** Majbe julen
melsajema te we'elile **B)** ma'la sk'an tsak **C)** Jmato

5. ¿Banti bauma de mamal te jul ta snae?

- A)** Baem ta yilel tul winik **B)** tal ta yat'el **C)** st'eltel ta ilk'in

6.7. Relato histórico: *Te nop junetik* (Los estudiantes)

Referencia: Referencia: Gómez López, J. (2001). *Bats'ilk'op* Lengua tseltal Chiapas. México: SEP y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Después de activar los conocimientos previos sobre los estudiantes que vienen de comunidades lejanas. Predecir a través del título. Los alumnos serán capaces de inferir ideas importantes del texto, significado de las palabras, información específica y esencial del texto para responder preguntas.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: Sna'el stojol ta sbi'il nax, slok'esel tulan k'op sok sna'el stojol de beluk ya sk'an yal te wel jun ja'me jich ya xnaok ta pasel te beluk xk'ot ta patil.

Te nop junetik



Jun buelta, cha tul alaetik te lajik yu'unik te snop junik ta slumalik, bajt'ik ta muk'ul jlum ta snopelxan te june, la yalbey jilel te statik, tat ya xbootik ta muk'ul jlum ta sleel te banti ya jnoptikxan te jun, ma' mexa mel awot'anik melez jchebaltik ya xbotik, teme la jtatik te eskuela, chikanme maba ya sujt'otiktel abi, yan teme ma' la jtatike, ya xjulotik pajel, cha'we xi'ik beel te kerem sok te yijts'in ach'ix.

Jichuk jnich'nab ilame awil abaik, ma'me stenex karro melez bayal lajeme le'a te banti muk jlumetik, xi' te statik. Jichuk jkal, teme la ataik te banti ya awaiyik te jnop june ak'beyame yipal ja'me awu'unik ta patil, xi' te snanike.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

Sbabil at'el 1. K'oponaj ta cholochol te k'op sok kitsa te banti lek ay.

1. ¿Beluk aba spasik ta muk'ul jlum te cha'tul keremetik?

A) Batik ta jnop jun **B)** Ma' xwe'otik **c)** ma kaytik wijnal

2. ¿beluk la yalbey jilel te sme state?

A) Ma' k'ojpo **B)** ba sle'ik eskuela **C)** majok yu'un te yinajme

3. ¿bi ka'al ya sujtel?

A) Jach' ta we'el ta oilil ajk'bal **B)** pajel mok cha'we **C)** lokbeel

4. ¿nak'ana te belukxan la waybey stojol te k'ope)

6.8. Cuento: ME' IXIM (la historia de la madre del maíz)

Referencia: Maldonado Mendez, Ó. (1998). Cuentos y relatos indígenas. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma de Chiapas y Borjes, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos serán capaces de predecir a partir del título y expresar de qué trata la lectura antes de comenzar a leer el texto y después identificarán palabras importantes del texto con su significado y sacarán información esencial del texto para responder preguntas reflexivas de lo comprendido. Posteriormente representan a través de imagen conforme está desarrollada la lectura, es decir, dándole vida con imagen el texto de cada párrafo y desarrollarán una nueva historia sobre el maíz tomando en cuenta los personajes dibujados por ellos.

Bit'il snopel ta yayel stojol te june: snael stojol, na-a ta lek le'ta lok'omba sok ta sk'oplal soknix xan ta te beluk yal te june, chajpal chajp te beluk ya spas ta chajpal chaj ta jlum ak'a ta ilel te sk'oplale.

Me' ixim

Te mayuk yiximike lom jteb ya slok'tey a, ja yu'un te mayuk Sme' teya e, jujun jabil ay te winale, yan stukel te ba ay te smee'. Bayel te we'elile k'ax buts'an k'in al ya yayik, k'alal te ya sta sk'akalel te ay bayel jaale' ya xchapan sbaik te lumetik te ayik ta winale. Ja' sbeibik a teme noj te jae, ya'xlok'ik ta sleel te me' ixime, jich euk te kananetike teme la yilik tal te jchopol netike ya sjapayik baelta chawak jich ya smil sbaik, jich ya xjach te tentambae xcha' chajpalik wen chapa ayix te sjoyotake vakal slebel sbeik ya xlok'ik ya xba sle banti ya xcha nak sbaik aynix max ju slokelik teme oxa joytayatike te jambe chane ya xich te sk'abe ta stojol te ban ay ta baele yax oxch sjam sol ya snup' ta ora tik nax, y te lame yak sjembel sba ta k'ubul, taj ya xba'at ta yu'un jba', jich yax kolik lok'el a k'alal k'oyikix ta jabe ay jtal cheb te oranax ya solik ta nail beele, jabte poj p chane jovinbil ta chawuletik ya sk'atan sba teba xotpijem jbaetik ya xlijch'tes tes sbak'etale ja jich yax lok' ta takin k'in al te jbaetike ya jich oranax yax be-en a te macha' xkuchejik te sme' ixime jich max ch'ay sbe. Skelik a ta swelta jbaetike jich max ta-o tikix a, k'alal teme tey nuts bilik-ae, te nek'sit chane jab ya sjin te sbeike ya makal yax jil,

jame chanine nijil yax been mayuk bin yas sk'elay jab ya sjin te sbeike ya makal yax jil, jame chanine nijil yax been mayuk bin yas sk'elan jab ya xtats 'te witsetike teme la sk'elaye jich yu'un ya sk'elan te tenewetike ora nax yax stats' talel ta sbaik te witse like sot te xchenal jbaetike yax kech'an sba ta spasel te pojpa chane, te kax tes jo yotake yu'un ya xcha natik' ta smakel, yan teme ta'ot yu'un te nutsawetike yax xobt'el yu'un te texelex winike tey chamix abi, jich nix teme yas sjel te sbeike yan welta yax ach ta atel te jambe chane ya sjambael takin k'inal ya sjut k'axel te witsetike' jich k'oyem te macha' yax chamik ta yorail jbalel k'inale sok ta snojel jba etike teme mayuk te chamele' o oranax yax laje.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

A) Sbabial at'el: K'opona te beluk ya xjakbotat sok pasa ta lek ta chajpal chjap.

1. ¿Ts'ibuya te bitik tulan sk'oplal la ta, ta chajp k'ojpe?
2. ¿Ts'ibuya te sjol te chapj k'opj la k'ojponej?
3. ¿Ts'ibubeya sbi'il te mach'atik nakatik lea ta banti sk'oplal te junej sok ala te buluk ya spasik ta tulutule?
4. ¿Beluk nojpa ja wu'un ja'i k'aalto?
5. ¿Beluk la mujlanxan bayal le'ta chajp k'opj la k'ojpone?
6. ¿Najk'ana te beluk majla mulan lea te jun la k'oponej sok teme ay buluk majla mulan lea te at'elil la pase?
7. ¿Yatobal ja k'anxan ja' wich bitesel jich ta yan buelta te bit'il nax mok bit'il ya ka'n ya wich' bitesel ta snail nopjun? Sok ¿biyu'un?
8. ¿Yabala mulan te yakuk' ja' wich bitesel ta bats'il k'opj? Sok ¿biyu'un? Sok ¿biyu'un?

6.9. *Leyenda: Sk'oplal muk'ul ja' (Leyenda del río grande)*

Referencia: Gómez Sántiz, M. (1998). Cuentos y relatos indígenas. Universidad Nacional Autónoma de México. Universidad Autónoma de Chiapas y Borjes, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Se asume que los alumnos tienen idea del tema porque está asociada al contexto de Tenejapa. Al usar el título pueden entender de que tratará la leyenda. Después de entender las características de una leyenda y el mensaje, se les invita a escribir una leyenda por equipos.

Bit'il snopel ta yayejul stojol te june: Snael stojol, na-a ta lek te sk'oplal te k'ojpe le'ta chajp kuxinel, k'eluya ta lek te banti tulan sk'oplal jich yu'un ya na' pasel te buluk xk'ambotat.

Sk'oplal muk'ul ja'

Jun sk'alel martes ta wakeb ora sok tab minuto sakubel k'inal
Ta yawilal jo'lajunwinik sok jun ja' wil k'alal sijt'ix beel te Cristo.
Jich la yich' pasel: ta jun muk'ul wits te xi'bantiknax sba le'aa sk'inalaa te muk'ulum
Tenejapa, ta sk'inal Chiapas, ta yolil acero ton lok'ik tel cha'k0jt' chan sak bujt'imtik
ts'ibal sok chaneb xulub ch'ixch'ixtiknax sok potsol ta k'ajak' k'ax ma' xkujch te sk'aale
soknix ja' yijts'in sbaik jajch'emiktel ta San Bartolo yotik ja' sk'inal Benustiano karansa
le' ay ta xuk' Pujiltik. Te bankilal ja' sbabial la lok'tel jich la spatbey yot'an stukel te *Cura*
te le' ay ta bay muk'ul wits ch'en palma ta skinal muk'ulum Oxchujk' ja'nax oxmil metro
yiloj sbaik te witsetik, patil lok'tel te yits'in jich ma'ba la spatbey yot'an stukel te *Curae*.
Te k'alal laj yot'anik te sbabial at'el jich yu'un la yich'ik tebuk lewa, te its'inal chan la yal
yot'an te ya sk'epsba ta at'el stukel, jich jajch' ta k'op te sbankile.
Kijts'in, ya xjajch'otik ta at'el, ya jtsaktik beel yan k'inal, ja'niwan slajibalix kat'eltik, ya
jkiltik teme ja' ay yip mok ma'yuk yip, teme xmajk'otik mok ma' xmak'otik, akame na'tik

stojol te sbabial kat'eltike lajme jta'tik makel, la sjak' te yits'inej, yotik k'ax tulan ya kayba, bayba, bayalix te kipe, ja'niwan bayalix ku'un, melel te kok'abe jichix yael te bit'il muk'ul k'ak te ma' stak' ta pikel sok ma' ts'ijk' ta yalel, jich te b'itil ya xlok'tel ta slok'ibal k'aal, inte jsite jichix te bit'il ya sl'oktel ta slok'ibal k'inal te muk'ul ek' te ay ta ch'ulchan, jich yu'un te yotik yaj k'anix te jtukel yax at'ejone ya jpaskil sok te k'ine.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

A) **Sbabial at'el:** K'opona te beluk ya xjakbotat sok pasa ta lek te sk'oplale.

1. ¿Binti sbiil te banti loktel de chajkop chane?

A) Muk'ul wits **B)** Acero ton **C)** puy

2. ¿Binti ut'il sbonil?

A) K'an **B)** but'untiknax **C)** k'ank'antik

3. ¿Jayeb chuluk?

A) Lajuneb **B)** chaneb **C)** jukeb

4. ¿Banti talik te chajckot chane?

A) Yochib **B)** san bartolo **C)** k'ankuk

5. ¿Mach'a la sk'ojpon te bankilal chane?

A) Ja' te kura ta muk'ul wits **B)** tul mamal **C)** mayuk mach'a la sk'ojpon

6. ¿Mach'a stu'un yu'un te be la sjam te chanej?

A) Ja' te kristianoetike **B)** mayuk mach'a **C)** ja' te mutetike

7. ¿Banti stukel te its'inil chane?

A) Slok'ib k'aal

B) ta pakwits

C) ta ja'

8. ¿Banti la stasbaik xchakot'ol te chane sok bin laj ya sk'an slajinik ta xchakot'ol?

A) Ta Tabasco sok slajin k'ot muk'ul chay

B) Ta Chiapas

C) Ta k'ankuk

9. ¿Banti bajt'uuk te muk'ul chane?

A) Ta smalik k'aal

B) mayuk banti bak'

C) ta Chanal

10. ¿Banti jach'ik ta a'tel ta sneelal sok banti lok'ik' xchebal?

A) Yochib, lok' ta golfo de México

B) Ta Tenejapa lok' ta k'akuk

C) ta muk'ul wits

11. ¿Binti sbiil te wits laj t'omesik te chajk'ot chane?

A) Sep ja'mal

B) Wits Itsantun

C) pam k'altik

6.10. Cuento: T'uyul beel ta tajimal ta ch'ajan (*El uso del lazo y la valentía*)

Referencia: Sánchez Gómez, A. (2011). Te k'opetik sok u. las palabras y la luna y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos serán capaces de interactuar en lengua tseltal realizando preguntas y respuestas de la lectura *El uso del lazo y la valentía*. Conocerán que a partir de la presentación de conceptos claves como la valentía, la ayuda a otros de una lectura narrativa les permite realizar una historieta de superhéroe. Identificarán que con los conceptos presentados de la lectura pueden representarlo con imágenes. Aprenden hacer pequeños diálogos divertidos desde su cosmovisión tseltal usando la estructura de una historieta que se les da como modelo y la adaptan situaciones que vive la comunidad.

Bit'il snopel ta yajejul stojol te june: te nopjunetik ya snaik yalel ta lek te sk'oplal te june, yak'ik ilel te x-aanik, lok'omba, yach'ikal k'op, lok'emtel ta chajp june sok yak ta ilel ta bik'ik k'opetik xut'ikal. Spajik te at'el te pasiksok te jun ts'ibuyik ta bats'il k'op, teme laj yot'anik ta sk'oponel te june ya spasik te beluk la yayik sotojol.

T'uyul beel ta tajimal ta ch'ajan

Wojche'jeytel ja'wil, che'oxebxanix k'aal ma xljaj-a te takinch' xyaxubel te'etik. Cha'tul kerem tseltaletik te ayniwan lajcheb ja'wil yawilalik, najt'il yajal, chajpxanix-a te stalelik te keremetik la xchap sk'opi Sbe'entayikte muk'ul xatlej alan k'inal. La xchap sk'opik te ya staik ta beentayel te muk'ul wits patate'e, te banti ya staiktel ta ilel te switsul te Bentanach'en; ja' ya sk'an sna'ik teme ya stak' st'imik ch'ajan ta sin'il ni'il te witse, ja' jich yu'un laj yak'beyik sbiilin stoylej slomolil xatlej k'inal. Te Wan



sok te Tomase la yalik te ajk'naxwan ta beenteyel te stoylej slomolil xatle k'ina

Bentanach'en sok te muk'ul wits Patate'e. te banti jajch'k ta beele le'me ta banti Bentanach'en, te le' nainemik-a, yaktonax ta lok'eltel xojobil k'aal te och stam sbeelik te banti ta xmal te k'aal sok ja'to k'otik ta bantik xkexen k'inal; xkuchojik beel sbilukik, swe'el yuch'balik jich bit'il; Cha'k'olmats, cha'k'ol mats'il ichil cheneb', takin sitwaj, cheb bojch' sok cheb kaltera te banti ya spay xk'ixnay swe'elike.

Yipiknax ta beel ta yanil muk'ul yaxinal te'etik, jich bit'il tajetik, so'te'etik, k'antulanetik sok su't'sul te'etik, tal te swi'nalike; we'ik ta banti Mo'osilja', jich el yal te tule. _ Tomas, jwetik te jwajtike. _ jichuk, __ yakuk xi te Wane _ melel ay mumun le'to yu'un te jchenek'tik, te jwatike soknix te k'alal ya jkuch'tik te jmats'tike. _Jichuk me ch'i, naklokotikme ta we'el. K'alal noj te xch'ujtik ta we'ele, och stam beelik ja'to chikan k'otik ta banti yakan wits Patate' te banti chikan ta ilel te slomlej snamalil te snaike. Smalelix k'aal sbeelik_a. och te ajk'ubal yu'unik ta banti sti'il te muk'ul Ts'akoneja': te ch'in alal keremetik la snop xwayik ta yanil yaxinal muk'ul te'etik.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

A) Sbial at'el: te k'opetik la wil ta ts'ik, pasa jun tsojbol tsoj k'op te la nopixe.

B) Chebal at'el: k'opona ta lek te beluk ya xjakbotat sok pasa ta lek te beluk ya xk'ambotat.

1. ¿Beluk la wil te naxe? _____
2. ¿Beluk la nopta lea te chajp jun la k'opone? _____
3. ¿Chola tebuk te beluk la way stojol ta k'ope? _____
4. ¿Beluk tula sk'oplal la waystojol le'ta june? _____
5. ¿Beluk la mulan le'ta chaj jun la k'opone sok biyu'un? _____
6. ¿LaJbal la mulan pasel tsojbotsojp k'op ta bats'il k'ope? _____

6.11. Cuento: Sna almaeetik te k'atimbak. *Vida en el infierno después de la muerte*

Referencia: López Gómez, J. (2003). Spisil k'atbuj. Todo cambio: Lo'il k'op. Cuento. Unidad de escritores mayas-Zoques, A. C. y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos son capaces de comprender el mensaje del texto y hacer analogías con conceptos como la vida, la muerte, el infierno, creencias, religión. Comparan variedades del habla de acuerdo de su contexto y de otra región, con la finalidad de poder entender e identificar la diversidad de las expresiones en tseltal. A partir de la lectura, escriben un cuento corto sobre el tema vida y muerte.

Bit'il snopel ta yayejul stojol te june: snael stojol, na-a ta lek te sk'oplal te lok'omba sok chola ta lek te beluk yal te june, lok'esa te k'op tulan sk'oplale sok ya pas yachil k'op. Nak'ana ta lek te beluk ya xjakbotat le ta alan.

Sna almaeetik te k'atimbak

Ja' sna almaeetik te k'atimbak, le' ya xnainik spisil te ch'ulelaetik. Ja'nix jich bit'il kuxulotik le'to jichnix le'uka, ay k'aleltik sok ay ajk'ubal. Ya yayik tajimal pelota te ch'ulelaetik, ya xlotilajik, ya yayik sak'majel te antsetik, ya x-ok'ik te alaetik, ya sk'an snuk' xchuik. Te Jch'ultatik, ja bi ja' te jtatik k'aal, ya xbeen le'uka.

Nujbin te jnich'an, k'ux la yay ta yot'an te yinam, jauk meto la smulan yantik winiketik te antse, la sk'opon tul winik. Ak'bot we'elil yu'un te ya sjuin ta wael; mayuk bi ora la sjak' te jnich'an te bati la stajtel te we'elil, binax yot'an la stuantes, tebnax at'ej. K'ot kil jun k'aal, wayal ta swa'ib la ta te kalib Xloxa. Me'elix yilel sok mayukix yip, k'an ok'okon yu'un, tsakot ta chamel, ak'bok makts'a. la le yisim kajk'an swenta yu'un ma' xk'ax bayal swokol. La paybey, la xchijch'ambey, la kak'bey yuch'. K'an jkoltayxan, jauk meto ma'ba tuunix bayal, la sjik' yot'an, ma' sk'opojix lek. _Oxtajantel, wokoluk _xi' la yalbon. Najk'ajon ta sti' wa'ebal.

La sujt'es sba swenta la yak'bey yich' lewa te sbak'etal, la sk'elubon jsit. _Pasbon perton. Mayuk bi kalbat. Ya k'ambat bayal wokol yu'un te la awilon, ya jk'an xlajonix _xi' ta k'unk'un te sk'op, k'an sujt'es yot'an. La tsakbon jk'ab, la yak' ta sti'ba, tseen yu'un, jauk meto ma' stak' smuk te ma' stak' yich'ix lek ik', la sk'an yalel mats', ma'ba la yuch'ix. Ch'abetnax bajt' k'in'al, la smuts' sit, kom ta yich'el ik'. Mayuk bi yijt'ay jilel te lajel, ja'nax mel ot'an. Jowenax yu'un te jnich'an Andrés. Mayuk mach'a ya x-oxtay stukel ta mukenal, ma' stak' mach'a ya xk'ax ta sna te ch'ulelaetik.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

1. Sbabial at'el: K'eluya ta lek te lok'omba sok nak'ana te k'opetik te banti kitsbiil te jujun lok'ombae. llawil le ta banti pasbil ta alan.

Sak'majel tajimal pelota mukel nujbin mukenal Skejansba

1.



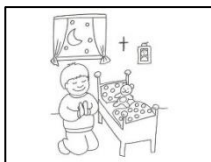
2.



3.



4.



5.



6.



2. Chebal at'el: ¿Chak'ojponaxan ta lek te bal k'ojpe sok pasa lok'ombaetike te jujun chol te beluk ya yale?

3. Oxeb at'el: ¿Sut'an ta yilel ta yan buelta te k'op ja k'oponeje sok k'elawil ta lek te k'ojpe yu'un ya lok'estal te beluk tulan sk'ojplal ya ta lea?

4. Chaneb at'el: K'opona ta beluk yakak ta jakbel sok pasa de at'el jich te bit'il sk'an te june ta jujun chajp.

1. ¿beluk junil te la wil naxe? _____

2. ¿beluk la ta nojpel ta swenta yu'un chajp jun? _____

3. ¿chola teme la mulan te beluk la yal te june sok beluk ta ilel yotike? ¿biyu'un?

4. ¿chola te beluk la mulan pasel le ta nopjun yotike? ¿bi yu'un?

6.12. Poema: Sa'balts'unun

Referencia: Sánchez Gómez, A. (2005). Junax jkot'antik yantik nax jbijiltik. Unidad de escritores mayas zoquez A. C. y Bories, C. et al. (2002). Estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas. Tuxtla Gutiérrez: Talleres Gráficos de la UNACH.

Seleccionado y adaptado por: Alicia Gómez Sántiz, 2017

Los alumnos son capaces de comprender el mensaje del poema sobre la amistad. También comprenden el uso de rimas para después escribir un poema a un ser querido.

Bit'il snopel ta yajejul stojol te june: Snael stojol, na-a ta lek te sk'oplal te lok'omba sok chola ta lek te beluk yal te june, lok'esa te k'op tulan sk'oplale sok ya pas yachil k'op. Nak'ana ta lek te beluk ya xjakbotat le ta alan



Sa'balts'unun

Nichim sabalts'unun, k'un tsaj abonil
Ya me smulanbat snuk'el awa'lel te ts'unune,
Te ja' ya ya'bey yip sbak'etal, te ya'lel yu'nialal a'welale,
Ta jujun sakubel k'inal, ta jujun xmal k'aal.

Te beluk la way stojol ta chajp k'op jchola ta alel le' ta alanxan, te banti ya sjaktitley te at'el.

Sbial at'el: pasa ta lok'omba te bina ya yal te chajp k'op.

Chebal at'el: Teme laj ja wot'an, ta sk'oponel te nichimal k'op, pasa yan yach'il, ta swenta yu'un nichimal k'optik, te sk'alel lekil kuxinel, ja xa pasbel te metate sokxan mach'tikxan lek ya wilabasok ja jich: ja bankil, ja jotak, tat, sok ja me', mok yantikxan. Junax ya pas sok te ja jotak.

1. _____

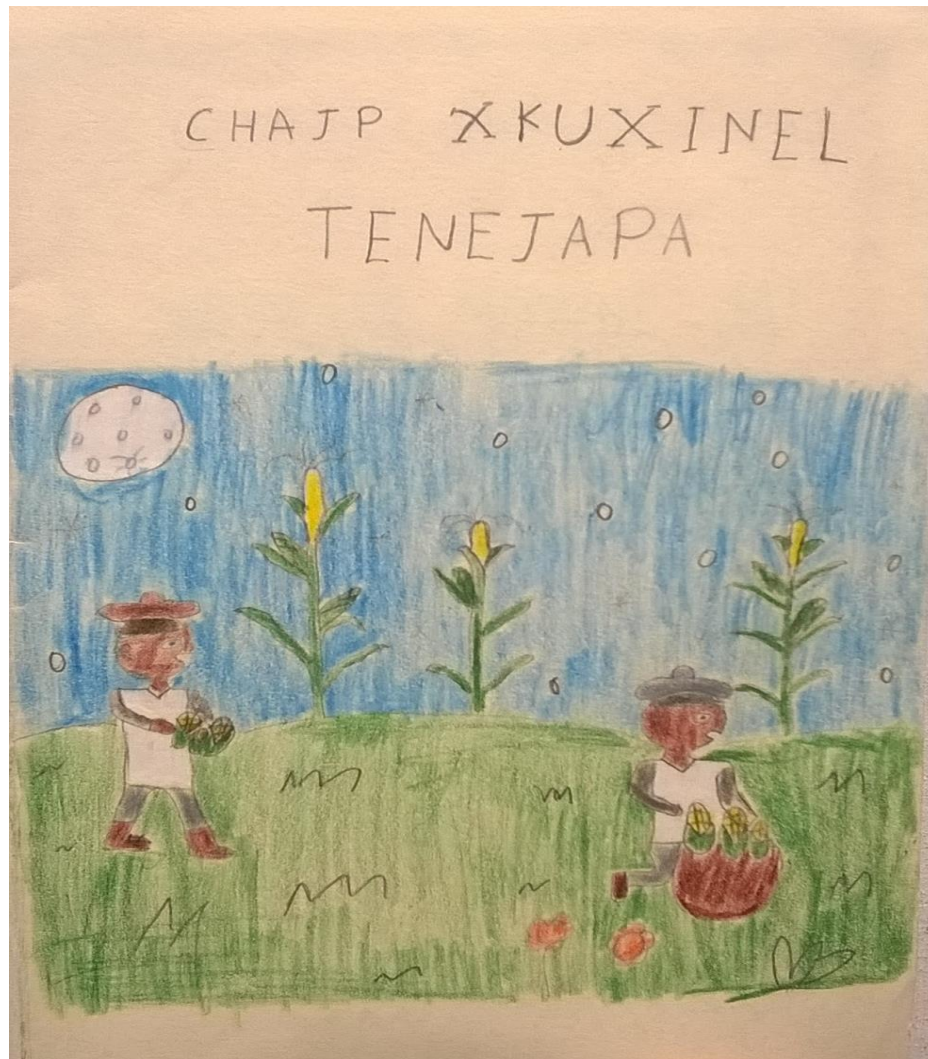
2. _____

Se presenta dos libros cartoneros

En esta sección se aprecia los materiales didacticos creados en clase por los propios estudiantes tseltales también se ofrece como un novedoso material didáctico para fomentar en un contexto educativo, se incluyen dos libros cartoneros elaborados de forma artesanal manipulados por los alumnos durante el proceso de la formación que recibieron. Olarte y Zacarias (2015) afirma que, ante la escasez de materiales didácticos, el docente tiene que buscar la forma como crear sus materiales didácticos para que le ofresca a sus alumnos, o adapta como diseñar materiales didácticos con sus alumnos, es una buena estrategia porque sus estudiantes se vuelven escritores y lectores de sus propias creaciones. De acuerdo con la teoría se realizo el esfuerzo de realizar un material novedoso donde facilitaron en plasmar la cosmovision de los estudiantes Tenejapanecos.

El primer material se titula: Chajp xkuxinel Tenejapa que significa (*Formas de vida de Tenejapa*) y el segundo material titulado: Spi'jil Tenejapa significa (*Conocimiento de Tenejapa*). Se presentan a cada uno de estos materiales con el contenido en lengua tseltal y junto con sus imágenes que respresenta.

6.13. Libro cartonero 1: *Chajp xkuxinel Tenejapa* (Formas de vida de Tenejapa)



Escritores: Alumnos de 2° B

LOK'OMBA YU'UN TE KUXUL TE IXIM



CUENTO. KUXUL TE IXIM

Ja' te iximetik ja' jwe'eltik ta jpisiltik sok ja' yu'un ma stak' ixlanel, teme ya kixlantike ma sk'an ya sch'iix a te iximetike sok te iximetike ay yantik sbonil, ayme te k'ane, te sake, te ijk'e, te ts'ajalsule, te lowil-ijk'e sok te ts'irine yabtiktoxaan a. Te k'altike ya sk'an te ya yich' ak'entayeale, yu'un jich lek ya sch'i moel a te ixime. Te k'alal achiknaj te ixime, jich ya yalik me'iltatiletik ay laj sch'ulel te ixime, ja' yu'un ma stak' ya yich' ixlane, yala

xk'opoj teme la kixlantike, yu'un teme ay mach'a jich la spase mame ba ya sk'an ya sch'iix lek a te ixime, yame ya'iy swokol ta wi'nal te mach'a jich ya spasel.

Melel te ixime yalame smel yo'tan teme maba la yich' ich'el ta muk'e, sok teme bayuknax la yich' p'ejkanel mak ya yich' lejchenel te waje yala me x-ok' te ixime, inte jo'otike melel ja' kuxulotik yu'un xmal sakub k'in al te ixime, teme jich la sk'an yo'tan te balumilal ya xlajotik ta wi'nal ta jpisiltik, sok teme ay mach'a bayel ya yak'be sjelawel ya yixla te balumilale, mame stak' banti ya sch'ijtal te ixime, melel ja' yak'o jkuxlejaltik ta jpisiltik te mach'atik k'aemotik stutesel te ixime, maba ba xna'baj te ja'yeto ta bajk' ja'wil kuxinemix yajwalel lum a te we'elil ixime.

Melel te mach'a ya yixlan te we'lil ixime jo'otiknix me ya me kil jwokoltik ta banax k'alal, sok teme maba ya kich'tik ta muk' te k'alal ya yich' ts'unel te ixime, te mach'atik jichnax ya sts'un te sk'ale teme maba ya sk'anbe xkuxlej te k'alal ya x-och ta ts'unele, teme maba ya yalbey ya'iy kajwaltike, ja'me te ma chikanuknax binti te ya xlajinote. Jich bit'il te ya xlajinot yu'un jojmute, mak teme waxe, chuche, ch'oe, te yantik te'tikilmutetike, mak yu'un ya xk'ejp te k'inale jichme ya xtakej te ixime.

Autores e ilustradores:

Alonso López Girón, Francisco López Luna, Pedro Sántiz Entzín, Edgar Intzín López y Pedro Sántiz Girón (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal. Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

JBAK'EL BA



Ay jun k'aal jtul ch'in kerem bajt ta yilel sk'al sok la yil cha'kojt baetik, yakal snijtel koel ixim, k'an smil, ja' te jbae la ya'iy te ay binti la sta ta tijel te kereme, ja' jich xiw ochel ta sch'en te bae.

Te bae ma xtabaj melel ya snak' ochel sba ta yutil lumilal, te kereme jajchbeel ta nutsel te banti sjok'obeel sch'en te bae, ja' jich najt a ochbeel ta snutsel te banti ay sjok'o sbe la yil ba te kereme, ja' jich k'unk'un atojkoel ta jok'el yu'un te banti ay sch'en te bae, jich toynax koel ta jok'el melel ja' sk'an te yakuk sta lok'el te bae. Melel ja' maba ya smulan te ya xlajinbet te sk'ale. Ja' jich k'unk'un mujk koel sjol ta yutil lumilal te kereme, ja'nax yu'un te lumilal te banti yakal ta sjok'ele, jemkoel, jich te mukul k'oel a te kereme, te alaj a. Te sme' stat te kereme ochik ta mel o'tan, jajchik ta sleel te banti abajt te skeremike, bajtik ta sleel ta sk'alik ja'to la yilik te jok'bil te sbe bae.

Jich ochikbeel ta st'unel te banti jok'bilbeel te sbe bae, ja' te la staik ta ilel a te jemen koel te lumilal te banti toyol jok'bile, ja' jich tey mukul la staik a te skeremike, ja'nax te lajemix ae, ochik ta ok'el yu'un te lajemix a te skeremik sok te maba a sujt ochel ta sna te skeremike. Bistuk te jich apastaje te la smil sba te kereme ja' ta skaj te ay maba ya jch'unbetik sk'opik te mam me'chunile, melel te ya yalike mala me ba ya stak' te jowilnax ya x-ochotik ta yuts'inel te chambalame, melel te te'tikil chambalame ay lame yajwal ta kanantayel ek sok ay la sch'ulelik ek te chambalametike.

Escritores e ilustradores:

José Alfonso Sántiz Intzin, Miguel Ángel Sántiz López, José Pérez Girón, Carlos Manuel Girón Gómez y Miguel Ángel Méndez Jiménez (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal. Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

MUK'UL CHAN LA SCHINATES SPISIL TE UK'UMETIK

Te muk'ul uk'un ja' schanuline te muk'ul chan chiknajem ta Yochibe. Ya yalik te muk'ul chan la schiknantes namej k'inale te uk'un ay ta yochibe, yu'un la te ajelaw ta beel a te muk'ul chane, laj la smel jok'be k'axel sbe te ja'e, ja' la jich ak'ot'oj ta muk'ul uk'um te yochibe. Jich yakalbeel ta a'tel te chane k'alal la stabeel te k'ixin k'inale. Jich la akaj ta chiknajel ch'ujch'ul chayetik te a te yutil ja'e. Jich te k'alal jam sbe te ja'e, k'axtoxaan a esma te schayule. Ja' yu'un la yalik te yajwalel ti'ti' uk'ume:

–¡Lek te tal ta spasel te uk'ume chiknajtal bayel chayetik jti'tik yu'un!, –xiik.



ESCRITORES E ILUSTRADORES:

Luisa Fernanda Pérez Luna, Juana Girón Gúzman, Lucia Girón Méndez, Juana López Intzín y Lucia López Intzín (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal. Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

YICH'EL TA MUK' JA'

Te ja'e ja'me yak'o jkuxineltik, melez te ja'e jo'otik ya xtun ku'untik ta jpisiltik ta xmal sakub k'inal. Ja' yu'un ma stak' ya kixlantik, ma stak' teme ya jch'ohtik ochel k'a'pal te a te banti pamal te ja'e mak teme ya xbeene jichnix ma stak' ya jch'ohtik ochel k'a'pal te a, melez teme bayel sk'a'palel te ja'e mame ba ya stak' ya jtuntestik, ya jpay jwe'eltik a, ya x-atinotik a.

Melez spisil te yajwalel te lume ja' kuxulik yu'un te ja'e, teme ma'yuk te ja'e ma stak' binti ya xkuxinotik yu'un sok jich me ya xlajotik ta takin ti'il ta jpisiltik. Ja' yu'un ya me sk'an te ya kich'tik ta muk' ta bayel, ya sk'an ya jkanantatik. Melez te ja'e ay me sch'ulel ek, bistuk awa'iy te sba jme' jtatik yich'ohtik ta muk'e, yame sk'anbeik te yajwal te ja' manchuk ya xtakeje sok te melez yame yak'beik smajtan te yawal ja'e, ja'me te ya schik'beik skantelaul sok spomil te sba jmam jme'chuntike.



ESCRITORES E ILUSTRADORES:

Araceli Gúzman Girón, Antonia López Sántiz, Antonia Jiménez Gómez, Daniela Ines López Girón y Jennifer Hernandez Méndez (2018).

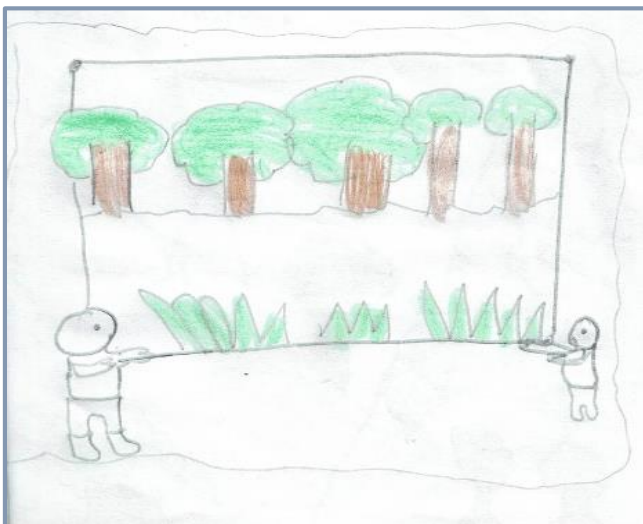
Corrector de estilo de la escritura Tseltal. Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

J-A'TEL KEREMETIK

Ay la cha'tul keremetik te sbankil yijts'in sbaik te la staik ta nopel te ya xat'ik sk'inalik yu'un k'ejel ya sk'an ya x-a'tejik ta stulutul, ja' yu'un ya sk'an ya yilik te jay xat' ya staik ta stulutul te sk'inalike, te mach'a ya xk'o sts'akanin sbaik sok te ta sk'inalike, melel te stalelik te slumal Tenejapa teme ta stojil ya sk'an ya schajpanik te sk'inalike, ja' te toj ya xat'be sbaik te sk'ilike inte xajt'ubil sbiile, ja' te ay waxak jaw ya spasik te juju jxajt', ja'me jun tarial sbiil yu'unik abi. Jich junax yo'tanik sujtik ta snaik te k'alal la yo'tanik ta sp'isel te sk'inalike. Te k'alal yakalik ta beel te cheb keremetike, ja' nail ya xbeen te bankilale, ja'nax wokol te bankilale ma la sta ta ilel te ay chan ta sbee, ja' to la yil te k'alal ti'otix ae. Jich yu'un k'anto beenuk ja'to la ya'iy te ma stak' ya xbeenix a te banikilale, ma jichuk te ijts'inal la yalbe te sbankile:

– ¡Ja' lek ya jkuchatbeel bankil melel o'bol aba te maba ya stak' ya xbeenatixe!,- xi te ijts'inale.

Ja' jich ochbeel ta xkuchel te sbankile. Jich te bankilale ma la sna' bit'il ak'ot ta sna melel ch'aybeel yo'tan ta be yu'un lajem ta ti'ele. Jich te k'alal ak'ot ta snae kuyok yu'un te yinam te yu'un lajemixe, melel la sta ta ilel te maba ya stijix sba la yile, jich och ta ok'el yu'un, ja' yu'un k'unk'un la swik' sit te smamalale, ja' jich ajunej yo'tan yu'un.



ESCRITORES E ILUSTRADORES:

Antonio Intzín Giron, Marcos Guzman Intzín, Juan Sebastian Guzman Intzín, Diego Giron Santiz, Javier Giron Lopez y Agustin Giron Lopez (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal.
Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

SK'IN CH'ULELAL

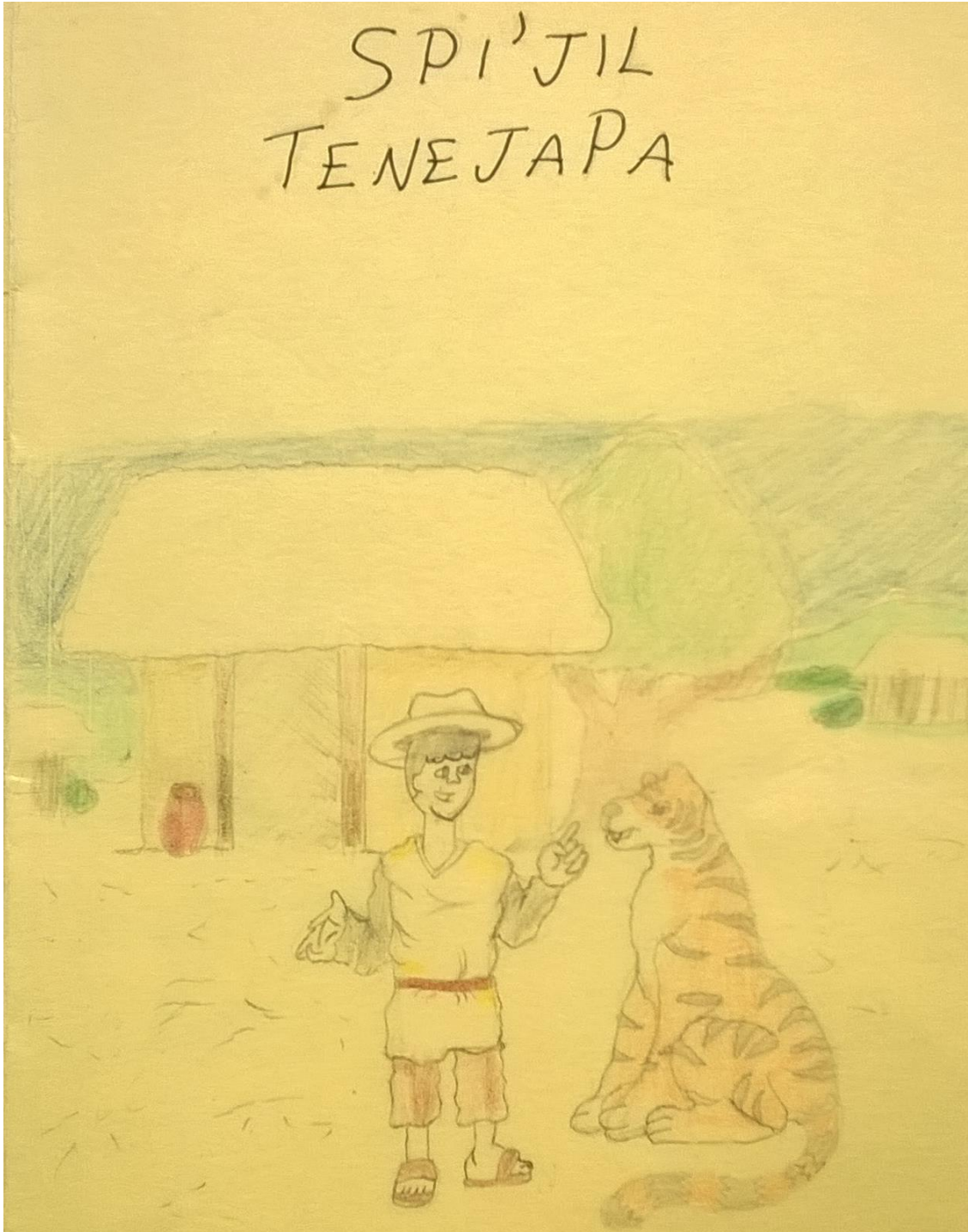
ESCRITORES E ILUSTRADORES:
Alonso López Girón, Francisco López Luna,
Pedro Sántiz Entzín, Edgar Intzín López
y Pedro Sántiz Girón (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal.
Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).



Te k'alal pajel cha'wej ya xk'ot sk'aalelal a te sk'in ch'ulelaletike, yame xlijikik ta sch'alel te mukinaletike, ja' te banti mukajtik te sme' statike mak ja' te yal-snich'anike. Te k'alal yorailix a te sk'in ch'ulelale, yame xba yak'beik snichimul sok skantelaul ta sba te mukinaletike, melez yu'un me ja' ya yich'beik ta muk' sch'ulelik te mach'atik lajemikixe. Ay me te mach'atik ya sk'oponbeik sch'ulel te animaetike, yan te ya yok'itaik te mach'atik lajemikixe. Teme la yo'tanik ta sk'oponel te ch'ulelale, ay te mach'atik ya yak'beik jilel te binti k'aem ta stunel a k'ax ta balamilal te animae. Manchuk teme we'ilele mak teme chi'paje yantiktoxaan a. Melez te sch'unel yo'tanike, ja' te ya xlok'tal ta skuxel yo'tanik chebuk mak oxeb k'aal ta spisilik te ch'ulelatike. Ja' yu'un ya sk'an te ya yich'ik ta muk' spisilik te mach'atik lajemikixe, melez teme ma la smailiyik te ch'ulelale, ya lame x-ok' sujtet sch'ulel te animaetik teme ma la yich' pasel te sk'inike sok ya lame yak' sba ta waichinel mak ya xiwtswan te ch'ulelale.

6.14. Libro cartonero 2: Spi'jil Tenejapa (Conocimiento de Tenejapa)



Escritores: Alumnas de 2° B

SK'OPLALIL STS'UNEL IXIM

Sk'oplalil ta ts'unel te ixime. Ay la schol jtul jtatik, jich la yal: ya sk'an ich'el ta muk' te ts'unubile, sok ma bilunax k'aalil ts'unel ya sk'an te ixime, yame sk'an k'anel xkuxlej te ts'unubil k'alal yorailix ya yich' ts'unel a te ixime. Te winik mach'a la yich' cholel ya'ie, maba la ch'unbe sk'op te jtul jtatike. Ja'uk meto te jtul winike ja' la spas te binti ya sk'an yo'tane, ma la yich' ta muk' te bit'il tulan sk'oplalil ta ts'unel te ixime. Jich te winike la sta sk'aalelal och ta sts'unel te sk'ale, binti xa ak'anbe te k'alal ach'ijtal te ixime spisi a la ta jots'el yu'un joymut, te k'alal aba yil te sk'ale te winike ja'to la yil spisiil jots'bilix yu'un joymut a, jchapto la ya'iy a lijk ta bayel sk'ajk'al yu'un te k'alal lajemix a te sk'ale.

Jich te winike la smakli yil te binti chambalamil te ya x-ixlanbet te sk'ale, la snak' sba ta lek yu'un jich maba ya xtaot ta ilel a te chambalame. Ja'to te bit'il la sta ta ilel ja' te joymutetik julik ta sleel swe'elik stsobo sbaik ta sjots'el te ixim bit'il yakal ta ch'iel ae, ja' jich la sna' stojol binti chambalamil te ya x-uts'inote. Jich k'axbeel juncheb k'aal ma sch'ay ya ya'iy te sk'ajk'ale ilinem yu'un te la yich' ixlanel te sk'ale, ja' yu'un la snop ta sjol:

—¡Ja' lek ya jmiltikla te joymutike! —xi. Te winike.

La schajpan sba, ba scha'ilxan te banti sk'ale, ya skuy te yakuk sta ta milel spisiil te joymutetike, ja'to la yil ma'yukix bayel te ay a te joymutetike, jich ja'xanix la sta ta milel jkojtuk te joymute. Ja' jich ta patil la snop ta sjol te k'alal ma'yukix a te ixime, ja' jowilxanix la smil te joymute, melez lajemix spisiil a te sk'ale, ja' jich la sta bayel smul te winik kaj ta tup'el spisiil te swe'el yuch'bale.

Te joymut la yich' milel yu'un te smul ja' te la sjots'ik slajinik te iximetik yakaltonax ta ch'iele, ta patil la sna' stojol ta skaj te ja' ma la yich' muk' te binti la yich' alel yu'un te jtul jtatike, melez ja' te nail ya sk'an k'anel xkuxlej te k'alal ya x-och ta ts'unel te ixime. Ja' yu'un najt la sna' te winike:

—¡Te manchuk la jmil te joymute!, —xi.

Lijk ta a'iey jo'tan yu'un te k'alal la smilojix a te joymute, ja' maba la sta ta nopel te skaj yu'un ya xlaj ta wi'nal ek te chambalame.



ESCRITORES E ILUSTRADORES:

Luisa Fernanda Pérez Luna, Juana Girón úzman, Lucia Girón Méndez, Juana López Intzín, Lucia López Intzín, Araceli Gúzman Girón, Antonia López Sántiz, Antonia Jiménez Gómez, Daniela Ines López Girón y Jennifer Hernández Méndez (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal.
Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

YILEL MUKINAL TA AJK'UBALTIK

Ay ta jch'o jtul kerem k'an ba yilbe smukinal stat ta ajk'ubaltik, ja'nax te kereme jajchnax nijkuk yo'tan la ya'iy sok yu'un ay la ya'iy mach'atik ya xk'opojik te ta mukinale, melez yu'un nopol ya xk'otix te a te banti mukinale, yu'un ajk'ubaltikix a. Te kereme maba ak'ot te a te banti mukinale, melez ja' la xi' sujtel te mach'atik yakalik ta a'iyej la ya'iy te ta nopol mukinale. Te k'alal yakal ta beel ae, ay binti amakbetxan sbe ik'nax la yil yu'un te maba lom schikna k'inal ae, jelaw k'axel ta jejchbe la yil. Ja' yu'un te k'alal ak'ot ta snae baemmax k'oel sch'ulel yu'un xiwelil, jich la yalbe te sme'e maba lom ya xlok' sk'op yu'un te xiwele:

—¡Aaay me'eee maba ak'oon te banti smukinal anima jtaate, yu'un aaay mach'a ya x-a'iyantik la ka'iy te a, ja'aa jich a sujtonal, te k'alal ayoontal ta be ae, aaay binti ak'axan ta jbe la kil, jik'nax yilel la yut te sme'e! la sjak' ek te me'ile:

—¡Mak binti la apas ch'i kerem manibal pukujok te la xiwtesat! —¡Ay jaxu lek te bit' il talatixe, kuxa awo'tan ja' lek wayan, ay matik ya xk'ax awa'iy ae! —xi te me'ile.

—¡Aaay ma xkiiltik, ¡lek la jxi' ta jyaaale! —¡aaay, aaay!

Te kereme k'un'k'un ajul jtebuk sch'ulel, ja'nax te la schameline k'an ta jyakubel ak'ot yu'un, bolob ta jyalel yu'un te binti la yile sok te mach'atik ya x-a'iyantik la ya'iy ta mukinale.



ESCRITORES E ILUSTRADORES:

José Alfonso Sántiz Intzín, Miguel Ángel Sántiz López, José Pérez Girón, Carlos Manuel Girón Gómez y Miguel Ángel Méndez Jiménez Antonio Intzín Girón, Marcos Guzmán Intzín, Juan Sebastian Guzmán Intzín, Diego Girón Sántiz, Javier Girón López y Agustín Girón López (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tselal. Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

TE MUK'UL UK'UME



ESCRITORES ILUSTRADORES:

Alonso López Girón, Francisco López Luna,
Pedro Sántiz Entzín, Edgar Intzín López,
Pedro Sántiz Girón, Luisa Fernanda Pérez Luna,
Juana Girón Gúzman, Lucía Girón Méndez,
Juana López Intzín y Lucía López Intzín (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tseltal.
Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

Sk'oplalil bit'il chikna te muk'ul uk'ume, ya yalik te yu'un lok'tal cha'kojt chanetik jkot te ch'intoe sok jkojt te muk'ul chane, ya yalik te chaneb la xulub te juju jkojte, ya yalik te lok'tal ta yutil ch'ene. Inte cha'kojt chanetike, yu'un la ja' ajajchik ta a'tel sok xulubik te chanetike. Nail la schapik te bit'il ya xjajchik ta a'tele, la yal te muk'ul chane:

–¡Jich into ke ja' lek jich ya xkoatbeel ta slok'ib k'aali!; –xi. Yan te jo'one jich ya jtsakbeel ta smalimal k'aal eki!. ¡Ja'me te ya xk'o jta jbajtik a te banti ya xch'ayix beel a te k'aale!; xi te muk'ul chane.

La sujtese te ch'in chane: –¡Jichuk!, –xi.

Ja' lame jich a lijik ta sjambeel sbe te ja'e. Ja' te banti chapal te ya sta sbaike, jich ak'ot ta pasel yu'unik tey la sta sbaik a te banti ya sch'ayixbeel a te k'aale. Ja'nax yu'un melel ta muk'ul nabil te banti ya sta sbaike, te la staik ta tsakel muk'ul chay a, jich junax yo'tanik ochik ta sti'el yu'un ja'chuk ju'ix yu'unik a te ya'telike, ja' jich ak'atp'oj ta muk'ul uk'um te banti a a'tejik te xulub chanetike.

T'ubil nichimil pak o'tanil

Te me'el tatiletike ya scholbey sk'oplal kaiytik te swenta sk'alelal yu'un chanlajuneb febrero albil sk'oplale, ja' ak'bil jun sk'alelal te pat o'tanil mak te mach'a ya smulansbaik snubinike. Melel tulan albil sk'oplal te ya sk'an jpajaluk ya kich'batik ta muk', te mach'a tuemix yawilalik ja' me ya spas ta mantal te ch'iekal alaletike yu'unme ya snop te lekil kuxinel ta balumilal. Te me'el tatiletik ja' yak' ta ilel te lekil kuxlejal ta balumilal swenta yu'un ya kich'batik ta muk' spisiltik te ayotik tsob ta kuxinel.

Teme la sta sk'alelal te lekil pak o'tanile ya me spakbey sbaik yo'tanik te me'iltatiletik mak te ch'ieletik. Ja'nix jich te mach'atik ya smulansbaik snubinike, ya me stak' ya yalbey sbaik schebalik te ya smulansbaike, teme la yich'bey sbaik yo'tanike ya yalbeyik te smetatike yu'un ya sk'an snubinik. Ja' me jich swenta te me sta sk'alelal te pak o'tanil binaxme o'tanil yu'un, melel tulan sk'oplal ja' ya sta sbaik ta u'lajtayel a ta spisilik te jlumaltike, te jun k'aal chanlajuneb yu'un febrero jlom tulan sk'oplal, ay me bayal mach'a ya yilsbaikabi yu'un ya spakbey sba yo'tanik, melel ay mach'a ma' sta sbaik ta ilel bayal k'ak'al.



ESCRITORES E ILUSTRADORES:

José Alfonso Sántiz Intzin, Miguel Ángel Sántiz López, José Pérez Girón, Carlos Manuel Girón Gómez y Miguel Ángel Méndez Jiménez (2018).

Corrector de estilo de la escritura Tselal. Profe. Pedro Hernández Guzmán (2018).

HISTORIETA ADAPTADA: X-A'NIK CHAMBALAMETIK (dialogan los animales)



Historieta 1



Historieta 2

CREADORES E ILUSTRADORES:

Antonio Intzín Giron, Marcos Guzman Intzín, Juan Sebastian Guzman Intzín, Diego Giron Santiz, Javier Giron Lopez, Agustin Giron Lopez, Araceli Gúzman Girón, Antonia López Sántiz, Antonia Jiménez Gómez, Daniela Ines López Girón y Jennifer Hernandez Méndez (2018).

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo primordial diseñar una estrategia didáctica para fomentar la apreciación y valoración de la lengua y cultura tseltal a través de la lectura recreativa. Desde luego fue necesario seleccionar los materiales didácticos y actividades a implementar. Considerando la edad que tenían para tomar una decisión sobre los materiales y actividades a adaptar. Para concluir contestaremos las siguientes preguntas de investigación que se establecieron al inicio de este estudio.

- **¿Qué tipo de estrategias de comprensión lectora fomentan los docentes de la Escuela Secundaria Técnica N°56 en Tenejapa?**

Los docentes dicen fomentar estrategias de resumen, hacer cuadros sinópticos, uso de la voz alta en el momento de leer. No obstante, en las observaciones que se hicieron no se percibe que los docentes usen en sus clases las etapas de pre-lectura, lectura y post-lectura. Cuando van a realizar una lectura en español los alumnos, sólo les dicen qué página del libro deben copiar y los alumnos tienen que hacer las actividades como lo indica su profesor.

Sin embargo, es necesario implementar adecuadamente las estrategias de comprensión lectora, la activación de conocimiento previo, el desarrollo de la actividad y el cierre de la clase. Nutall (1996) menciona que una clase de lectura, debe estar presente en la planeación de clase los tres principales momentos: pre-lectura, lectura y post-lectura. Los docentes son profesionistas en su asignatura y también se percibe que tienen disposición por implementar las estrategias. Pero no es suficiente el decir se hace y no lo hacen en la práctica. Unos de los factores mencionaron fue dificultad de la lengua del estudiante y el contexto donde se encuentra la escuela.

La dificultad que enfrentan los docentes en la escuela por desconocer la lengua-cultura de sus estudiantes pareciera que es un problema cuando se implementa estrategias sin tomar en cuenta la lengua de los alumnos porque no existe una mayor comprensión

de las actividades, no existen mayor participación para analizar el contenido de la lectura por parte de los alumnos. Los alumnos son formados en español como si fueran su lengua materna.

2. ¿Qué tipo de textos y actividades les pueden interesar a los alumnos?

Los textos narrativos cortos en tseltal les interesó a los alumnos. Se exploraron textos ilustrativos para llamar la atención de los alumnos a interactuar con el contenido de la lectura. La lectura recreativa a través de poemas, cuentos, historietas, leyendas, adivinanzas atrajo el interés de los estudiantes porque en la etapa de post-lectura ellos representaban con dibujos la conclusión del texto o el mensaje principal de texto.

A través de implementar estrategias de lectura en cada clase, los alumnos fueron utilizándolas y se puede observar su crecimiento porque al inicio del curso, ellos dudaban que pudieran leer en su propia lengua y poco a poco fueron logrando aplicar las estrategias a las lecturas que se les dio.

Cada actividad de lectura contenía una o más estrategias de comprensión lectora a implementar: inferir, predicción, identificar ideas principales, palabras claves, el subrayado, opción múltiple como el llenado de hechos, interpretaciones de cada lectura, durante la lectura y el cierre de las clases. Al implementar estas estrategias de comprensión lectora me sentí fortalecida de manera profesional y personal, también vi el crecimiento de los alumnos, por ello, señalo que es mucho mejor brindar la enseñanza en lengua materna de los estudiantes.

- **¿Cómo se puede diseñar o adaptar actividades que fomenten el gusto por la lectura en los alumnos tseltales?**

El cómo se puede diseñar actividades, en este estudio se logró a través de la estrategia didáctica en donde se les explicó a los alumnos que se trabajaría con la lectura recreativa y que harían un libro cartonero. Se les presentó qué es un libro cartonero y su propósito y un ejemplo con otro grupo étnico. Fue fundamental que como docente

estuviera lista con los materiales y que organizara a los estudiantes en clase ya que en el aula iniciaríamos con el libro.

Otras de las estrategias que me apoyaron en diseñar actividades fue tener en cuenta la elección de textos y cómo los adaptaría en el aula siguiendo las etapas de una clase para lectura. Las lecturas seleccionadas me sirvieron de modelos para que los alumnos pudieran hacer sus propios escritos con saberes culturales y prácticas sociales de Tenejapa.

- **¿Cuáles son las áreas de mejora que necesita trabajar la docente de tseltal?**

En la transición del ciclo 1 al ciclo 2 pude percibir un significativo crecimiento como docente. Aunque mis observadoras me ayudaron a reflexionar mis áreas de oportunidad, también al analizar mis videos confirmaban qué aspectos iba mejorando y en qué aspectos carecían para tomar en cuenta en segundo ciclo. Considero que la estrategia didáctica en el ciclo 2 fue de gran ayuda en transformación de la vida en el aula. Me sentí entusiasmada y comprometida a lograr que los estudiantes apreciaran la lengua-cultura tseltal. También me ayudo el incidente que hubo con los padres de familia a entender el prestigio que tiene el español contra el tseltal en Tenejapa. Sin embargo, ese prestigio estaba representado por los padres de familia y no por los alumnos quienes después del incidente, estaban interesados en continuar las clases de tseltal. Con ellos, comprendí que era mi trabajo en si ellos valoran y aprecian su lengua y le encuentran utilidad, ellos podrán fomentarla en las futuras generaciones.

En este segundo ciclo se mejoraron las debilidades detectadas del primer ciclo iniciando con la búsqueda de materiales novedosas y atractivas en todos los ámbitos, que considere que me ayudaban en la clase de tseltal, pero no fueron posible encontrar dicho apoyo, por eso retomo nuevamente como apoyo para la continuidad del segundo ciclo de la investigación a los mismos materiales. La selección de los tipos de textos y materiales didácticos considero que mejoré en seleccionar los materiales ya que

desconocía en el primer momento la cantidad de palabras que debe de tener o el tamaño de la lectura antes de implementar en clase, incluso tomar en cuenta el nivel del aprendizaje que han adquirido los estudiantes y la edad. Desde luego que los materiales narrativos tomados para la enseñanza se encontraron variedades de textos cortos y largos era cuestión de decidir cuál tomar para diseñar y adaptarlo en el aula.

Es pertinente señalar que a partir del segundo ciclo se implementó las estrategias interculturales ya que engloba el desarrollo de la diversidad de habilidad en la práctica del aprendizaje de los estudiantes. Dentro de la planeación de clases siempre fueron consideradas muy importante las estrategias interculturales, durante la reactivación de conocimientos previos ya sea a través de la lectura o mediante imágenes que se les presentaran de manera escrito u oral antes de la actividad, la cual, favorecieron ampliamente para el desarrollo del conocimiento y posteriormente con el siguiente proceso de la planeación de clase.

Incluso surgió una sugerencia por parte de los alumnos tomar en cuenta esta estrategia de la lectura en voz alta llevado a cabo de manera grupal en donde hice uso de ella durante el desarrollo de la actividad, dicha sugerencia favoreció la comprensión del contenido de la lectura, contribuyo mejorar el miedo que sentían los alumnos a la hora de interactuar y leer en su propia lengua materna, también favoreció aún mejor la confianza entre docente-alumno porque a partir de esta actividad ya se acercaban más los alumnos a preguntar cualquier duda que les surgían del texto o de otras situaciones que les inquietaba, la lectura en silencio fue significativo para los estudiantes al estar en contacto con la lectura de manera individual porque les ayudo a sacar sus conclusiones e interpretaciones sobre el contenido y pudieron dar cuenta a cada uno de ellos al interactuar con la lectura de manera personal y en silencio lo cuál favoreció el hábito de la lectura. Otro punto importante que sentí que mejoré en este ciclo 2 fue que con las estrategias que implementé pude controlar con el grupo en cada una de las actividades en el salón. Así como, dar instrucciones para desarrollar la actividad, fue importante tomar algunos de los alumnos durante el segundo ciclo, después de dar instrucciones elegía algunos de ellos dentro del salón para que repitieran las

instrucciones frente a sus compañeros, al realizar este tipo de estrategia funciono mejor durante las clases y pude sacar adelante mi clase.

Sobre todo, se mejoró el cierre de actividades ya que durante la planeación se consideraron puntos que no se habían tomado en cuenta, el cierre de la actividad es parte fundamental para corroborar el resultado durante el desarrollo de la planeación de clase, también es una forma de evaluar que tanto adquirió la comprensión de la lectura. Independientemente de la diversidad de actividades y mejoramiento superados en mi formación profesional fue algo impactante en mi persona ya que desarrolle habilidades relevantes para poder ofrecer en el futuro. Debo recalcar que, en las actividades realizadas con la lectura, los propios alumnos descubrieron las variantes dialectales que se encontraban dentro del contenido de cada lectura de tseltal implementada en clase, al detectar estos variantes se trataron durante las clases y mientras los estudiantes, se dieron cuenta que cada región o municipio tienen variantes de la misma lengua, ellos expresaron tener conocimiento de que como hablan el tseltal en Tenejapa, así hablan en todas las regiones desde la parte norte y hasta en el sur de la parte oriente de Chiapas y no es así cada región poseen particularidades de la lengua.

Los alumnos al conocer las variantes de la lengua tseltal tomaron conciencia sobre ellos, sobre todo, se interesaron en valorar y apreciar más la lengua, la cultura tseltal a través de la lectura, los alumnos reconocieron que como grupo integrado en el municipio de Tenejapa son únicos en cuanto a su variante de tseltal, tras conocer la importancia de la conservación del conocimiento de sus abuelos y padres, se interesaron aún más relacionarse con la lectura con el propósito de explorar el contenido y adquirir el hábito de la lectura, incluso seguir elaborando libros cartoneros. También dentro de los escritos que elaboraron para el libro cartonero se presentaron préstamos de español en la escritura de la lengua tseltal, los alumnos dijeron usar el préstamo por la facilidad de la pronunciación, también están consiente de que las conexiones usadas existen su traducción en la lengua materna.

REFERENCIAS

- Acevedo Conde, M.L. (1997). Políticas lingüísticas en México de los años cuarenta a la fecha. En Cuarón García, B. (1997). Políticas lingüísticas en México. México: *La Jornada Ediciones*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019003> 18/11/17
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y educación. Universidad de Sevilla. Facultad Ciencias de la Educación*. Recuperado en <https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml>
- Aran, A. P. (2006). Materiales curriculares, Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos. Barcelona: Graó.
- Bastiani Gómez, J., Ruiz-Montoya, L., Estrada Lugo, E., Cruz Salazar, T., Aparicio Quintanilla, J. A. y Aparicio Quintanilla, J. A. (2013). Medición de conocimientos con reactivos en Ch'ol y español en niños de educación básica con modelo pedagógico intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000100009. Pp 1-15.
- Benguría, S., Alarcón, B., Valdez, M. y Gómez, L. (2010). Observación como habilidad inicial en el proceso de investigación. *Revista Xihmai (2010, Enero-junio), VII (13), 45-60*. Recuperado de: http://sabanet.unisabana.edu.co/crear/paginas/observación_como_habilidad_en_el_proceso_de_investigación/paginas/clasificación.htm
- Brown, D. (2005) Language Assessment: *Principles and Classroom Practices*. Londrés: PersonEducation

- Burguete Cal y Mayor, Araceli, y Romero Medina, Circe (2008). Pueblos y población indígenas de Chiapas: derechos y Contexto de vulnerabilidad. *Diagnóstico de la Discriminación en el estado de Chiapas*. Recuperado en <https://www.cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/conafred/conapred02.pdf>
- Castellanos Galindo, S. H. y Yaya Escobar, R. E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista scielo*. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006
- Cárdenas Pérez, E., (2013). Bilingüismo y Educación Indígena. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3402701900318/11/17>
- Cáceres Núñez, A. S., Donoso González, P. A., y Guzmán González, J. A. (2012). Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2Comprensión lectora. *Universidad de Chile facultad de ciencias sociales departamento de educación Carrera educación parvularia y básica inicial*. Recuperado en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106365>
- Calderón cruz, M. E., (2004). Estrategias para fomentar el gusto por la lectura. Recuperado en: <http://www.200.23.113.51/pdf/21296.pdf>
- Campos, G. y Lule Martínez, C. N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII*. Recuperado en <file:///c:/users/end%20user/downloads/dialnetlaobservacionunmetodoparaelestudiodelarealidad-3979972.pdf>
- Colmenares E., A. M., y Ma. Lourdes, P. M., (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de

realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>.

Cohen, L. y Manion, L. (1997). *Research Methods in Education*. Gran Bretaña: Routledge.

Clemente Corzo, J. (2011). Leer y escribe: dos prácticas culturales en zinacantan, Chiapas. *Proceso lecto-escritores en Chiapas. Construcción social desde las culturas*. Edic. Unach. México: Cuerpo Académico educación y sociedad en Chiapas.

Cruickshank, D. R. and J. Applegate. (1981). 'Relective teaching as a strategy for teacher growth'. *Educational Leadership* 38/7: 553-4.

Cuarón García, B. (1997). Políticas lingüísticas en México. México: *La Jornada Ediciones*. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3402701900318/11/17>

De la Cruz Rosales, J. (2010). La importancia de los materiales didácticos dentro del aula. *La educación*. Recuperado en <https://educacionmilenio.wordpress.com/2010/06/15/la-importancia-de-los-materiales-didacticos/pdf>

Derosas, M. y Torreson, P. (2011). Didáctica de las lenguas cultura: *Nuevas perspectivas*. SB Editorial.

Delgadillo Macías, R. E. (2009). ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? [file:///c:/users/end%20user/downloads/dialnetquematerialesdidacticosseleccionarycuando-3303901%20\(1\).pdf](file:///c:/users/end%20user/downloads/dialnetquematerialesdidacticosseleccionarycuando-3303901%20(1).pdf)

Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de PUCP. Recuperado en www.Ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/117/464

Díaz Bravo, L.; Torruco García, U.; Martínez Hernández, M.; Varela Ruiz, M., (2013). Tipos de Entrevistas. *Metodología de investigación en educación médica*. Recuperado en http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/v2num03/09_mi_la%20entrevista.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, Gerardo, (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*. McGraw-hill Interamericana. Segunda edición. Pp. 1- 459

Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (2010). Evaluación de los aprendizajes. *El Currículo organizado en competencias* <http://uvg.edu.gt/educacion/maestros-innovadores/documentos/evaluacion/Evaluacion.pdf>

Elliot, J. (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata

Farell, S.C. T (2008). Critical Incidents in ELT Initial Teacher Training. <http://eltj.oxfordjournals.org/> at University of Southampton. On June 5th, 2012.

Fernández, M.E en Clemente Corzo, J. et al. (2011). Construcción social desde las culturas: *procesos lecto-escritores en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez: *Talleres gráficos UNACH*.

Fernández Núñez, L (2006). Pasos para el análisis de datos cualitativos. *¿Cómo analizar datos cualitativos? Fichas para investigadores*. Universitat de Barcelona Institut de Ciències de l'Educació Secció de Recerca. Recuperado en <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>

Fischman, G. E. (2006). Las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa. Universidade Federal de Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227044006.pdf>

Galeano Marín, M. E. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa. *Facultad de Ciencias Sociales y Humanas*. Recuperada en <http://bdigital.unal.edu.co/45715/1/47113-229060-1-PB.pdf>

García P., Gustavo (2012). La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas rulares. Recuperado en <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/files/2012/01/la-comprensi%c3%b3n-lectora-pilar-escencial-para-el-aprendizaje>

Girón López, A., (2007). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Recuperado en http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf 18/11/17

Gómez Muñoz, M. (2004). Pueblos indígenas de México contemporáneo. *Tzeltales* Recuperado en <http://www.cdi.gob.mx>.

Gómez Hernández, M. de J. (2007). Manual de técnicas y dinámicas. *En Colaboración con el Colegio de la Frontera Sur y su Sistema de Información Bibliotecario (SIBE)*. Recuperado en <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116231.pdf>

Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*. Recuperada en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

González Motos, S. (2016). *¿qué funciona en educación? ¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Recuperado en

http://www.ivalua.cat/documents/1/20_10_2016_07_42_35_actividadesextraescolares_CA_191016.pdf

Gutiérrez Quintana, E. (2011). Las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas como instrumento de observación, análisis y reflexión para la evaluación y autoevaluación de la práctica docente. Recuperado en http://www.cvu.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0611.pdf.

Guerrero Armas, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Temas para la educación*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. Recuperado en <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>

Hernández, S., Hernández Lorenzo, N. Morales, M. y Pérez, J. (1974). Scuxlejal tzeltal. *La vida tzeltal*. Ocosingo-México: Instituto Lingüístico de verano, A.C.- SEP-DGEEMI.

Hermida, A. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*. Instituto Cervantes de Hamburgo. Recuperado en <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-grabaciones-de-clase-como-instrumento-para-facilitar-la-reflexion-y-la-autonomia-docente.html>

Javier Murillo Torrecilla (20079). Tipos de entrevistas. La entrevista. Recuperada en [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_\(trabajo\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Entrevista_(trabajo).pdf)

INALI. (2009). Normalización Lingüística. Informe de rendición de cuentas 2006-2012. *En memoria documental*. México. Recuperado de http://site.inali.gob.mx/pdf/normalizacion_linguistica.pdf

- INALI, (2008). Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México: INALI. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019003> 18/11/17
- Latorre, A. (2007). La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Laínez Sanz, B., Vilches Amado, M. de los Á., Álvarez Jiménez, J. M., y Sánchez, M. J. P., (2010). Importancia de las actividades extraescolares en la educación secundaria obligatoria. Recuperado en http://www.eduinnova.es/mar2010/extraescolares_eso.pdf
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*, (Págs., 13-25). España: Porrúa
- Lomelí González, A. (2009) Maestros y Poder en los Pueblos Indios de los Altos de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Llunitaxi Chela, M. E. (2013). Estrategias innovadoras en la comprensión lectora para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de las niñas de cuarto a séptimo año de educación básica del centro educativo intercultural bilingüe Humberto vacas Gómez de la comunidad de Surupogios de la parroquia Guanujo, cantón Guaranda, periodo 2012 -2013. *Universidad Estatal de Bolívar*.
- Nail Kröyer, O., Gajardo Aguayo, J. y Muñoz Reyes, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. Recuperada en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/204/2>

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. MACMILLAN books for teachers. Sr. Edic. Adrian Underhill.

Mayan, M. J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Recuperado en <http://cisolog.com/sociologia/una-introduccion-a-los-metodos-cualitativos/> Pp 1-42

Mackey (1976). Dimensiones de la Política Lingüística. En Terborg, R. y García Landa, L. (coord.) (2010). *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de México.

Martínez Paredes T. (2009) *Derechos Lingüísticos en México*. México: INALI <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019003> 18/11/17

Medina M. J. L. (2010). *La enseñanza reflexiva en la educación superior*. Editorial octaedro ice. *Recueperado en* <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/17cuaderno.pdf>

Miguez Fernández, M. del P. (2005). *Comprensión lectora y bilingüismo en estudiantes de primaria hablantes de hñähñü y español*. Recuperado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_12/ponencias/1813-F.pdf

Moreno Herrero, I, (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. Departamento de didáctica y organización escolar Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Moreno Olivos, T., (2016). *Instrumentos de evaluación. Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje reinventando la evaluación en el aula*. Prim. Edic.

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa. Impreso en Mexico.
Pp. 9-301.

Navarrete Canales, A. (1997) La importancia de la lectura recreativa y motivadora.
Recuperado en http://www.revistacultura.com.pe/revistas/rcu_20_1_la-importancia-de-la-lectura-recreativa-y-motivadora.pdf

Newman, J. M. (2000). Action research: A brief overview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], Vol. 200, 1(1). Recuperado en <http://qualitative-research.net/fqs>

Olarte Tiburcio, E. Zacarías Candelario, J, (2017). Libro cartonero: una alternativa para la integración a la cultura escrita en lengua indígena. Recuperado en <http://www.correodelmaestro.com/publico/html5122014/capitulo6/libro-cartonero.html>

Peña, J. (2010) la formación de hábitos de la lectura desde inicio de la escolaridad. Revista. Entre lenguas. Recuperado en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29563> pdf.

Peña, R. (2016). La enseñanza del español como segunda lengua y la construcción de estrategias interculturales a nivel secundaria en Chachilhuitan, Chiapas. Tesis de maestría no publicada: Tuxtla Gutierrez, Chiapas

Pérez Torres, A. (2012). Géneros literarios. Recuperado en <http://www.uaeh.edu.mx/virtual>

Quintero Gutiérrez, J. Q., (2011). Actitudes lingüísticas hacia el español como segunda lengua de los hablantes de Cora de la comunidad de Santa Cruz de Guaybel. *Memorias de las 1as. Jornadas de Lenguas en Contacto*. Recuperado en

http://www.cucsh.uan.edu.mx/jornadas/modulos/memoria/quintero_actitudes_linguisticas.pdf

Rizo G., M., (2013). Comunicación e interculturalidad reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Sistema de Información Científica. Instituto Tecnológico y de Estudios Monterrey, México. Comunicación e interculturalidad reflexiones en torno a una relación indisoluble. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/687/68726424002.pdf>

Rodríguez Rodríguez, P. K. y López López J. N. (2011). La lectura recreativa: una alternativa para favorecer el gusto por la lectura en niños migrantes del segundo y tercer grado de educación primaria. Recuperado en <http://www.200.23.113.51/pdf/28703.pdf>

Salas Navarro, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo león. *Universidad autónoma de nuevo león facultad de filosofía y letras división de estudios de posgrado*. Recuperado en <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Sánchez, M. H. M. (2008). Como trabajar el hábito lector en niños. Recuperado 13 de abril de 2009. http://www.cscsf.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/numero/_13/Carmen_Sánchez%20de%.pdf

Scrivener, J. (1994) *Learning Teaching*. Macmillan Books for Teachers. USA. <https://pciudadania.files.wordpress.com/2009/03/estrategias-educacion-intercultural.pdf>

Schmidt M., S. (2006). Planificación de clases de una asignatura. *Seminario taller. Inacap*. Docencia en educación superior. Recuperado en <http://www.inacap.com/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uplodlmg/file/formaciondesarrollodoc/cursostallerespaplanificacionclasesasignsschm.pdf>

Santos Cano, T. (2015) Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica <https://pciudadania.files.wordpress.com/2009/03/estrategias-educacion-intercultural.pdf>

Santibáñez, R., Cruz, F y Eizagirre, M., (2009). Estrategias para la Educación Intercultural: De la competencia social a la competencia intercultural. Recuperado en <https://pciudadania.files.wordpress.com/2009/03/estrategias-educacion-intercultural.pdf>

Sántos García, S. (2015). La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas. Universidad Autonoma de Nayarit Ciudad de la cultura. Boulevard Tepic-Xalisco s/n. impreso en Mexico. Pp. 9-179.

Gómez, Sánchez, Sánchez y Mendez (2003). Bats'il k'op. Lengua tseltal Chiapas. Secretaria de educación publica 1996. Argentina no. 28, Col. Centro, impreso en Mexico, D. F. Pp 10-252.

Solé I. (2012). *Estrategias de lectura*. Recuperado en: <http://www.slideshare.net/mobile/chavez26/2-sole-isabelcap4>
laenseñanzadeestrategias

Tabash Blanco, N. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. Revista de Lenguas Modernas. Recuperado en <http://www.diversidadlinguisticamxico.blogspot.mx/>

- Tiburcio Esteban, C. y Jimenez Naranjo, Y. (2015). Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Cahuitlán, Veracruz. Recuperado en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2016-1/exploraciones1.pdf>
- Tovilla, F. (1987) *Tenejapa*. Enciclopedia de los Municipios y delegaciones de México. Recuperado en <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM07chiapas/municipios/07093a.html>
- Treviño, E., Pedrozo, H. Pérez, G. Ramírez, P., Ramos, G., y Treviño, G., (2017). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. instituto nacional para la evaluación de la educación. José Ma. Velasco 101, Col. San José Insurgentes, Delegación Benito Juárez, C.P. 03900, México, D. F. impreso en Mexico. Pp. 5-223.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. Nueva York: Routledge.
- Us Grajales, E. (2012). *Mesbiljá, Oxchuc, Chiapas: Un Estudio de la Política Lingüística en la Enseñanza del Inglés*. [Tesis inédita de Doctorado]. Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Uttech, Melanie (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? XXI. *Revista de educación*. Recuperado en <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2019/b15168037.pdf?sequence=1>
- Valbuena Ruiz, L. K. (2009). *Diario de campo*. Recuperado en <https://es.slideshare.net/dimilecacu/diario-de-campo>

Valiñas, L. (1988). "Lengua e Identidad étnica" en México indígena, Identidad Étnica II, Revista del Instituto Nacional Indigenista, N° 23, año IV, 2ª época, México, Pp.16-40.

Villegas Sifuentes, e. e., (2011). Diversidad lingüística de los pueblos indígenas en México. Recuperado en <http://www.diversidadlinguisticamxico.blogspot.mx/>

Valastegui, W. (2012). Planes de clases. Recuperado en <https://es.slideshare.net/wilsonvelas/guia-de-plan-de-clases>

Vos de J. en Bertely, Busquets M. (2002) Conflicto Intercultural, Educación y democracia activa en México. México: CIESAS.

Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers: *A reflective approach*. Cambridge University Press.

Zapeta Siguantay, s. p. (2014). Estrategias que utiliza el docente bilingüe para desarrollar la habilidad lectora en idioma k'iche' en primer grado de escuelas bilingües del municipio de santa cruz del quiché." Universidad Rafael Landívar Facultad de Humanidades Licenciatura en educación bilingüe intercultural. Tradición Jesuita Guatemala. Recuperado <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/82/Xiloj-Gloria.pdf> Pp 1-94

ANEXOS

1. Entrevista a docentes

entrevista	Codificación E.D.
<p>1. ¿Cuáles son sus principales problemáticas dentro del salón de clases aquí en esta escuela? Las principales problemáticas dentro del salón de clase para sería 1 el manejo de la lengua, el escaso material que traen los alumnos, creo es el problema, lo otro es la constante enfermedades por eso también no vienen a clase, el bajo recursos que a veces no tienen, todo lo que se requiere para dar una clase de calidad</p> <p>2. ¿A que se pudieran deber estas dificultades? Las dificultades es lo que acabo de mencionar, prácticamente es difícil entenderse con ellos a veces nos dificulta mucho explicar el termino, mas en el área de tenemos, muy difíciles de entender cuesta mucho poder aterrizar de acuerdo a su conocimiento, no podemos encontrar la palabra adecuada para que de acuerdo a su lengua nativa</p> <p>3. ¿Cómo se enfrenta a situaciones difíciles durante su práctica en el aula? ¿Qué hace para resolver estas situaciones? Pues lo que hacemos de un momento dado es apoyarnos con otros alumnos, con los mismo alumnos que tenemos, que son los que manejan ambas lenguas, los que ya hablan un poco mas del español y ellos son los que nos ayudan a explicar lo que nos no podemos a veces, a veces nosotros estamos obligados a aprender, no se algunas palabras, para que nos otros podamos darnos a entender,</p> <p>4. ¿Cómo describiría a sus alumnos? pues tengo unos alumnos, que podemos decir con alguna deficiencia que traen por el mismo medio en que estamos, como toda escuela hay diferentes, hay diferentes tipos de chicos que se desarrollan en diferentes</p>	<p>uso de la lengua o barreras como un obstáculo</p> <p>Falta de material o escaso conocimiento.</p> <p>inasistencia de la clase</p> <p>escaso material didácticos</p> <p>problema de comunicación</p> <p>poseen poco conocimiento</p> <p>barrera de la lengua materna</p> <p>Alumnos traductora del aprendizaje</p> <p>Problema de comunicación</p> <p>Por obligación se aprende la lengua del alumno</p> <p>Para que fluya el entendimiento</p> <p>Representa un problema en el medio que se desenvuelve los alumnos, su contexto cultural.</p> <p>Alumnos que provienen de diferentes comunidades o parajes de Tenejapa.</p> <p>Regularmente leen lecturas</p> <p>Usa técnicas en silencio</p> <p>Interacción con la lectura con suficiente tiempo.</p> <p>Resuelve actividades</p> <p>Observan videos referente al tema de clase y realizan spot, así mismo,</p> <p>Docente usan técnicas para el fomento de la lectura</p>

<p>areas preparándose, si es uno de las características de los alumnos</p> <p>5. ¿son los alumnos de Tenejapa o provienen de otras comunidades? Tenemos alumnos que provienen de otras comunidades aquí alrededor del municipio, no son todos de aquí de la cabecera municipal</p> <p>6. ¿con qué frecuencia leen sus alumnos en clase? Qué tipo de textos utiliza en clase? Por lo regular siempre nosotros le damos de que lean, siempre usamos la lectura en silencio de cualquier tema, pueden leer la materia que tengo porque a veces tengo dos modulos que equivalen a cien minutos, ellos pueden leer de alrededor de 20 a 25 minutos y después resolvemos actividades</p> <p>7. ¿Qué estrategias fomenta para que sus alumnos comprendan el mensaje de un texto? Por lo regular, se le presenta algunos pequeños videos, spot, referente al tema o se utiliza cuadro sinoptico, mapas conceptuales mapas mentales para que ellos tengan mejora una precisión de lo que se va enseñar tema, referente a lo que se vaya a tratar ese día.</p> <p>8. ¿Cuál es la actitud de los alumnos cuando tienen que hacer actividades de lectura? Las dificultades siempre, hay conceptos dentro de mi materia que ellos no entienden, entonces tenemos que buscar palabras que ellos estén dentro de su mismo medio, relacionada al concepto de lo que le quiere enseñar. La actitud de los alumnos, es que les cuesta, o sea si les gusta hacer las actividades aunque no todos, no es su mayoría, podemos decir que de 30 alumnos, 20 no quieren hacer nada, no pues es la características que tienen por lo regular, un grupo heterogéneo. (será que por que no quiere hacer nada o que cree usted) porque a lo mejor lo relacionamos con que a veces cuando no quieren hacer nada, nosotros a veces comentamos con los demás compañeros pero a lo mejor buscando el hilo de la situación puede ser que tengan una problemática, (que problemática sería) problemática social, familiar, porque, cuando tienen una problemática si su papa no lo exige</p>	<p>Constante dificultad en el aprendizaje Usan lenguaje sencillo para darse a entender en la enseñanza</p> <p>Colaboran un 30% y 20 no hacen nada</p> <p>Comentarios ente docentes</p> <p>Situación social y familiar influye en el desarrollo del aprendizaje del alumno</p> <p>Falta de vigilancia constante sobre el progreso del aprendizaje de los alumnos por parte de los padres de familia</p> <p>Trabajo conjunto docente, padres y alumnos.</p> <p>Distorsiona la clase y sus compañeros</p> <p>Los padres de familia no les ponen importancia el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Falta de fluidez en la lectura</p> <p>Estado crítico los alumnos de 1° año</p> <p>No existen libros en tseltal</p> <p>Enfrentan a una segunda lengua en el desarrollo de su aprendizaje que es, el español</p>
--	---

por eso no quiere hacer nada, si su mama no le dice tampoco quiere hacer nada, hemos dado cuenta los niños que más trabajan es porque su papa y mama están pendientes de ellos y los que vemos que los tienen así en una completa abandono son los que no quieren hacer nada, solo mas rebeldes, que siempre están haciendo cosas en el salón, y a veces cuando se manda a checar en las reuniones desafortunadamente son los papas que no vienen de los que necesitamos que venga

9. ¿Qué dificultades presentan los alumnos en las actividades de comprensión lectora?

Traemos arrastrando una serie de deficiencias se puede decir, desde que el alumno ingrese, no lee fluido, este, le cuesta mucho entender un tema porque por lo mismo, entonces, a medida que él va avanzando, haz de cuenta que, cuando vienen a primero es más complicado, tenemos que llevarlo de la mano, cuando llega a segundo como que ya empiezo aquí con las lecturas y todo lo que se le daba aprendiendo a leer mejor, entonces, va avanzando.

10. ¿Cuándo leen algún texto en qué lengua lo hacen?

Aquí le damos en lengua español, por lo mismo que no tienen, ellos no cuentan con libros de la lengua, desafortunadamente saliendo de la primaria, ellos ya se encuentran con la lengua oficial que es el español, es lo que tenemos de entregarle porque tenemos libros,

2. Hoja de Observación a docentes

GUÍA DE OBSERVACIÓN SEMIESTRUCTURADA PRIMER GRADO DE SECUNDARIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: La lectura como proceso interactivo para el fomento de estrategias de comprensión lectora en alumnos tseltales

Referencia: Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente, en Lasagabaster, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).

OBJETIVO: Investigar qué tipos de estrategias fomentan los docentes cuando hacen actividades de lectura en español.

Adaptado por: Alicia Gómez Sántiz

1. Guía de observación semi-estructurada

Docente que es observado: Elva López morales

Grupo y Grado: 3º c

fecha: 11 de octubre

2017

Asignatura: español

Hora: 9:40 am a 10:30 am.

Ambiente del aula. Suficiente espacio, 7 filas de sillas, 14 mujeres y 19 hombres, un escritorio, pizarrón acrílico, salones son de concretos, cuenta con electricidad, un pequeño loker. Se promueve respeto, socialización entre ellos, trabajo individual pero los alumnos solito se juntan en parejas y en tríos para resolver la tarea.

La docente: se ve tranquila hacia el grupo, flexibilidad, trata de adecuar el lenguaje para que puedan comprender mejor a los alumnos, proporciono una actividad muy sencilla y corta, en su mayoría de los alumnos no pudieron resolver la actividad, porque se trataba de que lo hicieran con sus propias reflexiones.

No monitorea, deja libre mucho tiempo.

La maestra cuando los habla a sus alumnos a veces no contestan, cuando algunos responden lo hacen como que tuvieran miedo.

Alumnos: pocos participan, cuando participan algunos se ríen de sus compañeros, la mayoría se negaron hacer la actividad cuando les pidió que ellos hagan de su propia opinión, se copian, mientras, la maestra no comprende la lengua de sus alumnos, no se da cuenta en qué momento se copian, todos son bilingües. Comentan cosas de su interés, se sienta muy aparte los hombres y aparte las mujeres.

Algunos ya habían terminado de hacer su cuento pero no quisieron leer otros fueron obligados hacer.

Materiales / tipos de textos. Es un cuento que se llama todavía no acaba, por eso creo la maestra les pidió a los alumnos construyeran el final de este cuento de acuerdo a lo que ellos se imaginaban, pero muchos se negaron hacer y otros se copiaron entre ellos.

Estrategias que se desarrollan para comprensión lectora; se desarrolló la estrategia inferencia donde los alumnos identifican palabras claves y significadas en el texto y al contexto, los alumnos usan su imaginación dando una respuesta con un final creado por ellos del cuento que leyó la maestra al principio.



La maestra se fue directo al desarrollo de la lectura y luego el cierre de la actividad, no hubo un antes de comenzar la clase para favorecer el desarrollo de la activación del conocimiento previo de los alumnos.

Manifestación o uso de las lenguas: el español no lo usan para comunicarse entre ellos, sino que usan solamente para dirigirse con su maestra y para llevar a cabo la actividad que se les pide. Dentro y fuera del salón predomina la tseltal, hablan español cuando compran algo de comer pero de allí usan su lengua materna hombres y mujeres.

La mayoría llegan uniformados y solamente algunos asisten con el traje tradicional.

3: Retroalimentación de la observación

2.

 Universidad Autónoma De Chiapas Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas		
Formato de Observación		
Objetivo:		
Observador: Ernestina López		docente observado: Alicia Santiz
Fecha de observación/ Hora: 19/10/2017 8:50-10:30 AM		
Escuela:	Grupo: B 2º	Materia:

¿qué sucede en esta clase, docente, alumnos, material, etapas de la clase?

Alumnos: - se observan muy inquietos en todo momento
 - en todo momento se observan participativos y dispuestos a realizar las actividades que proporciona la docente.
 - a los alumnos preguntan frecuentemente sus dudas sobre la actividad a realizar o durante su desarrollo.
 - existe interacción verbal entre docente y alumno de manera continua y frecuente.

Los alumnos comprenden el texto que ha proporcionado la docente, además el tema a facilitado la familiarización con los alumnos, no obstante la segunda lectura (texto) no fue fácil la comprensión por parte los alumnos, quizá porque es un tema literario de poesía con el cual no tienen contacto frecuentemente, de ello se observó su desconocimiento sobre los significados de las palabras del texto, por lo que la docente se dispuso a explicar.

de las actividades en general se observan apresuradas p/ cumplir con el plan de actividades, no obstante, no se concluye con la totalidad de las actividades finales como la retroalimentación o el compartir de manera grupal los productos realizados.

ETAPA DE CLASES se observa el desarrollo de la clase pero no hay un cierre adecuado. p/ cada tema, el tiempo p/ la sesión limita p/ realizar un resumen de la temática justo en clases, y las actividades son apresuradas.

Objetivo de clase: se cumple moderadamente la comprensión lectora, no obstante los etapas de las actividades son muy apresuradas. se observa a la docente preocupada por cumplir las actividades de su plan, no obstante no se colabora con todas las actividades finales.

- FALTA MATERIAL ILUSTRATIVO Y LLAMATIVO (VARIEDAD).

- No hay retroalimentación al cierre de la sesión.

- No se observa predicción de la temática a partir del título, pero lo menos no de manera clara, ya que no hay preguntas o actividades de predicción, a excepción de la primera donde se realizó preguntas al significado del guile y su uso p/ las personas de la cultura tseltal.

4. Muestra de un fragmento de mi diario

Diario del docente

Referencia: Elliott. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata
 McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.

NOMBRE DE LA PROFESORA: Alicia Gómez Sántiz

Asignatura: Tutoría

Lengua (s) de instrucción: Tseltal-español

Nivel Escolar: segundo de secundaria Grupo: B y D°

Sector: Escuela Secundaria Técnica Pública de Tenejapa

Edad: 13- 14 años

Número de alumnos: 28 alumnos

Hora:

Registro de actividades	Clase 4
Mis percepciones y sentimientos respecto a la clase.	<p>Esta es mi cuarta entrada del diario del campo, Te jlumaltik te ayik ta kampo</p> <p>Cuando implemente este texto pensaba que los alumnos son capaces de pensar ampliamente sobre la vida de la gente en el campo, durante la activación del conocimiento, comentaron poco sobre la situación de cada comunidad, sobre todo, la actividad que realizan.</p> <p>todos muestran interés de participar, pero saben poco lo que se hace en una comunidad</p> <p>Hay momentos que todos participan al mismo tiempo.</p> <p>Al predecir a partir del título rápido relacionan con la situación de su comunidad.</p> <p>Cuando se lo proporcione el texto se dieron cuenta la importancia hablar sobre la gente del campo</p> <p>Hoy creo que me fue bien, estoy consciente de que hay que mejorar para ser mejor en mi enseñanza.</p>
Mis percepciones y sentimientos, sensaciones respecto a la coherencia de los temas que se trataron.	<p>El texto esta contextualizado al contexto de los alumnos, esta ayuda a desarrollar la actividad con facilidad, porque pueden inferir e identificar ideas importantes durante la lectura.</p> <p>Al realizar el cierre de la sesión doy las instrucciones, pero a veces durante el tiempo que trabajan vuelven a preguntar que se van hacer.</p> <p>Tal vez no me entienden cuando explica cada actividad.</p> <p>les hace difícil leer y escribir en su lengua materna</p> <p>Algunos alumnos manifiestan que ya no quieren clase de tzeltal porque está difícil, no pueden leer.</p> <p>Otras están entusiasmados recibiendo clase de tseltal.</p> <p>Cada clase se revelan alumnos que soy inquietos durante el desarrollo de la actividad.</p> <p>Creo que es normal sus actitudes respecto en desarrollo de aprendizaje en tzeltal por lo que casi nunca han recibido aprendizaje en su lengua materna.</p>

<p>De los participantes: lo que hacen, sus actitudes, preguntas, respuestas, acuerdos, inconformidades, peticiones.</p>	<p>Esta vez trabajaron de manera individual, pero observo que les gustan trabajar por parejas, algunos de manera individual.</p> <p>Tengo alumnos que se ponen a jugar en un instante como que se olvidan que son horas de clase.</p> <p>Algunos comienzan a silbar dentro del salón y estos tipos de alumnos, por su comportamiento distorsiona para continuar con tranquilidad mi clase.</p> <p>No muy toman en serio la actividad de tzeltal porque, dicen ellos mismo, que no quieren ya que es mejor aprender a leer en español y el tzeltal no les parece.</p> <p>Como esta acostumbrados a leer y escribir lógico que les dificulta mucho.</p> <p>Otra que está acostumbrados a trabajar con tiempo calculado porque algunos me dicen porque tenemos que trabajar rápido.</p> <p>Tengo alumnos que hablan tzeltal, trato de integrar con sus compañeros a que trabaje con sus compañeros.</p> <p>Cuando les digo que pasen al pizarrón colaboran</p> <p>Incidente grande que me sucedido durante esta clase, tengo alumnos que presiente que no me dejan trabajar, porque platican, se ríen.</p>
---	---

5: Transcripción de entrevista

Entrevista 3

Profras. Nery Domínguez Valdez

Grupos de 1º grados

Asignatura de español.

La entrevista acerca de la educación sabemos que nos sirve para nuestros estudios que estamos realizando o para, en fin, para lo sepan la comunidad estudiantil.

Trayectoria: yo estude en la escuela normal superior de Chiapas, en 1996 ingrese en sistema, este ingresé dando clase de tecnología, en el dos mil hago mi cambio de área ya con la materia de español, me fui a trabajar en lugar que se llama chillón Chiapas y actualmente estoy aquí en la escuela como le decía verdad, impartiendo la clase de español, el español es muy bonito, muy amplio, estoy con niños de primero y segundo, y pues se me ha dificultado un poco aquí en la comunidad porque, debido a que los niños no dominan ampliamente lo que es el español, aquí la lengua es el tseltal, sí, tenemos que trabajar, buscar las estrategias de cómo los niños nos entiendan mejor, tenemos que bajarnos a su lengua para que ellos nos entiendan, tenemos buscar estrategias, dinámicas para despertar el interés en los niños, este, pues, ya

ve que los niños son inquietos, son juguetones, más en esta edad de la adolescencia, pero nosotros tenemos que ser pacientes, tolerantes con ellos, pero también un poco estrictos porque les gusta ellos, es encontrar maestros que muchas veces, se muestran un poco duro, para que solo, con la finalidad de ellos vayan poniéndole interés a lo que es la materia.

Segunda parte de la entrevista de la tercera

Maestra buenos días, ¿me podría decir cómo se usted, la institución donde trabaja y la materia que imparte? Buenos días Neri Domínguez Valdez, trabajo en esta bonita institución de Tenejapa en la secundaria número 56, actualmente imparto la materia de español.

- 1. ¿Su trayectoria laboral?** Mi trayectoria, yo comencé laborar una tecnología que se llama secretariado comencé en el 2006, por una comunidad que se llama candelaria, está cerca de esta comunidad, después hago el cambio de área, me voy a un lugar que se llama chalón, de chalón me voy a chenalo, de Chenalo me venga acá en Tenejapa.
- 2. ¿Principales problemáticas en el salón de clase?** Pues tanto problemas, no le podemos llamarle así, pero si tenemos, algunas dificultades con los niños, ya ve vienen de comunidades lejanas, la mayoría vienen de comunidades lejanas, son niños de escasos recursos, cuando llegan a que en la mañanita muchos vienen sin desayunar, lo único que piensan es en eso verdad llenar sus pancitas, hacemos todo lo posible para que ellos nos vayan entendiendo sobre la materia, principalmente poner actividades dinámicas que se aburran en clases, si nos ponemos a explicar a dictar, pues no, siento que no les llama la atención una de las problemáticas muchas veces es la lengua, la lengua porque como nosotros hablamos español ellos este tseñtal, entonces hay niños que les dificulta entender nuestra lengua pero poco a poco vamos viendo la formas las técnicas como mejorar en ello para ellos nos entienda,
- 3. ¿Cómo se enfrenta esas situaciones que está viviendo actualmente en su práctica docente?** Pues le dijo esa situación referente a la lengua pues a veces trabajamos en equipos y vamos buscando alumnos que se destaquen un poquito más y a ellos le llamamos tutores , nos agarramos de ellos, porque ellos entienden un poquito más español, como entiende más la materia pues, ya se encargan de explicarle a sus compañerito en tzeltal, de esa forma vamos mediando un poquito esa situación esa problemática, allí que tenemos una escala de alumnos tal vez de unos 20% de cada grupo de que no habla el español
- 4. ¿usted me mencionaba técnicas actividades para explorar el conocimiento de los niños que técnicas, cuáles son esas herramientas que usa usted?** Pues esas herramientas que usamos es el proyector, sí, proyector, hacemos lectura de cuentos, cuentos que tengan imágenes, que tenga letras grandes cuando trabajamos en equipos hacemos dinámica, de una forma de que ellos se sientan pues en confianza a lo que van hacer, ya ve como niños de primer grado son como niños de primaria, ellos quieren jugar, interactuar con el maestro, pues buscamos la forma de como ellos lo lleven como un juego pero al mismo tiempo están aprendiendo
- 5. ¿Cómo me describiría ampliamente su alumno o su grupo maestra?** Lo describiría niños inquietos, niños de su edad pues, este, la mayoría de ellos ya son adolescentes verdad, pero este como le diré están en una etapa de que siente niños todavía entonces tenemos cada tipo de alumnos, alumnos serios, alumnos responsables en lo que están haciendo, alumnos inquietos, como tenemos alumnos que definitivamente no se si no captan lo que el maestro dice o que pasara porque vienen con un, de familia donde no hablan definitivamente nada el español, y entonces, eso se les dificulta acá dentro del salón de clase, la mayoría son inquietos, sí, inquietos pero vemos la forma la forma como hacerle para que ellos se comprometan y puedan hacer sus trabajos. **¿esos alumnos que, hay alumnos que usted dice, alumnos que no responden pudiera ser en estudio, en su lectura, que hace, que cree o cual sería el problema maestro?** Pues esos niños que les dificulta que tiene problemas para entregar sus trabajos pues afortunadamente yo no tengo tiempo completo aquí en la escuela tengo módulos intermedios libres, entonces me encargo de ir agarrando esos alumnos, ya hable con la dirección de la escuela y ya pedí con los maestros que me den la oportunidad de tratar esos alumnos en mis tiempos libres porque como les decía a ellos si

los alumnos aprende a leer van a entender todas las demás materias si el alumno no lee, pues no comprende entonces nos tenemos que ir ayudando de esa forma ya demás me queda la satisfacción de que tan siquiera les enseñe a leer y a escribir porque de aquí contamos con alumnos que definitivamente no saben ni las vocales, pues no soy especialista de primaria pero hago toda la lucha, busco estrategias, busco cuadernillos como hacerle para ellos vayan aprendiendo pero si es bastante difícil porque tengo que agarrar esos módulos libres para poder ayudarlos a ellos, gracias a dios también que ellos le ponen interés pues de querer aprender, le digo a ellos no los estoy castigando lo que yo quiero es que ustedes aprenden y así, cuando pasan a segundo yo paso una lista con la siguiente maestra para que siga pues esa trayectoria con esos alumnos pero a veces, muchas veces se pierde el trabajo, solicite a la dirección de la escuela también que me permitiera llevar esos alumnos de primero llevarlos a segundo y a tercero para ver mi trabajo pues porque le pongo ganas con ellos en primero pero en segundo ya no sé cómo queda pues porque allí los pierdo, **¿actualmente tiene usted esos alumnos de diferentes grupos?** Si maestra cada grupo tenemos tres cuatro alumnos que no leen, **¿esos alumnos que leen o no saben ni siquiera la vocal maestra son los que vienen de la comunidad o están aquí alrededor de Municipio de Tenejapa?** En la mayoría vienen de comunidades este, este año me toca tener dos niñas que viven aquí en Tenejapa en el pueblo pero también tienen dificultades una niña tiene dificultades de habla y por lo mismo no lee, el otro, un niño el si no lee, no escribe para nada **¿pero habla?** porque no sabe, escribe las letras pero lo que no sabe es formar las palabras Si habla, si escucha pone atención pero cuando se trata de decirle vas hacer esto hijito pues no, no lo hace

6. **¿Con que frecuencia leen sus alumnos en clase maestra? Bueno, todos los días ocupamos 10 minutos para leer, yo les traigo allí algunas lecturas muy pequeñas que les doy en papelitos y todos leemos en voz alta, sí, pero a la semana obligatoriamente tenemos una de actividades permanentes dedicados a la lectura**
7. **¿al hacer la lectura maestra que estrategia fomenta para que los alumnos comprendan el mensaje o el contenido del texto cuando lo expone?** Si, Les doy en primer año, como le vuelvo a repetir utilizamos cuentos ilustrados, los cuentos clásicos, esos cuentos veo que les llama bastante la atención doy 10, 15 minutos dependiendo la extensión de los cuentos, este luego les algunas preguntita que ellos detecten los personajes, donde se desarrolla la historia, como cree que son esos personajes, en otras ocasiones hacemos de que ellos me hagan un resumen, o que me escriban de lo comprenden del cuento, hay alumnos que me escriben casi igual como si, si lo aprendieran de memoria el cuento verdad, pero aquí de lo que se trata es que ello escriban, al principio es que ellos escriban y leen, posteriormente ya se les va explicando que es lo que deben, como es un comentario si, donde ellos den sus expresiones del cuento, de lo que entendieron, más que nada al inicio, este, con ellos escriban ya más que suficiente
8. **¿Esos tipos de material que usted trae que tipos de cuentos son, como lo fusiona con la comunidad, no sé, con la vivencia de los niños de lo que usted trae?** Le dijo que son cuentos clásicos, cuantos que a lo mejor en la televisión, por medio de caricaturas que ellos ya lo vieron, por ejemplo el de la cenicienta, el pinocho, el soldadito de plomo, cuentos así muy sencillitos que no pasan más de 8 a 10 hojitas **¿Cómo usted dice, son cuentos que ya han visto en la televisión, quizá tengan conocimiento para los niños que vienen de la comunidad usted cree que ya lo han visto esos programas?** No, es más difícil, yo me doy cuenta porque cuando ellos agarran el cuento y empiezan a abrirlo les llama mucho la atención los dibujos como que si estuvieran con niños de preescolar verdad también a mí me llama la atención verlos con que entusiasmo están agarrando esos cuentos, agarran uno terminan y agarran otro, es mas a veces tienen horas libres de otra materia porque algún maestro no vino o algún detalle y se vienen corriendo a prestarme un cuento eso a mí me gusta porque veo que le llama la atención, iniciamos con eso, luego ya vamos un poquito más exigentes verdad, ya se le trae otro tipo de lectura por ejemplo una leyendo, un mito cuentos más amplios o alguna lectura de reflexión
9. **¿Cómo lo has observado, logran comprender en algún momento, no sé, o algunos de los alumnos el contenido del texto que da usted?** Si, lo comprenden, aunque le digo que hay muchos que textualmente le cuenta lo que pasa verdad, pero si hay niños que si este

empiezan a explicar lo que pasa, llevo a la conclusión de que si le entienden, si le entienden, tal vez porque son lecturas fáciles, no sé, porque, en una comunidad se puede leer ese tipo de cuentos pero si yo estuviera con alumnos de la ciudad, estuve trabajando en una secundaria en San Cristóbal, la ES 80 pues allí no podía poner este tipo de cuentos ya es otro tipo de lecturas que se usan, acá le comento porque son niños de comunidades, niños inquietos, ahora si como dice la palabra son niños todavía, ya vio, por eso utilizamos este tipo de material

10. **¿hay un gran cambio de la ciudad hacia la comunidad rural?** Sí, hay cambio, el niño de la ciudad con el niño de la comunidad igual son inquietos pero en cuestión de aprendizaje pues a veces en la ciudad se batalla menos, porque ya explica uno el tema dice uno que van hacer y ellos van desarrollando y ellos tienen más acceso a los medios de comunicación, se van al internet y al otro día ya traen el trabajo desarrollado en cambio aquí en la comunidad se tiene uno que estar repitiendo dos tres veces lo que van hacer y aun así todavía se acerca al maestro, que vamos hacer maestra, es un poquito más difícil batalla uno además cuando se trata de hacer una investigación tenemos que traer el material, acá la gente no está acostumbrada a que se le pida la lista de materiales no lo traen, acá los maestros, nosotros tenemos que traer los materiales todo lo que vamos a trabajar con ellos
11. **¿Cuando concluye su secundaria los alumnos, que futuros esperan?** Pues nosotros esperamos que ellos sean profesionista verdad, cuando concluyan el tercer año que sigan con el bachillerato, pero le digo que los tengo en primero y dos en segundo pero de allí ya los pierdo, poco los alumnos logro verlos pues por algún maestro falta y voy allí para atenderlos pero de allí ya no se mas como concluye si de verdad aprenden a leer realmente lo que es el objetivo pues, ¿ya no hay seguimiento al final cuando da un cruce para el siguiente paso? Ya no los veo, porque los tengo el primero y algunos en segundo y cuando se van al tercero pues ya no, ya se van con otro maestro.
12. **¿Algo que quiera comentar maestra, sobre su grupo, alumno, el aprendizaje, la enseñanza, no sé, igual la barrera de lengua que se usa no, algo que quiera destacar lo más que pudiera usted?** Pues que es un trabajo muy bonito, un trabajo que tenemos la responsabilidad acuérdesese que tenemos seres humanos en nuestra mano, nosotros como formadores debemos buscar la forma, las estrategias todo para ellos nos entiendan porque nuestra responsabilidad está el futuro de ellos, pues a mí principalmente me gusta mucho mi trabajo, mi materia y este lo único que deseo realmente es que mis alumnos sobre salgan.

Situación didáctica	Plan de clase (pre-lectura, lectura, post-lectura)	recursos
<p>Actividad 1 saludos (10 minutos)</p> <p>Actividad: pre-lectura 2 Activación de conocimientos previos (15 minutos)</p> <p>Actividad: Durante la lectura 3 Interacción con el texto (15 minutos)</p> <p>Estrategias por el gusto y la comprensión de la lectura (15 minutos)</p> <p>10 minutos Post-lectura Estrategias por la apreciación de la lectura</p> <p>15 minutos Escribir otra historia</p> <p>12 minutos Promover la participación frente a sus compañeros y Sus opiniones sobre la lectura de hoy.</p> <p>Tres minutos Promover la apreciación por la lectura en lengua materna</p>	<p>Para crear un ambiente de confianza. La profesora saluda y les pregunta ¿cómo están? Y platica con ellos sobre su estado de ánimo. Pase de lista La profesora elicitó si los alumnos conocen la utilidad del maíz y si saben cómo crece y quien protege y donde esta ese protector del maíz, quien cuida el maíz, quienes lo limpian, porque sembrar maíz, cuantos colores de maíz conocen, que pasa cuando no hay maíz, cuáles son sus ojos, su nariz, su oreja, su pelo, su pie, su mano, su cuerpo y cuando se envejece. Como se pone cuando llueve, donde vive, tiene vida, quienes comen el maíz, que hace el enemigo del maíz y quienes. Todas estas descripciones serán de manera comentada y posteriormente lo representan en dibujos. La profesora les da el texto y les pide que hagan la primera actividad. Leer en silencio, identifican ideas principales e identifican significado de las palabras que están en el texto.</p> <p>Enseguida les pregunta sobre el texto leído si entendieron los conceptos importantes dentro de la lectura. La profesora les dice que vuelvan a leer el texto y que infieran cuáles son las ideas principales de la historia de la madre del maíz y luego interviene la maestra para dejar en claro las ideas principales del texto. Enseguida indica que van hacer una actividad y les entrega las preguntas de reflexión, después del tiempo estimado para hacerlo hará intervención la maestra aclarar la respuesta de cada reflexión.</p> <p>La Mtra. Les pide que se integren por equipo para que representen con dibujo a cada párrafo del texto que leyeron y luego se elige a tres equipos que presenten frente a sus compañeros cual es la historia que representa el dibujo y como se desarrolla.</p> <p>Para poder plasmar en texto la historia creada por los alumnos de la lectura realizada antes, se forman por equipos y crean otra historia nueva a partir del dibujo que elaboraron sobre la historia de la madre del maíz.</p> <p>La profesora pide un integrante de cada equipo para que lean su historia escritas por ellos. La Mtra. Les pregunta a los alumnos que les pareció la lectura, les gusto y que aprendieron por esta ocasión de manera escrita.}</p> <p>Antes de cerrar la clase, la maestra le informa a los alumnos sobre la realización del libro cartonero y también la calidad de la redacción sus historias que van a crear, al final del curso del tseltal van a presentar y a quienes ofrecen mejores historias, cuentos, leyendas, cuentos e historietas en su trabajo serán los ganadores, esto es con la finalidad de promover la lectura en tseltal y plasmar las ideas obtenidas del texto.</p>	<p>lista</p> <p>Texto (copias)</p> <p>Pizarrón</p> <p>Plumón</p> <p>Gis</p> <p>Cuadernos</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores</p> <p>Borrador</p> <p>-</p>

Tabla 5. Evaluación de la efectividad de la implementación de estrategia de comprensión de lectura en clase.

Tipos de texto	Estrategias desarrolladas	Si
<p>Cuento: Najt'il nuk' me' pech (El pato con cuello largo)</p>	<p>Después de activar los conocimientos previos sobre animales domésticos en comunidades tzeltales, los alumnos serán capaces de predecir de qué trata el texto basándose sólo en el título y la imagen antes de empezar a leer el texto y después los alumnos identificarán ciertas palabras importantes del texto con su significado y sacarán información esencial del texto para responder preguntas.</p>	X
<p>Adivinanza: Bitik altiklabil (Adivinanzas)</p>	<p>Los alumnos serán capaces de inferir el significado de una palabra de acuerdo al texto y al contexto; identificar las palabras claves que permiten responder a la pregunta y el uso de categorías lingüísticas: verbos y sustantivos.</p>	X
<p>Receta de cocina: "te pajal ul" (Atole agrio)</p>	<p>Los alumnos serán capaces predecir al fijarse en las fotos y título y decir de qué trata la lectura, jerarquizar los pasos de la receta que está en el texto mediante dibujos.</p>	X
<p>Texto descriptivo "te jlumaltik ayik ta kampo" (la gente que se encuentra en el campo)</p>	<p>Los alumnos predicen a partir del título del texto. Después de activar los conocimientos previos sobre la gente que se encuentra en el campo. Serán capaces de inferir el significado de las palabras de acuerdo al texto y al contexto, identificarán informaciones importantes e identificar palabras claves que permitan responder cada una de las siguientes preguntas.</p>	X
<p>Cuento: "Te Kelemut" (El gallo)</p>	<p>Los alumnos predicen a partir del título del texto. Serán capaces de inferir ideas principales en el texto, crear otra historia similar sobre el gallo en casa y le permitirá estructurar una idea completa sobre la utilidad de tener un gallo en casa, distinguir significados de palabras mediante el contexto.</p>	X
<p>Cuento: Te ilimba mamal (El viejo enojón)</p>	<p>Después de activar los conocimientos previos sobre el viejo enojón en comunidades Tseltales. Predecir a través del título. Los alumnos serán capaces de inferir los significados de las palabras en el texto de acuerdo al contexto, identificarán ideas importantes e informaciones esenciales del texto para responder preguntas.</p>	X
<p>Relato histórico <i>(te nop junetik)</i> los estudiantes</p>	<p>Después de activar los conocimientos previos sobre los estudiantes que vienen de comunidades lejanas. Predecir a través del título. Los alumnos serán capaces de inferir ideas importantes del texto, significado de las palabras, información específica y esencial del texto para responder preguntas.</p>	X

<p>Cuento: Me'ixim (la historia de la madre del maíz)</p>	<p>Los alumnos serán capaces de predecir a partir del título y expresar de qué trata la lectura antes de comenzar a leer el texto y después identificarán palabras importantes del texto con su significado y sacarán información esencial del texto para responder preguntas reflexivas de lo comprendido. Posteriormente representan a través de imagen conforme está desarrollada la lectura, es decir, dándole vida con imagen el texto de cada párrafo y desarrollaran una nueva historia sobre el maíz tomando en cuenta los personajes dibujados por ellos.</p>	<p>X</p>
<p>Leyenda: Sk'oplal muk'ul ja' (Leyenda del río grande)</p>	<p>Se asume que los alumnos tienen idea del tema porque está asociada al contexto de Tenejapa. Al usar el título pueden entender de que tratara la leyenda. Después de entender las características de una leyenda y el mensaje, se les invita a escribir una leyenda por equipos.</p>	<p>X</p>
<p>Cuento: <i>T'uyul beel ta tajimal ta ch'ajan</i> (El uso del lazo y la valentía)</p>	<p>Los alumnos serán capaces de interaccionar en lengua tseltal realizando preguntas y respuestas de la lectura <i>El uso del lazo y la valentía</i>. Conocerán que a partir de la presentación de conceptos claves como la valentía, la ayuda a otros de una lectura narrativa les permite realizar una historieta de superhéroe. Identificarán que con los conceptos presentados de la lectura pueden representarlo con imágenes Aprenden hacer pequeños diálogos divertidos desde su cosmovisión tseltal usando la estructura de una historieta que se les da como modelo y la adaptan situaciones que vive la comunidad.</p>	<p>X</p>
<p>Cuento: <i>sna almaeletik te k'atimbak</i> (Vida en el infierno después de la muerte)</p>	<p>Los alumnos son capaces de comprender el mensaje del texto y hacer analogías con conceptos como la vida, la muerte, el infierno, creencias, religión. Comparan variedades del habla de acuerdo de su contexto y de otra región, con la finalidad de poder entender e identificar la diversidad de las expresiones en tseltal. A partir de la lectura, escriben un cuento corto sobre el tema vida y muerte.</p>	<p>X</p>
<p>Poema: Sa'balts'unun (la rosa y el colibrí)</p>	<p>Los alumnos son capaces de comprender el mensaje del poema sobre la amistad. También comprenden el uso de rimas para después escribir un poema a un ser querido.</p>	<p>X</p>

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1. Mapa de Tenejapa Chiapas. (Tovilla, 1987, p. 2).....	30
Fig 2. Parajes aledaños a Tenejapa.....	66
Fig 3. Técnicas de recolección de datos.....	73
Fig 4. Poster que fomenta valores. Fundación Kellogs/2017.....	82

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Casa de cultura en Tenejapa.....	12
Foto 2. Actividad casa de la cultura.....	12
Foto 3. Espacio de socialización en Tenejapa.....	26
Foto 4. Actividad económica en el mercado de Tenejapa.....	31
Foto 5. Prácticas sociales en la fiesta del carnaval.....	33
Foto 6. Venta de enaguas bordadas.....	34
Foto 7. Rebozo de pelo de chivo.....	34
Foto 8. Iglesia Católica de San Idelfonso.....	34
Foto 9. Niñas aprenden a vender artesanías.....	36
Foto 10. Junta de padres de familia en la Escuela Secundaria Técnica N° 56.....	37
Foto 11. Escuela Secundaria Técnica 56 en Tenejapa.....	65
Foto 12. Etapa de inicio de la lectura.....	65
Foto 13. Texto corto.....	72
Foto 14. Alumnos realizando la actividad.....	72
Foto 15. Alumnos leyendo y copiando fragmentos de texto.....	85
Foto 16. Resumen realizado en clase.....	91
Foto 17. Alumna resumiendo la idea general del texto.....	92
Foto 18. Un alumno resumiendo y respondiendo a la pregunta del texto.....	93
Foto 19. Alumnos en la actividad de comprensión del texto.....	94
Foto 20. Uso de la palabra clave en contexto.....	95
Foto 21. Alumnos elaborando imágenes con texto en la etapa de post-lectura.....	97
Foto 22: Inferir a través de imágenes lo que tratara la lectura.....	97
Foto 23. Los alumnos subrayan ideas principales y conceptos claves.....	98
Foto 24. Representación a través de dibujos del atole agrio.....	99
Foto 25. Historieta elaborado por los alumnos después de una lectura de tseltal.....	100
Foto 26. Los alumnos escriben ideas principales de una lectura.....	101
Foto 27. Los alumnos identifican la estructura del texto.....	102
Foto 28. Examen de lectura de opción múltiple.....	103
Foto 29. Alumnos presentando el examen.....	103
Foto 30. Alumnos respondiendo preguntas de examen.....	103
Foto 31. Cuento sobre el gallo.....	107

Foto 32. Adivinanzas.....	107
Foto 33. Alumno trabajando de la lectura.....	110
Foto 34. Alumnos trabajando en post-lectura	110
Foto 35. Alumno dando vida a la lectura.....	111
Foto 36. Alumno comparte su poema	111
Foto 37. Alumnos presentando el libro cartonero.....	111
Foto 38. Demuestra su texto con dibujos.....	111
Foto 39. Presentación del contenido del libro cartonero.....	112
Foto 40. Alumno peleando con su compañero.....	115
Foto 41. Tiempo de habla del docente.....	119
Foto 42. Tiempo de habla de los alumnos.....	120

LISTA DE EXTRACTOS

Extracto de E1. Barrera de comunicación docente-alumno.....	79
Extracto de E 2. Competencia comunicativa baja del español.....	80
Extracto OC3. Usos del tseltal vs. manifestación del español Participante.....	80
Extracto de E4. Apreciaciones sobre el tipo de alumno que tiene la escuela....	81
Extracto de E 5. Estrategias de Lectura.....	83
Extracto de NC 6. Alumnos copian y no resumen.....	84
Extracto de E7. Más estrategias de lectura.....	86
Extracto de E 8. Lectura en voz alta.....	86
Extracto del DD9. Mediación de la lectura.....	86
Extracto de E10. Uso de textos narrativo.....	88
Extracto de DD11. Gusto por los cuentos.....	88
Extracto de OC12. Ausencia de las otras etapas de planeación en clase de lectura.....	88
Extracto de la OC 13. Efectividad de la estrategia implementada.....	89
Extracto del DD 14. Contribución de los estudiantes.....	90
Extracto del DD15. Preguntas detonadoras.....	90
Extracto DD 16. Momentos gratificantes.....	94
Extracto DD 17. Escasez de materiales.....	105
Extracto DD 18. Búsqueda de textos.....	105
Extracto DD 19. Textos en tseltal.....	106
Extracto 20. Incidente crítico.....	108
Extracto DD 21. Areas de mejora en la planeación.....	113
Extracto DD 22. Planear es un proceso complejo.....	113
Extracto de OC 23. No hay un cierre de clase.....	114
Extracto de OC 24. Interpretaciones erróneas.....	115
Extracto DD 25. Coincidencia de percepciones.....	116
Extracto DD 26. Uso de instrucciones.....	117
Extracto de la OC 27. Instrucciones cortas.....	117
Extracto de DC 28. Dudas de los alumnos.....	117

Extracto del DD 29. Checar instrucciones.....	118
Extracto DD 30. Tiempo de espera.....	119
Extracto de DD 31.Variante de Oxchuc.....	123
Extractos DD 32. Prestámos.....	127
Extracto TC 33. Testimonio de taxista de Tenejapa bre el uso del tseltal.....	130

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Técnicas de recolección de información en los dos ciclos.....	75
Tabla 2. Tabla de códigos y categorías.....	77
Tabla 3. Trabajos de los alumnos y traducción fiel.....	96
Tabla 4. Destacaron palabras claves del texto.....	104
Tabla 5. Retroalimentación de los alumnos.....	126
Tabla 6. intercambios de códigos entre el tseltal y español.....	130
Tabla 7. Palabras recurrentes en español que usan los alumnos en vez del tseltal.....	130