

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

---

---



**“ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN TSOTSIL  
A NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR EN UNA  
COMUNIDAD BILINGÜE INDÍGENA”**

## **TESIS**

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

**PRESENTA:  
BLANCA ESTELA PÉREZ RUIZ PS2322**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. LUCÍA VELASCO JIMÉNEZ**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS;  
SEPTIEMBRE 2023**



Las que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. Blanca Estela Pérez Ruiz, nombradas 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 "Enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar en una comunidad bilingüe indígena", elaborado por la C. Pérez Ruiz Blanca Estela, ya antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 04 días del mes de septiembre del año dos mil veintitrés en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

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



Mtra. Antonieta Cal y Mayor  
Turnbull  
Presidente del jurado



Mtra. Ana María Candelaria  
Domínguez Aguilar  
Secretaria del jurado



Dra. Lucía Velasco Jiménez  
Vocal del jurado



Vo. Bo  
Mtra. Vanina Herrera Allard  
Directora



Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) Blanca Estela Pérez Ruiz, Autor (a) de la tesis bajo el título de “Enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar en una comunidad bilingüe indígena”, presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 14 días del mes de septiembre del año 2023.

BLANCA ESTELA PÉREZ RUIZ

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

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

“Agradezco al Consejo de Ciencia y Tecnología de Chiapas (COCYTECH), por el apoyo en la incorporación al programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas, Incorporación de Mujeres Indígenas al Posgrado Nacional para el Fortalecimiento Regional CONACYT-Gobierno del Estado de Chiapas 2020”.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A Dios**

Expreso mi gratitud a Dios por darme la oportunidad de ver culminado este proyecto, por haberme puesto en el camino a personas que me han ayudado a seguir a pesar de los obstáculos. Agradezco grandemente el haberme dado salud y las fuerzas necesarias para poder decir hoy en día **¡lo logré!**.

### **A la FLCT**

Quiero dar las gracias a la Universidad Autónoma de Chiapas por brindarme la Oportunidad de formarme profesionalmente.

### **A mi directora de tesis Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull**

Agradezco de manera especial a la Maestra Antonieta Cal y Mayor Turnbull por haberme asesorado y guiado a lo largo de este trabajo de investigación. Su apoyo, paciencia, ánimo y seguimiento en este trabajo, así como su capacidad para guiar mis ideas han sido un aporte invaluable. Puesto que la disponibilidad y amabilidad en nuestras asesorías hicieron posible una mejor comprensión en ir aclarando mis ideas durante este trayecto del proyecto de investigación. Le agradezco el haberse dado el tiempo y las ganas de conocer el lugar donde se llevó a cabo la investigación, ya que eso nos facilitó un vínculo de creaciones e ideas para mejorar este trabajo. Maestra, gracias por haber creído en mí, ha sido un progreso muy importante en mi vida pertenecer parte de la formación que ofrece la maestría en didáctica de las lenguas y más aún el haber caminado juntas.

### **A mi co-directora de tesis Dra. Lucia Velasco Jiménez**

Extiendo mi agradecimiento a mi co-directora, la Dra. Lucia Velasco Jiménez, por su paciencia y disponibilidad para compartir su experiencia y amplio conocimiento en la escritura de la lengua originaria tsotsil, puesto que para la elaboración de esta tesis fue imprescindible el apoyo que he recibido.

### **A mi lectora la Mtra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar**

También expreso mi sincero agradecimiento y gratitud a mi lectora, la Mtra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar, quien me apoyó en todo momento, que siempre ha creído en mí y que ha aceptado leer este trabajo para evaluarlo y retroalimentarlo.

### **A mis profesores y personal administrativo de la FLCT**

Estoy sumamente agradecida con todos mis profesores de este programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas y con el personal administrativo de la FLCT, que han sido parte fundamental de este logro.

### **A mis padres**

Expreso el valor de la gratitud a mis padres por creer siempre en mí y apoyarme en este proyecto. Quiero que sepan que la educación, el amor y los valores que han forjado en mí, me ha ayudado a ser la persona que soy hoy en día. El apoyo incondicional que me han brindado ha sido mi principal inspiración para seguir cumpliendo mis metas. ¡Los amo!

### **A mi hija**

Agradezco de manera especial a mi hija Ariadne María Martínez Pérez, por la paciencia y el amor que me tuvo durante este proceso, ya que ella fue espectadora y acompañante de estos momentos, y ella me animaba a seguir, recordándome que siempre se puede lograr lo que uno se propone. Te amo princesa.

## Resumen

Este proyecto de investigación acción titulado “Enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar en una comunidad bilingüe indígena” es un análisis-reflexión sobre el tipo de vocabulario y los distintos materiales y actividades que pueden ser implementados para enseñar la lengua de herencia tsotsil a niños en edad preescolar. Si bien es cierto que el tsotsil es la segunda lengua originaria más hablada en Chiapas con aproximadamente 550,274 hablantes (INEGI, 2020), el número de hablantes ha ido disminuyendo ya que las nuevas generaciones, sea por los procesos educativos o por razones sociales o económicas ya no la utilizan y han retomado el español como su L1. Por esta razón se decidió implementar la enseñanza de la L2 tsotsil a una edad temprana, con el fin de coadyuvar en la revaloración de esta lengua originaria por parte de los menores y sus familias.

La investigación se llevó a cabo en el preescolar “Miguel Domínguez” de la comunidad Manuel Velasco Suárez II del municipio de Ocozocoautla de Espinosa Chiapas; durante el ciclo escolar 2022-2023. En el proceso se identificó que el vocabulario más adecuado para ser enseñado en tsotsil es aquél de tipo concreto y de uso cotidiano, y que los materiales de tipo físico, multisensorial y reciclados, adaptados al contexto, involucraron a los niños y facilitaron el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, los resultados revelan que dentro de las actividades didácticas, las lúdicas y las kinestésicas fueron las más adecuadas, ya que no solo favorecen el aprendizaje del vocabulario, sino que coadyuvan al desarrollo general de los niños en edad preescolar.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de tsotsil, enseñanza a niños, vocabulario, materiales didácticos

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
Planteamiento del problema y justificación.....	1
Objetivo general.....	3
Objetivos específicos.....	3
Preguntas de investigación.....	4
Panorama general del trabajo de investigación.....	4

### Capítulo 1: Comunidad tsotsil bilingüe

1.1	Lenguas indígenas en México.....	6
1.1.1.	Visiones predominantes sobre las lenguas indígenas en México.....	6
1.1.2.	Diversidad de lenguas indígenas en México .....	9
1.1.3.	Lenguas indígenas en Chiapas.....	12
1.2	La lengua-cultura tsotsil.....	15
1.2.1	Bats' il k'op o lengua verdadera.....	15
1.2.2	Economía.....	19
1.2.3	Usos y costumbres.....	22
1.2.4	Religión y cosmovisión tsotsil .....	24
1.3	Contexto comunitario.....	26
1.4	Comunidad bilingüe y diglosia.....	27
1.4.1	Comunidad de habla.....	27
1.4.2	Bilingüismo.....	28
1.4.3	Diglosia.....	31
1.4.4	Comunidad tsotsil bilingüe Dr. Manuel Velasco Suarez 2.....	32
1.5	Recapitulación.....	35

### Capítulo 2. Enseñanza de vocabulario

2.1	¿Qué es el lexicón?.....	36
2.2	¿Qué es vocabulario?.....	39
2.3	¿Por qué enseñar vocabulario?.....	40
2.4	Tipos de vocabulario.....	41
2.5	Condiciones de la enseñanza del vocabulario.....	42



2.6	Factores que pueden intervenir en la enseñanza de vocabulario.....	45
2.7	Recapitulación.....	48

### **Capítulo 3: Enseñanza de una L2 a niños en edad preescolar**

3.1	El constructivismo en el aprendizaje del niño.....	49
3.2	Etapas de desarrollo del niño.....	54
3.2.1	Etapa preoperatoria.....	55
3.3	Adquisición de la lengua en los niños.....	57
3.4	Enseñanza de vocabulario a niños .....	59
3.4.1	Material didáctico para enseñar vocabulario a niños.....	73
3.4.2	Actividades para enseñar vocabulario a niños.....	75
3.5	Recapitulación .....	65

### **Capítulo 4: Recorrido metodológico**

4.1	Diseño de la investigación.....	66
4.2	Contexto.....	69
4.3	Participantes.....	69
4.4	Estrategia metodológica.....	70
4.4.1	Observación.....	70
4.4.2	Diario del docente.....	74
4.4.3	Entrevista en profundidad.....	75
4.4.4	Ficha pedagógica.....	77
4.4.5	Registros gráficos.....	79
4.4.6	Evaluación diagnóstica en L1 y evaluación final en L2 tsotsil.....	81
4.4.7	Escala estimativa de autoevaluación.....	82
4.5	Procedimiento de recolección de la información .....	83
4.6	Proceso de triangulación final.....	89
4.7	Condensación y categorización de la información.....	91
4.8	Problemas éticos considerados.....	93
4.9	Recapitulación.....	94

## **Capítulo 5. Presentación, análisis y discusión de resultados**

5.1	Materiales didácticos que contribuyen al aprendizaje del vocabulario.....	95
5.1.1	materiales didácticos para enseñar vocabulario en los niños en L2 tsotsil.....	98
5.2	actividades para enseñar vocabulario en etapa pre operacional.....	102
5.2.1	actividades para fomentar la interacción y aprendizaje de la L2 tsotsil.....	105
5.3	Tipos de vocabulario para enseñar una L2 a niños de etapa preoperacional.....	108
5.3.1	Selección de vocabulario para enseñar L2 tsotsil a niños en la etapa preoperacional.....	109
5.4	Reflexión general de las clases impartidas para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar .....	111
5.5	Recapitulación.....	113

## **Capítulo 6. Conclusiones y propuesta pedagógica**

6.1	Conclusiones del estudio.....	114
6.2	Limitantes del estudio.....	118
6.3	Propuesta didáctica .....	119
6.3.1	Fichas pedagógicas de actividades en clase.....	120
6.3.1.1	Ficha pedagógica: “Mi nombre...””jvi...”.....	124
6.3.1.2	Fichas pedagógicas: “Los colores”.....	126
6.3.1.3	Ficha pedagógica: “Mi dominó de colores”.....	129
6.3.1.4	Ficha pedagógica: “Los números”.....	132
6.3.1.5	Ficha pedagógica: “Conozco mi cuerpo”.....	134
6.3.1.6	Ficha pedagógica “Las frutas”.....	140
6.3.1.7	Ficha pedagógica “mis frutas favoritas”.....	144
6.4	Recapitulación.....	149
	<b>Referencias.....</b>	<b>150</b>

# INTRODUCCIÓN

## Planteamiento del problema y justificación

A pesar de que México es un país pluricultural con una gran diversidad de pueblos indígenas, la cultura y lengua de estos pueblos no siempre es valorada por la sociedad en general ni por las comunidades que las integran. En algunos casos, el uso de la lengua se va perdiendo ya que los niños utilizan únicamente el español y no aprenden su lengua de herencia. En este sentido, la política del lenguaje en México ha presentado una continuidad que se resume en una unificación lingüística en el país hacia el español, política que ha provocado que cada vez más se hablen menos las lenguas originarias. Esta política se ha instrumentado por diferentes medios en los que se habla únicamente el español pero se llega también a los grupos indígenas, quienes necesitan saber español para comprender. El español generalmente se impone en los medios de comunicación masiva, la religión y de modo preponderante en el sector educativo (Coronado, *et al.*1985). Si bien se han hecho algunos esfuerzos tanto a nivel legal como institucional para revitalizar las lenguas indígenas, estos han sido insuficientes debido a la visión que se tienen en la sociedad de las lenguas indígenas. En el caso particular que nos ocupa, la lengua originaria tsotsil es muchas veces vista por la sociedad, inclusive por los propios padres de familia, como un obstáculo, generando así un tipo de bilingüismo sustractivo en que el español reemplaza al tsotsil, en lugar de un bilingüismo aditivo en que el tsotsil sería valorizado junto con el español.

Valdés (como se citó en Mulík, 2021) señala que “el concepto de LH incluye tanto las lenguas minoritarias que se hablan en diferentes regiones del mundo como las lenguas indígenas que están a menudo en riesgo de extinción” (p.12). Así pues, podemos considerar a la lengua tsotsil como una lengua de herencia, cuya falta de enseñanza a las nuevas generaciones cada día ha sido mayor en los contextos familiares, lo cual se ve reflejado en la pérdida de la lengua originaria en algunas comunidades rurales, tal es el caso del municipio de Ocozocoautla, en donde la falta de enseñanza del tsotsil, no solo genera monolingüismo, sino pérdida de identidad étnica y lingüística.

Este fenómeno es palpable en muchas zonas rurales, en donde se observa que la pérdida de la lengua de herencia se ha dado de generación en generación, llegando al punto

en que en algunas comunidades a los niños ya no se les enseña la lengua originaria del lugar, ni en la casa ni en la escuela, por lo que crecen teniendo al español como su L1 y algunos no tienen idea que pertenecen a un grupo étnico con padres hablantes de alguna lengua originaria. Para contrarrestar esta situación se crearon escuelas “bilingües”. Como expresa Segura (2004),

Ante el proceso de etnocidio se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indias. (p.67)

Lo anterior indica que en México, por lo menos en papel, ha habido la intención por parte de las autoridades de reconocer el valor cultural indígena, principalmente en la educación, lamentablemente en la práctica esto no siempre se ve reflejado, pues en ocasiones no se fomenta ni enseña la lengua originaria, sino que muchas veces solo se enseña en español se puede aseverar que en la educación bilingüe indígena se ha venido manejando el mismo currículo de educación monolingüe en español. Empleando las palabras de Hamel (2000):

Es decir, se alfabetiza en español, a pesar de que la política oficial establece desde mediados de los años ochenta que la enseñanza de la lecto-escritura debe realizarse en la lengua materna de los alumnos, en este caso el lenguaje indígena. (p.146)

Cabe destacar que uno de los factores que genera esta situación, es que las autoridades educativas envían a estas escuelas ‘bilingües’ a docentes que no hablan una lengua indígena o bien que hablan una lengua indígena distinta a la de sus educandos y la comunidad en la que laboran.

Como plantea Dietz (2014) la colaboración de los educadores al progreso comunitario ha sido insuficiente para las instituciones indigenistas. Regularmente la edad en la que algunos educadores entran al campo educativo en zonas indígenas oscila entre los 16 a 22 años, y estos educadores tienen con frecuencia una formación nula o poco profunda, con un nivel académico básico, sufriendo por esto un rechazo de sus propias comunidades indígenas. Aunque en otro sentido, algunos educadores han optado por ir a comunidades lejanas y

distintas a su lengua que habla, esto ha sido porque dichos profesores son enviados por las agencias indigenistas externas.

Aunado a lo anterior, puedo señalar que aun cuando se trate de impartir clases en la lengua de herencia de los niños, la enseñanza del vocabulario por medio de métodos tradicionales poco eficientes para que los niños y niñas en edad preescolar logren comprender, se debe una falta de actualización y compromiso por parte de los docentes, generando que no se logre un aprendizaje significativo por parte de los niños y que éstos no se vean motivados a aprender ni usar su lengua de herencia. Es por eso que la formación del docente como profesional autónomo y reflexivo es de suma importancia. Díaz y Hernández (2002) agregan que “la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno” (p.134).

Por todo lo anteriormente mencionado, considero que es de suma importancia contribuir a la enseñanza de la lengua de herencia tsotsil en las comunidades rurales de Chiapas; para que la lengua de sus antepasados se revalorice desde el ámbito escolar.

Específicamente, trabajaré con los niños en edad preescolar de la comunidad Manuel Velasco Suárez II, del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, para que, a través de actividades y materiales adecuados para este grupo etario, ellos aprendan vocabulario en tsotsil y puedan apreciar su lengua de herencia y llevarla a la práctica cotidiana. Asimismo, a través de este trabajo busco reflexionar sobre mi propia práctica docente como profesora de preescolar bilingüe español-tsotsil e inspirar a otros docentes para que retomen en el aula la enseñanza de la lengua originaria de la comunidad en la que se encuentren.

### **Objetivo general**

Explorar, analizar y evaluar diferentes actividades y materiales para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer grado de preescolar con la finalidad de incentivar la revalorización del tsotsil, al tiempo que reflexiono sobre mi propia práctica docente.

### **Objetivos específicos**

1. Diseñar, implementar, analizar y evaluar diversos materiales y actividades para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar.

2. Seleccionar el vocabulario para ser enseñado en tsotsil a niños de tercer año de preescolar.
3. Reflexionar sobre mi propia práctica docente con relación a la enseñanza del tsotsil a niños en edad preescolar.

### **Preguntas de la investigación**

1. ¿Qué materiales y actividades resultan significativos para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar?
2. ¿Qué tipo de vocabulario en tsotsil es pertinente enseñar en tsotsil a niños de tercer año de preescolar?
3. ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar?

### **Panorama general del trabajo de investigación**

El presente trabajo se encuentra conformado por una introducción y seis capítulos, los cuales dan sustento a esta investigación.

La introducción presenta el tema central de la investigación, plasmado en el planteamiento del problema y la justificación. De igual manera se presenta el objetivo general y los objetivos específicos, así como las preguntas de investigación que se buscan responder en este trabajo.

El primer capítulo versa sobre el constructo de la comunidad tsotsil bilingüe. En este capítulo se parte de la visión que se tiene de las lenguas indígenas en México, se describen e identifican las familias y lenguas indígenas de México y posteriormente de Chiapas. A continuación se aborda la lengua y cultura tsotsil enfatizando los aspectos lingüísticos, de usos y costumbre, religiosos y de cosmovisión de este grupo indígena. Después se define y escribe el contexto comunitario, para posteriormente abordar los temas de comunidad de habla, bilingüismo y diglosia, concluyendo con la descripción de la comunidad tsotsil bilingüe de Dr. Manuel Velasco Suárez II.

El segundo capítulo versa sobre los referentes teóricos relativos a la enseñanza del vocabulario. Se hace una presentación sobre, lexicón, vocabulario, y los distintos tipos de vocabulario, enfatizando la importancia de la enseñanza de vocabulario en la L2. Se abordan las condiciones de la enseñanza de vocabulario y por último se analiza el enfoque sociolingüístico para la enseñanza de vocabulario.

El tercer capítulo aborda la temática relativa a la enseñanza a niños, pues son ellos, los niños de edad preescolar, los participantes principales de este proyecto de investigación. Se aborda el constructivismo en el aprendizaje del niño y se describen las etapas de desarrollo del niño, con especial énfasis en la fase preoperatoria, y la adquisición de la lengua en los niños. De igual forma se abarca el tema de vocabulario y su enseñanza a niños, enfatizando los materiales y actividades empleados para enseñar vocabulario a niños.

El capítulo cuatro es el relativo a la Metodología. En él se presenta el recorrido metodológico que se siguió para el desarrollo de esta investigación. Ahí se describe el enfoque cualitativo y el método de investigación-acción, que fueron los que orientaron esta investigación. A continuación se describen los dispositivos empleados en la investigación, su uso, diseño y aplicación. Finalmente, se explica cómo se analizaron los resultados que arrojaron los distintos dispositivos aplicados y se concluye con los problemas éticos que se tomaron en consideración al desarrollar este trabajo de investigación.

En el capítulo cinco se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, así como su análisis y discusión, respondiendo con ellos de manera ordenada a cada una de las preguntas de investigación y cumpliendo con los objetivos planteados en la misma.

En el capítulo seis se realiza la conclusión de este trabajo, sintetizando los resultados obtenidos y discutiendo las limitantes a las que nos enfrentamos al desarrollar el trabajo de investigación. Finalmente, y dentro de este mismo capítulo, se presenta la propuesta didáctica que emergió de la aplicación de los dispositivos y que consiste en fichas pedagógicas de diversas temáticas y empleando distintos materiales y actividades para que otros profesores puedan enseñar vocabulario en tsotsil a niños de edad preescolar y con esto contribuir a la revalorización de las lenguas originarias.

# CAPÍTULO 1

## COMUNIDAD TSOTSIL BILINGÜE

En este capítulo se presentan un esbozo sobre las lenguas indígenas en México y un recorrido de las lenguas indígenas que tenemos en Chiapas, concluyendo y enfatizando con la lengua y cultura tsotsil y algunos de sus elementos más importantes como son la lengua, los usos y costumbres, la religión y la cosmovisión. Después se aborda el tema de la importancia del contexto comunitario y la concepción de bilingüismo y diglosia, aspectos que forman parte del contexto en que se desarrolla la investigación, que es precisamente la comunidad tsotsil bilingüe de Manuel Velasco Suárez II del Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.

### **1.1. Las lenguas indígenas en México**

En esta primera sección nos enfocaremos en dar breve acercamiento sobre las visiones predominantes sobre las lenguas indígenas en México, así como un esbozo general de las familias lingüísticas indoamericanas y lenguas indígenas identificadas y clasificadas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, para concluir específicamente con las lenguas indígenas que se hablan en Chiapas y su distribución demográfica y geográfica en la entidad.

#### **1.1.1 Visiones predominantes sobre las lenguas indígenas en México**

México es un multicultural, ya que existen diversos grupos indígenas que conservan su propia lengua, su propia cultura y su propia cosmovisión del mundo. Sin embargo, la riqueza cultural y lingüística de México puede ser percibida tanto como un aspecto positivo, ya que dicha diversidad enriquece al país, pero también, puede ser percibida como algo negativo, ya que las lenguas originarias también han sido vistas a lo largo de la historia como obstáculo para el progreso económico y como medios de comunicación inferiores a las lenguas hegemónicas, en nuestro caso, el español. Tal como expresa, Montemayor (2001):

Varias imprecisiones, olvidos históricos e incluso creencias ingenuas tornan confuso a menudo lo que debemos entender por literatura indígena y tradicional. Por ejemplo,



creer que los idiomas pueden diferenciarse por grados de crecimiento y que las lenguas con desarrollo son los idiomas propiamente dichos y los otros tan solo “dialectos”. También creer que las lenguas desarrolladas se hablan en los países hegemónicos y los dialectos en los pueblos sojuzgados. (pp. 14-15)

Las lenguas indígenas en México han estado presentes desde hace siglos. Podemos remontarnos a la época prehispánica en donde se desarrollaron diversas culturas que alcanzaron un gran desarrollo cultural y lingüístico, como fueron la cultura Olmeca, la Zapoteca, la Maya y la Azteca, por mencionar algunas. Sin embargo, con la llegada de los españoles en territorio mexicano y la posterior conquista del imperio Azteca en 1521, el español se impuso como la lengua hegemónica en los territorios dominados, que posteriormente se extenderían a todo lo que fue la Nueva España y la Capitanía General de Guatemala (SEP, 2019). Aún después de la Independencia de México en 1821 y de la abolición de la esclavitud y la eliminación del sistema de castas, el español siguió prevaleciendo como la lengua predominante, tanto por cuestiones económicas, como por cuestiones religiosas y políticas (SEP, 2019).

Esta situación de dominio del español sobre las lenguas originarias ha sufrido cambios y diversas interpretaciones a lo largo de los años, surgiendo lo que León-Portilla (2004) describe como “indigenismo antropológico” y que normalmente consta de dos vertientes diferentes que siguen vigentes a la fecha, León-Portilla (2004) explica cada una de ellas.

Una partió de la idea de que los indígenas continuaban viviendo en situaciones precarias precisamente porque sus formas de cultura eran anacrónicas y no les permitían acceder a la modernidad que buscaba el país. En lo que concierne a sus lenguas, se siguió pensando que eran ellas una barrera para la comunicación de los indígenas con el resto de la población. Por ello, había que castellanizarlos y alfabetizarlos en la que se llama *lengua nacional*. La clave, en suma, era asimilarlos o incorporarlos a la cultura de la gran mayoría de los mexicanos. (p. 9)

Cabe recalcar que los aspectos enmarcados esta primera corriente es la que mayoritariamente sigue vigente en México, pues en muchos casos las lenguas indígenas en México son vistas como un obstáculo para la civilización, fomentando la castellanización y la creación de lo que se conoce como un bilingüismo sustractivo (Da Silva y Signoret, 2005):

Sin embargo, León-Postilla (2004) también nos habla de la otra corriente que si valora la diversidad lingüística y cultural de México.

La otra corriente tomó como punto de partida el reconocimiento de que México está constituido por un conjunto de pueblos con lenguas y culturas diferentes. Manuel Gamio, que fue el principal promotor de esta corriente, si bien reconoció la importancia del mestizaje y el hecho de que en diversos grados y formas los pueblos indígenas también habían recibido la influencia de la mestización cultural, puso a la vez de relieve que éstos perduraban con sus grandes diferencias y sus propias lenguas.(p.9)

Así pues, la segunda corriente nos muestra un panorama distinto, en el que se reconoce un México con una diversidad cultural y lingüística, en el que se aspira al reconocimiento de cada grupo lingüístico y cultural, con sus propias características, diferentes en algunos aspectos, pero como parte integral de la nación mexicana. Es decir, reconocer esta diversidad y tratar de preservarla.

En este sentido, consideramos que si bien el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, a través de diversos proyectos comunitarios, la Secretaría de Educación Pública, mediante el establecimiento de las escuelas bilingües indígenas y Normales bilingües indígenas, y el H. Congreso de la Unión con la creación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas han hecho esfuerzos por preservar y valorizar las lenguas originarias (INALI, 2023), al ser el español la lengua predominante en la sociedad mexicana, estos esfuerzos han sido insuficientes para romper con la visión imperante de que las culturas y lenguas originarias representan un obstáculo para que sus integrantes y hablantes se desarrollen social y económicamente. De ahí, precisamente que con este trabajo busquemos contribuir con nuestro grano de arena para apoyar este esfuerzo, afín que los niños de la comunidad Manuel Velasco Suárez II, del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas, aprendan, dentro del contexto escolar, vocabulario en tsotsil, y con eso se incentive su revalorización en dicha comunidad.

Finalmente, podemos decir que debido a la visión negativa que todavía impera en ciertos sectores de la sociedad mexicana con relación a las lenguas originarias, algunas de estas se encuentran en peligro de desaparecer, ya que las nuevas generaciones no ven útil el mantenimiento de las mismas, o bien, han vivido un proceso de castellanización. Por este

motivo, de acuerdo con Wichmann (2007), la documentación de lenguas que se encuentran en peligro de desaparecer es un aspecto necesario que la lingüística debe tomar en cuenta para fomentar, en las lenguas que aún se utilizan se sigan promoviendo el uso, inclusive en los distintos géneros del habla, tales como el hablar de los niños y el discurso ritual.

### **1.1.2 Diversidad de lenguas indígenas en México**

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas publicó en el Diario Oficial de la Federación (SEGOB, 2008) el “Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus auto denominaciones y referencias geo estadísticas”, teniendo como objetivos principales los siguientes:

“a) dar a conocer cuáles son las lenguas indígenas habladas en nuestro país para su Reconocimiento como lenguas nacionales por la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas; b) contribuir a hacer más eficiente la atención gubernamental dirigida a la población hablante de lengua indígena; y c) colaborar para que la población hablante de lengua indígena cuente con un mejor acceso a los derechos lingüísticos que le reconoce el Estado” (INALI en SEGOB, 2008, p.35)

Asimismo, con dicho catálogo el INALI pretende apoyar a que exista un cambio de actitud con relación a las lenguas indígenas, sus hablantes y sus prácticas socioculturales, a fin de que la población nacional los reconozca como parte de la nación y les dé un trato equitativo. De igual manera busca que la población nacional reconozca el patrimonio cultural intangible que representa precisamente la diversidad y riqueza de las lenguas indígenas, al presentar las distintas variables lingüísticas que fueron identificadas. Finalmente, busca que con este catálogo los estudiantes e investigadores tengan una base de información que pueda ser consultada para coadyuvar en los estudios que se realizan con relación a las lenguas originarias.

El catálogo clasifica a las lenguas originarias de acuerdo a tres categorías principales: familia lingüística, agrupación lingüística y variante lingüística. El catálogo contempla las once familias lingüísticas presentes en México, considerando el concepto de familia lingüística hace hincapié en que la lenguas que actualmente se hablan en territorio nacional,

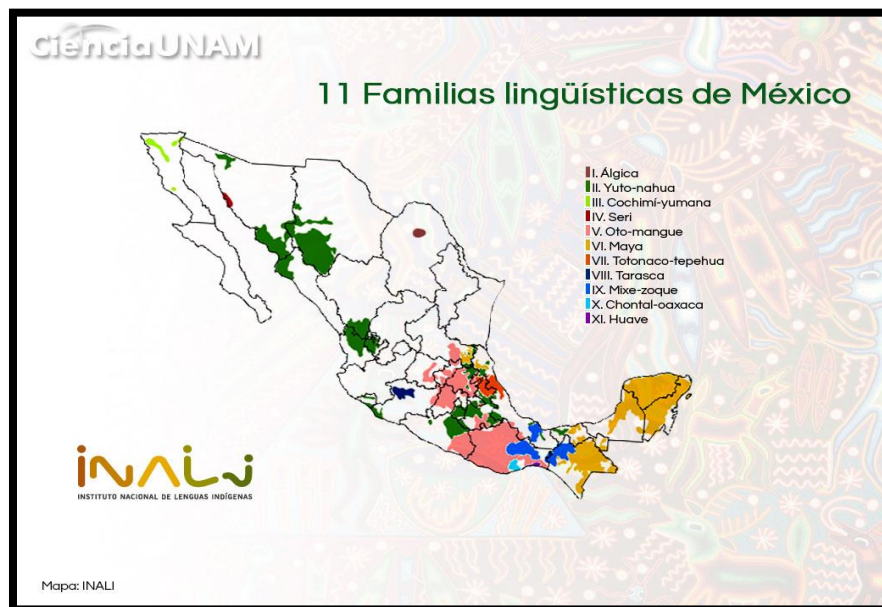
no compartieron la misma historia sociocultural, sino que se desarrollaron en distintos espacios y tiempos.

Las 11 familias lingüísticas indoamericanas presentes en México (INALI en SEGOB, 2008) son:

- I. Álgica.
- II. Yuto-nahua.
- III. Cochimí-yumana.
- IV. Seri.
- V. Oto-mangue.
- VI. Maya.
- VII. Totonaco-tepehua.
- VIII. Tarasca.
- IX. Mixe-zoque.
- X. Chontal de Oaxaca.
- XI. Huave.

Estas familias lingüísticas se ubican en diversas zonas del territorio nacional como puede apreciarse en el cuadro 1.

**Cuadro 1.** Las 11 familias lingüísticas indoamericanas en México. (Tomado de UNAM, 2019)



Al mismo tiempo que el INALI identificó las once familias lingüísticas indoamericanas presentes en México, también identificó 68 agrupaciones lingüísticas, que también denomina como lenguas indígenas, y las clasificó de acuerdo a la familia a la que pertenecen. Esta clasificación muestra claramente la diversidad lingüística que impera en nuestro país (INALI en SEGOB, 2008), y puede apreciarse en el cuadro 2.

**Cuadro 2.** Lenguas Indígenas de México (Adaptado de INALI en SEGOB, 2008)

	<b>Lengua</b>	<b>Familia</b>		<b>Lengua</b>	<b>Familia</b>
1	Akateko	VI Maya	35	Mazateco	V Oto-mangue
2	Amuzgo	V Oto-mangue	36	Mixe	IX Mixe-zoque
3	Awakateko	VI Maya	37	Mixteco	V Oto-mangue
4	Ayapaneco	IX Mixe-zoque	38	Náhuatl	II Yuto-nahua
5	Cora	II Yuto-nahua	39	Oluteco	IX Mixe-zoque
6	Cucapá	III Cochimí-yumana	40	Otomí	V Oto-mangue
7	Cuicateco	V Oto-mangue	41	Paipai	II Cochimí-yumana
8	Chatino	V Oto-mangue	42	Pame	V Oto-mangue
9	Chichimeco jonaz	V Oto-mangue	43	Pápago	II Yuto-nahua
10	Chinanteco	V Oto-mangue	44	Pima	II Yuto-nahua
11	Chocholteco	V Oto-mangue	45	Popoloca	V Oto-mangue
12	Chontal de Oaxaca	X Chontal de Oaxaca	46	Popoloca de la Sierra	IX Mixe-zoque
13	Chontal de Tabasco	VI Maya	47	Qato'k	VI Maya
14	Chuj	VI Maya	48	Q'anjob'al	VI Maya
15	Ch'ol	VI Maya	49	Q'eqchí'	VI Maya
16	Guarijío	II Yuto-nahua	50	Sayulteco	IX Mixe-zoque
17	Huasteco	VI Maya	51	Seri	IV Seri
18	Huave	XI Huave	52	Tarahumara	II Yuto-nahua
19	Huichol	II Yuto-nahua	53	Tarasco	VIII Tarasca
20	Ixcateco	V Oto-mangue	54	Teko	VI Maya
21	Ixil	VI Maya	55	Tepehua	VII Totonaco-tepehua
22	Jakalteco	VI Maya	56	Tepehuano del norte	II Yuto-nahua
23	Kaqchikel	VI Maya	57	Tepehuano del sur	II Yuto-nahua
24	Kickapoo	I Álgica	58	Texistepequeño	IX Mixe-zoque
25	Kiliwa	III Cochimí-yumana	59	Tojolabal	VI Maya
26	Kumiai	III Cochimí-yumana	60	Totonaco	VII Totonaco-tepehua
27	Ku'ahl	III Cochimí-yumana	61	Triqui	VI Oto-mangue
28	K'iche'	VI Maya	62	Tlahuica	V Oto-mangue

29	Lacandón	VI Maya	63	Tlapaneco	V Oto-mangue
30	Mam	VI Maya	64	Tseltal	VI Maya
31	Matlatzinca	V Oto-mangue	65	Tsotsil	VI Maya
32	Maya	VI Maya	66	Yaqui	II Yuto-nahua
33	Mayo	II Yuto-nahua	67	Zapoteco	V Oto-mangue
34	Mazahua	V Oto-mangue	68	Zoque	IX Mixe-zoque

Cabe mencionar que en el censo de 2020, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020) identifico que en México 7, 364,645 personas de 3 años y más de edad hablaban una lengua indígena, lo que en ese momento representaba el 6% de la población total del país. Asimismo el INEGI (2020) identificó que las lenguas más habladas son el Náhuatl, el Maya y el Tseltal.

### 1.1.3 Lenguas originarias en Chiapas

En el apartado anterior se presentó brevemente la diversidad lingüística en México y como el INALI ha hecho el esfuerzo de catalogar y clasificar las lenguas indígenas para su mejor estudio y seguimiento. En este apartado nos enfocaremos en las lenguas indígenas habladas en el estado de Chiapas, toda vez que es el estado en que se lleva a cabo la investigación y es importante resaltar el valor lingüístico y cultural de estas lenguas y sus hablantes.

Con el objeto de tener un mejor conocimiento sobre las lenguas indígenas de Chiapas, es necesario conocer las lenguas indígenas que se hablan en este Estado García (2001) señala que:

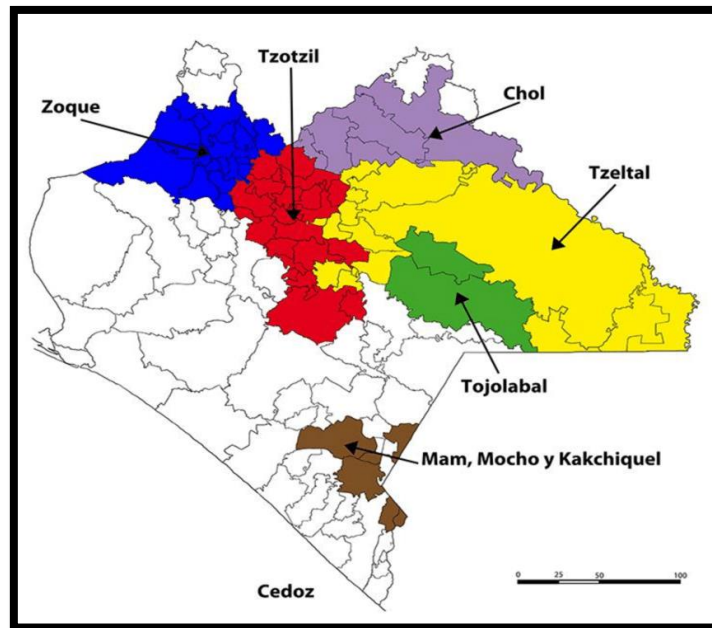
Los idiomas que actualmente se hablan son 12: Chol, lacandón, mame, tojolabal, tzeltal, tzotzil y zoque; pero además existen en el estado pequeños grupos de hablantes de cakchiquel, Chuj, jacalteco, kanjobal, mochó; sin contar el tuzanteco, que es la lengua que solamente hablan las personas mayores de 30 años y por supuesto, los ancianos del municipio de Tuzantan; desafortunadamente no hemos encontrado obras escritas en esta lengua, ni cakchiquel, chuj, kanjobal y mochó.(p. 18)

Por su parte, el Gobierno de México (2023) a través del Sistema de Información Cultural, señala que en Chiapas se hablan doce lenguas originarias y menciona las siguientes:

- 1) Ch'ol
- 2) Chuj
- 3) Jakalteco
- 4) Lancandón
- 5) Mam
- 6) Q'anjobal
- 7) Qato'k
- 8) Teko
- 9) Tojolabal
- 10) Tsetsal
- 11) Tsotsil
- 12) Zoque

En el cuadro 3, podemos apreciar la distribución geográfica de las principales lenguas indígenas habladas en el estado de Chiapas y darnos cuenta que se encuentra concentradas en las zonas Valle-Zoque, Mezcalapa, de los Llanos, Altos, de los Bosques, Sierra Mariscal, Selva, Masya, Tulijá y Meseta Comiteca.

**Cuadro 3.** Principales lengua predominantes en Chiapas  
(Tomado de Pérez, Vera, Andrés y Mondragón, 2019, p. 10)



Ahora bien, en cuanto a hablantes se refiere, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2020 (INEGI 2020) en Chiapas hay 1, 562,648 personas mayores de 3 años de edad que hablan alguna lengua indígena. Eso representa el 28.2% de la población del estado, lo que quiere decir que más de la cuarta parte de la población de Chiapas es hablante de una lengua originaria.

Asimismo, el INEGI (2020) identificó que las lenguas más habladas con el Tsetal, el Tsotsil, el Ch'ol y el Zoque. Estos datos pueden apreciarse en el cuadro 4, en donde se pueden visualizar el número de hablantes de cada lengua clasificados por género.

**Cuadro 4.** Hablantes de las lenguas indígenas de Chiapas (Adaptado de INEGI, 2020)

<b>Lengua indígena (catalogo INALI)</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total de hablantes</b>
<b>1) Ch'ol</b>	128,343	126,372	<b>254,715 (3)</b>
2) Chuj	1,778	1,738	3,516
3) Jakalteco	252	229	481
4) Lacandón	375	396	771
5) Mam	5,204	6,165	11,369
6) Q'anjob'al	5,604	5,247	10,851
7) Qato'k	52	74	126
8) Teko	22	56	78
9) Tojolabal	34,082	32,871	66,953
<b>10) Tseltal</b>	298,320	290,824	<b>589,144 (1)</b>
<b>11) Tsotsil</b>	282,024	268,250	<b>550,274 (2)</b>
<b>12) Zoque</b>	37,186	36,832	<b>74,018 (4)</b>
Total	793,242	769,054	<b><u>1,562,296</u></b>

Concluimos esta sección señalando que aunque Chiapas es un estado en que un cuarto de la población es hablante de una lengua originaria, esto no se ve reflejado suficientemente ni en el campo educativo ni en el campo económico. Por este motivo es menester seguir trabajando desde la educación para la preservación y revaloración de las lenguas originarias. Siendo este último uno de nuestros propósitos al enseñar vocabulario en tsotsil a niños de edad preescolar de la Comunidad Dr. Manuel Velasco Suarez II, del Municipio de



Ocozocoautla Chiapas, dedicaremos las siguientes secciones a hablar específicamente de la lengua-cultura tsotsil, así como del contexto comunitario y de su importancia en la organización social indígena,

## **1.2 La lengua y cultura tsotsil**

La lengua no puede ser percibida como un elemento separado de la cultura, ya que ambas se encuentran estrechamente vinculadas. En esta sección abordaremos elementos clave de la lengua y cultura tsotsil que identifica a los *tsotsiletik* como miembros de su comunidad, no solo por la lengua, sino por los distintos aspectos culturales que los identifican. Así pues, en un primer momento hablaremos sobre la Bats'il k'op, o lengua verdadera, sus variedades y distribución geográfica. Después abordaremos aspectos culturales relevantes tales como la economía y los usos y costumbres, para concluir con la religión y cosmovisión tsotsil del mundo.

### **1.2.1 Bats'il k'op o lengua verdadera u originaria**

Tal como señala Ávila (1993), la “lengua: es el sistema de comunicación más complejo inventado por el hombre” (p. 2). Esto nos da a entender que por la necesidad de comunicarse los diferentes grupos sociales han ido creando diferentes códigos de comunicación. Todos estos códigos de comunicación tienen su propia forma, estructura y grado de complejidad, pero todas deben considerarse con el mismo status, ya que forman parte de la identidad de las comunidades que lo emplean, además de que contienen los elementos básicos para la comunicación.

En el caso particular de las lenguas indígenas en México, estas se crearon también con para que los miembros de los distintos grupos étnicos se comunicarán entre sí, y dichas lenguas han ido evolucionando de manera diversa a lo largo del tiempo. En apartados anteriores vimos como las lenguas originarias proceden de diversas familias lingüísticas, lo anterior derivado de los momentos históricos y geográficos en que se desarrollaron. Tal es el caso de la lengua tsotsil que pertenece a la familia lingüística Maya y se encuentra dentro del grupo Cholano-Tzeltalano (INALI en SEGOB, 2008).

El grupo étnico tsotsil, se ha considerado uno de los más resistentes hasta la actualidad, ya que preserva tanto su lengua como su cultura. De hecho, tal como ya se señaló anteriormente (ver tabla 3) la lengua tsotsil es la segunda lengua indígena con más representación en Chiapas, y tiene más de medio millón de hablantes.

Obregón (2003) señala que los *tsotsiletik* llaman a su propia lengua *bats'íl k'op* que significa 'lengua verdadera'. Asimismo hace hincapié en que los *tsotsiletik* valoran a su lengua como parte integral de su cultura y la consideran un elemento esencial de la condición humana, por lo que el empleo de la lengua lo relacionan con la vida civilizada. Esta intrínseca relación entre la identidad lingüística y cultural ha sido un factor determinante para la preservación de la lengua tsotsil en el estado de Chiapas.

Así pues, al igual que otras lenguas del mundo, el tsotsil o *bats'íl k'op*, sufre variaciones de acuerdo a las comunidades que la hablan, reconociéndose básicamente siete variantes principales (Gobierno de México, 2023; INALI en SEGOB, 2008). Las variantes del tsotsil, así como los municipios en que se hablan, pueden apreciarse en el cuadro 5, que se presenta a continuación.

**Cuadro 5.** Variantes de tsotsil y municipios en los que se habla  
(Adaptado de INALI en SEGOB, 2008)

	<b>Variante de Tsotsil</b>	<b>Municipios en que se habla</b>
1	Tsotsil/Bats'íl k'op del este alto	Hablado casi exclusivamente en Huixtán
2	Tsotsil/Bats'íl k'op del noroeste	Aldama, Chalchihuitán, Chenalhó y Mitontic
3	Tsotsil/Bats'íl k'op del norte bajo	Acalá, Totolapa y Venustiano Carranza
4	Tsotsil/Bats'íl k'op del centro	Chamula, Las Margaritas y Teopisca
5	Tsotsil/Bats'íl k'op del este bajo	Berriozabal, Ixtapa y San Lucas Zinacantán.
6	Tsotsil/Bats'íl k'op del norte alto	Amatán, Bochil, El Bosque, Huitiupán, Ixhuitán, Jitotol, Larrainzar, Ocozocoautla, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Sabanilla, San Andrés Duraznal, Santiago El Pinar, Simojovel y Soyaló
7	Tsotsil/Bats'íl k'op de los altos	San Cristóbal de las Casas

Como puede verse en la tabla hay 31 municipios en que el Tsotsil está presente en el territorio chiapaneco, esto sin considerar algunos otros municipios en los que ya se encuentra presente, pero todavía no registrado por el INALI. En el cuadro 6, se puede apreciar la distribución geográfica de cada una de las siete variantes del Tsotsil y los municipios en que se hablan.

**Cuadro 6.** Distribución geográfica de las variantes de tsotsil  
(Tomado de Arqueología Mexicana No. 85 Vista digital)



En concordancia, con lo expuesto es necesario tener en cuenta que la lengua no se aprende sino que se va adquiriendo a través de la convivencia, desde el seno familiar, como señala Ávila (1993) “La lengua se adquiere, no se aprende, porque su asimilación es inconsciente” (p.3). Así pues, no es solo el sistema lingüístico el que se adquiere, sino el cómo y cuándo utilizar determinada palabra o expresión, ya que el niño adquiere al mismo tiempo la lengua y los patrones culturales de la comunidad en la que se desenvuelve. De esta forma la cultura es difundida por medio de la lengua en la que cada grupo social le da valor a las diferentes formas de ir produciendo y reproduciendo la lengua.

Toda vez que no podemos separar la lengua de la cultura, ahora veremos la definición de cultura. De acuerdo con, Ávila (1993) “Cultura es todo lo que produce, hace y crea el hombre” (p. 2). La cultura se ha ido formando a partir de las creaciones, producciones y los quehaceres de la vida en sociedad, es por eso que cada grupo social se va definiendo a partir de los que ellos mismo van desarrollando su vida en sociedad.

Con el objeto de, tener una mejor visión sobre la relación que existe entre lengua y cultura, Ávila (1993) argumenta:

La lengua además de ser un producto cultural que nos permite comunicarnos y hablar sobre los objetos, es un sistema que permite la creatividad de los hablantes. Esta es una característica primordial de las lenguas: no hay persona que no invente oraciones nuevas todos los días. (p. 7)

En las comunidades *tsotsiletik*, la lengua y la cultura se han transmitido de generación en generación, de los abuelos a los padres y de los padres a los hijos, esto es lo que ha permitido que la lengua y la cultura sigan vivas, a pesar de que las comunidades *tsotsiletik* se encuentran inmersas en un entorno hegemónico de la cultura mestiza mexicana y del español mexicano.

Sin embargo, para tener acceso y conocimientos de los acontecimientos que van surgiendo en los grupos sociales es necesario tener en cuenta que uno de productos culturales más relevantes es la literatura. Como expresa, Ávila (1993) “La literatura es el producto cultural por excelencia que tiene como medio el lenguaje. Un grupo creativo son los niños ya que ellos usan la imaginación para cualquier suceso de su día” (p. 7).

En este sentido, es necesario tomar en cuenta que para preservar la lengua-cultura es importante dejar registro escrito de la misma, para que así las nuevas generaciones tengan acceso a los aspectos importantes que van aconteciendo socialmente y que a su vez son relevantes para la comunidad en particular. De ahí la necesidad de fomentar la lectura y escritura en las lenguas originarias, con la finalidad de que quede registro de las mismas y su transmisión no sea de forma oral. Por esta razón es importante que las escuelas bilingües cumplan su función no solo de enseñar a los niños indígenas a leer y escribir en español, sino también a leer y a escribir en su propia lengua originaria, en nuestro caso el *tsotsil*.

En los siguientes apartados abordaremos algunos aspectos que nos ayudarán a comprender mejor el contexto de las comunidades *tsotsiletik*, como son la economía, las costumbres, la religión y la cosmovisión.

## 1.2.2 Economía

Ahora bien, al hablar de economía, se hace referencia al desarrollo económico de un grupo social, sobre las formas de vida de cada familia, sobre el sustento económico al que pueden acceder y sobre todo a los servicios básicos al que pueden gozar de los beneficios tales como; servicios médicos, agua potable y electricidad. Asimismo, en un sentido más amplio, la economía se refiere a la actividad económica que se desarrolla, precisamente para obtener los recursos para acceder tanto a recursos naturales y materias primas, como a servicios sanitarios y de comunicación, entre otros.

Santillán et al (2007) señalaban que el territorio chiapaneco se encontraba dividido en 9 regiones económicas. Sin embargo, a partir del 2011 hay una modificación en la configuración de regiones económicas de Chiapas, en la que se constituyen 15 regiones económicas, lo que modificó en la práctica la administración pública y con ello el acceso a los recursos (Instituto de Comunicación Social, 2011, en Olivera *et al.*, (2014)).

Estas 15 regiones económicas corresponden, en cierta medida con características del terreno, así como con el tipo de actividad productiva que se desarrolla, como son la actividad agrícola, la ganadera y la forestal.

En el cuadro 7 encontramos las 15 regiones económicas del estado de Chiapas con los municipios que componen a cada una de ellas.

**Cuadro 7.** Nuevas Regiones Económicas de Chiapas, 2011  
Fuente: Instituto de Comunicación Social, 2011.  
(Tomado de Olivera *et al.*, 2014, cuadro 3)

<b>Región</b>	<b>Municipios</b>
I. Metropolitana	Berriozábal, Chiapa de Corzo, Suchiapa y Tuxtla Gutiérrez
II. Valle-Zoque	Cintalapa, Jiquipilas, Ocozocuatla de Espinosa, Belisario Domínguez
III. Mezcalapa	Chicoasén, Coapilla, Copainalá, Francisco León, Ocoatepec, Osumacinta, San Fernando y Tecpatán, Mezcalapa
IV. De los Llanos	Acala, Chiapilla, Nicolás Ruiz, San Lucas, Socoltenango, Totolapa, Venustiano Carranza y Emiliano Zapata

V. Altos-Tsotsil	Aldama, Amatenango del valle, Chalchihuitán, Chamula, Chanal, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Oxchuc, Pantelhó, San Cristóbal de las Casas, San Juan Cancuc, Santiago el Pinar, Tenejapa, Teopisca y Zinacantán
VI. Frailesca	Ángel Albino Corzo, La Concordia, Montecristo de Guerrero, Villascorzo; El Parral y Villa flores
VII. De los Bosque	Bochil, El Bosque, Huitiupán, Ixtapa, Jitotol, Pantepec, Pueblo Nuevo Solistahuacán, Rayón, San Andrés Duraznal, Simojovel, Soyaló, Tapalapa y Tapilula
VIII. Norte	Amatán, Chapultenango, Ixhuatán, Ixtacomitán, Ixtapangajoya, Juárez, Ostucán, Pichucalco, Reforma, Solosuchiapa y Sunuapa
IX. Istmo-Costa	Arriaga, Mapastepec, Pijijiapan y Tonalá
X. Soconusco	Acacoyahua, Acapetahua, Cacaohatán, Escuintla, Frontera Hidalgo, Huehuetán, Huixtla, Mazatán, Metapa, Suchiate, Tapachula, Tuxtla Chico, Tuzantán, Unión Juárez y Villa Comaltitlán
XI. Sierra Mariscal	Amatenango de la Frontera, Bejucal de Ocampo, Bellavista, Chicomuselo, El Porvenir, Frontera Comalapa, La Grandeza, Mazapa de Madero, Motozintla y Siltepec
XII. Selva Lacandona	Altamirano y Ocosingo
XIII. Maya	Catazajá, Benemérito de las Américas, La Libertad, Marqués de Comillas y Palenque
XIV. Tseltal-Chol	Chilón, Salto de Agua, Sabanilla, Sitalá, Tila, Tulijá y Yajalón
XV. Meseta Comiteca-Tojolabal	Comitán, La Independencia, La Trinitaria, Las Margaritas, Las Rosas, Maravilla Tenejapa y Tzimol

Ahora bien, cuando se hace referencia a la economía en las comunidades indígenas se abre un panorama diferente ante las desigualdades en las oportunidades que se le ha dado a estos grupos sociales, ya que muchas veces se han visto en la necesidad de emigrar hacia las ciudades o hacia el extranjero, para poder llevar o enviar el sustento a sus familias, quienes muchas veces no gozan de algunos servicios básicos como es el agua potable.

En la organización tsotsil se considera que los hombres son los jefes de familia y deben ser, en primera instancia, los encargados de aportar a la economía del hogar y mantener a sus familias. Rus y Rus (2013) señalan que hasta la década de los 70s del siglo pasado, muchos hombres *tsotsiletik* de las zonas de los Altos obtenían parte de sus ingresos como trabajadores agrícolas migratorios en otras áreas del estado, teniendo que abandonar a sus familias en busca de mejores recursos.

Ya en el siglo XXI las actividades económicas que realizan las comunidades indígenas se basan principalmente en las primarias, básicamente tienen un sistema agrícola y de explotación forestal, seguido del ganadero pero específicamente de ovinos. Miembros de las comunidades también se dedican a la creación y comercialización de artesanías, así como a la comercialización de otros bienes de consumo (Nigh, 2001).

La agricultura sigue siendo el principal sustento de muchas familias indígenas tsotsil, quienes no solo cultivan para el sustento familiar, sino también para comercializarlas en los mercados locales. González y Doppler (2008) señalan que “Actualmente, el desarrollo rural ha dejado de centrarse únicamente en el fortalecimiento de las actividades productivas primarias, tales como la agricultura, ganadería, silvicultura o artesanías” (p.172), considerando que también el comercio juega un papel esencial en ese desarrollo. Además, dentro del campo de la agricultura, se pasó de la siembra del maíz y del frijol, también a la caficultura y al cultivo de flores (Obregón, 2003).

Como se ha hecho mención anteriormente, ante la falta de tierras y la sobrepoblación en las comunidades, miembros de las comunidades indígenas se han visto en la necesidad de emigrar a otras ciudades y también a otros países, principalmente Estados Unidos, para buscar mejores oportunidades económicas e ingresos para sus familias. De hecho, Solís y Aguilar (2006) señalan que aunque el flujo migratorio no se puede explicar solo por la crisis rural y la pobreza, los estados en que se ha incrementado el flujo migratorio son Oaxaca, Guerrero y Chiapas.

La migración internacional, tanto de población indígena como no indígena ha traído consigo el incremento de recepción de remesas en el Estado de Chiapas. Por ejemplo, en enero de 2022 se recibieron en remesas 1,838.5 millones de pesos, mientras que en diciembre de ese mismo año la cifra se incrementó a 3,153.20 millones de pesos (Banxico, 2023).

La obtención de recursos a través de las remesas ha permitido que en algunas comunidades indígenas se construyan casas con techo de loza y piso firme, se establezcan comercios y se acerquen los servicios básicos. Sin embargo, esto también ha provocado una disminución en la producción agrícola así como la desintegración de las familias.

### 1.2.3 Usos y costumbres

Los usos y costumbres del grupo étnico tsotsil han sido los aspectos culturales más importantes a lo largo de la historia, puesto que hablar de usos costumbre nos referimos a ciertas normas no escritas con las que se rigen los integrantes de un grupo social. En el caso de los grupos *tsotsiletik*, los usos y costumbres cobran una enorme relevancia, ya que su derecho consuetudinario algunas veces no corresponde a lo establecido en la normatividad escrita que rige en México. Sin embargo, el respeto a los usos y costumbres de los pueblos originarios dentro de un marco de unidad nacional, se encuentra consagrado en el artículo segundo de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (H. Congreso de la Unión, 2023).

Uno de los aspectos más relevantes es precisamente el de la forma de organización para la elección de sus propias autoridades. Como plantea Ruiz (2006):

Antropólogos mexicanos y dirigentes indígenas han destacado los aspectos del sistema de cargos y los sistemas normativos indígenas que constituyen una defensa de los pueblos indios contra la asimilación de sus culturas y que permiten el desarrollo de mecanismos comunitarios de solidaridad”. (p. 14)

Así pues, los usos y costumbres aplicados en cada comunidad se convierten en una fuente de derechos y obligaciones para los integrantes de la misma. Estos usos y costumbres van también evolucionando de acuerdo al tiempo y el espacio. Como lo hace notar, González (2013). “El derecho es un fenómeno complejo, producto de la cultura, la práctica social, la actividad económica y la política” (p. 90).

Es por eso que cada que cada grupo étnico se rigen por sus usos y costumbres y se apegan a ello sin la necesidad de una obligación, sino que es común acuerdo en el que todos deben ser partícipes de las normas y reglas dentro de la comunidad. Como plantea, González (2013). “En nuestro país, los usos y costumbres indígenas constituyen el reconocimiento de derechos calificados como históricos dentro del derecho positivo constitucional” (p. 90).

En todo caso, los usos y costumbres en los pueblos originarios, han sido uno de los aspectos culturales que ha permitido que muchos grupos étnicos aun sigan manteniéndose viva. A continuación mencionaremos dos de los usos y costumbres presentes más



frecuentemente entre los grupos indígenas de los Altos de Chiapas, según lo descrito por Gómez Peralta (2005):

- A) El tequio. El tequio consiste en la realización de un trabajo obligatorio para todos los miembros de la comunidad, buscando que todos los miembros de la propia comunidad se beneficien de este trabajo. Por ejemplo, la construcción entre todos los miembros de la comunidad de un centro ceremonial.
- B) El sistema de cargos. El sistema de cargos consiste en que quien ostenta el cargo tiene una serie de responsabilidades con la comunidad, pero a la vez son reconocidos y respetados por la comunidad. Simbólicamente ostentan el bastón de mando, como signo de que ocupan un cargo dentro de la comunidad, por ejemplo el de mayordomo, quien entre otras actividades organiza las fiestas patronales (Ver imagen 1).

En algunas comunidades en el sistema de cargos se va ascendiendo según los resultados de cada mandato, adquiriendo mayor responsabilidad pero también prestigio y respeto dentro de la comunidad. En algunos lugares existe el consejo de ancianos o principales de la comunidad, quienes ya han pasado por diversos cargos y son vistos como quienes pueden tomar la última palabra o determinación para la comunidad.

Cabe mencionar que el sistema de cargos puede también entrelazarse con los puestos de índole político establecidos desde la normatividad externa (alcalde, síndico, por ejemplo) o bien únicamente estar presentes a través de los usos y costumbre.

**Imagen 1.** *Tsotsiletik* de Chamula  
(Tomado de el heraldo de Chiapas)



#### 1.2.4 Religión y Cosmovisión tsotsil

La religión ha sido un factor con gran impacto social en las comunidades indígenas, ya que después de la Conquista, se inició el proceso de evangelización y junto con este el de castellanización. Al igual que en otras regiones de la Nueva España, y posteriormente de México, la iglesia católica se impuso como la religión dominante. Por casi 400 años, la religión imperante en las comunidades *tsotsiletik* fue la católica, o más bien, una religión católica adaptada a ciertas tradiciones de las propias comunidades.

Conocida en cierto modo como religión tradicional o ‘la costumbre’. Como señala Obregón (2003), “uno de los elementos más distintivos de la tradición tzotzil, y tal vez el que mayor fascinación ejerce entre los observadores exteriores, es su heterodoxa práctica del catolicismo” (p 31). Hasta los años 50s del siglo pasado, prácticamente todos los *tsotsiletik* profesaban esta religión y tenían prácticas religiosas que formaban parte de su propia identidad comunitaria.

Una característica particular de la tradición tsotsil es que culto católico se centra en el santo patrón, por lo que cada comunidad tiene uno. Al santo patrón se le considera el protector de la comunidad. Así tenemos por ejemplo a San Pedro de Chenalhó, San Pablo de Chalchihuitán y San Miguel de Mitontic. Las imágenes no son solo representaciones espirituales de los santos, se les consideran representaciones vivas del personaje, por lo que existe un fuerte culto a las imágenes. Las comunidades se visitan entre sí, llevando sus santos y realizando distintos rituales. Las festividades de la localidad giran en torno al santo patrón de la comunidad y con ello también la organización social, pues quienes organizan tienen un puesto de mando dentro de la comunidad. Asimismo, otra característica es que se genera una relación de jerarquía y parentesco entre los santos. Por ejemplo, el santo patrón de Larrainzar, San Andrés, es considerado hermano de la Magdalena y la Santa María, que son las patronas de comunidades cercanas (Obregón, 2003).

Una muestra clara del sincretismo generado entre la religión prehispánica y el culto católico, es la celebración del carnaval. Aquí se mezcla el sentido de libertad para divertirse previo al inicio de la Cuaresma y el festejo del fin de los días perdidos, o días largos, con la llegada del solsticio de invierno. En varias comunidades, pero especialmente en San Juan Chamula, se realizan una serie de rituales que poco tienen que ver con el culto católico no tsotsil. (Obregón, 2003).

Ahora bien, aunque el catolicismo sigue siendo la religión establecida predominante entre los *tsotsiletik*, Pliego (2007) señala que es importante considerar que ahora ya existe diversidad religiosa en diversos municipios con población tsotsil. De hecho, a partir de los años setentas llegaron a la región Altos de Chiapas predicadores protestantes. Esto generó en algunas ocasiones violencia dentro de las comunidades, principalmente contra los evangélicos, quienes fueron en muchas ocasiones expulsados de sus propias comunidades, sin que la autoridad gubernamental interviniera antes esta situación (Uribe Cortez y Martínez Velasco, 2012). Como señalan Uribe Cortez y Martínez Velasco (2012), esta respuesta se debió precisamente, a que como hemos explicado, la religión tradicional tsotsil, mezcla del culto católico y de tradiciones ancestrales, se encuentra estrechamente ligada a la organización social y jerárquica de las comunidades. La llegada de nuevas religiones, principalmente la evangélica, vino a trastocar y alterar dicha organización, por lo que en los últimos veinte años las comunidades se han reorganizado para dar cabida a la diversidad religiosa, o bien, se han conformado comunidades separadas por religión dentro de un mismo espacio geográfico, lo que en algunas ocasiones todavía genera conflictos.

Es importante recalcar que la religión tradicional tsotsil se encuentra entremezclada con la cosmovisión que los indígenas tienen del mundo, en la que se respeta a la tierra como lugar sagrado (Arlettaz, 2011). Holland (1961) señala que aunque por más de 400 años los *tsotsiletik* han sido tradicionalmente católicos, en realidad sus prácticas religiosas se encuentran más relacionadas con las de los ancestros mayas, debido a su propia concepción del mundo. Holland (1961) resume brevemente algunas de las creencias de los *tsotsiletik*:

Todavía creen, por ejemplo, que el mundo es plano, que tiene cuatro esquinas, y que el sol se levanta sobre la tierra y sigue un sendero cargado de flores desde el este hasta el oeste. Durante la noche pasa por abajo de la tierra. Y se prepara para repetir el mismo proceso al día siguiente. Todavía creen que los ciclos tienen trece capas horizontales y que los dioses muy poderosos y benévolos se hallan en los niveles más altos. Como los dioses de los mayas, los de los *tzotziles* son dualísticos y por consiguiente capaces de hacer tanto el bien como el mal. (p. 115)

La forma en el que ellos conciben la tierra ha sido uno de los generadores de la riqueza cultural en el aspecto que los pueblos indígenas han sido los principales actores de cultivar y cosechar diferentes alimentos, cada uno de los cuales conlleva un ritual particular. Por

ejemplo, antes de iniciar el periodo de siembre y cosecha se realizan rituales para pedir permiso a la Madre Tierra para sembrar y posteriormente para cosechar. Desde el punto de vista de, Ruiz (2006) “Para los mayas en su conjunto, y específicamente para los *tsotsiletik* de San Andrés Larráinzar, la relación con la Madre Tierra es tan importante como el comer y el respirar”(p.67). De acuerdo, con Ruiz (2006), los grupos étnicos tienen su cosmovisión bien marcada, y sobre todo el respeto que le tienen a la tierra, al ser agradecidos de todo lo que les provee.

### **1.3 Contexto comunitario**

Uno de los componentes más importantes en el que se desarrollan los grupos indígenas, es el contexto comunitario, la cual están distribuidos en muchas regiones del país, en estos contextos comunitarios han creado sus propio sistema de auto gobierno, han hecho un sistema de normas para la convivencia en sociedad, la cual se conoce normalmente como ‘usos y costumbre’ (Gómez Peralta, 2005). En este sentido se comprende, que el contexto comunitario es un grupo social que tienen sus propias normas en el que se deben regir para así poder mantener el orden y sobre todo una convivencia que proporcione los valores culturales propios del lugar, y así poder preservar los aspectos importantes de un grupo indígena, tales como la organización familiar, la lengua, las tradiciones y las costumbres.

Como expresa, Maya Jariego (2004) “La comunidad es el fruto de la interdependencia natural de las voluntades humanas, mientras que la asociación es una suerte de convención pública que obliga al mantenimiento de la interdependencia entre los individuos” (p. 188). Evidentemente, se comprende que las relaciones interpersonales son un aspecto importante a desarrollar en un contexto comunitario

Es importante considerar, que el contexto comunitario es un aspecto importante para el desarrollo del lenguaje en las personas. Entonces es de vital importancia conocer lo que piensan los grupos sociales que emergen de una comunidad, ya que estamos ante una sociedad cambiante, y cada vez van surgiendo ideologías modernas, en el que van influyendo en los contextos comunitarios, por ejemplo la lengua originaria de los pequeños grupos en el que en algunas ocasiones, han optado por darle importancia a las lenguas que no son pertenecientes a la región.

Conocer el contexto comunitario da una visión diferente sobre la cultura de los espacios en el que se desarrollan los diferentes individuos, es necesario e importante tener en cuenta la diversidad sobre las situaciones sociales, en las que cada grupo social o comunitario tiene su cultura y como tal debe ser respetada. Desde la posición de Morales Carrero (2020) “Consolidar este nivel de integración social, requiere fortalecer en los integrantes del escenario comunitario las competencias sociales para manejar la resolución de conflictos mediante la negociación y la comunicación asertiva” (p. 34).

Por lo consiguiente, el autor nos muestra un aspecto importante para la solución de cualquier conflicto que surja, que es la comunicación asertiva, entonces para propiciar una comunicación, es necesario que los interesados en conocer y formar parte de una sociedad es necesario la utilización activa del lenguaje.

#### **1.4 Comunidad bilingüe y diglosia**

Para comprender el contexto en el que se lleva a cabo la investigación, en este apartado abordaremos los conceptos de comunidad de habla, bilingüismo y de diglosia, y concluiremos describiendo algunos aspectos particulares de la comunidad tsotsil bilingüe Dr. Manuel Velasco Suárez II, ubicada en el Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas.

##### **1.4.1 Comunidad de habla**

La visión respecto a qué es una comunidad de habla ha evolucionado con el tiempo, aunque todavía existen aspectos comunes que nos pueden servir para identificarla. En esta sección presentaremos algunas definiciones de comunidad de habla. Iniciaremos con Labov (citado en Moreno) quien argumenta que:

Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten, efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones lingüísticos (p. 23).

Vemos pues que en esta definición de Labov, no basta solo con compartir el mismo código lingüístico, sino que los miembros de la comunidad de habla comparten también un conocimiento sobre cómo y cuándo utilizar la lengua, que expresiones y vocabulario usar en ciertas circunstancias, y que todos les otorgan el mismo valor y significado.

Por su parte, Gumperz (citado en Silva, 2001), señala que una comunidad de habla es “cualquier agregado humano que interactúe de manera frecuente y regular por medio de un sistema compartido de signos lingüísticos y que se distingue de otros grupos similares por diferencias significativas en el uso de la lengua” (p. 114). A diferencia de la definición de Labov, Gumperz no habla de juicios de valor, sino que enfatiza la característica de que son las diferencias en el uso del lenguaje, lo que hará que una comunidad de habla se distinga de otra.

Finalmente, encontramos que Areiza, Cisneros y Tabares (en Vázquez, 2015) distinguen claramente entre una comunidad lingüística y una comunidad de habla. La primera se refiere a las personas que únicamente tienen en común el uso de un sistema lingüístico en particular, mientras que los miembros de la comunidad de habla no comparten únicamente el mismo sistema lingüístico, sino que existe una interacción cultural entre ellos; y es precisamente esta interacción cultura lo que distingue a una comunidad de habla de otras.

#### **1.4.2 Bilingüismo**

Podemos decir que el bilingüismo consiste en la habilidad que tiene una persona de utilizar dos lenguas. Este concepto de bilingüismo ha evolucionado a lo largo de la historia. May, Hill y Tiakiwai (en Cal y Mayor, 2007) hacen un recorrido histórico para comprender cómo este concepto ha cambiado con el paso de los años y cómo se ha vuelto más flexible. Ellos inician con la visión de Bloomfield, quien en los años 30s consideraba como bilingüe a aquella persona que tenía control nativo de dos lenguas, para dar p paso a los conceptos de Haugegen y Macnamaran, quienes en los 50s y 60s respectivamente, señalan que un bilingüe es una persona que puede comunicarse y comprender otra lengua, a pesar de que dicha capacidad se vea un poco limitada. Así pues, se pasa de una visión de un dominio absoluto para comunicarse en dos lenguas, a tomar en cuenta la capacidad, aunque sea limitada de comunicarse en dos lenguas.

Sin embargo, esta visión de quien es bilingüe o no, es difícil, ya que la capacidad puede ser relativa. De ahí que para definir el bilingüismo los bilingües se toman en cuenta algunos aspectos clave. Por ejemplo, Weinreich (en Signoret, 2014) señala que de acuerdo al nivel que se tienen ambas lenguas se puede hablar de un bilingüe balanceado o completo y un bilingüe subordinado o incompleto. Es decir, se es bilingüe balanceado cuando el dominio y control de ambas lenguas es similar. Pero cuando tenemos una lengua dominante, podemos ser considerados bilingües, aunque no tengamos el mismo nivel de habilidad en ambas lenguas, pero no somos completamente bilingües.

Otro aspecto a considerar al hablar de bilingüismo, es la edad en la que se adquieren ambas lenguas. McLaughlin y Sánchez-Casas (en Signoret, 2014), señalan que un bilingüe puede ser temprano, si es bilingüe desde la infancia, mientras que es un bilingüe tardío si adquiere la segunda lengua en la edad adulta. Asimismo, encontramos que un bilingüe es simultáneo cuando adquiere ambas lenguas al mismo tiempo, por ejemplo los niños con padres que hablan dos lenguas diferentes; mientras que un bilingüe es sucesivo cuando primero adquieren su lengua materna y después adquiere otra lengua. De esta manera, de acuerdo a la edad podemos tener un bilingüismo temprano o tardío, y un bilingüismo simultáneo o sucesivo.

Skutnabb-Kangas (en Signoret, 2014) argumenta que el contexto físico-social de adquisición juega un papel importante. Tenemos pues que se puede ser un bilingüe natural cuando ambas lenguas se adquieren en un contexto de convivencia familiar y social desde la primera infancia, mientras que se es un bilingüe escolar, cuando el contacto con la L2 se da dentro del contexto escolar, y la adquisición de la L2 se da de manera formal. Así pues, tenemos a un bilingüismo natural o un bilingüismo escolar.

Ahora bien, otro aspecto importante es precisamente el entorno social y político en que se adquieren las lenguas. Hagège (en Da Silva y Signoret, 2004) hace una clara distinción entre bilingüismo igualitario y bilingüismo desigual, el cual está determinado por el status social de cada lengua. De este modo existe un bilingüismo igualitario cuando a ambas lenguas se les otorga socialmente el mismo valor, mientras que se habla de bilingüismo desigual, cuando una de las dos lenguas es considerada inferior a la otra por cuestiones políticas, sociales o económicas. Este es el caso de las lenguas originarias en México, pues

como ya se mencionó en el apartado 1.1, existe una visión de que las lenguas indígenas son inferiores al español y su uso no permite el desarrollo de la sociedad.

En ese mismo sentido, Lambert (en Da Silva y Signoret. 2004) hace la distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. Existe el bilingüismo aditivo cuando la adquisición de otra lengua no pone en peligro la identidad de la persona y se trata de un enriquecimiento cultural, mientras que en el bilingüismo sustractivo, la adquisición de otra lengua conlleva el riesgo de la pérdida de la identidad. Por su parte, García (en Cal y Mayor, 1997), al hablar del individuo habla del bilingüe de élite y del bilingüe circunstancial. El bilingüe de élite o electivo es aquél que adquiere la segunda lengua por gusto, y porque hay un apoyo social para su aprendizaje, ya que conlleva ventajas sociales y económicas, pero no pone en riesgo ni la lengua materna ni la identidad. El bilingüe circunstancial, por el contrario, es aquél que no tiene elección, que debe adquirir una segunda lengua por las circunstancias en que vive, y a veces este aprendizaje puede poner en riesgo su lengua materna y su identidad

Así pues, por ejemplo, en nuestro contexto el bilingüismo aditivo y el del bilingüe de élite podría ser el de un niño hispanoparlante de Tuxtla Gutiérrez que aprende inglés en la escuela, pues no perderá su identidad como tuxtleco ni pone en riesgo su lengua materna, mientras que un niño de una comunidad de indígena que recibe en la escuela solo clases en español estaría frente a un bilingüismo sustractivo y sería un bilingüe circunstancial, ya que el aprendizaje del español no es su elección y conlleva, en muchas ocasiones, un riesgo de pérdida de la lengua materna y de su identidad indígena.

Finalmente y para concluir con esta sección es importante hacer la distinción entre bilingüismo individual y bilingüismo colectivo. Siguan (1976) señala que el bilingüismo individual es la habilidad que tiene un individuo de comunicarse en dos lenguas. No hay conflicto ni confusión. El hecho de que varios individuos de una sociedad sean bilingües, no hay que la sociedad en que se desenvuelvan sea bilingüe. Por el contrario, de acuerdo a Siguan (1976) el bilingüismo social, aunque parte de la base de la capacidad individual, comprende la convivencia de dos lenguas dentro de una misma comunidad, y esto conlleva un conflicto, ya que hay que cuestionarse si en esa comunidad de habla ambas lenguas tienen el mismo status, el mismo nivel y el mismo valor.



Es precisamente este hecho social, el bilingüismo social, el que llevó a la construcción del concepto de diglosia, el cual analizaremos en el siguiente apartado.

### **1.4.3 Diglosia**

La diglosia surge como producto del bilingüismo social, es decir, cuando en una sociedad se utilizan dos lenguas. Ferguson (1959) señala que en varias comunidades de habla dos o más variantes de la misma lengua son usadas en distintas circunstancias. Ferguson (1959) acuñó el término diglosia para referirse a la situación en que en un espacio territorial y espacial determinado, dos variantes de la misma lengua conviven, pero una de ellas tiene mayor dominio o preferencia que la otra en ciertas situaciones. Él ejemplifica este fenómeno de selección de variedad con el árabe: el árabe clásico es empleado en situaciones religiosas y escolares, mientras que las personas se comunican en su variedad local de árabe al interactuar con su familia y en actividades de la vida cotidiana. Así pues, el árabe clásico se considera una variedad superior, mientras que la variedad local se considera inferior.

Por su parte, Fishman (1972) amplía el término para referirse no solo a la convivencia de dos variantes de una misma lengua o a dos lenguas emparentadas, sino que la diglosia se concibe como la convivencia en el mismo espacio de dos lenguas, una de las cuales tiene un cierto dominio sobre la otra.

Tanto Ferguson (1959) como Fishman (1972) coinciden en que para que la diglosia ocurra una variante o una de las lenguas es más usada que la otra o tiene más influencia o status que la otra. Entre los criterios para la elección de la lengua ambos autores distinguen lo siguiente: la función que cumple cada una de las lenguas, el prestigio y el estatus que tiene cada lengua, la lengua que es adquirida dentro de la familia y el repertorio lingüístico, principalmente el semántico, de cada lengua.

Fishman (1972) hace una clara distinción entre bilingüismo y diglosia, ya que el bilingüismo consiste en la convivencia de dos lenguas en el mismo territorio, pero sin predominio de una sobre la otra, siendo ambas igualmente valoradas; mientras que en la diglosia, como ya hemos visto, una de ellas tiene predominio sobre la otra. Para esta sección

mencionaremos tres tipos de situaciones entre el bilingüismo y la diglosia, de acuerdo con Fishman (1972).

1. Situaciones de bilingüismo y diglosia de forma estable. Fishman (1972) da como ejemplo el caso de Suiza en donde existen varias lenguas oficiales y la situación lingüística es muy estable.
2. Situaciones donde hay bilingüismo pero sin diglosia. Esto ocurre cuando no haya una clara separación funcional del uso de las lenguas, y, como la situación no estable, se tiende al monolingüismo. Esto podría ocurrir en algunos casos en que los inmigrantes de países pobres van a países ricos, y pueden llegar a dejar de hablar su lengua materna. (Fishman, 1972). En nuestro caso esto podría aparejarse a la migración de los indígenas del campo a las grandes ciudades, en donde socialmente no hay bilingüismo, pues la sociedad en general no emplea la lengua originaria, solo el español, por lo que los hablantes de lengua originaria pueden llegar a perder su lengua materna.
3. Situaciones de diglosia pero sin bilingüismo. Fishman (1972) señala que esto ocurre cuando dos grupos sin relación social mantienen separadas las lenguas propias. Menciona que este podría ser el caso del inglés en la India en la época colonial, en donde las castas más bajas no aprendieron esta lengua.

Analizados los términos de comunidad de habla, bilingüismo y diglosia, veremos a hora la situación de la comunidad tsotsil bilingüe en donde se desarrolla la presente investigación.

#### **1.4.4 La comunidad tsotsil bilingüe Dr. Manuel Velasco Suárez II.**

La comunidad de Dr. Manuel Velasco Suarez II, se localiza en el municipio de Ocozocoautla de Espinosa, en el lado sur del estado de Chiapas. (Ver cuadro 8)

Dicha comunidad rural se ubica al sur de Chiapas, está a una hora y media de la cabecera de Ocozocoautla y actualmente ya cuenta con transporte público, lo que permite un mejor acceso a la comunidad (ver cuadro 8). La comunidad se creó hace 40 años con personas que emigraron desde el municipio de Bochil. Estas personas migraron en busca de más tierras en las que pudieran cosechar y sustentar sus familias. La lengua materna de los primeros pobladores que se asentaron en esta comunidad es el tsostil. Sin embargo, con el paso de los



La principal actividad de las personas son la agricultura y la ganadería, aunque algunos pobladores también se dedican a la carpintería y a la albañilería. Aunque tiene algunos atractivos turísticos, al contar con ríos y lagos, la comunidad no se ha organizado para explotarlos como tal y obtener de esto alguna fuente de ingreso.

Como ya se mencionó, la ganadería y agricultura son las principales actividades. Tal como señala Santillán *et al.* (2007) “Poco a poco, la ganadería se ha vuelto parte esencial de las estrategias económicas y de supervivencia de muchos ejidos y comunidades de Chiapas” (p.23). Se puede señalar que la ganadería, en uno de los principales pilares de la economía en dicha comunidad. Ahora bien, con relación a la agricultura, “los productores, indígenas y campesinos son de escasos recursos y practican comúnmente sistemas de doble o múltiple propósito que funcionan con inversiones relativamente bajas de capital y trabajo” (Santillán *et al.*, 2007, p. 24). En lo que respecta la agricultura, las personas cultivan lo que es: maíz, frijol; árboles frutales como; guanábana, chicozapote, naranjas, mango.

Sin embargo, la producción de la agricultura y la ganadería ha servido básicamente únicamente para el sustento básico de las familias, por lo que, a falta de oportunidades de empleo bien remunerados, muchas personas han decidido migrar a otros estados de México, e incluso a Estados Unidos, en busca de mejores oportunidades de empleo. La mayoría han regresado a la comunidad, pero su experiencia fuera de la misma probablemente les ha cambiado la mentalidad sobre la enseñanza de la lengua o de sus antepasados, el tsotsil, a las nuevas generaciones. El tsotsil prácticamente ha caído en desuso, ya a los niños ya no se les hablar el tsotsil, sino que adquieren como su lengua materna el español.

La comunidad cuenta con educación preescolar, primaria y secundaria. En lo que respecta la educación preescolar, que es en donde se desarrolla nuestro estudio, solo se cuenta con una escuela con 3 grados, con una matrícula de 53 niños. En primer grado hay 10 niños, en segundo 16 niños y en tercer grado 27 niños. La escuela cuenta actualmente con una directora, quien también funge como profesora de grupo, otra profesora y por mí, quien toda vez que no había docente para tercer grado, estoy fungiendo como la docente de tercero de preescolar al tiempo que desarrollo mi proyecto de investigación. (Ver cuadro 9)

**Cuadro 9.** Matricula preescolar “Miguel Domínguez”

<b>Grados</b>	<b>Niños</b>	<b>Niñas</b>	<b>Total</b>
1	3	7	10
2°	7	9	16
3°	12	15	27
<b>Total</b>	22	31	53

Podemos decir que aunque la comunidad completa de Dr. Manuel Velasco Suárez II no es completamente bilingüe, todavía existen personas hablantes del tsotsil, y son principalmente los abuelos de los niños que actualmente se encuentran en preescolar. Estas personas hablan tanto el tsotsil como el español. La comunidad de padres de familia y abuelos recibieron con agrado la idea de que los niños aprendan tsotsil en la escuela para poder fomentar también su uso en casa con los abuelos y con esto fomentar en ellos su identidad indígena.

### **1.5 Recapitulación**

En este capítulo hemos abordado los referentes teóricos que nos ayudan a comprender la situación de las lenguas indígenas, y en específico de la lengua-cultura tsotsil en el estado de Chiapas. Hemos también abordado los conceptos de bilingüismo y diglosia para comprender la situación de los hablantes de tsotsil en general en el estado de Chiapas, así como en la comunidad Dr. Manuel Velasco Suárez II, en donde, pese a ser un asentamiento fundado originalmente por indígenas tsotsiles, la lengua se ha ido perdiendo debido al bilingüismo sustractivo que impera en la comunidad.

## CAPÍTULO 2

### ENSEÑANZA DE VOCABULARIO

Toda vez que el objeto de estudio de esta investigación versa precisamente sobre la enseñanza de vocabulario de una L2 (tsotsil), en este capítulo se desarrolla esa temática. En un primer momento se define y explican qué es el lexicón y el vocabulario. A continuación se argumenta la importancia de enseñar vocabulario y se describen los tipos de vocabulario. Finalmente, se abordan las condiciones para enseñar vocabulario y el enfoque natural para la enseñanza de vocabulario.

#### 2.1 ¿Qué es el lexicón?

Es importante iniciar con el tema del lexicón. Desde el punto de vista de Baralo (2001): “Llamamos *lexicón* a la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación” (p.12).

Ahora bien, vemos al lexicón como una parte fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística, la cual, en la opinión de Martín *et al.* (2008):

Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, como instrumento de representación, interpretación y comprensión de la realidad, como instrumento de construcción y de comunicación del conocimiento y como instrumento de organización y de autorregulación del pensamiento, de las emociones y de la conducta, y tiene como objetivo final el dominio de la lengua oral y escrita en numerosos contextos. (p. 180)

Asimismo, Birchenall y Müller (2014) argumentan que “la competencia corresponde a la capacidad que tiene un hablante oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas” (p. 419). La competencia lingüística es de suma importancia ya que nos permite el acceso a contextos diferentes tanto íntimos como en nuestra relación con los demás. De hecho, Martín *et al.* (2008) “De este modo tenemos la Competencia en Comunicación Lingüística usada para ordenar nuestro pensamiento

(Comprensión), usada para expresar nuestro mundo interior (Expresión) y usada para relacionarnos en sociedad (Relación)” (p. 180).

Hay que hacer notar, que estas habilidades que se desarrolla con la competencia lingüística, son un aspecto importante para que cada individuo pueda actuar en contextos diversos y así poder acceder a un mundo nuevo de conocimientos, sin embargo es necesario reconocer, que este proceso conlleva mucho esfuerzo y motivación por parte de los actores principales, que son; docentes, alumnos y padres de familia.

Con relación a los elementos de la competencia lingüística, nos enfocaremos precisamente al lexicón. Como señala Baralo (1997) “El lexicón es un conjunto de elementos léxicos; básicamente, una lista de elementos que constituyen las unidades atómicas de la sintaxis” (p. 59). En este sentido el léxico se refiere al listado de palabras y estas a su vez se compone de un constituyente que es la sintaxis.

Por consiguiente, el componente léxico y sintáctico van en correlación, ya que al unir las palabras creamos un significado global de la idea, y no solo el significado aislado de la palabra. Como lo hace notar, Cárdenas (2010):

Desde esta posición, se sostiene, entonces, que la sintaxis está estrechamente vinculada al léxico, tan estrechamente que algunas escuelas gramaticales han postulado que la sintaxis debe acudir a un conjunto de entradas léxicas que contengan especificaciones gramaticales y otras, que un léxico suficientemente rico en especificaciones gramaticales puede sustituir a la gramática (p. 246).

Como se ha afirmado antes, el desarrollo de la competencia lingüística conlleva un proceso, por lo tanto, el análisis de unos de sus componentes la cual es el lexicón, se puede decir que también lleva un proceso. En esta perspectiva, Baralo (2005) enfatiza que “la adquisición de una unidad léxica es un proceso constructivo, gradual, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto” (p. 8).

Visto de esta forma este trabajo busca, dar un panorama claro y diferenciado sobre otros conceptos en el que podemos confundirnos, tal es el caso de léxico y lexicón, el autor nos muestra las diferencias de ambos conceptos, en el que léxico y vocabulario son sinónimos, por lo consiguiente el lexicón es la capacidad creativa del lenguaje. Como lo hace notar Baralo (2001):

El concepto es cognitivo, dinámico, procesual, a diferencia del concepto de “léxico”, como sinónimo de “vocabulario”, entendido como un simple listado de palabras, o como una organización de campos semánticos. El lexicón es un constructo que da cuenta de la capacidad creativa del lenguaje, y por lo tanto de las lenguas. (p.12)

Para un hablante en la L1 su lexicón es variado y fácilmente interrelaciona las palabras nuevas que va adquiriendo a partir de lo que ya conoce. Desde el punto de vista de, Baralo (2001) “El hablante nativo de una lengua percibe una relación entre una palabra del lexicón y otra u otras piezas léxicas relacionadas con ella por su similitud fónica y su parentesco semántico, debido a la regularidad que presentan estas relaciones” (p. 19).

En función de lo planteado por el autor, la construcción creativa del hablante en su lengua nativa puede llevarlo a relacionarlo con palabras de la lengua meta y generar interlingua en algunos casos. Las palabras con la lengua meta, es en este apartado en el que puede haber una interlingua. Baralo (2001) indica que “todos los subsistemas lingüísticos de la lengua meta se interpretan a través de los parámetros ya fijados” (p. 27), por lo tanto el aprendiente tiende a relacionar su L1 con la L2, entonces se puede inferir que ahí es donde se produce la interlingua, es decir los errores que surgen en el aprendizaje de una segunda lengua en el que si no se corrige se puede llegar a la fosilización de esos errores que se van suscitando en dicho proceso. Como dice, Alexopoulou (2011):

La fosilización es el fenómeno por el cual se conservan en la IL elementos desviados, como consecuencia de una situación de *estancamiento*. Este fenómeno tiene lugar antes de que el aprendiente llegue a un estadio de comportamiento máximo respecto al conocimiento de la lengua objeto. (p.5)

Desde esta perspectiva, vemos la importancia del desarrollo rico y variado del lexicón, para no caer en la fosilización o poder salir de ahí. Por eso la importancia, de poder llevar a cabo un trabajo en colaboración con los principales interesados en aprender una L2.

García y Camacho (1993) enfatizan que “el lexicón mental (LM) de un individuo engloba un vocabulario potencial, un vocabulario receptivo y un vocabulario productivo, no existiendo unos límites permanentes especialmente entre los dos últimos y detectándose unas migraciones léxicas bidireccionales continuas entre ambas” (p.151). Hay que hacer notar, que el lexicón es mucho más complejo, por lo que no solo se encarga del desarrollo receptivo sino que también el productivo.



Con el objeto, de tener un mejor panorama del papel que juega del lexicón en el aprendizaje de una segunda lengua. Sanjuán Álvarez y Moral Barrigüete (2019) señalan que “La capacidad para recuperar las palabras está en estrecha relación con los sistemas empleados para su almacenamiento en el lexicón. Cuanto mejor estén organizadas las palabras en la mente, más fácil será su evocación” (p. 108).

De esta manera, podemos ver la importancia de tener un vocabulario rico y variado, puesto que es un aspecto que ayudará a una facilidad en la localización de palabras en el lexicón.

## **2.2 ¿Qué es vocabulario?**

El aprendizaje de vocabulario es uno de los aspectos que se desea desarrollar en los estudiantes para el desarrollo de las cuatro habilidades, ya que sin las palabras no se puede lograr ni la comprensión ni la expresión. Martín (2009) define al vocabulario como “el conjunto de las palabras de un idioma” (p.157). Y este vocabulario o conjunto de palabras, de acuerdo con Gómez (2008), puede clasificarse de la siguiente manera:

El vocabulario que escuchamos (listening vocabulary): este tipo de vocabulario está compuesto por todas aquellas palabras cuyo significado reconocemos cuando la escuchamos.

El vocabulario que leemos (reading vocabulary): es el vocabulario que está conformado por todas las palabras que podemos reconocer e identificar durante la lectura de diversos textos.

El vocabulario que escribimos (writing vocabulary): el vocabulario escrito es el que incluye las palabras que conocemos lo suficientemente bien como para utilizarlas en nuestra escritura.

El vocabulario que reproducimos en forma oral (speaking vocabulary): este tipo de vocabulario está compuesto por todas las palabras que utilizamos cuando hablamos. (p.13)

Tanto el docente como el aprendiente deben estar conscientes de esta diferenciación, pues hay vocabulario que podemos manejar en la comprensión, pero no necesariamente en la producción, cuando no sabemos, por ejemplo, como pronunciarlo de manera adecuada.

Podemos agregar que el vocabulario de una lengua va evolucionando conforme van apareciendo palabras nuevas. Es importante reconocer que el constante cambio social es un factor que ha sido participe en esta evolución de palabras, pues las nuevas generaciones van adquiriendo y formando palabras modernas. Como señala Gómez (2008), “las palabras, mueren, resucitan y se reinventan cada día en el discurso cotidiano de sus hablantes, por lo que debemos determinar cuidadosamente los lineamientos a seguir para la construcción del vocabulario de nuestros aprendices en L2” (p. 20).

Cabe resaltar que los hablantes de la L1, tienen ya un vocabulario desarrollado en su lengua nativa, ya que lo fueron adquiriendo desde su nacimiento, aunque también la escuela tiene un papel importante en el desarrollo del vocabulario del niño, pues sale del entorno familiar y se va introduciendo a diversos campos del conocimiento.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con una L2, ya que si esta se aprende solo en el contexto escolar, el niño aprenderá todo el vocabulario en la escuela, es decir, no traerá conocimiento de vocabulario del núcleo familiar. De ahí la importancia que el docente encuentre los mejores mecanismos para seleccionar qué vocabulario enseñar y cómo enseñarlo para que el niño se familiarice con él y pueda aprenderlo.

### **2.3 ¿Por qué enseñar vocabulario?**

El vocabulario nos ayuda a la comprensión de la L2, pues precisamente son las palabras de esa lengua. El vocabulario va a servirnos tanto para comunicarnos como para comprender lo que otros nos quieren decir. Aunque los niños de preescolar manejarán vocabulario muy sencillo en la L2 y apenas están iniciando el proceso lecto-escritor en la L1, el vocabulario podrá servirles no solo para expresarlo verbalmente, sino como puente para ir desarrollando su comprensión lectora en la L2, aunque sea a un nivel muy básico. Como señalan Monroy y Gómez (2009) la comprensión lectora les ayuda a los estudiantes a ampliar sus horizontes y también a relacionar los textos con lo que el alumno ya sabe.

Sin embargo, aunque la comprensión lectora es importante, la realidad educativa es muy distinta, pues uno de los mayores problemas que presentan los alumnos es el déficit de comprensión lectora en su lengua materna, y por consiguiente en su L2. De acuerdo con Suárez Muñoz, *et al.*, (2010), la insuficiencia en la lectura comprensiva, se ha considerado

como consecuencia de algunos de los siguientes factores: 1) imperfecto en la decodificación, esto indica que el lector pondrá toda su atención en reconocer todas las letras y palabras, así poder comprender el significado de cada frase; 2) desajuste respecto a las demandas de las actividades, este aspecto se refiere a la dificultad que se presenta en entender un trabajo en la comprensión de textos; 3) pobreza de vocabulario, que como su nombre indica, se trata de tener un vocabulario muy limitado, 4) falta de conocimientos previos y baja autoestima.

Suárez Muñoz, *et al.* (2010) refieren que “a veces, una mala comprensión lectora es reflejo de una falta de comprensión del lenguaje en general” (p. 2), siendo un componente esencial el vocabulario. Lo anterior se relaciona con un vocabulario pobre, y en el caso de la L2, con el desconocimiento del vocabulario, es decir, del significado de la palabra. Si se escucha o se ve escrita, pero no se sabe qué significa, no se puede comprender.

En la opinión de Suárez Muñoz, *et al.* (2010), “Un niño que no conoce el significado de determinadas palabras difícilmente podrá comprender el contenido de un mensaje escrito (texto)” (p. 4). Y por supuesto, tampoco comprenderá cuando escucha la palabra. En este orden de ideas, tanto para cuestiones de desarrollo de comprensión lectora como de comprensión y expresión orales, es muy importante de la enseñanza del vocabulario tanto en la L1 como en la L2 desde temprana edad. Es importante la enseñanza del vocabulario para que se logre un enriquecimiento del lenguaje en general del niño, lo que más adelante le permitirá adquirir nuevos conocimientos a través de la comprensión lectora, y a comunicarse con los demás a través de la expresión oral.

## **2.4 Tipos de vocabulario**

Dependiendo del uso que se le dé al vocabulario y el fin para el cual se enseñe tanto el vocabulario receptivo como el productivo son muy importantes. Como lo hace notar, Loraine (2009):

El vocabulario puede ser dividido en dos tipos: el vocabulario receptivo y el vocabulario expresivo. El vocabulario receptivo de un niño consiste de palabras que él entiende cuando las oye o las lee. El vocabulario expresivo de un niño consiste de palabras usadas cuando él habla. (p. 1)

Podemos sustentar, que el tipo de vocabulario receptivo se desarrolla en la L1 desde que el niño nace, ya que es ahí en donde comienza a escuchar las primeras palabras, y en el caso de la L2, desde que empieza a tener contacto con ella, ya sea en el aula o fuera de ella. El vocabulario receptivo implica pues la comprensión de la palabra aunque ésta no pueda expresarse.

En lo que respecta en vocabulario expresivo, ese se desarrolla cuando el niño empieza a producir las palabras. Así pues, el aprendizaje del vocabulario lleva un proceso que cada individuo vive de manera diferente, Es también imprescindible tener presente, que el contexto en el que se desarrollan los niños va a depender del desarrollo lingüístico que obtenga, es por eso la importancia conocer el contexto, analizar y estudiar, para que así se pueda tener en cuenta algunos aspectos necesarios para planear la enseñanza del vocabulario.

El análisis precedente, nos muestra que el desarrollo del vocabulario lleva un proceso, y es por eso que se recomienda, la importancia que el desarrollo del vocabulario sea nutrido y variado. García y Camacho (1993) enfatizan:

De acuerdo con la distribución normalizada del lexicón mental de un individuo tanto en L1 como en L2, y sin olvidar que los límites entre el léxico receptivo y el productivo no son permanentes y que las palabras pueden pasar de una zona a la otra, en ambas direcciones y con frecuencia, es innegable que cualquier individuo tanto en L1 como en L2 dispone de un léxico productivo o activo significativamente más limitado que el receptivo o pasivo. (P. 146)

Debe tenerse pues en cuenta al enseñar la L2, que al igual que en la L1, los niños tendrán un vocabulario pasivo más nutrido que un vocabulario activo, podrán comprender más palabras de aquéllas que producirán, y hay que tener paciencia y comprensión con ello.

## **2.5 Condiciones de la enseñanza del vocabulario**

Pensando en la educación de los alumnos, es necesario tener en cuenta algunas condiciones para la enseñanza del vocabulario. Podemos observar que cada día se le va dando mayor énfasis a la enseñanza de vocabulario, ya que es importante para el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua.

Sin embargo, ante la situación actual en que hay mayor falta de comprensión lectora o que debido a la edad del educando ésta no se ha desarrollado, para que se genere el aprendizaje del vocabulario es necesario la colaboración mutua tanto de los padres, como de los maestros y alumnos. Además, para facilitar la enseñanza y fomentar el aprendizaje, es menester considerar la etapa de desarrollo y el contexto en el que se desenvuelve el niño. Tal como señalan Sanjuán Álvarez y Moral Barrigüete (2019):

La adquisición de la competencia léxica constituye un proceso complejo que incluye no solo la adquisición de unos contenidos léxicos, sino también unos procesos relacionados con la comprensión, la retención, el uso y la integración del vocabulario en redes asociativas de significados en el marco de esquemas de conocimiento culturales, de modo que aprender vocabulario de una lengua es inseparable de aprender la conceptualización del mundo que hace esa lengua. (p. 101)

Podemos comprender que las condiciones para la enseñanza del vocabulario en niños de edad preescolar de una comunidad indígena, desde el punto de vista contextual, son distintas quizá a las que se emplearían en una zona urbana, sin embargo, hay puntos de confluencia con relación a la etapa de desarrollo de los niños. En la actualidad aún no se ha creado algún método específico para la enseñanza de vocabulario en alguna lengua indígena, sin embargo, considero que se puede adaptar a algunos de los métodos utilizados para la enseñanza de otras lenguas a niños, por ejemplo el TPR (Total Physical Response) o Método de la Respuesta Física total. Como plantea, Canga Alonso (2012) “el TPR se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje” (p.2).

En este sentido, se comprende que la respuesta física en los educandos es un aspecto que podría generar en ellos un aprendizaje de manera que no se sientan en un ambiente tenso, sino en uno que facilite el aprendizaje. El ambiente relajado que el TPR genera, de acuerdo con Canga Alonso (2012), creará en los niños y niñas confianza en sí mismos y los animará a responder a los comandos practicando el vocabulario, y más adelante a producirlo.

Por lo consiguiente, se debe tener en cuenta que para la enseñanza de vocabulario en la etapa preoperatoria los educandos aprenden jugando, mediante materiales didácticos variados y que produzca en ellos la curiosidad de seguir aprendiendo. También es necesario tener en cuenta que hay aspectos que no funcionarían en la enseñanza del vocabulario en esta

etapa, tales como actividades extensas de lectura y escritura, toda vez que no tiene este aspecto desarrollado ni siquiera en su lengua materna.

En este sentido se comprende que lo que se busca desarrollar en los educandos en etapa pre-operatoria es la estimulación de desarrollo del lenguaje. Como expresan Rodríguez, *et al.* (2008) “En este programa la estimulación es concebida como el proceso sistémico y flexible de incentivación del desarrollo, actualización y enriquecimiento de los recursos lingüísticos que tienen una repercusión en el establecimiento de relaciones sociales” (p. 2).

En este sentido, es importante considerar que tanto la respuesta física total como el uso de materiales y actividades adecuados, pueden coadyuvar precisamente en el desarrollo del lenguaje de los niños en la L2 tsotsil. El proceso de aprendizaje y estimulación puede ser visto a partir los siguientes indicadores que proponen Rodríguez, *et al.* (2008):

- Uso de vocablos que denominan conceptos específicos: conoce la palabra y la relaciona con el objeto, incluye la palabra dentro del campo semántico correcto, criterio con que la incorpora, utiliza la palabra de forma sistemática en el lenguaje situacional y contextual.
- Uso de vocablos que denominan conceptos genéricos: elementos que introducen en el concepto, criterios de inclusión que maneja, uso de estos en el lenguaje situacional y contextual.
- Sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios más usados. Actitud lingüística que manifiestan en el lenguaje situacional y contextual.
- Presencia de un lenguaje coherente que le permita describir una lámina o narrar un suceso de la vida cotidiana en forma lógica, sucesiva, precisa y gramaticalmente correcta. (p. 2)

Lo que se pretende es guiar al educando hacia el logro de desarrollo y ampliación de su vocabulario en L2 tsotsil, para que así se dé cuenta de la importancia de desarrollarse en un contexto bilingüe y sobre todo que se ayude al mantenimiento y revitalización de la lengua materna de sus antepasados.

## 2.6 Factores que pueden intervenir en el aprendizaje del vocabulario

Cabe considerar que para lograr los objetivos en la enseñanza de una segunda lengua, podemos implementar algunos enfoques que han resultado útiles en otra lengua y adaptarlas a la enseñanza de una lengua originaria. Es decir, debemos emplear metodologías que resulten útiles. Un ejemplo es el enfoque natural. El Enfoque Natural, como su nombre lo indica, parte de los principios naturales del aprendizaje, en el que se considera que el aprendizaje de la L2 debería darse de manera natural, como ocurre en la L1, privilegiando en un primer momento la escucha y la comprensión a la producción.

En ese sentido, Salvo Castro (2019) señala que “la adquisición de una lengua se basa en la producción lingüística natural, en un contexto también orgánico, de forma inconsciente” (p.2). Se entiende que al propiciar al niño un ambiente natural de aprendizaje, irá adquiriendo la lengua sin que se dé cuenta o de manera no forzada. Dicho en palabras de Hasbún (1990) “El orden natural se refiere a la adquisición exclusivamente” (p.110).

Desde la perspectiva más general, en la práctica docente, lo que se ha tratado de fomentar en los educandos es una forma creativa en la enseñanza de una segunda lengua. Como indica Salvo Castro (2019):

Aquí se trata de proponer una forma de enseñanza de segundas lenguas basada en su adquisición, es decir, proponer un contexto lo más natural posible, que haga que el alumno sea capaz de formular, de una forma orgánica, natural y subconsciente, todo lo que quiera expresar en la segunda lengua. (P. 3)

Por otra parte, cabe resaltar que se suele pensar que la equivocación es una debilidad en los aprendientes, sin embargo, los errores son parte del aprendizaje, entonces al uso de forma correcta de la gramática en el aprendizaje de una segunda lengua el método natural nos permite poder enfocarse a un método menos rígido. Paredes, *et al.* (2020) destaca:

Por otra parte, se pone énfasis a la idea de que, al existir un orden natural para la adquisición de una segunda lengua, no significa que necesariamente las clases se deban enfocarse al orden secuencial de estructuras gramaticales debido a que existen programas de adquisición de segundas lenguas, los cuales no se enfocan a la enseñanza de gramática. (p.826)

Uno de los componentes más destacable de este método es la comodidad que se le ofrece al alumno a un aprendizaje, fácil en el sentido que se le ofrece al educando un ambiente de confianza, sobre todo se propicia, el apoyo mutuo entre compañeros. Además, Palacios (2020) señala que en este método lo se hace un uso total de la lengua meta, lo que facilita a la larga que el educando también se comunique en la L2 y ponga en práctica lo que está aprendiendo.

Sin embargo en la realidad educativa, además del método hay una serie de factores que intervienen en el aprendizaje de los educandos, por ejemplo; la aptitud, factores socio-psicológicos (motivación, actitud), personalidad (autoestima, extroversión), estilo cognitivo y estrategias de aprendizaje. Salvo Castro (2019) expresa que “La aptitud es una condición del individuo que le permite realizar adecuadamente una actividad o aprender con menor o mayor facilidad” (p. 4). Se puede señalar que este factor es un aspecto importante que se debe tomar en cuenta, ya que cada niño trae una condición diferente en las realizaciones de las actividades.

Algo semejante ocurre con los factores socio-psicológicos. Como lo hace notar, Salvo Castro (2019):

La integradora es la motivación que tienen aquellos estudiantes que quieren identificarse con la lengua y/o cultura meta, y, por otro lado, la motivación instrumental es la que poseen los alumnos que quieren aprender la lengua meta debido a un objetivo en concreto. (P. 5)

Se puede señalar que la motivación es un aspecto fundamental en el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua, sin embargo como enseñantes a veces no la tomamos en cuenta. Es importante despertar la motivación en los educandos ya que una motivación intrínseca e integrativa facilitará el proceso de aprendizaje del vocabulario.

Otro aspecto fundamental es la actitud. Desde la posición de, Salvo Castro (2019):

La actitud de los compañeros también tiene mucho que ver en la adquisición del alumno. No aprenderá de la misma manera si está rodeado de energías negativas y que no se complementan ni ayudan entre sí, que si está rodeado de un ambiente de conexión, amabilidad y solidaridad. (p. 5)

De acuerdo con lo expresa el autor, la actitud tanto del aprendiente como los que lo rodea es un factor imprescindible para el logro del aprendizaje de una segunda lengua, ya



que al notar una actitud positiva en el contexto, se puede pensar que habrá ayuda mutua entre los estudiantes.

Cabe considerar por otra parte, que el factor de la personalidad es un aspecto que influye en gran manera en el logro del aprendizaje de cada niño, ya que los aspectos fundamentales de la personalidad como son; la autoestima y la extroversión son factores que se presentan en cada individuo. Dicho de este modo, solemos pensar que los alumnos más extrovertidos tienden a aprender más rápido que los introvertidos, en función de lo planteado Salvo Castro (2019) enfatiza “Hablando de lengua de comunicación natural, sí que influye favorablemente la extroversión del alumno, pero, en cambio, en los ejercicios lingüísticos salen favorecidos los más introvertidos” (p. 6).

Ahora bien resulta relevante conocer sobre el factor del estilo cognitivo. De acuerdo con, Salvo Castro (2019) “El estilo cognitivo está relacionado con la manera que tiene cada alumno de enfrentarse a las actividades y de procesar la información” (p. 8). Es sabido que cada niño lleva un ritmo de aprendizaje diferente, también se ha remarcado que el contexto en el que desarrollan es un elemento fundamental de los educandos. Entonces estos elementos forman parte de como el alumno va a enfrentar las situaciones que se le presente en este proceso de aprendizaje.

Evidentemente, otro de los factores con mayor peso que dificultan este proceso es el estrategias cognitivas, Salvo Castro (2019) da a conocer que “Las estrategias metacognitivas son aquellas que centran la atención en el ejercicio de aprendizaje y las cognitivas de aprendizaje son las que buscan deducir el significado a través del contexto” (p. 10).

Importa pues conocer distintas metodologías, como son la Respuesta Física Total así como el Enfoque Natural ,así como tomar en cuenta los otros factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de vocabulario en la L2, para poder diseñar las actividades y los materiales adecuados para enseñar vocabulario en L2 tsotsil a niños de tercer grado de preescolar.

## **2.7 Recapitulación**

En este capítulo se analizó el concepto de vocabulario y la importancia de su enseñanza como elemento básico para lograr la comunicación. También se describieron los tipos de vocabulario y las condiciones para la enseñanza de vocabulario. Finalmente, se describieron dos metodologías, la Respuesta Física Total y el Enfoque Natural, así como los factores que pueden intervenir en el aprendizaje del vocabulario en una L2

## **CAPÍTULO 3**

### **ENSEÑANZA DE UNA L2 A NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR**

En este capítulo se presentan los referentes teóricos relativos a la niñez, que es la población con la que se trabajó en esta investigación. En primer lugar abordamos la temática de la visión constructivista en el aprendizaje del niño y la relacionamos con la teoría Piagetiana de las etapas de desarrollo, haciendo especial énfasis en la etapa pre operacional, que es la que se encuentran los niños que participan en este estudio. En segundo lugar presentamos la temática de la adquisición de la lengua en los niños, explicando los diversos estadios por los que se atraviesa al adquirir una lengua. En tercer lugar desarrollamos el tema del vocabulario en L2 y de la enseñanza del mismo a los niños, concluyendo precisamente con las actividades y los materiales que pueden ser utilizados para enseñar vocabulario en una L2, en este caso específico a niños en edad preescolar.

#### **3.1 El constructivismo en el aprendizaje del niño**

El proceso de aprendizaje de la vida humana ha sido uno de los temas que se ha estudiado a profundidad, destacándose en el siglo XX los trabajos de Vygotsky y Piaget. Uno de los paradigmas más recurrente es el constructivista, desarrollado principalmente por Piaget. Según esta teoría el aprendizaje surge de la construcción de nuevos conocimientos a partir de los ya conocidos. Desde el punto de vista de Piaget e Inhelder (2016):

La idea central de Piaget es que el sujeto construye su inteligencia y sus propios conocimientos de una manera activa, a partir de su propia acción, y que el desarrollo psicológico es un proceso adaptativo que prolonga la adaptación biológica. (p.4)

Así pues, para el constructivismo el aprendizaje se va desarrollando a partir de la experiencia de cada individuo y de su interacción con su entorno, tanto el contexto físico como el social. Esta idea de construcción del conocimiento se contrapone a la visión conductista, en la que el estudiante es tan solo un receptor y repetidor de lo que el docente le transmite

Ahora bien, es importante hacer mención de las dos fases en el que se concibe el constructivismo: el constructivismo biológico y el constructivismo social. El constructivismo

biológico, desarrollado por Piaget, trata de la relación entre los procesos biológicos que sufre el ser humano y como el aprendizaje ese encuentra vinculado con las etapas de crecimiento. Por su parte, el constructivismo social, cuyo precursor es Vygotsky, señala que el aprendizaje se da a partir de las relaciones entre personas.

En un primer momento, en esta investigación abordaremos el desarrollo del niño desde el constructivismo biológico. En la opinión de Rivero García (2012):

Piaget aplica el modelo biológico de adaptación a la inteligencia o conocimiento. La adaptación es entendida como un modo de funcionamiento biológico que caracteriza a todas las formas y niveles de vida. Todos los organismos mantienen interacciones con el medio, tendiendo a buscar un estado de equilibrio con el mismo. (p.2)

Por lo tanto, el equilibrio juega un papel importante para que el proceso psicológico y fisiológico vayan de forma coordinada. En este sentido, nos permite entender que el desarrollo intelectual, se da desde el momento de nacimiento y se va desarrollando a lo largo de la vida conforme el niño crece, madura y entra en contacto con su ambiente. .

Al mismo tiempo, nos muestra la función de los procesos psicológicos y fisiológicos, la cual comprenden dos fases la de asimilación y acomodación. Como expresa Rivero García (2012):

La asimilación cognoscitiva remite a la acción del sujeto sobre el objeto, que supone una transformación e incorporación del objeto en función de los esquemas cognitivos del primero. La acomodación es el proceso simultáneo y complementario a la asimilación, por el cual se produce un ajuste de la estructura del organismo a las nuevas y cambiantes condiciones del medio. (p.2)

Rivero García también señala (2012):

El conocimiento humano -la inteligencia- es concebido por Piaget como una forma específica de adaptación biológica de un organismo complejo a un medio complejo. La adaptación cognitiva, entendida como equilibrarían entre asimilación y acomodación, implica que el conocimiento no está en realidad ni en el sujeto ni en el objeto, sino que es resultado de la interacción entre ambos. (p.3)

Para poder comprender este fenómeno de adaptación cognitiva es importante tener en cuenta que los dos aspectos que lo conforman la cual es la asimilación y acomodación deben ir de manera equilibrada. Un claro ejemplo lo podemos concebir en el desarrollo cognitivo de los bebés y del proceso de su alimentación. Para que el niño pueda generar un aprendizaje convive con la persona más cercana a él, que normalmente es la mamá. Ella le da pecho y lo acomoda para que pueda para que pueda succionar y no ahogarse. El niño aprende que al succionar del pecho de la madre, puede obtener leche y con ello no tener hambre. De ahí que el bebé asimila esta información. Cuando al niño bebé se le presenta otro objeto, como es el biberón, al principio puede no comprender, pero después acomoda la información que ya tenía asimilada al tomar pecho, succionar y se da cuenta que de esta manera también puede alimentarse. Sin embargo, también obtiene una nueva información que integra a su esquema mental, es decir, la acomoda, ya que ahora también debe sostener el biberón y no solo succionar.

Lo mismo ocurre con el aprendizaje de una segunda lengua, en donde el niño va a tomar de referencia la lengua que ya sabe y su conocimiento del mundo, con lo que al principio asimilará la nueva información en la L2, pero al ver las diferencias e ir las incorporando, podrá acomodarlas y crear un nuevo esquema mental para la L2.

Vemos pues, que aunque estos procesos se conceptúan como algo cognitivo, sí se encuentra presente la interacción con otros para poder lograr esta transición de la asimilación a la acomodación. Esta interacción y el entorno social cobran relevancia en la teoría sociocultural de Vygotsky.

De hecho, en el constructivismo de Vygotsky, se considera que no solo lo biológico afecta al desarrollo cognitivo del niño, sino que el entorno social juega un papel sumamente importante. Como lo hacen notar Álvarez y Del Río (1990):

Así, cuando Vygotsky habla de desarrollo psicológico precisa que está hablando del «desarrollo cultura! del niño». Lo que determinara, por tanto, el sentido evolutivo de esas etapas será la actividad esencial o predominante que el niño realice con sus congéneres -adultos o compañeros de diversos niveles evolutivos- y que estará determinada por la estructura y usos culturales de cada sociedad y por el papel del niño en esa cultura, así como, por supuesto, por la interacción de esos factores con los patrones genéticos de crecimiento. (p. 105)

Cabe resaltar que el constructivismo reconoce el papel activo del niño en su aprendizaje, en cuanto a que el aprendizaje es un proceso y este a su vez se relaciona con la interacción social. Como señala, Payer (2005):

Lev Vygotsky es considerado el precursor del constructivismo social. A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican sus postulados, pero la esencia del enfoque constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Lev Vygotsky consiste en considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial. (P. 1)

Así pues, el constructivismo social postula que la interacción es un aspecto fundamental en el desarrollo del lenguaje de los educandos. Por tal motivo, para que en un niño pueda ir adquiriendo conocimientos nuevos, es necesario permitirle que experimente, que a partir de esta vaya relacionándose con el entorno de su contexto y con otras personas. . En la opinión de Payer (2005) el constructivismo social:

Un modelo basado en el constructivismo, que dicta que el conocimiento además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social a la ecuación: Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean. (p. 2)

A partir del constructivismo social surge el concepto de ZDP (Zona de Desarrollo Próximo). Dentro de este concepto se reconoce que el rol del adulto en las etapas de desarrollo de un niño es imprescindible, ya que a partir de las vivencias, de las experiencias que el niño va teniendo con el acompañamiento del adulto, va aprendiendo cosas nuevas y descubriendo el rol que desempeñara en el entorno que se desarrolla.

Uno de los componentes, que conlleva el desarrollo en el aprendizaje en los niños en la etapa preoperatoria es precisamente la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Al respecto Sarduy (2003) señala que

La acción en ZDP fue definida por Vygotsky como una situación interactiva que se produce a partir de la guía o la cooperación del otro. Incluso en situaciones en que ese otro no aparece explícitamente o se materializa en algún dispositivo o instrumento sustituto (p. 148).

Así pues, la ZDP muestra la importancia de la guía o acompañamiento en el desarrollo del aprendizaje del niño, ya sea que esta guía provenga de un adulto, o bien de otro niño pero que tenga más conocimientos y habilidades. En la ZPD los roles del aprendiente y del guía son muy importantes. De hecho, Ruiz Hernández (2015) indica que:

Una particularidad de la ZDP es la personalización de los actores, el que aprende y el que lo asesora o lo ayuda; no hay reportes de este proceso en donde el segundo sea invisible, anónimo o implícito, lo que en la actualidad es común en sistemas tutoriales de informática y educación a distancia. (P. 168)

Si bien es cierto, este concepto de ZDP, nos marca una pauta entre una educación tradicional y un proceso educativo que permita al niño una guía y sobre todo tenga motivación y no se sienta frustrado ante los errores que conlleva el aprendizaje en niños de esta etapa preescolar.

La cuestión radica en que la acción en ZDP, que se ejecuta en condiciones de enseñanza escolarizada, la mayoría de las veces se estructura como acción consciente que persigue la finalidad de propiciar el aprendizaje y, sobre todo, el desarrollo del estudiante. Y es en tales casos donde lo que acontece con el acceso meta cognitivo de este último a lo que ocurre en ZDP no resulta irrelevante. Solución de problemas y desarrollo cognitivo en ZDP en lo que sigue trataré de mostrar cómo ciertas fronteras que habitualmente se imponen al despliegue metacognitivo del estudiante impregnan incluso la acción que se ejecuta en ZDP, haciendo que las potencialidades de desarrollo de las funciones cognitivas que ella comporta no alcancen su máxima efectividad. (Sarduy, 2003, p. 145)

Cabe considerar por otra parte, que habrá factores que obstaculicen el desarrollo eficiente ante este concepto que conlleve al proceso de desarrollo de los educandos, sin embargo, tener en cuenta que estos contratiempos, pueden llevar al logro de nuevas oportunidades de cambio en el contexto escolar.

De esta manera el mismo autor manifiesta, que la apropiación del aprendizaje, se puede dar de manera inconsciente. Empleando las palabras de Sarduy (2003):

Uno puede encontrar interacción en ZDP, estructurada en torno a la solución de los problemas, que presente muy bajo grado de inserción metacognitiva por parte

del estudiante cuyo desarrollo se pretende. La apropiación y el propio desarrollo ocurren en tales casos con ausencia de conciencia por parte de los sujetos. (p. 145)

Cabe resaltar, que ante este tipo de interacción que permite el desarrollo de una convivencia en que cuyo finalidad es proporcionar al educando un forma de aprendizaje en el que no se sienta presionado a aprender sino que el mismo tenga la motivación y las ganas de seguir adquiriendo conocimientos nuevos.

Es conveniente destacar, que uno de los beneficios que aporta la ZDP es que prepara al educando al desarrollo autónomo y a prepararse para situaciones de la vida real cotidiana. Como dice, Sarduy (2003):

Para nosotros, uno de los productos principales, indicador del desarrollo cognitivo en ZDP, reside en que el estudiante se apropie de los recursos que median su desarrollo en la zona, con la finalidad de que devenga capaz de realizar procesos de auto andamiaje, de acción independiente y además sistemática sobre sí mismo. En otros términos, que trabajando en ZDP el estudiante debe prepararse para emprender conscientemente acciones enfiladas a su auto desarrollo. (p. 148)

Por lo consiguiente, este concepto ha tenido gran relevancia en el ámbito educativo y en el proceso de enseñanza en el que se produzca interacción con otros, con el objeto de tener en cuenta que la interacción en aspecto importante el aprendizaje.

### **3.2 Etapas de desarrollo del niño**

Al principio se mencionó que Piaget ha sido uno de los pioneros del constructivismo. A través de su investigación, Piaget muestra la importancia de los conocimientos previos del ser humano, para llevar a cabo un aprendizaje a partir de lo ya vivido. A la vez, enfatiza la relación entre desarrollo y aprendizaje, es por eso que, a pesar del tiempo, su teoría cognitivista aún sigue teniendo gran impacto en la actualidad en el contexto educativo.

Uno de los aspectos relevantes de la teoría de Piaget, es la identificación de distintas etapas de desarrollo de los niños. En cada una de estas etapas los niños manifiestan ciertas características físicas y cognitivas, que son relevantes para la toma de decisiones por parte del docente con relación al tipo de actividades que se pueden realizar con los niños.



Piaget (en Linares, 2007) identifica cuatro etapas de desarrollo humano (ver cuadro 10) las cuales son:

- sensorio-motor (de 0 a 2 años)
- preoperacional (de 2 a 7 años),
- operaciones concretas (de los 7 a los 12)
- operaciones formales (De 11 a 12 años y en adelante).

**Cuadro 10. Etapas de la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget**

(Tomado de Piaget en Linares, 2007, p. 2)

Etapa	Edad	Característica
Sensoriomotora El niño activo	Del nacimiento a los dos años	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la concentración y el egocentrismo
Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligada a los fenómenos y objetos del mundo real
Operaciones formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

Si bien conocer todas las etapas es de relevancia para los docentes, para los fines de este trabajo, se dará mayor énfasis a la etapa de desarrollo preoperacional, que es la etapa en el que se sitúan los alumnos con los que se trabajará en este proceso de investigación acción.

**3.2.1 Etapa preoperatoria**

Para poder dar un mejor seguimiento y entendimiento a la propuesta de investigación acción, es necesario conocer el proceso de adquisición del aprendizaje y desarrollo de la lengua en los niños en la etapa preoperacional, así como también las características físicas, cognitivas y emocionales de los niños en esta etapa preoperacional.

Es importante decir, que, como plantea Piaget (2007):

La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes marca el comienzo de la etapa preoperacional. Entre los 2 y los 7 años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos -gestos, palabras, números e imágenes- con los cuales representar las cosas reales del entorno. Ahora puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles. Puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos. El pensamiento preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos. (p.8)

De la misma forma, Piaget subdivide esta etapa en dos fases:

- Sub-etapa de las funciones simbólicas (2-4 años). Piaget (en Linares, 2007) “indica “durante la etapa preoperacional, el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente. La capacidad de usar una palabra (galletas, leche, por ejemplo) para referirse a un objeto real que no está presente denomina funcionamiento semiótico o pensamiento representacional” (p. 8).
- Sub-etapa del pensamiento intuitivo (4-7 años). Piaget (en Linares, 2007) considera “los niños de corta edad se caracterizan por su curiosidad y espíritu inquisitivo. En los primeros años preescolares comienzan a hacerse teorías intuitivas sobre los fenómenos naturales” (p.8).

Por consiguiente, en la etapa pre operacional los niños van desarrollando las siguientes características, como nos señala Villegas (2015):

**Animismo:** consiste en atribuir vida y conciencia a los cuerpos inherentes

**Artificialismo:** consiste en considerar las cosas como producto de la creación humana, como el creer que los objetos del mundo, han sido fabricados por el hombre

**Realismo:** lo que conduce a atribuir existencia real y externa al mundo subjetivo, es decir es cuando el niño trae a la realidad su mundo imaginario y no hace una separación de ambos aspectos.

**Centración:** implica enfocar (o centrar) la atención en una característica, excluyendo a todas las demás.

**Egocentrismo:** En otras palabras, es la incapacidad de ver las cosas desde otros puntos de vista que no sean el propio, este pensamiento se vincula a las necesidades inmediatas ajeno a los principios de objetividad. El egocentrismo es lo que hace que un niño y niña no entienda por qué su amigo prefiere ver la televisión a jugar con él. (P.48-49)

A partir de mi experiencia como docente estas han sido algunas de las características que se ha visto en esta etapa tan crucial para los educandos. Sin embargo es importante recalcar que cada niño lleva un proceso de desarrollo diferente, esto va a depender del estímulo y ayuda que reciba en su entorno familiar, escolar y comunitario.

### **3.3 Adquisición de la lengua en los niños**

Con relación a la adquisición de la lengua en los niños, ésta se encuentra relacionada precisamente con las etapas planteadas por Piaget, particularmente la sensorio motora y la pre-operacional. Gass y Selinker (2001) identifican diferentes hitos en la adquisición de la primera lengua de acuerdo con la edad de los niños:

- Recién nacido. El bebé llora y puja.
- Edad de 6 meses. El bebé balbucea y entona
- Edad 1 año. El niño entiende palabras que se le repiten frecuentemente (leche) y produce algunas palabras que también se le repiten frecuentemente (mamá, bibi).
- Edad 1.5 a 2 años. El niño combina algunas palabras de contenido, lo que se conoce como lenguaje telegráfico.
- Edad 3 años. La capacidad comunicativa florece, el niño ya se expresa con frases completas y empieza a platicar y experimentar con la lengua.
- Edad 3.5 a 4 años. El niño hace preguntas, da órdenes, reporta eventos reales, crea historias imaginarias.
- Edad 4.5 a 5 años. El niño ya maneja las estructuras básicas de la lengua y puede comunicarse en ella.

Gass y Selinker (2001) señalan que al adquirir simultáneamente una L2, los niños atraviesan por las mismas fases. Sin embargo, cuando la adquisición de la L2 se da una edad en que los niños ya manejan su L1, no se inicia con el balbuceo, sino que se comienza a

través del aprendizaje de palabras sueltas y lenguaje telegráfico de palabras contenido, razón por la cual la enseñanza del vocabulario es de suma importancia para coadyuvar en la adquisición de la lengua de herencia de los niños.

Vemos pues que alrededor de los 5 años, el niño ya es competente para comunicarse en su L1 para satisfacer sus necesidades e interactuar con las demás personas. Es un momento crucial en la vida del niño, pues, tal como señalan Cáceres et al. (2018) “El desarrollo del lenguaje es el logro más importante alcanzado por el ser humano, que lo ayuda a desplegar una serie de habilidades fundamentales para desenvolverse socialmente” (p.198). Esto mismo puede aplicarse al desarrollo de una L2, ya que, con la metodología adecuada y el estímulo continuo, el niño también podrá desarrollar la habilidad de comunicarse en su lengua de herencia.

El proceso de adquisición de la lengua puede verse desde el punto de la teoría innatista y de la cognoscitiva e interaccionista. Sobre la primera Lapegna y Himelfarb (2013) señalan que “para Chomsky el conocimiento es, en gran medida, parte del ser humano, una forma de ideas innatas que existen en la naturaleza” (p. 338). Lo que propone esta teoría es que la estructura cognitiva no se aprende y no se enseña, sino que el ser humano ya nace con esas capacidades innatas, y por lo tanto la lengua se adquiere de manera innata, sin importar ni la calidad del input ni la interacción con otras personas.

En cambio, la teoría cognoscitiva e interaccionista de Piaget nos da otro panorama sobre como el niño va adquiriendo sus conocimientos. Lapegna y Himelfarb (2013) plantean que “El conocimiento según Piaget no es absorbido pasivamente del ambiente, pero tampoco surge a partir de la maduración, sino que es construido por el niño a través de la interacción de sus estructuras mentales con el ambiente” (p. 337). Así pues, el niño va aprendiendo con el contraste que hace entre el medio ambiente que lo rodea y sus propias estructuras mentales. Dentro de este ambiente se encuentra la relación con otras personas y su interacción con ellas, de ahí que el niño aprenda también de lo que oye, de lo que observa y de los estímulos que las demás personas le presentan. En el caso de la lengua, de la forma en que interactúan con el niño y lo animan a hablar y a comunicarse.

Lapegna y Himelfarb (2013) señalan que a simple vista, el innatismo y el constructivismo interaccionista parecen contraponerse, se complementan mutuamente para explicar cómo el niño va desarrollando el lenguaje y es capaz de desarrollar estructuras

gramaticales complejas, cuando éstas no le han sido enseñadas, y también cómo es capaz de realizar funciones pragmáticas que aprende en su interacción con los demás.

### **3.4 Enseñanza de vocabulario a niños**

Desde la perspectiva de la adquisición de lenguas, la adquisición de vocabulario es uno de los pilares del desarrollo lingüístico del niño, pues, como hemos visto, antes de formular expresiones, el niño primero comprende y luego produce palabras aisladas, para posteriormente relacionarlas e ir formando oraciones simples y después complejas. Además, aunque aprender un nuevo idioma conlleva el desarrollo de nuevas habilidades, como la expresión oral y la comprensión auditiva, éstas no pueden desarrollarse si los alumnos carecen de vocabulario para comprender y expresarse. Por esta razón, consideramos que en un primer momento cuando se enseña una L2, hay que enseñarles vocabulario a los niños.

Martín (2009) define al vocabulario como “el conjunto de las palabras de un idioma” (p.157). Ahora bien, conocer este conjunto de palabras no debe limitarse solo a saber su significado, sino a saber cómo encajan en el mundo y como pueden utilizarse (Stahl, 2005).

En ese tenor, Loraine (2009) señala que para un niño “el vocabulario es un grupo de palabras que el niño conoce” (p.1), y hace una diferenciación entre dos tipos de vocabulario:

- a) El vocabulario receptivo, consistente en las palabras que el niño entiende cuando las oye o las lee.
- b) El vocabulario expresivo, consistente en las palabras que el niño efectivamente usa cuando habla.

De igual forma, Palapanidi (2013) hace una diferenciación entre el vocabulario receptivo y el vocabulario activo: “las destrezas de escuchar y leer se han asociado con el conocimiento pasivo mientras que la expresión oral y escrita con el conocimiento activo” (p. 1).

Es relevante agregar, la importancia de la utilidad del aprendizaje del vocabulario que se generará en los educandos, la cual los podemos observar desde tres principios. Como plantea Hirsch (2007):

1. la fluidez permite a la mente concentrarse en la comprensión;
2. la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita un

mayor aprendizaje, y

3. el conocimiento del tema aumenta la fluidez, amplía el vocabulario
4. y permite una comprensión más profunda. Este principio ha sido comprendido sólo recientemente. (p.232)

En este tenor, podemos agregar que Richards y Renandya (2002) argumentan que enseñar vocabulario, no es solo aumentar las palabras que los niños conocen, sino ayudarles a desarrollar sus habilidades lingüísticas para que puedan comprender la lengua y utilizarla. Así pues, cuando les enseñamos palabras a los niños, no solo estamos aumentando su vocabulario, sino la comprensión de la lengua meta y la posibilidad de que los niños utilicen la lengua en situaciones de la vida cotidiana

Ahora bien, es importante que como docentes tomemos en cuenta las características de los niños de la etapa preoperacional, pero se tome también en cuenta su propio contexto, ya que tanto lo biológico como lo social se relaciona y tiene un impacto en su aprendizaje. Por lo anterior, las actividades lúdicas y materiales didácticos que se implementen deben tomar en cuenta estos aspectos a fin de que los niños puedan adquirir el vocabulario. De ahí que abordemos estos temas en las siguientes secciones.

### **3.4.1 Material didáctico para enseñar vocabulario a niños**

Sin duda alguna, el uso de materiales didácticos en las prácticas pedagógicas, ayudan a facilitar el aprendizaje en los educandos. De acuerdo con Muñoz (2019):

Se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido. (p.10)

En este sentido, el docente debe reflexionar en su quehacer docente en cuanto a la utilización de la diversidad de materiales didácticos que se pueden utilizar en el aula de clases. Por lo consiguiente, la implementación de materiales didácticos variados tales como realia, imágenes, libros, carteles, videos, serán herramientas de gran provecho para el

alumnado, ya que se les facilitará el aprendizaje por medio de una buena coordinación y uso de los materiales didácticos. Es conveniente destacar, que el material didáctico estará elaborado exclusivamente para la enseñanza del vocabulario en lengua originaria tsotsil, por lo que ayudará a los educandos ir conociendo palabras nuevas en lengua originaria. Por lo que consideré importante trabajar por campos semánticos. Como señala Martínez (2003) “Campos son las realidades lingüísticas vivas, situadas entre las palabras individuales y el conjunto del vocabulario, que, en cuanto totalidades parciales, tienen como característica común con la palabra el articularse y, con el vocabulario, el organizarse” (p. 105).

Sin duda alguna, será de guía y dará un mejor entendimiento de las actividades considerando que los materiales didácticos elaborados serán de gran ayuda para poder propiciar a los educandos los conocimientos nuevos sobre el aprendizaje de vocabulario. Acosta *et al* (2021) sugieren que “Aquí cobra vital importancia el hecho de elegir un eje temático de interés para la mayor parte del grupo con el fin de que estos se sientan atraídos y no pierdan la motivación” (p. 93).

Cabe considerar, que es menester tomar en consideración el tipo de materiales y el tipo de vocabulario a ser enseñando para que el aprendizaje sea efectivo. De hecho, “El niño, al tener contacto con materiales reales, llamativos, palpables y variados, lo lleva a vivenciar lo que quiere aprender, dinamizando su proceso de interiorizar contenidos y a la vez sentir el goce y el disfrute por lo que se aprende” (Gloria Gómez, entrevista realizada en octubre de 2011, citada en Orozco et al. 2013, p. 105).

Habiendo hablado del concepto de material didáctica y de su importancia en la enseñanza de vocabulario a niños, veremos algunos tipos de materiales didácticos que proponen diversos autores

- **Digitales.** Consisten en “todo tipo de material compuesto por medios digitales y producido con el fin de facilitar el desarrollo de las actividades de aprendizaje”. (Álvarez, 2021, p. 8). En este sentido podemos inferir que los materiales didácticos digitales, ayudan en la explicación más detallada de cada tema que el docente usara en clases utilizando tecnología.
- **Impresos.** Estos materiales se caracterizan por “codificar la información mediante la utilización del lenguaje textual (suele ser el sistema simbólico predominante)

combinado con representaciones icónicas. En su mayor parte son materiales que están producidos por algún tipo de mecanismo de impresión”. (Moreira, 1994, p. 2)

- **Físicos.** Se refieren a todo instrumento, objeto o elemento que el maestro facilita en el aula de clases, también puede conocerse como realia u objeto real, ya que puede tocarse y sentirse. Es importante que el docente valore si hay un objeto real que represente la idea o palabra que quiere enseñar, para que por este medio se le presente al niño, ya que lo asociará más fácilmente pues puede verlo y sentirlo. Por ejemplo, cuando se enseña el vocabulario de frutas, es una buena idea traer las frutas al aula.
- **Reciclado o pedagógico:** Desde luego, reciclar consiste en usar los materiales una y otra vez para hacer nuevos productos reduciendo en forma significativa la utilización de nuevas materias primas (Estrada, 2014). Cabe considerar la importancia de crear materiales didácticos a base del reciclado, ya que contribuyen al cuidado del medio ambiente al poder ser reutilizados, y además proveen al docente y al educando una nueva forma de crear materiales que ayudaran en el aprendizaje.
- **Multi-sensoriales.** Los materiales multi-sensoriales son aquéllos en los que participa más de un sentido a la vez. El uso de la vista, la audición, el movimiento y el tacto proporciona a los niños varias maneras de relacionarse con lo que están aprendiendo. (Morín, 2021)

Estos son distintos tipos de materiales didácticos que podemos utilizar para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario y que el proceso resulte divertido y dinámico para los niños.

### **3.4.2 Actividades para enseñar vocabulario a niños**

El niño aprende a través del juego, de ahí que las actividades lúdicas como los juegos tradicionales (encantado, la gallinita ciega, a la víbora de la mar, arranca repollo, el avión) y los juegos de mesa (dominó, memorama, etc) permitirán a los alumnos una forma dinámica de aprender vocabulario. Cilla y Omeñaca (2007) agregan que la actividad lúdica “representa más un disfrute de medios, un recrearse en la propia actuación” (p.7). En este sentido, es necesario recalcar que los alumnos en educación preescolar aprenden jugando e interactuando con los otros. Martínez-Maldonado et al. (2019) señala:



Además de generar implicación, como se ha mencionado anteriormente, será necesario proveer de herramientas a los estudiantes para generar interacción, herramientas lingüísticas y comunicacionales que les permitan interactuar adecuadamente, expresando sus ideas, preocupaciones y curiosidades, habilidades sociales que les permitan ser asertivos y herramientas cognitivas que les faciliten acercarse al conocimiento con la seguridad necesaria para afrontar los desafíos escolares. (p. 57)

Es conveniente agregar, que las actividades lúdicas funge un rol importante para el desarrollo de nuevas habilidades en los educandos. Al respecto Bautista (2012) expresa:

Las actividades lúdicas son herramientas que utilizan el educador para conseguir unos determinados objetivos y hasta atraer la atención de los niños. También es importante este tipo de actividades por que ayuda a desarrollar la creatividad, la interacción y se toma conciencia y favorece al momento de trabajar en grupo y así el niño siente interés por aprender más ir incorporando más conocimiento a lo que aprendido. (p. 13)

Toda vez que las actividades lúdicas son las más importantes para el trabajo con los niños de edad preescolar, es pertinente presentar su clasificación. De acuerdo con Sullon (2019) podemos encontrar los siguientes tipos de juegos:

**Juegos psicomotores:** Con estos juegos los niños y niñas descubren sus posibilidades corporales, desarrollando su motricidad gruesa y teniendo equilibrio en sus movimientos.

**Juegos sensoriales:** En estos juegos se utilizan preferentemente los sentidos. Estos juegos son interesantes en particular cuando la sensibilidad y la percepción a través de los sentidos están poco estimuladas.

**Juegos manipulativos:** Interviene directamente en acciones como apretar, sujetar, coger, agarrar, ensartar, golpear y enroscar.

**Juegos de imitación:** Los niños tratan de copiar, dramatizar, imitar, y simula cualquier acción. Para que el niño pueda imitar debe desarrollar antes algunas capacidades, como son las de atender, discriminar y memorizar, de esta manera, poder dar respuesta a los gestos del adulto.

**Juegos de simbolización:** Los juegos de simbolización se inician alrededor de los 2 años de edad hasta los 6 – 7 años. En su primer momento el niño y la niña imitan y representa acciones de la vida cotidiana como si fueran reales (comer, beber, dormir).

**Juegos de dramatización:** Llamados también juegos dramáticos, son aquellas actividades en la que, con un esquema dramático, el niño deja fluir su espontaneidad. (p. 40-42)

En este sentido, Sullón (2019) nos muestra la diversidad de actividades lúdicas que podemos incluir en nuestro quehacer docente, ya que será una herramienta que aportará situaciones relevantes en el quehacer escolar del educando.

Es impertinente señalar que las actividades kinestésicas promueven el desarrollo psicomotor de los niños, pues, como lo hace notar Sullón (2019), estas actividades ayudan al desarrollo de la “Capacidad de usar el propio cuerpo de manera diferenciada y hábil para fines expresivos. Capacidad de trabajar con objetos, tanto los que implican una motricidad específica como los que estudian el uso integral del cuerpo” (p. 28). Es conveniente destacar, que ambos tipos de actividades tanto las lúdicas y kinestésicas van tomadas de la mano porque dentro de las actividades lúdicas lo que promueve es que el alumno haga uso de motricidad.

Las habilidades kinestésicas ayudan precisamente al desarrollo de la inteligencia corporal – kinestésica, que comprende, de acuerdo a Sullón (2019) lo siguiente:

- **Coordinación Motora Gruesa:** Es la habilidad que el niño va adquiriendo, para mover armoniosamente los músculos de su cuerpo: piernas, brazos, cabeza, abdomen y espalda; y para que sea eficaz se requiere de una buena integración del esquema corporal, así como de un conocimiento y control del cuerpo.
- **Coordinación Motora Fina:** El desarrollo de la motricidad fina es decisivo para la habilidad de experimentación y aprendizaje sobre su entorno, consecuentemente, juega un papel central en el aumento de la inteligencia.
- **Expresión Corporal:** Se dice que, en el ser humano, el cuerpo es el instrumento de expresión y comunicación por excelencia. Utiliza como recursos expresivos al gesto y al movimiento. (P.35-36)

Evidentemente, el desarrollo de la estimulación kinestésica en niños de 5 años, es muy favorecedor para que ellos puedan experimentar con los movimientos corporales y a la vez puedan expresarse por medio del movimiento corporal.

### **3.5 Recapitulación**

En este capítulo se analizaron las teorías constructivistas de Piaget y Vygotsky, y cómo esta nos puede ayudar a comprender como se da el desarrollo social y biológico de los niños. Se explicó el concepto de Zona de Desarrollo Próximo y se describieron las características de los niños en la etapa preoperacional. Finalmente se concluyó con una descripción de lo que conlleva enseñar vocabulario a niños y se abordaron los materiales y actividades didácticas que pueden resultar útiles en la enseñanza de una L2 a niños, en nuestro caso particular, en la enseñanza de la L2 tsotsil.

## **CAPÍTULO 4**

### **RECORRIDO METODOLÓGICO**

Este capítulo comprende el recorrido metodológico que se llevó a cabo para desarrollar el presente trabajo. En primer lugar abordamos el diseño de la investigación. Partimos que este estudio se encuentra dentro del enfoque cualitativo y se sigue la metodología de investigación-acción, por lo que se describen ambos así como los pasos seguidos en cada ciclo. En segundo lugar se describen el contexto en que se llevó a cabo la investigación, abordando tanto datos de la comunidad como del centro educativo, así como los participantes que formaron parte de este proyecto. En tercer lugar se presentan los dispositivos utilizados para llevar a cabo esta investigación, describiéndolos y detallando como fueron implementados. Finalmente se describe el procedimiento de análisis y las cuestiones éticas consideradas.

#### **4.1 Diseño de la investigación**

Este proyecto de investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, ya que no se pretende la comprobación de teorías ni hipótesis, sino estudiar y explicar un fenómeno.

En la opinión de Herrera (2017):

La investigación cualitativa podría entenderse como una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías, películas y artefactos . (p. 4)

Así mismo, ante este enfoque es necesario tener en cuenta que la participación del investigador funge un rol importante, ya que se incorpora en el grupo a investigar. Como señala Balderas (2017) “en los estudios cualitativos interesa la comprensión de las vivencias de los sujetos en diferentes espacios y contextos, a diferencia de los estudios cuantitativos que pretenden la generalización de los resultados obtenidos” (p. 1).

En esta investigación, el fenómeno a estudiar es el uso de actividades lúdicas y materiales didácticos para la enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar

en una comunidad bilingüe indígena, tomando en cuenta el contexto escolar y comunitario de los niños.

Este trabajo se llevó a cabo mediante el método de investigación acción, pues es la metodología más adecuada para el estudio, ya que se realizó en el contexto educativo preciso en que se detectó la problemática, la cual se trató de solventar para coadyuvar en la mejora del sistema educativo, en este caso en particular, la enseñanza del tsotsil a los niños de nivel preescolar. Desde la posición de Chaves Salas (2010):

Se define la investigación-acción educativa como un proceso de análisis de la propia práctica pedagógica por parte de las personas que la viven, con el fin de reflexionar y actuar sobre los problemas presentados en la cotidianidad del aula o la institución educativa, para buscar soluciones, superarlos y mejorar la calidad de la educación que se ofrece a la población estudiantil. (p. 23)

Debe tenerse en cuenta que, en el ámbito educativo la investigación-acción se retoma como un proceso continuo, el cual tiene como finalidad la reflexión de la propia práctica docente. De acuerdo con Herreras (2004):

La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.(p. 1)

Asimismo, podemos decir que este proyecto se trata de una investigación-acción colaborativa, pues son diversos los participantes en la investigación y juegan un rol diferente dentro de la misma, aportando cada uno datos y visión diferente del mismo objeto de estudio (Chávez Salas et al.).

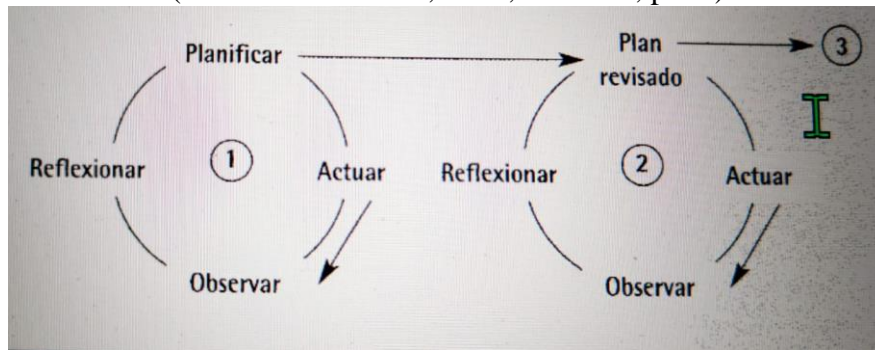
Para poder coadyuvar en la enseñanza de la lengua de herencia a los niños y llevar un proceso reflexivo, se implementaron dos ciclos de investigación, el primero de junio a diciembre de 2022, y el segundo de enero a julio de 2023. En cada uno de estos ciclos se siguieron las fases propuestas por Kemmis (en Latorre ,2004) consistentes en planificar, actuar, observar y reflexionar.

De acuerdo con Latorre (2004, p. 36), el modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar Aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.

Estos momentos pueden apreciarse en los cuadros 11 y 12.

**Cuadro 11. El ciclo de Investigación – Acción**  
(Tomado de Latorre, 2004, cuadro 6, p. 36)



**Cuadro 12. Los momentos de la investigación acción**  
(Kemmis, 1989, tomado de Latorre, 2004, cuadro 9, p. 36)

Cuadro 9. Los momentos de la investigación-acción (Kemmis, 1989)

		DIMENSIÓN ORGANIZATIVA	
		Reconstructiva	Constructiva
DIMENSIÓN ESTRATÉGICA	Discurso entre participantes	4. Reflexionar Retrospectiva sobre la observación.	1. Planificar Prospectiva para la acción.
	Práctica en el contexto social	3. Observar Prospectiva para la reflexión.	2. Actuar Retrospectiva guiada por la planificación.

## **4.2 Contexto**

Como ya se ha mencionado y descrito en el apartado 1.4.4 la presente investigación se llevó a cabo en el preescolar “Miguel Domínguez” de la comunidad Manuel Velasco Suárez II del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. La comunidad se creó hace 40 años con personas que emigraron desde el municipio de Bochil. Estas personas migraron en busca de más tierras en las que pudieran cosechar y sustentar sus familias. La lengua materna de los primeros pobladores que se asentaron en esta comunidad es el tsotsil. Sin embargo, con el paso de los años el tsotsil empezó a caer en desuso y el español cobró más fuerza. Actualmente podemos decir que el tsotsil es hablado principalmente por los primeros migrantes quienes son personas de la tercera edad, tanto en sus hogares como en la interacción entre ellos. El español se ha convertido en el medio de comunicación fuera del hogar, tanto para la escuela como para otras actividades cotidianas. .

La comunidad cuenta con 741 habitantes, de los cuales 377 son mujeres y 364 son hombres. Del total de la población 20.78% se identifica como población indígena, porcentaje que ha disminuido ya que en 2010 31.13% se identificaban como tal (ver cuadro 4). (INEGI en Pueblos de América, 2023)

La principal actividad de las personas son la agricultura y la ganadería, aunque algunos pobladores también se dedican a la carpintería y a la albañilería. Aunque tiene algunos atractivos turísticos, al contar con ríos y lagos, la comunidad no se ha organizado para explotarlos como tal y obtener de esto alguna fuente de ingreso. Asimismo, dentro de la comunidad hay personas en edad productiva que emigran a Ocozocoautla o a Tuxtla para trabajar y regresan cada fin de semana, o bien algunos que deciden ir al norte del país y regresan solo cada vacación. Esto ocurre con algunos padres de familia quienes dejan a sus hijos e hijas al cuidado de las abuelas.

## **4.3 Participantes**

En este proyecto se contó con la participación de la directora del plantel escolar “Miguel Domínguez”, de otra docente de preescolar de ese centro educativo, y mi propia participación, no solo como investigadora sino también como docente. También se cuenta

con la participación de los 27 estudiantes de tercer grado de preescolar (15 niñas y 12 niños) que tienen entre 5 y 6 años de edad. (Ver cuadro 13) Finalmente, también se contó con la participación de mi directora, co-directora y asesora de tesis, así como de dos docentes de la MADILEN quienes me han dado acompañamiento a lo largo del proyecto.

**Cuadro 13. Matricula preescolar “Miguel Domínguez”**

Grados	Niños	Niñas	Total
1	3	7	10
2°	7	9	16
3°	12	15	27
Total	22	31	53

#### **4.4 Estrategia metodológica**

En esta investigación se utilizaron distintas técnicas y dispositivos propios del enfoque cualitativo dentro del campo de la investigación educativa. Estas técnicas y dispositivos nos permitieron recaba la información necesaria para cumplir con nuestros objetivos de investigación. En los siguientes apartados se describirán las técnicas y los dispositivos.

**4.4.1. Observación.** La observación es una técnica de mucha utilidad para llevar a cabo proyectos de investigación en el ámbito educativo, ya que permite al docente tomar los registros más importantes que ocurren en el grupo escolar, pues la información necesaria se recopila de manera general y se clasifica. Como lo menciona Quintana (2008):

En el ámbito de la enseñanza, hablamos de observación para referirnos a una técnica que consiste en observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula, pues en ella se apoya el investigador para apoyar la mayor cantidad posible de datos.(p. 338)



Hay que mencionar, además que la dinámica esta técnica se puede percibir desde dos ángulos, el del observador y el o los observados. Como dice Beltramo (2012):

En la residencia docente la observación es participante, ya que se produce la interacción social entre el observador y los observados en su contexto por-que el residente, mientras observa, es integrado al aula como colaborador del docente observado, y es mediante dicha observación que se recogen datos de modo sistemático. (p. 261)

En este estudio, por parte de la docente-investigadora la observación se utilizó en dos momentos y con dos propósitos diferentes, por lo que se diseñaron dos dispositivos consistentes en dos hojas de observación diferentes. El primer tipo de observación es una observación no participante, ya que se empleó en la fase exploratoria para la observación a docentes que enseñan una L2 en preescolares públicos, y poder conocer qué actividades y estrategias emplean, las cuáles me podrían servir de base para enseñar L2 tsotsil a los niños de preescolar. El segundo tipo de observación fue una observación participante en retrospectiva, ya que observé mi propia práctica docente después de haber impartido clases a través de la visualización de los videos que tome mientras enseñaba tsotsil a los niños. (Ver cuadros 14, 15 y 16)

**Cuadro 14.** Hoja de observación para clases de inglés como L2 a nivel preescolar

<b>Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Lenguas Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas</b>	
<b>Objetivo de la observación:</b> Conocer cómo imparten los docentes clases de inglés a nivel preescolar e identificar los materiales que utilizan y las clases	
<b>Observador:</b> Blanca Estela Pérez Ruiz <b>Docente observado:</b>	
<b>Fecha de observación/hora:</b>	
<b>Escuela:</b>	<b>Lugar:</b> Tuxtla Gutiérrez Chiapas
<b>Grado y Grupo:</b>	<b>Número de niñas y niños:</b>
<b>Tema de la clase observada:</b>	
<b>¿Cómo se implementa la clase de inglés nivel preescolar? Tomar en cuenta las etapas de la clase, los materiales y las actividades que se llevan a cabo.</b>	

<b>Reflexión:</b>
-------------------

**Cuadro 15.** Hoja de observación para la autoobservación de clases para enseñar L2 tsotsil

Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Lenguas Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas	
<b>Objetivos:</b> Identificar las etapas de la clase, los materiales y actividades realizadas por la profesora y la reacción de los niños y niñas frente a las actividades y al material.	
<b>Observador:</b> Blanca Estela Pérez Ruiz <b>Docente observado:</b>	
<b>Fecha de observación/hora:</b>	
<b>Escuela:</b> Miguel Domínguez <b>Lugar:</b> Dr. Manuel Velasco Suarez 2, Ocozocoautla de espinosa	
<b>Tema de la clase observada:</b>	
<b>¿Qué sucede en esta clase, docente, alumnos, materiales, etapas de la clase?</b>	
<b>Reflexión:</b>	

**Cuadro 16.** Hoja de observación para la autoobservación de clases para enseñar L2 tsotsil

Universidad Autónoma de Chiapas Facultad de Lenguas Campus Tuxtla Maestría en Didáctica de las Lenguas	
<b>Objetivo:</b> Descubrir comportamientos y otros aspectos afectivos de los educandos (estrés, inseguridades, motivación, etc.).	
<b>Observador:</b> Blanca Estela Pérez Ruiz <b>Docente observado:</b> Blanca Estela Pérez Ruiz	
<b>Fecha de observación/hora:</b> miércoles 18 de enero de 2023	
<b>Escuela:</b> Miguel Domínguez <b>Lugar:</b> Dr. Manuel Velasco Suarez 2	
<b>Tema de la clase:</b> Decir su nombre/presentarse en tsotsil.	

**¿Qué sucede en esta clase, docente, alumnos, materiales, etapas de la clase?**

En esta clase se observó a los niños un poco tensos, probablemente por las largas vacaciones que tuvieron, no hubo mucha interacción entre ellos al principio de la clase, comencé con una plática sobre la importancia que los niños se sepan sus nombres completos, los niños estuvieron atentos. Como siguiente paso fue preguntar a cada niño sus nombres, les daba vergüenza presentarse, algunos me decían solo el nombre sin apellidos, algunos algún nombre que les dicen en casa así como “gordito”, posterior a esta actividad se les pidió a cada alumno dibujarse en una hoja blanca y colorearlo, en esta actividad pude notar el avance que han tenido, ya que en el ciclo 1 de la investigación la mayoría de los niños tuvieron dificultad en dibujarse. Para seguir con la actividad les enseñé como presentarse o decir sus nombres en tsotsil, en este aspecto pude observar la facilidad que tienen de retener y pronunciar las palabras en lengua originaria.

Para terminar con esta serie de actividades se les dio la indicación que cada niño se presente con su dibujo y decir su nombre, por ejemplo: me llamo Blanca (Jvi Blanca). Se pudo notar que la mayoría tuvo más confianza al presentarse con su dibujo terminado

Los materiales que utilizaron los educandos fueron los básicos, hojas blancas, lápiz y colores, considero que fueron útiles para el desarrollo de las actividades realizadas.

**Reflexión:** Conocer a profundidad lo que realmente ocurre en el aula escolar en el que se está llevando a cabo la investigación.

El otro tipo de observación utilizado en esta investigación fue la observación no participante. Éste estuvo a cargo de la directora de la investigación, quien también visualizó los videos de las clases y también realizó visitas in situ para observar directamente las clases y hacerme sugerencias de mejora. La directora de tesis no utilizó un formato específico para la observación, sino que tomó notas de manera libre y posteriormente sistematizó la información para hacerme sugerencias de mejora en mis planes de clase y mi práctica pedagógica, y con esto elaborar mi propuesta pedagógica. (Ver cuadro 17)

Cuadro 17. Extracto de diario de campo realizado por la directora de tesis.

Observadora: Antonieta Caly Mayor Turnbull. 22 de junio 2023.

Visita al preescolar “Miguel Domínguez” de la Comunidad Manuel Velasco Suárez II.

Momento: Ingreso al aula y preámbulo de la clase.

La profesora Blanca ingresa al aula y yo junto con ella. Tomo una sillita y me posiciono en la parte de atrás del salón. Los niños y niñas van ingresando cada uno va por una silla. La profesora ayuda a quienes se les dificulta sacarlas de la pila de sillas. Cada niño y niña se sienta dónde quiere y con quien quiere. Hay 12 infantes en el aula. Ocho niñas y cuatro niños. De los doce menores, cinco portan el uniforme. La maestra saluda a los niños La maestra ve que una niña se siente triste y le pregunta si le duele la pancita. Le dice que no, pero le dice que se siente mal porque luego nadie quiere jugar con ella. Le dice que no se preocupe, que harán actividades todos juntos. La profesora les dice a todos los niños y niñas que si quieren estar así o si prefieren sentarse todos juntos. Los niños y niñas dicen que quieren estar como siempre, en círculo. Entonces la profesora y los menores mueven el mobiliario de tal forma que quedan en posición de herradura y así todos están acompañados. Después de ese cambio físico del mobiliario empieza propiamente la clase. Son las 9:55 a.m.

**4.4.2. Diario del docente.** A lo largo de toda la investigación llevé un diario en el cual pude verter lo acontecido durante las sesiones de clase, así como mis impresiones y sentimientos sobre lo ocurrido, a fin de reflexionar sobre ellos y poder mejorar mi práctica. De hecho, Maura (2006) señala que:

A través del diario es posible explorar la manifestación de indicadores del desarrollo profesional, que se tornan mucho más evidentes cuando se trabaja el diario con un carácter abierto, y sistemático, es decir, cuando la consigna invita al sujeto a expresar libremente sus impresiones, ideas, vivencias, respecto a su quehacer profesional a través de la autoobservación continua de su práctica, ello posibilita conocer los motivos que orientan la actuación profesional, si existen conflictos en el desempeño, cómo los vivencia y resuelve. (Pp.8-9)

En este sentido se comprende, que el diario del docente es un dispositivo que va a contribuir hacia la reflexión de la propia práctica docente. En nuestro caso el dispositivo se utilizó para que yo reflexionará sobre mi función docente, por lo tanto es un diario de docente que me servirá para reflexionar sobre lo que ocurre en el aula y mi rol como profesora. (Ver cuadro 18 y 19)

**Cuadro 18.** Diario del docente. Ejemplo ciclo 1

Diario del docente
<p>Hoy 07 de septiembre de 2022, fui a la escuela preescolar Miguel Domínguez, con clave de escuela 07DCC0806X, ubicado en la comunidad Dr. Manuel Velasco Suarez 2, Ocozocoautla de Espinosa. Estando a cargo del grupo de tercero con niños en edad de 5 años.</p> <p>Las señoras madres de familia fueron a dejar a sus hijos en la escuela, hasta ahí se podía notar un ambiente tranquilo, en cuanto a que los niños estaban emocionados de estar en sus primer día de clases. La hora de entrada al salón fue a las 9: 00 am. Ya estaba en el salón esperando a los niños fueron llegando y se fueron acomodando en el lugar que ellos quisieran. Comenzamos con el saludo de los buenos días, la mayoría no respondió, algunos niños empezaron a llorar, otros se veían nerviosos y con miedo. La mayoría de las mamás se quedaron con sus hijos mientras a prenden a quedarse solos. Me presenté con ellos conforme iba a hablando noté que los niños se iban tranquilizando mostrándose relajados. Algunos niños dejaron de llorar. Posterior a mi presentación pregunté a los niños si sabían sus nombre completo algunos dijeron que sí, otros que no. Comenzamos con la presentación de cada niño, algunos se sabían su nombre completo con apellidos, algunos solo el nombre. Para hacer un diagnóstico de cada niño, les entregué una hoja en blanco,</p>

las indicaciones fue que se cada niño se dibuje. La mayoría de los niños mencionaron que no saben dibujar, les dije que hicieran lo que pudieran que no quería un dibujo perfecto. En este proceso pude notar que algunos niños no sabían agarrar un lápiz, un color, no sabían trazar y tampoco dibujar, otros sabían dibujar y colorear.

Cada niño hizo su mejor esfuerzo, se puedo notar que en la mayoría de los dibujos se notaban diferentes formas de dibujo, unos que tenían una noción de como dibujar a las personas y otro solo colorearon la hoja. Terminamos la clase con la lectura de un cuento, note emoción al escuchar el cuento. Aunque aún se les dificulta comprender e identificar los personajes del cuento.

### Cuadro 19. Diario del docente. Ciclo 2.

Diario del docente
Hoy <b>miércoles 18 de enero</b> de 2023, comenzamos con los buenos días, sentí a los niños un poco tensos, probablemente por las largas vacaciones que tuvieron. Como primer actividad comencé con una plática sobre la importancia que los niños sepan sus nombre completo, para que posteriormente les pregunte a los niños ¿conocen sus nombres? La mayoría respondió que sí, entonces les indiqué que cada uno me dijeran sus nombres, algunos me decían sus nombres sin apellidos, otros me dijeron un nombre como “gordito”, otros tuvieron vergüenza de hablar.
Como siguiente actividad les indiqué que se dibujaran en unas hojas blancas que les di, algunos niños decían que no podían dibujar, les dije que hicieran lo que pudieran que no estaba pidiendo un trabajo perfecto, que yo tampoco sabía dibujar bonito, se pusieron a trabajar, en realidad pude notar el avance que han tenido y la evolución en sus dibujos, y los felicite por el buen trabajo que habían hecho, se pusieron muy contentos al recibir buenos comentarios de todos los trabajos terminados sin excepción alguna.

**4.4.3. Entrevista en profundidad:** Esta técnica se aplicó a docentes y directivos que han trabajado en diversos contextos educativos, con el fin de conocer sus experiencias y opiniones, las cuáles nos ayudaron a planear los materiales y actividades de las clases. (ver fragmento 1, 2, 3 y 4)

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (Taylor, 2008, p. 195)

Cabe señalar que si bien es cierto se busca que los informantes se explyen libremente durante la entrevista a profundidad, esto no quiere decir que no se pueda contar con un guion

de entrevista. Si bien es cierto se trata de un dispositivo flexible, consideramos importante contar con una guía para que no se pierda el rumbo en la entrevista y se puedan retomar los puntos centrales en caso de que la conversación se desvíe. (Ver cuadro 20)

**Cuadro 20.** Entrevista en profundidad

**Dispositivo (guion de entrevista en profundidad)**

Objetivo:	
Tema principal:	Lo que se busca
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación (inicial)</li> <li>• Experiencia laboral</li> <li>• Expectativas académicas</li> <li>• Interpretación de revitalización de una lengua originaria.</li> <li>• Conceptualización de vocabulario</li> <li>• Tipos de materiales y actividades para enseñar vocabulario en L2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de diferentes puntos de vista sobre revitalización de una lengua originaria.</li> <li>• Explorar las distintas situaciones comunicativas dentro del aula escolar</li> <li>• Explorar las dificultades que tienen los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua</li> </ul>
Reflexión:	

**Fragmento 1.** Docente participante 1. Noción de las principales actividades para enseñar vocabulario.

Docente investigador: ahora bien, pensando en la escuela ¿Cuáles son las principales actividades que usa para enseñar vocabulario?

**Participante 1.** Mmm, para enseñar vocabulario en lengua indígena utilizo, audios, música, imágenes y decirles cómo se pronuncia en lengua originaria, juegos dinámicos, que son las actividades que se puede utilizar.

**Fragmento 2.** Docente participante 2. Noción de las principales actividades para enseñar vocabulario.

**Participante 2.** Los alumnos se siguen entusiasmando, cuando en las clases se hacen juegos, se hacen dinámicas de tipo concurso he y otra cosa que también lo he utilizado es usando la técnica de realia, esto ayuda mucho siempre hacer algo más de acuerdo que ellos tengan a la mano de acuerdo a la vida real.

**Fragmento 3.** Docente participante 3. Noción de las principales actividades para enseñar vocabulario

**Participante 3.** lo que hago principalmente, cuando atiendo los que es primero lo que hago trato de implementar actividades donde se toma en cuenta el contexto, he que escriban el nombre de las frutas por ejemplo lo que hay en la comunidad, por ejemplo implementos como juegos con tarjetas, salir alrededor de la escuela a recolectar hojas, flores, he piedritas, todo lo que existe para que los niños aprendan a escribir los nombres de los objetos de lo que existe en su comunidad, pero en su lengua materna, desde ahí, yo he visto que los niños si van comprendiendo entendiendo cuando se impulsa esas actividades, pero adaptando de acuerdo a su contexto los alumnos.

**Fragmento 4.** Docente participante 4. Noción de las principales actividades para enseñar vocabulario

**Participante 4.** han elaborado juegos, como juegos de lotería, infografías, mapas mentales, o se si han desarrollado estrategias, imaginando como ellos aprenderían de mejor manera, a veces no todos lo hacen, solo me lo comentan , algunos si me han presentado como producto, han hecho como estos juegos de memoria , juegos de lotería, lo diseñan, este como les digo mapas mentales

**4.4.4 Ficha pedagógica.** Las fichas pedagógicas son materiales adicionales que ayudan al docente a tener claridad en la realización de las actividades en clase. Considero que las fichas pedagógicas son en útiles para planear la enseñanza de los educandos. Como señala Velasco Gutiérrez (2014). “Las fichas pedagógicas están contempladas dentro de lo que se conoce como material de enseñanza, el cual abarca diferentes tipos de estrategias y metodologías para diseñar e implementar distintas herramientas en como textos, audios, juegos, etc. (p. 69)”.

Las fichas pedagógicas son flexibles, ya que para su diseño el docente toma en cuenta el contexto social, escolar y comunitario de los educandos; así como el nivel cognitivo y lingüístico de los estudiantes así como los objetivos de la lección.

Cabe mencionar que las fichas pedagógicas establecen un orden en las actividades que el profesor va creando y por lo consiguiente la labor del docente consiste en poner en práctica la planificación de dicha herramienta, cuyo diseño e implementación esperamos mejorar a lo largo de este proceso de investigación. (Ver cuadro 21)

**Cuadro 21.** Ficha pedagógica. Ciclo 1

Ficha pedagógica	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título del material	✓ Mi pizarrón semántico “Reconozco los colores”
A quien está dirigido	A niños en etapa preescolar en edades de 5 años
Duración de la actividad	180 minutos
Conocimientos previos	Se saben algunos colores
Propósito	Que los niños identifiquen y reconozcan los colores, en la lengua originaria tsotsil.
Objetivo general	Explorar, diferentes actividades y materiales para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer grado de preescolar con la finalidad de incentivar la revalorización del tsotsil, al tiempo que reflexiono sobre mi propia práctica docente.
Objetivos específicos	Diseñar, diversos materiales y actividades para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de colores</li> <li>- Reconozcan la escritura del nombre de los colores</li> <li>- Comprender mediante comandos las indicaciones para que reconozcan algunos colores.</li> </ul>
Procedimiento	<p><b>El docente dará las indicaciones de las actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preguntar a los niños ¿Qué colores conoce?</li> <li>- La maestra mostrará un video de you tube sobre los colores en español <a href="https://youtu.be/DvG8tSP-emo">https://youtu.be/DvG8tSP-emo</a></li> <li>- Conversar con el niño sobre sus colores favoritos</li> <li>- La maestra mostrará los colores y sus respectivos nombres en lengua originaria tsotsil, utilizando materiales didácticos hecho por la maestra, por ejemplo: mostrar un pizarrón semántico en el que el niño podrá manipular diferentes materiales, en el que le ayudara a identificar y reconocer los colores</li> <li>- La maestra formara 5 equipos de 5 integrantes a cada equipo se le asignara un color y su respectivo material, en equipo los niños identificaran como se forma la palabra y lo irán armando en el pizarrón semántico.</li> <li>- La maestra dará hojas impresas a los niños para que colorean</li> </ul>
Material de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- material didáctico “mi pizarrón semántico de los colores ” hecho con materiales tales como: telas fieltro</li> </ul>
Recursos tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- videos de you tube</li> <li><a href="https://youtu.be/DvG8tSP-emo">https://youtu.be/DvG8tSP-emo</a></li> </ul>



Referencias bibliográficas	<p>Imagen sol  <a href="https://tse2.mm.bing.net/th?id=OIP.XshilaqmPKANPbFnzapJZgHaHY&amp;pid=Api&amp;P=0">https://tse2.mm.bing.net/th?id=OIP.XshilaqmPKANPbFnzapJZgHaHY&amp;pid=Api&amp;P=0</a></p> <p>Imagen árbol  <a href="https://tse1.mm.bing.net/th?id=OIP.cB4xhyi0zGjPitVu25PFJAHaHv&amp;pid=Api&amp;rs=1&amp;c=1&amp;qlt=95&amp;w=117&amp;h=123">https://tse1.mm.bing.net/th?id=OIP.cB4xhyi0zGjPitVu25PFJAHaHv&amp;pid=Api&amp;rs=1&amp;c=1&amp;qlt=95&amp;w=117&amp;h=123</a></p> <p>imagen carro  <a href="https://tse1.mm.bing.net/th?id=OIP.Y1jdV76UIKKNms2kXuTpPAHaFP&amp;pid=Api&amp;P=0">https://tse1.mm.bing.net/th?id=OIP.Y1jdV76UIKKNms2kXuTpPAHaFP&amp;pid=Api&amp;P=0</a></p> <p>imagen manzana  <a href="https://tse4.mm.bing.net/th?id=OIP.LgNe_EPwtEPz2yUIRqJa3wHaGM&amp;pid=Api&amp;P=0">https://tse4.mm.bing.net/th?id=OIP.LgNe_EPwtEPz2yUIRqJa3wHaGM&amp;pid=Api&amp;P=0</a></p>
----------------------------	---

**4.4.5. Registros gráficos:** Empleando las palabras de Pullopaxi Gutiérrez y Quimbita Velasco (2014), el registro gráfico “es una actividad que está encaminada a la producción de mensajes visuales, es un conjunto de técnicas creativas que buscan integrar elementos atractivos, estéticos y funcionales para cubrir las necesidades de un determinado grupo o sociedad” (p. 2).

A lo largo de la investigación emplee diversidad de registro gráficos, los cuáles describiré a continuación. En primer lugar un croquis de la comunidad en el que se llevó a cabo el proyecto de investigación. Consideré necesario incluir el boceto, ya que el lugar donde se recabó la información está alejado del municipio, esto ayudará al lector para poder situarse y al mismo tiempo tener una noción de cómo es el lugar y sus características (Ver Imagen 2, pg. 33) Como expresa Lapuerta Montoya (1997):

La autoría. Es una circunstancia relevante de los croquis, que los distingue de los otros dibujos que se hacen en un proyecto que a nadie importa quién los ejecutó. En general, se atribuyen al arquitecto autor del proyecto, o al maestro o jefe del equipo que lo firma. (p. 24)

De esta manera, incluí también el aspecto de imágenes, Desde el punto de vista de Flusser y Molina (1990) “Las imágenes son mediaciones entre el hombre y el mundo. El hombre existe esto significa que no tiene acceso inmediato al mundo. Las imágenes tienen la finalidad de hacer que el mundo sea accesible e imaginable para el hombre” (p. 12). En este sentido, se comprende la importancia de una comunicación visual por medio de imágenes, como bien se sabe estamos en una etapa en el que las tecnologías están en su pleno apogeo y sobre todo esa variedad de oportunidades que nos brinda las redes sociales de conocer

muchos lugares desde la comodidad del hogar. Prácticamente podríamos conocer el mundo sin la necesidad de gastar mucho dinero. Es por eso que el autor nos enfatiza que las imágenes nos brinda la posibilidad de hacer un mundo accesible para todos.

Con relación a esta técnica, también podemos echar mano de las fotografías, López (2005) señala:

Para ir más allá de la foto historia, es preciso redefinir la fotografía como documento, pues ésta no es exclusivamente una técnica ni un mero objeto artístico perteneciente en exclusiva a la familia de las Bellas Artes, sino, sobre todo, la fotografía es el registro visual de un acontecimiento desarrollado en un momento y en un tiempo concreto.(p. 3)

La fotografía, ha sido un registro visual que se ha usado a lo largo de muchos años, y con el avance tecnológico que ha habido últimamente, la fotografía no se ha quedado atrás, cabe decir que anteriormente la fotografía se le atribuía a los artistas para poder captar un momento memorable en el que se ha tenido que poner una cierta pausa para captar el momento exacto de un acontecimiento.

Desde esta perspectiva, se empujó el registro gráfico a través diseño de croquis, así como de imágenes y de fotografías para conservar visualmente momentos relevantes que surgieron a lo largo del proceso de investigación, tanto al momento de realizar observaciones, como de crear los materiales y actividades, así como en el momento mismo de implementar las fichas pedagógicas para impartir las clases de L2 tsotsil. Los registros gráficos ayudan al lector a transportarse por medio de imágenes, fotografías, croquis y mapas al lugar en donde se sitúa la investigación y a distintos momentos de la misma. (Ver imagen 3 y 4)

**Imagen 3.** Actividad “mis frutas favoritas”



**Imagen 4.** Actividad “Jvi (mi nombre es)”



**4.4.6 Evaluación diagnóstica en L1 y evaluación final en l2 tsotsil.** La evaluación se considera un mecanismo objetivo para conocer el aprendizaje de los estudiantes. En el primer ciclo, antes de empezar con las clases de tsotsil, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica en L1 español. El objetivo de la evaluación diagnóstica era para identificar si los niños conocían el vocabulario en la L1 y lo identificaban, así como para verificar si podían comprender ciertos comandos como relacionar y encerrar en un círculo.

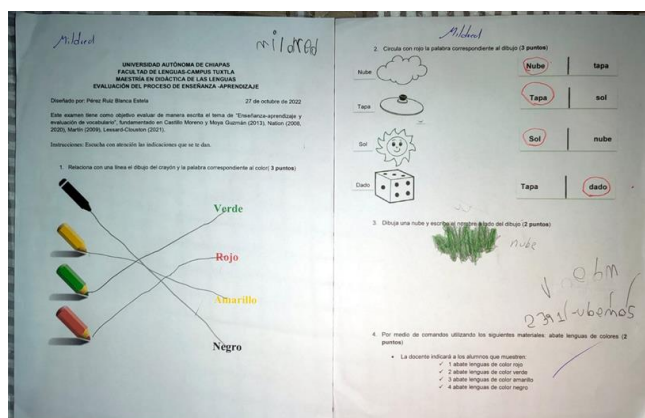
Ahora bien, al término del primer ciclo, se les aplicó una evaluación final a los niños en L2 tsotsil para ver su aprendizaje. En el segundo ciclo no se realizó una evaluación diagnóstica en español, pues ya se conocía a los educando y se seguía trabajando con ellos. Únicamente se aplicó una evaluación final.

La evaluación al final tanto del ciclo 1 como del ciclo 2 tuvo por objetivo conocer qué vocabulario habían aprendido los niños y niñas, para tener información que nos permita ver avance que los niños tuvieron a lo largo del segundo ciclo con los materiales y fichas que se utilizaron a través de la implementación de las fichas pedagógicas. (Ver imágenes 5 y 6)

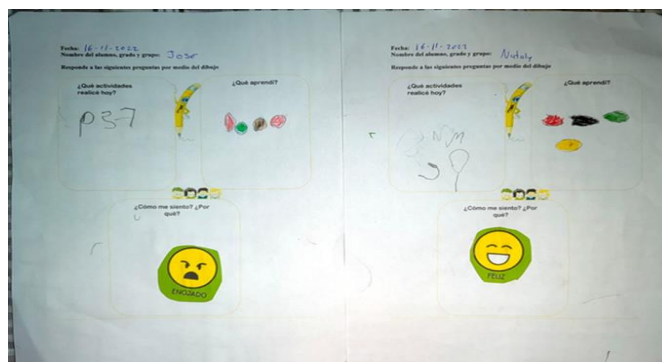
Cabe mencionar que en ambas evaluaciones finales, la explicación y las indicaciones se les dieron en español, pero el contenido de la evaluación fue en L2 tsotsil. Como lo hace notar Casanova (1998):

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso -en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. (p.29)

**Imagen 5.** Evaluación diagnóstica de tipo tradicional en la L1 de los estudiantes



## Imagen 6. Evaluación final del primer ciclo en L2 tsotsil



**4.4.7 Escala estimativa de autoevaluación.** En el segundo ciclo de investigación decidí integrar un nuevo dispositivo, el cual fue la escala estimativa de autoevaluación de la docente. Citando a, Martínez-Izaguirre Eulate y Villardón-Galleg (2018)

Poner en práctica propuestas de autoevaluación además de resultar enriquecedor y respetuoso con la autonomía profesional docente, permitirá al propio profesorado auto dirigirse hacia su desarrollo profesional. Y aunque conviene regularlo, es aún más importante que el colectivo docente esté convencido de la necesidad de desarrollarse profesionalmente a lo largo de toda su carrera. P. 30

En función de lo planteado por los autores, es necesario tener en cuenta que la autoevaluación es un aspecto que todo encargado de algún trabajo debe realizarse, en el sentido que esto puede ayudar a una mejoría en el desempeño de dicha actividad. En lo que se refiere en el quehacer docente, es un elemento de suma importancia que todo profesor debe realizar para poder mejorar su práctica. (Ver cuadro 22)

**Cuadro 22. Escala estimativa para autoevaluación**

Aspecto	Cualidades observadas
¿Cuál de los siguientes materiales te gusto más?	Mediante la observación de clases y la observación de las imágenes captadas (imagen 12, mesa 3) se percibió que los materiales didácticos que se utilizaron en el ciclo 1 tales como; dominó de colores y paletas de colores les llamó más la atención.
¿Te gustó trabajar solo o con tus otros compañeros?	Mediante la observación de clases se pudo apreciar que en esta etapa-pre-operatorio se les dificulta un poco en trabajo en equipo, aunque si se pudieron organizar para poder realizar algunas actividades.

#### **4.5 Procedimiento de recolección de la información.**

Durante el primer ciclo de investigación, se inició con una fase exploratoria previa a la implementación de las clases de L2 tsotsil. Esta fase exploratoria se llevó a cabo en los meses de junio a agosto de 2023 y consistió en la observación de clases de inglés L2 a nivel preescolar, así como la realización de entrevistas a docentes para tener un mejor panorama de la enseñanza tanto de lenguas como de un contexto rural. La fase de aplicación de las fichas pedagógicas en el primer ciclo se llevó a cabo de septiembre a noviembre de 2023. Ya para el ciclo 2 no se tuvo una fase exploratoria, pues ya se conocía al grupo de estudiantes. En el ciclo 2 de enero a junio 2023 se continuó con la enseñanza de L2 tsotsil a los niños de tercer grado de preescolar. A continuación describiré brevemente el procedimiento de recolección de la información llevado a cabo en ambos ciclos a través de la implementación de las técnicas y dispositivos descritos a detalle en la sección 4.4.

Dentro de la observación vamos a diferenciar las observaciones realizadas por mí (la investigadora) y las observaciones realizadas por la directora de tesis cuando yo impartía clases. En mi fase exploratoria, yo realicé la observación con dos propósitos. En primer lugar para tener conocimiento de cómo otros docentes enseñaban una L2 a nivel preescolar, en segundo lugar, para familiarizarme con el grupo de estudiante con el que yo trabajaría y en tercer lugar, para tener ideas claras sobre que materiales y actividades son pertinentes para la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua.

En el mes de junio de 2022 se llevaron a cabo tres observaciones en tres preescolares públicos de Tuxtla Gutiérrez. El objetivo de las observaciones fue conocer el tipo de materiales y actividades que empleaban los docentes para enseñar una L2, en este caso el inglés, y cómo los alumnos reaccionaban a las distintas actividades. Lo anterior para poder tener una idea de que materiales y actividades podrían funcionar para enseñar vocabulario en tsotsil con base en lo vivido en esta experiencia vicaria.

Así mismo, en esta fase exploratoria, realicé observaciones del grupo de estudiantes con el que trabajaría, a fin de acercarme al contexto escolar y comunitario, pues este primer acercamiento para realizar el proyecto de investigación, me permitió tener una noción de las formas de vida de la comunidad, lo que se vio reflejado en el aula escolar

Como lo menciona Chanona (2020) “La necesidad de aprender como funcionar en una nueva situación o contexto, así como la curiosidad que ese medio despierta en el investigador, conducen a pensar siempre en la observación como el mejor recurso para ejecutar el trabajo” (p. 252). Esto indica que como docente se debe tener esa disponibilidad y paciencia de tener en cuenta los mínimos detalles que van ocurriendo a lo largo de la jornada escolar. Sobre todo tener en cuenta el contexto escolar y comunitario para que haya un equilibrio entre lo que se quiere enseñar y lo que se puede enseñar.

Después, a lo largo de todo el primer ciclo, video grabé mis sesiones de clase, las cuales observé posteriormente, utilizando el dispositivo presentado en la sección 4.4.1. De igual forma, mi directora de tesis observó dichos videos y me dio retroalimentación sobre mi práctica docente y sobre las actividades y materiales implementados. Durante el segundo ciclo también video grabé algunas sesiones de clase, pues en el segundo ciclo mi directora de tesis no solo visionó los videos, sino que también me acompañó y realizó visitas de campo para conocer mi contexto y poderme ver directamente trabajando con los niños e implementando mis actividades y materiales.

Al igual que las observaciones, el diario del docente fue implementado a lo largo de toda la investigación. Al hablar de diario del docente solemos pensar que es algo simple de escribir. Sin embargo, en el ámbito de la investigación cualitativa es un dispositivo amplio y complejo. Sobre todo conlleva una gran responsabilidad escribir lo que pasa en el aula ya que conlleva saber identificar las verdaderas necesidades primordiales para poder buscar una solución o por lo menos entender porque suceden las cosas de esa manera.

En mi caso, llevé un diario del docente a lo largo de la toda la investigación, es decir tanto en el ciclo uno como en el ciclo dos, realizando una entrada de diario del docente por cada clase que impartí enseñando tsotsil a los niños, a fin de reflexionar sobre lo acontecido en el aula y sobre mí propio desempeño.

Durante el primer ciclo de la investigación y también como parte de la fase exploratoria, se realizaron cuatro entrevistas a profundidad. Éstas se llevaron a cabo con cuatro docentes que han tenido experiencias en diversos contextos. Se entrevistó a una docente de CONAFE, a un maestro del nivel primaria bilingüe en lengua tsotsil que ha trabajado con niños de primero y segundo grado, a una maestra que es docente de asignatura en el Departamento de Lenguas de la UNACH, y a la directora del centro educativo en donde

se lleva a cabo la investigación, quien a su vez también es docente de un grupo en ese preescolar.

Asimismo, para complementar la información obtenida en las entrevistas exploratorias y planear mejor el segundo ciclo, al inicio del ciclo dos se llevaron a cabo dos entrevistas más. Ahora bien, al inicio del ciclo 2, y para complementar la información obtenida en las entrevistas realizadas en la fase exploratoria, se llevaron a cabo dos entrevistas a profundidad. Se entrevistó a una docente del nivel preescolar bilingüe en lengua tsotsil y se volvió a entrevistar a la directora del centro educativo en donde se lleva a cabo la investigación, quien a su vez también es docente de un grupo en ese preescolar.

Para la realización de las entrevista, tanto en el ciclo1 como en el 2, se habló con cada una de las docentes y se les invitó a participar solicitando su autorización para ser grabadas y citadas en este trabajo, garantizado en todo momento su anonimato. Una vez que se tuvo su autorización se procedió a agendar las sesiones y se procedió a realizar cada una de las entrevistas.

A lo largo del trabajo se elaboraron fichas pedagógicas que contenían el vocabulario a presentar y práctica en clase. Por cada lección, de acuerdo al vocabulario se elaboró e implemento la ficha pedagógica para tener una guía sobre las actividades que se realizaron con los educandos y los materiales que se utilizaron. Lo anterior, ya que Valverde (2003) indica:

Las fichas desde un inicio promueven el tener confianza en el trabajo que desarrolla el educando y darle a este los espacios necesarios para que se desenvuelva de acuerdo con sus posibilidades, para poder de este modo, orientarlo hacia el desarrollo de una serie de principios educativos como la actividad, creatividad, libertad, autonomía, individualidad, realidad y juego.(p. 18)

Una vez aplicadas las fichas se reflexionó sobre ellas y se les hicieron mejoras y adecuaciones para poder generar la propuesta didáctica.

En el ciclo 1 se elaboraron un total de 4 fichas pedagógicas a ser implementadas en 7 sesiones y en el ciclo 2 se elaboraron un total de 3 fichas pedagógicas a ser implementadas en 7 sesiones.

Asimismo, durante el desarrollo de esta investigación, se usaron algunas de las técnicas y herramientas que ofrece el registro gráfico, como por ejemplo, el croquis, las imágenes y las fotografías. Estos recursos visuales fueron de utilidad para captar el contexto y momentos clave de la investigación, a fin de poder situar fácilmente al lector en el contexto y en el momento en que se realizaban las actividades y se utilizaban los materiales al momento de impartir clases e implementar las fichas pedagógicas.

Para poder conocer si los niños podían comprender instrucciones, en el primer ciclo se llevó a cabo una evaluación diagnóstica en L1 español. La evaluación diagnóstica de tipo tradicional que se le aplicó a los educandos fue en su primera lengua: español ya que es la lengua con la que los niños han tenido contacto en el contexto escolar y familiar. Empleando las palabras de Hamel (2000):

Es decir, se alfabetiza en español, a pesar de que la política oficial establece desde mediados de los años ochenta que la enseñanza de la lecto-escritura debe realizarse en la lengua materna de los alumnos, en este caso el lenguaje indígena. (p.146)

Algo semejante ocurre, con la enseñanza de una segunda lengua a niños de etapa preescolar, como nos enfatiza el autor que la enseñanza debe partirse de la lengua materna de los alumnos para saber qué conocimientos tienen del tema o del campo semántico en ese caso. Por ejemplo, en el primer ciclo se trabajó con el campo semántico de los colores, antes de iniciar la evaluación diagnóstica, se evaluó de forma general a los educandos al preguntarles sobre ¿Qué colores conocen? La mayoría de los educandos no recordaban que eran los colores, así que se le tuvo que hacer un repaso de los colores en la L1 español. Como bien sabemos el problema social al que nos enfrentamos al inicio de la pandemia, vino a repercutir el proceso de aprendizaje en los educandos. Después de realizar sondeos verbales, se llevó a cabo la evaluación diagnóstica escrita, también en español

Ahora bien, con el objeto de, conocer el avance durante el transcurso de las actividades de la enseñanza de los colores en tsotsil realizadas con los educandos, para finalizar la evaluación del ciclo 1, se les hizo una evaluación final en tsotsil, usando la bitácora de aprendizaje en el que cada alumno se le dio una hoja en la que de manera gráfica fueron dibujando lo que aprendieron en este primer ciclo de investigación.

Se pudo observar en los niños que no pudieron escribir el nombre de los colores en tsotsil, solo escribieron algunas letras, mientras que la pronunciación de los nombres de los



colores se dio de manera fluida y entendible. Al momento de darles las indicaciones de sus aprendizaje ellos mencionaron al menos un nombre del color en lengua originaria tsotsil, en cuanto al dibujo de lo que aprendieron colorearon los colores que aprendieron con la ayuda del docente al mencionar el nombre de cada color en tsotsil.

En el segundo ciclo se trabajó con el campo semántico de los nombres personales y las partes del cuerpo, es por eso que a los niños y niñas se les evaluó de forma oral en el que ellos podían hacer oraciones con la presentación de sus nombre y nombrar una parte de sus cuerpo. Enseguida se les hizo dio una hoja con la imagen de un niño en el que ellos iban señalando y pronunciando las partes del cuerpo humano en tsotsil, Finalmente se les dio la hoja a cada niño y ellos recortaron la lista de nombres que venía en parte de debajo de la hoja, los educandos recortaron y fueron identificando en que parte debían pegar las palabras viendo la similitud de las mismas. (Ver imagen 7)

**Imagen 7.** Evaluación final del primer ciclo en L2 tsotsil



Finalmente, apliqué la escala estimativa de autoevaluación, para poder conocer como evaluaban los niños los distintos materiales y actividades. A los niños se les presentaron los diferentes materiales didácticos que utilizaron en el ciclo 1 tales como; las fichas de dominó de colores, las paletas de colores, los nombres de los colores en tsotsil y en el ciclo 2 tales como: material didáctico de las partes del cuerpo hecho de telas fieltro. (Ver cuadro 23)

### Cuadro 23. Escala estimativa para autoevaluación

Aspecto	Cualidades observadas
¿Cuál de los siguientes materiales te gusto más?	Mediante la observación de clases y la observación de las imágenes captadas (imagen 12, mesa 3) se percibió que los materiales didácticos que se utilizaron en el ciclo 1 tales como; dominó de colores y paletas de colores les llamó más la atención.
¿Te gustó trabajar solo o con tus otros compañeros?	Mediante la observación de clases se pudo apreciar que en esta etapa-pre-operatorio se les dificulta un poco en trabajo en equipo, aunque si se pudieron organizar para poder realizar algunas actividades.

La finalidad de presentarle las tres mesas de los diferentes materiales didácticos fue para saber cuál les gustó a los niños, como se puede apreciar en la imagen 3, se puede apreciar que fue el material didáctico que más les gustó, los educandos expresaron que los colores les llamó la atención. (Ver imagen 8, 9 y 10)

**Imagen 8.** Mesa 1 Nombres de los colores en tsotsil humano



**Imagen 9.** Mesa 2 Las partes del cuerpo humano



**Imagen 10.** Mesa 3, dominó de colores, fichas de paleta de colores



#### **4.6 Proceso de triangulación**

Esta sección tiene como propósito justificar el proceso de triangulación final de la información, vinculada con mi proyecto de investigación cualitativa. Benavides y Gómez-Restrepo (2005) indican que “La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (p. 119). En este sentido se comprende la importancia de tener a la mano diferentes dispositivos para la recolección de información.

Cabe destacar que en este proceso de triangulación utilicé los siguientes dispositivos: ficha pedagógica, dispositivo para observar en escuelas diferente a mi contexto habitual, dispositivo de auto-observación, diario del docente, entrevista en profundidad, escala estimativa para autoevaluación, dispositivo evaluación diagnóstica en L1 y evaluación final en tsotsil. Cabrera (2005) señala que:

Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. El procedimiento práctico para efectuarla pasa por los siguientes pasos: seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; triangular la información por cada estamento; triangular la información entre todos los estamentos investigados; triangular la información con los datos obtenidos mediante los otros instrumentos y triangular la información con el marco teórico. (p.68)

En este sentido se comprende que para poder adentrarse en este proceso es menester tener información necesaria y suficiente de cada dispositivo. Como lo hace notar Cabrera (2005):

La selección de la información es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que es desechable. El primer criterio guía para esta acción es el de pertinencia, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, lo que permite, además, incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa. (p. 68)

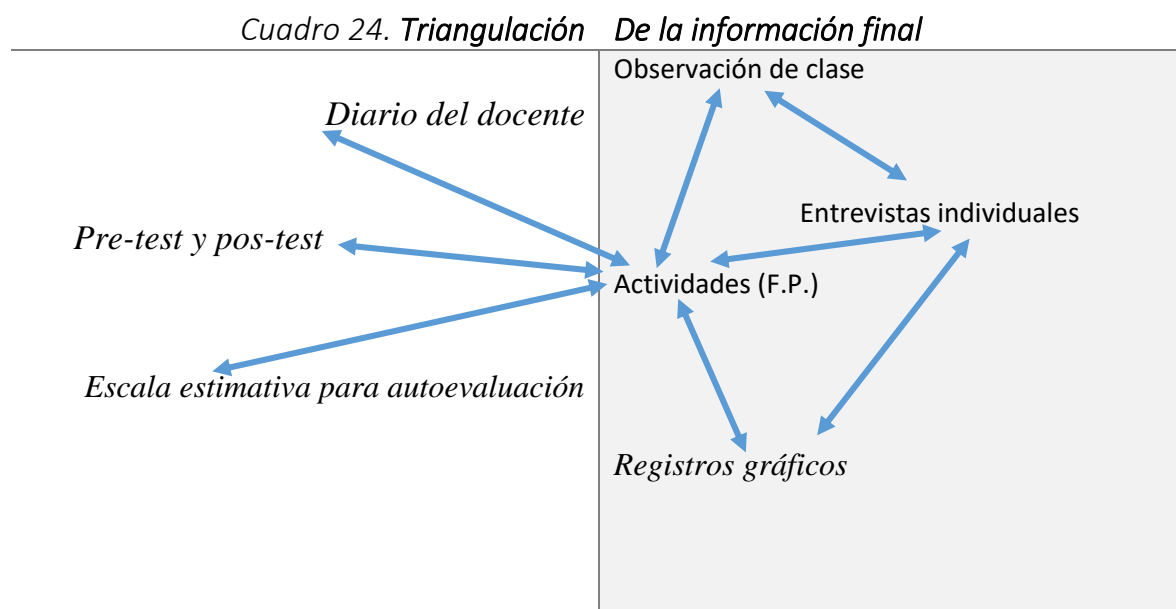
Desde una perspectiva más general, es necesario tomar en cuenta, la importancia de recabar información que sea de gran utilidad para enriquecer la investigación.

De este modo, como nos sugiere el autor nos da una opción compleja y a la vez nos incita hacia un análisis minucioso de lo que se vaya recabando a través de los dispositivos utilizados en el proceso de recolección de información.

Como lo hace notar, Rädiker y Kuckartz (2021) “La triangulación tienen como objetivo la convergencia, la concordancia de los resultados de ambos flujos de investigación; esta es la perspectiva clásica de la validación de los resultados de la investigación mediante la inclusión de una segunda perspectiva” (p. 188).

Esto indica que un investigador debe tener en cuenta estos aspectos: convergencia y concordancia, y no perder el objetivo inicial. Ya que a partir de los dispositivos que se utilizan se irán conformando algunas dudas y respuestas, respecto a que función tiene la triangulación en una investigación. Al mismo tiempo, es trascendental tener en cuenta que estos aspectos antes mencionados, serán elementos importantes que dará una mejor guía al investigador. Benavides y Gómez-Restrepo (2005) consideran que “La triangulación es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetitividad de una observación” (p.120).

Así pues, en este proceso de triangulación de la información lo que se busca es la recolección de la información que ayude a obtener respuestas a algunos fenómenos que se van suscitando en cada dispositivo (Ver cuadro 24).



#### 4.7 Condensación y categorización de la información.

A partir de la información recabada durante la aplicación de los dispositivos antes mencionados, encontré recurrencias que me permitieron llevar a cabo algunas categorizaciones. Osses Bustingorry et al (2006) señalan que:

La categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Las categorías soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.(p.1)

Durante el primer ciclo, y tras la aplicación de las distintas técnicas y dispositivos, así como de la intervención en el aula, llegamos a la categorización preliminar presentada en el cuadro (ver cuadro 25)

**Cuadro 25. Categorización preliminar (Ciclo 1)**

<b>Categorización preliminar (Ciclo 1)</b>		
<b>Planos de análisis</b>	<b>Códigos específicos</b>	<b>Categoría</b>
<b>Materiales didácticos que contribuyen al aprendizaje del vocabulario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de materiales didácticos</li> <li>• El uso de materiales didácticos</li> <li>• Campo semántico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales didácticos para enseñar vocabulario en los niños en una segunda lengua</li> </ul>
<b>Actividades para enseñar vocabulario en niños en etapa preoperacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso del vocabulario en lengua tsotsil</li> <li>• Tipo de vocabulario para enseñar la L2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para enseñar vocabulario en niños</li> </ul>
<b>Práctica pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica docente en el aula escolar</li> </ul>

Una vez realizado el análisis del primer ciclo, se procedió a un primer intento de triangulación. Con este primer intento y con los datos recabados en el segundo ciclo de investigación, a través de los distintas técnicas (observación no participante, auto-observación de clases, el diario del docente, las entrevistas realizadas a diferentes docentes, evaluación diagnóstica en L1 y evaluación final en tsotsil) entre las que se destacan fichas

pedagógicas con las que se desarrollaron las actividades, pudieron afinarse las categorías y los códigos, a fin de dar respuesta a las preguntas de investigación y mejorar la propuesta didáctica.

En ese sentido, las categorías se fueron definiendo a través de las recurrencias de los diferentes dispositivos utilizados, por lo que se conservaron las categorías del primer ciclo y se agregaron algunos códigos para la categorización final (ver cuadro 26) de tal suerte que pudiéramos dar respuesta cabalmente a las preguntas de investigación Se enuncian aquí como recordatorio:

1. ¿Qué materiales y actividades resultan significativos para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar?
2. ¿Qué tipo de vocabulario es pertinente enseñar en tsotsil a niños de tercer año de preescolar?
3. ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar?

**Cuadro 26. Categorización final**

<b>Categorización final</b>		
<b>Planos de análisis</b>	<b>Códigos específicos</b>	<b>Categoría</b>
<b>Materiales didácticos que contribuyen al aprendizaje del vocabulario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de materiales didácticos</li> <li>• El uso de materiales didácticos para la enseñanza de la L2 tsotsil</li> <li>• Campo semántico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales didácticos para enseñar vocabulario en los niños en L2 tsotsil</li> </ul>
<b>Actividades para enseñar vocabulario en niños en etapa preoperacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción</li> <li>• Comprensión</li> <li>• Uso de la lengua meta en las actividades dentro del aula</li> <li>• Tipo de vocabulario para enseñar la L2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades para fomentar la interacción y aprendizaje de la L2 tsotsil</li> </ul>

<b>Exploración y análisis de los materiales y actividades didácticos para la enseñanza de la L2 tsotsil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercambio comunicativo entre docente-alumno</li> <li>• Estrategias de enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práctica pedagógica</li> </ul>
---	---	---

#### 4.8 Problemas éticos considerados.

Para llevar a cabo esta investigación se tomaron en cuenta diversos aspectos éticos. En primer lugar se solicitó el consentimiento de la directora del plantel educativo para llevar a cabo la investigación. Obtenido el permiso, y toda vez que se trata de una investigación que se realizaría con menores de edad, era necesario informar a los padres de familia y obtener su autorización. Para lograr esto, se sostuvo una reunión informativa con todos los padres de familia antes del inicio del ciclo escolar (agosto 2022) para explicarles en qué consistiría mi intervención, qué tipo de información recabaría y garantizar que se cumpliría también con los contenidos que marca el programa para español, ya que esa fue inquietud que los padres de familia manifestaron. Se les explicó que se video grabarían algunas sesiones pero que estos videos serían solo visionados por la docente, por la directora de tesis y por los asesores, y que no serían exhibidos ni subidos a ninguna plataforma digital. De igual manera se les explicó que se tomarían registros fotográficos de los niños trabajando en el aula, pero que el anonimato de los mismos sería siempre conservado y se procuraría tomar fotos en los que los niños fueran poco identificables. Los padres de familia accedieron a que se llevara a cabo la investigación y se procedió con toda ética a grabar las clases y a tomar las fotografías.

En lo que respecta a las entrevistas, se solicitó el permiso de los docentes para ser entrevistados, manifestado que se conservaría su anonimato, si así lo deseaban, y que la información por ellos vertida sería utilizada únicamente para los fines de la presente investigación.

En ese sentido, hemos procurado en todo momento, garantizar la seguridad, privacidad y anonimato de todos los menores que participaron en la investigación, así como de los docentes observados y entrevistados, salvo cuando estos últimos autorizaron ser identificados.

## **4.9 Recapitulación**

En este capítulo se ha narrado el recorrido metodológico empleado a lo largo de la investigación para llevar a cabo nuestros objetivos y responder a las preguntas de investigación. Nos hemos posicionado desde el enfoque cualitativo y se ha descrito el método seguido que fue el de investigación-acción explicando su naturaleza y sus fases, así como los dos ciclos de esta investigación. De igual manera, se ha retomado el contexto y especificado los participantes, siguiendo con la definición y descripción de las técnicas y dispositivos empleados para recabar la información. Se concluyó este capítulo con la descripción detallada de la recolección de información y de la categorización empleada para el análisis de la información, a fin de poder dar respuesta a las preguntas de investigación y realizar la propuesta pedagógica.



## **CAPÍTULO 5**

### **PRESENTACIÓN, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Este capítulo comprende la presentación, análisis y discusión de los resultados encontrados en las dos fases de la investigación acción que se llevó a cabo al enseñar vocabulario en L2 tsotsil a los niños de tercer grado de preescolar del preescolar “Miguel Domínguez” de la comunidad Manuel Velasco Suarez II, del municipio de Ocozocoautla de Espinosa

En primer lugar abordamos el componente de los materiales didácticos, sección en la que se mostraran los aspectos importantes hallados a partir de la participación de los docentes externos, de la docente-investigadora y de los estudiantes de preescolar. En segundo lugar se hace un análisis sobre las actividades para enseñar vocabulario en etapa pre operacional, lo cual se ha hecho también a través de la triangulación de la información aportada por los participantes y dispositivos aplicados. En tercer lugar se hace una exploración general y análisis de los materiales y actividades didácticos para la enseñanza de la L2 tsotsil a niños de preescolar. Todo lo anterior dará cuenta de los hallazgos que se fueron revelando durante estos dos ciclos de investigación acción de tipo cualitativo.

#### **5.1 Materiales didácticos que contribuyen al aprendizaje del vocabulario**

Sin duda alguna, los materiales didácticos contribuyen en gran manera al logro del aprendizaje del vocabulario en los educandos, por lo cual es importante conocer cuáles son los más adecuados para enseñar una L2 a niños de edad preescolar.

Al inicio del primer ciclo de la investigación se llevó a cabo una fase exploratoria, en la que, en compañía de mi directora de tesis, acudí a tres jardines de niñas y niños públicos de Tuxtla Gutiérrez en los que se enseña inglés como L2 para realizar observaciones. Estas observaciones se realizaron con tres propósitos complementarios, el primero para observar, de manera general, el comportamiento del grupo etario con el que yo trabajaría, es decir, para familiarizarme con las dinámicas de los niños de preescolar, aunque fuera en un contexto distinto en el que yo laboraría. En segundo lugar, para tener un acercamiento de manera general a cómo se enseña una L2, en este caso inglés, a niños de preescolar, y, finalmente,

para identificar específicamente los materiales y actividades que los docentes emplean para enseñar la L2.

En el corpus analizado de las observaciones de clase en la fase exploratoria del ciclo 1, al observar diferentes clases de diferentes profesores de inglés, sobre los materiales didácticos que contribuyen a la enseñanza del aprendizaje de la L2 tsotsil, encontré recurrencias en cuanto al uso de los diferentes materiales que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario de una L2. (Ver fragmentos 5, 6 y 7)

#### **Fragmento 5. Observación de clase de inglés. Preescolar 1. Docente observado 1.**

22-06-2022

La maestra comienza sus clases en L2 inglés, sobre el clima, los niños dicen que no entienden, la maestra hace la traducción en español, los niños responden en español.

Como siguiente actividad, los niños identifican las partes del cuerpo **por medio de dibujos que la docente tiene pegado en la pared del salón**, en el que también se puede notar la escritura de los nombres de cada parte del cuerpo.

Para darle proporcionar a los educandos una nueva forma de aprendizaje, la docente les puso **un video musical**, referente al tema, los **niños ponen atención a la música**, posteriormente **los niños se ponen de pie** y van realizando lo que la música va indicando.

#### **Fragmento 6. Observación de clase de inglés. Preescolar 2. Docente observado 2.**

23-06-2022

En el salón, se encuentran diversos tipos de materiales didácticos, tales como **los colores, hecho con material de foami**, la docente trabaja con el tema de los colores, al proporcionar al educando materiales variados para las clases los educandos tienden a comprender y aprenderse de forma fácil los colores.

#### **Fragmento 7. Observación de clases de inglés. Preescolar 3. Docente observado 3**

23-06-2022

Se procede a realizar la actividad 2, identificación y pronunciación de los diferentes partes del cuerpo, **por medio de imágenes impresas** que la maestra tiene pegado en el pizarrón.

Posterior a esta actividad, **la docente pone un video musical**, los niños prestan atención al video, al término de este la maestra pregunta a los niños ¿Qué observaron en el video?

Podemos darnos cuenta, en estos extractos, que los materiales didácticos visuales, tales como los posters, números con foami, cartulinas con partes del cuerpo, así como hojas de trabajo con dibujos son utilizados por los profesores. De igual forma, se coincide con el uso de canciones para que el canal auditivo también sirva al niño para aprender la palabra, a través de una forma lúdica. Los niños cantan, moviendo su cuerpo y desarrollando su coordinación. Así pues, vemos que los materiales visuales y las canciones ayudan a que los niños visualicen y escuchen la palabra, así pues, la perciben a través de sus sentidos (vista y oído) y con esto se facilita su aprendizaje.

Ahora bien, para completar la información obtenida a través de la observación, dentro de las entrevistas realizadas a los docentes se les preguntó qué materiales usan o usaban para enseñar vocabulario en la L2 y permitir que sus alumnos practiquen y aprendan (Ver fragmentos 8 y 9).

#### **Fragmento 8. Entrevista a docentes. Docente 1.**

**Docente entrevistado 1:** Existen diversidad de material didácticos, entre ellos tenemos **la lotería**, la lotería, que te diré **de instrumentos, de animales**, en eso que jugamos la lotería el niño va aprendiendo un nuevo vocabulario, va el adquiriendo un conocimiento de cómo se llama este animal, este instrumento, la lotería considero es **uno de los mejores juegos para trabajar con los niños**, esta también **el tangram**, a mi encanta jugar con ellos porque **les ayuda a ampliar el vocablo**, así también aprendo con ellos, considero que el docente está en constante aprendizaje junto con los niños.

#### **Fragmento 9. Entrevista a docentes. Docente 2.**

Docente entrevistado 2: **Tarjetas, ocupaba, memoramas, lotería, loterías** hay infinidades puede ser lotería de las vocales, de número, hay muchos ahora lo puedes hacer o lo puedes comprar para que el niño vaya aprendiendo **aunque sea palabras**.

Podemos rescatar de los fragmentos de las entrevistas que estos docentes también favorecen el uso de materiales visuales, ya que utilizan memoramas y loterías, las cuales tienen imágenes del vocabulario que se está enseñando. Además, agregan el elemento lúdico

ya que el memorama, la lotería y el tangram son juegos, así que además de tener el input visual de la palabra, los niños pueden aprender jugando y divirtiéndose.

Así pues, haciendo una relación entre lo que se observó en las clases de nivel preescolar y la información que se tuvo de la entrevista, así como de la literatura que se abordó en los referentes teóricos de la investigación, podemos ver que los materiales visuales, los materiales lúdicos y los sensoriales (aquellos con los que los niños pueden interactúa, como al jugar memorama o lotería) resultan de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario a niños de nivel preescolar.

Conocer esta información en la fase exploratoria me resultó de mucha utilidad para poder planear mis clases e iniciar con la elaboración de mi material y mis fichas pedagógicas.

### **5.1.1 Materiales didácticos para enseñar vocabulario en los niños en L2 tsotsil**

Sin duda alguna, los materiales didácticos han venido a revolucionar las prácticas pedagógicas, ya que son un medio que acerca el vocabulario a los estudiantes a través de los sentidos. Cabe destacar, que en los dos ciclos de investigación se pudo identificar el uso de materiales didácticos variados para la enseñanza del vocabulario en L2, tanto a través de las revisión bibliográfica, como de las observaciones y entrevistas.

Sin embargo, estando inmersa en la práctica pedagógica no encontré en tiendas material didáctico específico para la enseñanza de una L2 tsotsil. Es por eso que recurrí a la creación y preparación de materiales pedagógicos y multisensoriales, tomando como base lo que aprendí en la fase exploratoria. Además tomé en cuenta el contexto particular de los niños con los que se trabajaría, pues se trata de un preescolar en una comunidad rural.

Por lo consiguiente, conforme avanzó la investigación, como docente me fui concientizando sobre la importancia de crear nuestros propios materiales didácticos y sobre todo tomar en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas y el contexto en el que se desenvuelven, además de las características propias de los niños que se encuentran en la etapa pre operacional.

Así pues, se decidió utilizar material que fuera de utilidad para enseñar el vocabulario que se juzgó apropiado para los infantes en función de su conocimiento del mundo. En las imágenes 11, 12, 13, 14 y 15 podemos apreciar los diversos materiales que se implementaron

para la enseñanza y práctica de los colores. (En la imagen 11) podemos ver material didáctico de tipo pedagógico hecho por la docente para ayudar en el aprendizaje de la escritura de los números en tsotsil. Finalmente, otro ejemplo se puede apreciar en la imagen 14 que muestra el material didáctico dirigido para la enseñanza en tsotsil sobre las partes del cuerpo humano.

**Imagen 11.** Paleta de colores



**Imagen 12.** Dominó de colores



**Imagen 13.** Palillos de colores



**Imagen 14.** Escritura de números



**Imagen 15.** Las partes del cuerpo



De igual manera, como material físico, utilizado con fines didácticos, se utilizó “realia” u objeto real cuando se presentó el campo semántico de frutas y se repasaron los números. A través de la visualización de la fruta y de olerla y posteriormente comerla, los niños tuvieron un acercamiento a ese vocabulario, no solo a través de la vista sino de otros sentidos. (Ver imagen 16)

**Imagen 16.** Frutas, 8 plátanos



Como se puede apreciar, los materiales didácticos fueron de tipo pedagógico, real y multisensorial, ya que se permite a los educandos usarlos y manipularlos para un mejor aprendizaje. (Ver imagen 11, 12, 13, 14 y 15, p. 99)

A lo largo de la investigación, se pudo apreciar que los estudiantes disfrutaban la realización de las actividades a través de la manipulación de estos materiales, ya que no solo les permitían visualizar la palabra, sino que podían interactuar con el material, haciendo uso no solo de la vista y el oído (al oír y repetir), sino también del tacto. Esto es importante, ya que los niños de la etapa preoperacional conciben el mundo que pueden percibir a través de sus sentidos y necesitan la representación concreta del objeto para poder comprenderlo y aprenderlo.

Sin embargo, no basta con el diseño de los materiales, es necesaria su adecuada implementación. De ahí la importancia de la elaboración de las fichas pedagógicas en donde se describe con qué fin será utilizado el material, en qué momento de la clase será utilizado y cómo será utilizado.

La forma en que los materiales fueron diseñados e implementados mejoró a lo largo de la investigación. A través del diario de la docente, de la auto-observación y de la observación por parte de la directora de tesis, se pudo apreciar una mejora en cuanto al diseño e implementación del material para la enseñanza en L2 tsotsil, lo cual se vio reflejado en las fichas pedagógicas que pudieron elaborarse en el segundo ciclo. Finalmente, esto se aprecia ya en mayor medida en la propuesta didáctica que se presenta en esta investigación, en donde se describe con mayor claridad las etapas de la lección, cuándo y cómo aplicar los materiales (Ver fragmentos 10, 11 y 12).

**Fragmento 10.** Auto-observación de clases en tsotsil. Aplicación de materiales didácticos

02-02-2023

La maestra llevó materiales didácticos variados tales como: **la cabeza hecha de tela fieltro y las partes de la cara plegables**, se les mostró los materiales a los niños y se les fue mencionando el nombre de las partes del cuerpo en lengua originaria para darles mejor claridad a los pequeños.

Posterior a esta actividad la **maestra formó dos equipos en el grupo, a cada equipo se les entregó dos cabezas, unos conformado con las partes de la cara completos y el otro una cara lisa. Se le pidió a cada equipo que se pusieran de acuerdo para buscarle un nombre a sus caras.**

**Fragmento 11.** Diario personal del docente, aplicación de materiales didácticos

Jueves, 02 de febrero de 2023, comenzamos las clases con el saludo de los buenos días, ya sentí a los niños más relajados. **Iniciamos con el repaso de la clase pasada sobre las partes del cuerpo en lengua originaria**, la mayoría de los educandos pudieron acordarse, posteriormente les presente los materiales didácticos, que lleve para la clase que eran cabezas hechas de telas fieltro una de ellas iba con las partes de la cara y otra iba lisa, seguimos con la pronunciación de las partes de la cara en tsotsil, **hubo buena fluidez por parte de ellos para la pronunciación**

**Fragmento 12.** Diario de campo de la directora de tesis.

Observadora: Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Fecha: 22 de junio.

Material usado por la profesora Blanca: Realía (Frutas)

La profesora les dice que les **va a mostrar unas frutas** y que quiere que le digan los nombres. Pone una bolsa negra en una mesita y saca **un plátano**. Les pregunta que fruta es. Le dicen que plátano. Ella les dice “lobol” repitan “lobol”. Les pregunta **de qué color es. Dicen que amarillo**. Señala “lobol k'on” y pide que los niños repitan. Los niños repiten. La profesora **saca otro plátano de la bolsa**, Pregunta ¿cuántos plátanos hay? ¿Cuántos lobol? Contestan que dos: **La maestra va sacando plátanos de la bolsa hasta**

**llegar a ocho. Los niños van contando, primero en español y luego repitiendo en tsotsil el número y la fruta según les indica la maestra. Repiten cada instancia dos veces**

Ahora bien, para concluir esta sección, resumimos que para enseñar tsotsil como L2 a niños de tercer año de preescolar se pueden usar los materiales, que de manera general para enseñar vocabulario a niños fueron mencionados por los docentes entrevistados y han sido propuestos por diversos autores Orozco (2013), Estada (2014), Muñoz (2019) y Morín (2021), y que resultaron efectivos cuando los implemente en el aula. Estos materiales son:

- **Materiales pedagógicos:** Se refieren a los materiales que el docente crea o adapta con un objetivo pedagógico en particular y que no se utilizan únicamente con fines de diversión o entretención de los niños.
- **Materiales reciclados:** Se refiere a los materiales en el que el docente usa materiales reciclados tales como; tapas de refresco, rollos de cartón del papel higiénico, lo cual es pertinente para ayudar a preservar el medio ambiente, además de coadyuvar al ahorro.
- **Materiales multi-sensoriales;** se refiere a los materiales con los que los niños pueden interactuar y manipular, pudiendo hacer de diversos sentidos y experimentar diversas sensaciones.
- **Materiales físicos;** se refiere a los objetos reales que pueden encontrarse dentro del aula o que el profesor puede traer al mismo, de tal suerte que el niño pueda tener una representación visual de la palabra que se le enseña, y de ser posible, que la experimente con otros sentidos, como ocurre con las frutas.

## **5.2 Actividades para enseñar vocabulario en etapa pre operacional**

Las actividades en el aula escolar son de suma importancia, pues son las que permiten al profesor enseñar y a los estudiantes apropiarse del conocimiento. En el caso de los niños de nivel preescolar, es menester considerar las características de los niños en la etapa preoperacional al momento de pensar en las actividades que pueden realizarse dentro del aula. En primer lugar, hay que considerar que los niños tienen una capacidad de atención limitada, por lo que debe haber variedad de actividades y éstas deben acompañarse de material atractivo, precisamente para llamar y conservar su atención. En segundo lugar, cabe



señalar que el niño es egocéntrico por naturaleza, de ahí que muchas veces no pueda concebir el mundo más que desde su propia visión, por esto es importante fomentar el trabajo colaborativo, para que el niño aprenda a escuchar a otros y a ir comprendiendo que existen otros puntos de visto. Las actividades colaborativas o en equipo también ayudan al niño a aprender a respetar el turno de los demás, así como a ganar y a perder, si la actividad conlleva una competencia. Finalmente, hay que recordar que el niño aprende mejor jugando y a través del uso de todos los sentidos. El niño aprende a través del juego, pues se divierte y además utiliza sus sentidos para comprender mejor el mundo, haciendo uso también de su propia imaginación.

En el corpus analizado de las observaciones de clase en la fase exploratoria del ciclo 1, al observar diferentes clases de diferentes profesores de inglés, pude identificar distintas actividades que realizaron los profesores y que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario de una L2 (Ver fragmentos 13 y 14)

**Fragmento 13.** Observación de clases de inglés. Preescolar 1. Docente observado 1

22-06-2022

Por lo consiguiente, la docente utilizó su material didáctico que ha utilizado en el pizarrón, sobre el tema **semántico de las partes del cuerpo en inglés, en el que de manera individual los educandos pasaban enfrente señalando lo que les indicaba la música.**

**Fragmento 14.** Observación de clases de inglés. Preescolar 2. Docente observado 2

22-06-2022

La maestra, pide a los niños se levanten de sus lugares, la maestra **les pone un video musical sobre las partes del cuerpo, los educandos van imitando los movimientos de la maestra, la cual les va indicando la música. Los niños se muestran muy activos y participativos.**

Ahora bien, para completar la información obtenida a través de la observación, dentro de las entrevistas realizadas a los docentes se les preguntó qué actividades que usan o usaban para enseñar vocabulario en la L2 y permitir que sus alumnos practiquen y aprendan (Ver fragmentos 15, 16, 17, 18, 19 y 20)

**Fragmento 15.** Entrevista a docente participante 1. Ciclo 1.

**Docente entrevistado 1.** Mmm, para enseñar vocabulario en lengua indígena utilizo, **audios, música, imágenes** y decirles cómo se pronuncia en lengua originaria, **juegos dinámicos**, que son las actividades que se puede utilizar.

**Fragmento 16.** Entrevista a docente participante 2. Ciclo 1.

**Docente entrevistado 2.** Los alumnos se siguen entusiasmado, cuando en las clases se hacen **juegos, se hacen dinámicas de tipo concurso** he y otra cosa que también lo he utilizado es usando la técnica de **realia**, esto ayuda mucho siempre hacer algo más de acuerdo que ellos tengan a la mano de acuerdo a la vida real.

**Fragmento 17.** Entrevista a docente participante 3. Ciclo 1.

**Docente entrevistado 3.** Han elaborado **juegos**, como juegos de lotería, infografías, mapas mentales, o se si han desarrollado estrategias, imaginando como ellos aprenderían de mejor manera, a veces no todos lo hacen, solo me lo comentan , algunos si me han presentado como producto, han hecho como **estos juegos de memoria , juegos de lotería, lo diseñan, este como les digo mapas mentales**

**Fragmento 18.** Entrevista a docente participante 4., Ciclo 1

**Docente entrevistado 4.** Lo que hago principalmente, cuando atiendo los que es primero lo que hago trato de implementar **actividades donde se toma en cuenta el contexto**, he que **escriban el nombre de las frutas por ejemplo lo que hay en la comunidad**, por ejemplo implementos como juegos con tarjetas, **salir alrededor de la escuela a recolectar hojas, flores, he piedritas**, todo lo que existe para que los niños aprendan a a escribir los nombres de los objetos de lo que existe en su comunidad, pero en su lengua materna, desde ahí, yo he visto que los niños si van comprendiendo entendiendo cuando se impulsa esas actividades, pero adaptando **de acuerdo a su contexto los alumnos.**

**Fragmento 19.** Entrevista a docente participante 1. Ciclo 2

**Docente entrevistado 1:**La **lotería** considero que es uno de los **mejores juegos** para trabajar con el vocabulario de los niños, así como también las tarjetas

## **Fragmento 20.** Entrevista a docentes, participante 5. Ciclo 2

### **Docente entrevistado 2: Los cantos, como te mencionaba, memorama, lotería**

Los hallazgos obtenidos mediante la lectura de referentes teóricos, la observación y las entrevistas, permitieron a la docente tener un panorama claro sobre la importancia de incluir en las fichas pedagógicas actividades lúdicas tales como las canciones, los juegos tradicionales (encantado, la gallinita ciega, a la víbora de la mar, arranca repollo, el avión), y los juegos de mesa (dominó, memorama) que pueden permitirán a los alumnos una forma dinámica de aprender vocabulario y actividades de tipo kinestésicas. Las actividades kinestésicas en la etapa pre operacional son importantes ya que ayudan a los niños y niñas en el desarrollo de su motricidad tanto gruesa como fina, dependiendo del tipo de actividad que se realice.

#### **5.2.1 Actividades para fomentar la interacción y aprendizaje de la L2 tsotsil**

Con los información obtenida a través de los referentes teóricos, las observaciones y las entrevistas, y tomando en cuenta las características y el contexto de los niños y niñas del Jardín de Niños Miguel Domínguez, decidimos utilizar actividades de tipo lúdico para que los niños aprendieran a través del juego y pudieran estar atentos, así como actividades que implicaban movimiento tanto en su mismo sitio al manipular material como los abate lenguas o las tarjetas de dominó, como ponerse de pie e ir al pizarrón para las actividades sobre las partes del cuerpo. De igual forma decidimos utilizar actividades que se realizaron en equipos para fomentar el trabajo grupal, el intercambio de ideas y el respeto entre todos los niños.

En el caso de los juegos como el dominó de colores, los niños y niñas practicaron los colores de una manera divertida al tiempo que aprendían a relacionar el color con el nombre y a respetar su turno de participación.

En el caso de las actividades en equipo, que también implicaban un juego, podemos poner el ejemplo del concurso para practicar las partes del cuerpo. La docente puso a los niños y niñas en equipos y cada equipo se tenían que organizar para pasar al pizarrón semántico y armar las partes del cuerpo en el lugar que corresponda. Al principio se sentía una tensión en los niños, ya que todos querían ganar, pero dependían de la rapidez y la

habilidad que tenían para ponerse de acuerdo. Los juegos realizados en equipo la cual les permitieron interactuar entre ellos y sobre todo, realización de movimientos corporales que les ayuda en su desarrollo de su psicomotricidad. (Ver imágenes 17, 18, 19 y 20)

**Imagen 17.** Equipo de niños



**Imagen 18.** Trabajo en equipo grupal



**Imagen 19.** Equipo de niñas



**Imagen 20.** Trabajo en binas



Considerando que por la etapa en el que se encuentran algunos niños tienden a ser un poco egoístas en no querer compartir o convivir e interactuar con sus compañeritos, el docente juega un papel importante para enseñar a los educandos la importancia de convivir, compartir e interactuar. De aquí que las actividades sean holísticas, pues no solo buscan el aprendizaje del vocabulario en la L2 tsotsil, sino coadyuvar a la formación de los niños en general. (Ver fragmento 21 y 22)

### **Fragmento 21.** Auto-observación de actividades en clases

02-02-2023

Como siguiente actividad fue que **cada equipo** desarmara su material y lo acomodarán las partes de la cara en la otra cabeza. Para que pudieran realizar la actividad **los niños tenían que ponerse de acuerdo que partes de la cara le tocaba a cada niño, ahí pude notar inconformidad en algunos niños, ya que se sentían excluidos en algún momento, sin embargo les propuse hacer varias rondas de esa actividad para todos quedaran conformes y si se logró el objetivo ya que eso logro una mejor comunicación con los educandos** y así ponerse de acuerdo para la siguiente actividad, la cual era un concurso de equipos la cual llamé “el que se enoje pierde”, comenzamos con la actividad contando hasta 3 para dar inicio, el juego trataba de pasar al pizarrón semántico y **cada equipo pegar en pizarrón las partes del cuerpo para formar una cara y el equipo que terminara primero ganaba**. Comenzamos a la cuenta de 3, haciendo 4 repeticiones de ese juego. Los materiales considero fueron aptos para los pequeños ya que resultaron útiles para llevar a cabo las actividades.

### **Fragmento 22.** Diario de campo de la directora de tesis

Observadora: Antonieta Cal y Mayor Turnbull

22 de junio 2023

La profesora les dice que ahora es **tiempo de compartir** y le pide a dos niños que le devuelvan los plátanos. **Ahora hay seis plátanos para doce niños. A cada niño que tiene plátano le pregunta con quien quiere compartir. La profesora va dividiendo los plátanos hasta que al final todos tienen su mitad** Les dice que ahora todos pueden comer su plátano y **les habla de la importancia de compartir**. Les pregunta si antes de venir a la escuela ya compartían. Unos dicen que con sus hermanos, otros con sus papás otros con sus primos.

**Comentario de la observadora:** Ningún niño se opone a compartir, todos agradecen recibir su mitad de plátano y la comen con gusto. Es bonito ver cómo están todos dispuestos a compartir.

### **5.3 Tipos de vocabulario para enseñar una L2 a niños de etapa preoperacional.**

Para conocer el tipo de vocabulario que puede enseñar a los niños de la etapa preoperacional, es menester tomar en cuenta las características del niño en esta edad. (Ver capítulo 3.2, pp. 54-55).

Así pues, el docente debe considerar que el tipo de vocabulario a enseñar en la L2 debe ser, preferentemente, el vocabulario que el niño ya conozca en su L1, de tal forma que no estará aprendiendo el concepto o significado de la palabra, sino como se expresa esa palabra en la L2. Esto no quiere decir que no se le puedan enseñar palabras culturalmente específicas de la L2 que no conozca en su L1, sino que en su mayoría, para facilitar el aprendizaje deben ser palabras cuyos conceptos ya conozca el niño en su L1.

De igual forma, se sugiere enseñar vocabulario de tipo concreto, es decir, que el niño pueda percibir a través de sus sentidos, principalmente la vista, ya que de esa forma no habrá necesidad de la traducción pues las imágenes o el objeto concreto representan ya el concepto y el niño solo tendrá que vincularlo a cómo se dice o se escribe en la L2. Esto tampoco quiere decir que no pueda enseñar palabras abstractas como tristeza o felicidad, por ejemplo, pero las palabras pueden relacionarse con sensaciones que él niño ha sentido, lo que facilita su comprensión.

A través de las observaciones y de las entrevistas, se pudo identificar que los docentes enseñan vocabulario a través de campos semánticos que representan objetos que los niños ya conocen o que pueden conocer a través de imágenes. Tenemos por ejemplo que se identificó la enseñanza de días de la semana, colores, animales, frutas, números, formas, partes del cuerpo, adjetivos descriptivos simples (grande/pequeño) y verbos de acción (sentarse/pararse). También se pudo apreciar que se le enseña al niño a presentarse y decir su nombre en la L2 y también a decir cómo se siente (feliz/triste).

Un punto que cabe resaltar en este apartado, es que al aprender los verbos de acción, los niños y niñas son capaces de seguir los comandos y reaccionar a ellos. Algunas veces ellos no pueden expresar el verbo, pero sí son capaces de comprenderlo y seguir la indicación, haciendo una respuesta física total. Por ejemplo, cuando se les pide que se pongan de pie, que vayan al pizarrón, que coloreen, que tracen. Los niños siguen los comandos que les dan

los profesores en la L2, aunque ellos mismos no puedan necesariamente producirlos. (Ver fragmento 23)

### **Fragmento 23.** Auto observación de clases en la L2 tsotsil

18-01-2023

En esta clase se observó a los niños un poco tensos, probablemente por las largas vacaciones que tuvieron, no hubo mucha interacción entre ellos al principio de la clase, comencé con una plática sobre la importancia que los niños se sepan sus nombres completos, los niños estuvieron atentos. Como siguiente paso **fue preguntar a cada niño sus nombres**, les daba vergüenza presentarse, algunos me decían solo el nombre sin apellidos, algunos algún nombre que les dicen en casa así como “gordito”, posterior a esta actividad se les pidió a cada alumno dibujarse en una hoja blanca y colorearlo, en esta actividad pude notar el avance que han tenido, ya que en el ciclo 1 de la investigación la mayoría de los niños tuvieron dificultad en dibujarse. Para seguir con la actividad les enseñé **como presentarse o decir sus nombres en tsotsil**, en este aspecto pude observar la facilidad que tienen de retener y pronunciar las palabras en lengua originaria.

Para terminar con esta serie de actividades se les dio la indicación que cada niño se presente con su dibujo y decir su nombre, por ejemplo: me llamo Blanca (Jvi Blanca). Se pudo notar que la mayoría tuvo más confianza al presentarse con su dibujo terminado.

#### **5.3.1 Selección de vocabulario para enseñar L2 tsotsil a niños en la etapa preoperacional.**

Tomando en cuenta a la literatura, el tipo de vocabulario identificado en las observaciones y las entrevistas, y el contexto propio de los niños y niñas que participaron en esta investigación, se decidió que se trabajaría a través de campos semánticos muy sencillos que los niños pudieran relacionar con lo que ya conocen.

Para el ciclo 1 se trabajó con los números y colores, para el ciclo 2 con el campo semántico de las partes del cuerpo humano, a la vez también se trabajó con el campo semántico de las “frutas” (Ver cuadros 27, 28 y 29)

**Cuadro 27.** Campo semántico. Ciclo 1

<b>Campo semántico</b>	
<b>Los colores</b>	<b>Los Números</b>
Rojo – tsoj Negro – ik' blanco_ Sak Amarillo _ k'on	0 - cero 1 -jun 2 - chib 3 -oxib 4 -chanib 5 -vo'ob 6 -vakib 7 -vukub 8 - vaxakib 9 - valuneb

**Cuadro 28.** Campo semántico. Ciclo 2

<b>Campo semántico</b>
<b>Las partes del cuerpo humano</b>
Cabeza - jolil Ojo - Satil/bek' satil Nariz -Ni'il Orejas -Chikinil Boca -Eil Cuello -Nuk'il Mano -K'om Estómago -Ch'util Piernas -O'il Rodillas -Jol akanil Pie - Okil/akanil

**Cuadro 29.** Campo semántico. Ciclo 2

<b>Campo semántico</b>
<b>Las frutas</b>
Sandía - Sandilla Uvas -Ts'usub Manzana -Mants'ana Guayaba - Potob Limón - Elmunix Plátano - Lobol Mango - Manko

En ambos ciclos de la investigación, una vez que se decidió el vocabulario a enseñar en cada lección, se planearon las actividades, se diseñó y elaboró el material correspondiente y finalmente se diseñó e implementó la ficha pedagógica. A través de la auto-observación, la observación y de la reflexión hecha con el diario del docente, se pudieron implementar mejoras en las fichas pedagógicas para que el vocabulario pueda enseñarse de mejor manera.



La versión final de las fichas pedagógicas puede apreciarse en la sección 6.3 en la que aparece nuestra propuesta didáctica.

#### **5.4 Reflexión general de las clases impartidas para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar.**

Toda vez que la enseñanza del tsotsil como L2 a niños de edad preescolar no es algo común, no pudimos encontrar en el mercado editorial manuales de enseñanza de esta L2 para niños, siendo que para la enseñanza del inglés sí existen en el mercado. De ahí la importancia de que sean los propios docentes quienes, tomando en cuenta el contexto particular de los niños y niñas con los que trabaje, decidan los contenidos que habrá de enseñar, es decir, el vocabulario que enseñará a los niños y niñas, y, tomando en cuenta las características de los niños de la etapa pre-operacional diseñe actividades y materiales que mantengan su atención que ayuden a su desarrollo lingüístico, psicomotriz y social. Eso fue lo que yo tuve oportunidad de hacer, pues pude decidir de manera libre, pero informada, qué vocabulario enseñará, con qué material y a través de qué actividades.

Conforme avanzó la investigación, pude ir reflexionando sobre las actividades y materiales que estaba implementando con los niños y niñas, y puedo decir que sí hubo un avance en cuanto a los ciclos 1 y 2, ya que en el ciclo 2 se pudo trabajar mejor, pues ya se habían experimentado algunos materiales en el ciclo 1 y se pensó en qué se podía mejorar.

Por esto consideramos que sí es importante la reflexión y el análisis de lo que ocurre en el aula, a fin de que los docentes, como fue mi caso, puedan mejorar el material y las actividades, y de esta forma facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Uno de los aspectos que se mejoraron fue el trabajar no solo el aspecto lingüístico, sino también el desarrollo de otras habilidades, actitudes y valores, como puede apreciarse el comentario hecho por la directora de tesis en su entrada de diario de campo.

#### **Fragmento 24.** Diario de campo. Docente observadora.

Observadora: Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Fecha: 22 de junio 2023.

La profesora no me entregó ningún plan de clase ni me comentó los objetivos de la lección. Sin embargo, pude darme cuenta de cómo trabaja con los niños y las niñas, y que **no solo toma en cuenta el aspecto lingüístico que está desarrollando para su proyecto de investigación** (enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños de tercero de preescolar), sino

que además de eso, **considera tanto el aspecto de las habilidades** que los niños deben desarrollar, como **la motricidad gruesa y fina, así como valores tales como el respeto y el saber compartir.**

Un aspecto que también fue remarcado por la directora de tesis, y que me ayudó a mejorar, fue el apoyo de la creación de material escrito, toda vez que los niños tenían dificultad para copiar del pizarrón o bien lo hacían pero no anotaban correctamente la palabra pues todavía están desarrollando su motricidad fina. De ahí que una sugerencia de mejora fue el traer hojas de trabajo con las palabras trazadas completamente y luego punteadas, para que los niños trazaran sobre ellas y ya solo al final anotarán. De esta forma se estaría desarrollando al mismo tiempo el vocabulario y el trazo, coadyuvando así como la escritura que fue algo que los padres solicitaron desde el inicio del ciclo escolar, para que sus hijos e hijas estuvieran mejor preparados en ese sentido para ingresar a la primaria.

Ahora bien, en cuanto al intercambio comunicativo que existió por mi parte como docente, y los niños, es decir el intercambio comunicativo entre docente-alumno, he de reconocer que se dio principalmente en español que era la L1 de los niños. Aunque trataba de no hacer una traducción, tuve que partir de la L1 de los niños para adentrarlos a la L2. Conforme avanzaron las sesiones, aunque seguí utilizando la L1 para aclarar algunas dudas, pude ir usando algunos comandos en tsotsil y también algunas palabras de felicitación. Aquí pude darme cuenta que quizá desde un inicio podía haber utilizado esta estrategia a fin de que los niños tuvieran más exposición al tsotsil.

Por otra parte, cabe mencionar que las fichas pedagógicas fueron de gran ayuda para la implementación de las clases, ya que me permitieron tener claridad sobre lo que quería enseñar y cómo hacerlo. Asimismo, como se dijo anteriormente, conforme avanzó la investigación, yo también pude mejorar mi práctica docente, no solo en relación a la interacción con los niños y niñas, sino en cuanto a la planeación de mis clases.

Al ir reflexionado y auto-observándome, así como al recibir la retroalimentación de mi directora de tesis quien me observó a lo largo de proceso, pude percatarme de aspectos a mejorar como tener etapas claras y definidas en la clase, no solo para que hubiera un orden para mí sino una rutina para los niños. Así también, buscando que este orden y claridad facilite a otros docentes la utilización de las fichas pedagógicas, pues si éstas no son claras, nadie más que el que las crea las puede utilizar. De igual forma pasé de trabajar de manera

individual, a generar el trabajo colaborativo, para que los niños no solo aprendieran la lengua, sino a interactuar y convivir con los otros en un ambiente de respeto.

### **5.5 Recapitulación**

En este capítulo se ha abordado el análisis y discusión de los resultados encontrados a través de la triangulación de la información recabada mediante las diversas técnicas y dispositivos aplicados en los ciclos 1 y 2, así como de la propia implementación de la primera versión de las fichas pedagógicas, las cuáles se han podido mejorar precisamente gracias al análisis de los resultados. Asimismo, este análisis y discusión nos ha permitido cumplir con los objetivos de la investigación, responder a las preguntas de investigación y elaborar una propuesta didáctica que resulte de utilidad para otros docentes. En el siguiente capítulo presentamos las conclusiones finales del trabajo respondiendo a las preguntas de investigación, reconociendo las limitantes de este estudio y presentando la propuesta didáctica para la enseñanza de vocabulario en L2 tsotsil a niños en edad preescolar.

## **CAPÍTULO 6**

### **CONCLUSIONES Y PROPUESTA PEDAGÓGICA**

El objetivo general de este trabajo de investigación fue explorar, analizar y evaluar diferentes actividades y materiales para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer grado de preescolar con la finalidad de incentivar la revalorización del tsotsil, al tiempo que reflexiono sobre mi propia práctica docente.

Como se pudo apreciar a lo largo de este trabajo, la enseñanza de una L2 a niños en edad preescolar requiere tomar en cuenta las características particulares que tienen los infantes en la etapa pre-operatoria, así como su propio contexto social. El estar consciente de esto permite al docente tomar decisiones en cuanto al tipo de vocabulario que enseñará a los niños y niñas, así como a la diversidad de actividades y materiales que empleará en clase para mantener la atención y facilitar el aprendizaje de la L2.

En esta investigación en particular nos encontramos con el obstáculo de que no existía literatura específica con relación a la enseñanza de tsotsil como L2 para niños de edad preescolar, ni tampoco materiales ni manuales, por lo que nos dimos a la tarea de tomar nuestras propias decisiones con relación a qué enseñar y cómo, tomando en cuenta la experiencia de otros docentes de lenguas, aunque no enseñan tsotsil.

El haber explorado cómo se enseña una L2 en general a niños de nivel preescolar, y el haber diseñado, aplicado y valorado las actividades y materiales a lo largo de la investigación con los estudiantes de tercer grado del Jardín niños y niñas “Miguel Domínguez”, de la comunidad Manuel Velasco Suárez II del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas; nos permite ahora, en esta sección del trabajo, responder a nuestras preguntas de investigación y presentar la propuesta pedagógica.

#### **6.1 Conclusiones del estudio**

En este punto de nuestro trabajo, y toda vez que hemos cumplido con el objetivo general y los objetivos específicos, daremos respuesta a nuestras preguntas de investigación, sintetizando así la información recolectada y analizada a lo largo de toda la investigación.

*1. ¿Qué materiales y actividades resultan significativos para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar?*

Para conocer qué materiales y actividades resultan significativas para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de tercer año de preescolar, en primer lugar nos dimos a la tarea de leer sobre la enseñanza de lenguas a niños de manera general, así como sobre las características de los niños en edad preescolar. Ya para la investigación de campo, se utilizaron diversos dispositivos, los cuáles se triangularon para poder dar respuesta a esta pregunta de investigación. En el ciclo 1 se realizaron tres observaciones en tres jardines de niños y niñas públicos de Tuxtla Gutiérrez en los que se enseña inglés como L2 y también se realizaron cuatro entrevistas a docentes que enseñan una L2. En el ciclo 2, se realizaron dos entrevistas más para obtener mayor información. Ahora bien, tanto en el ciclo 1 como en el ciclo 2 se diseñaron e implementaron diversas actividades y materiales para enseñar tsotsil como L2 a los niños y niñas del preescolar “Miguel Domínguez”, y se reflexionó sobre éstas a través del diario del docente, de la auto-observación y de la observación externa no participante.

Tomando en cuenta la información que nos proveyeron la literatura, las técnicas y la implementación de la clase, así como el análisis de éstos últimos, concluimos que los materiales que pueden ser utilizados para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de edad preescolar, deben tomar en cuenta las características de los niños. En ese sentido, los materiales deben permitir que el niño pueda visualizar la palabra que se le enseña a través del objeto que representa, ya sea a partir del objeto mismo en su representación física (realia) o a través de imágenes. Por eso el uso de materiales consistentes en objetos, posters, tarjetas e imágenes visualmente atractivos resultan ser pertinentes. De igual manera, es importante que el material pueda ser manipulado por los estudiantes, ya que los niños y niñas aprender mejor a través de los sentidos, no solo de la vista sino también del tacto.

Para resumir, podemos decir que, de acuerdo a lo vivido en el aula y en concordancia con algunos autores, tales como Orozco (2013), Estada (2014), Muñoz (2019) y Morín (2021), para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de preescolar resultan significativos los siguientes materiales.

- **Materiales pedagógicos:** Se refieren a los materiales que el docente crea o adapta con un objetivo pedagógico en particular y que no se utilizan únicamente con fines de diversión o entretenimiento de los niños.
- **Materiales reciclados:** Se refiere a los materiales en el que el docente usa materiales reciclados tales como; tapas de refresco, rollos de cartón del papel higiénico, lo cual es pertinente para ayudar a preservar el medio ambiente, además de coadyuvar al ahorro.
- **Materiales multi-sensoriales;** se refiere a los materiales con los que los niños pueden interactuar y manipular, pudiendo hacerlo a través de diversos sentidos, como la vista y el tacto, y experimentar diversas sensaciones al verlos y manipularlos.
- **Materiales físicos;** se refiere a los objetos reales que pueden encontrarse dentro del aula o que el profesor puede traer al mismo, de tal suerte que el niño pueda tener una representación visual de la palabra que se le enseña, y de ser posible, que la experimente con otros sentidos, como ocurre con las frutas.

Ahora bien, considerando la información que nos proveyeron la literatura, las técnicas, y la implementación de la clase, así como de su análisis, concluimos también que las actividades que pueden ser utilizados para enseñar vocabulario en tsotsil a niños de edad preescolar, deben tomar en cuenta las características de los niños. En ese sentido, las actividades deben ser variadas y atractivas, ya que los niños tienen una capacidad de atención limitada. Asimismo, las actividades deben ser de tipo lúdico, de tal forma que se genere el gusto por el aprendizaje, pues el niño aprende mejor jugando. También, las actividades pueden implicar respuesta física total, ya que los niños aprenden a través de actividades kinestésicas en donde ponen en movimiento su cuerpo y desarrollan así tanto su motricidad gruesa como fina, es decir su psicomotricidad. . Finalmente, es importante que las actividades fomenten el trabajo en equipo para que los niños aprendan a respetar la opinión de otros, a encontrar soluciones de manera colaborativa, a ser empáticos y estar dispuestos a apoyarse mutuamente.

En las fichas pedagógicas que forman parte de la propuesta didáctica puede apreciarse como se implementan una variedad de actividades lúdicas, kinestésicas y colaborativas, y el tipo de material pedagógico, reciclado y multisensorial que acompaña a las actividades, para que el aprendizaje del vocabulario en L2 tsotsil sea significativo para los niños y niñas.

2. *¿Qué tipo de vocabulario es pertinente enseñar en tsotsil a niños de tercer año de preescolar?*

Para poder descubrir el tipo de vocabulario que sería pertinente enseñar a los niños de nivel preescolar en L2 tsotsil, se partió de lo que señala la literatura para la enseñanza de vocabulario en L2 a niños de nivel preescolar. Asimismo, se trianguló la información recabada en los ciclos 1 y 2 a través de las observaciones y de las entrevistas realizadas, así como de la evaluación diagnóstica al inicio de la investigación, y del diseño de las fichas pedagógicas y su implementación a lo largo de toda la investigación.

Se puede concluir que es conveniente que el vocabulario que se enseñe a los niños y niñas de preescolar que aprenden tsotsil, sea de tipo concreto, que se pueda percibir a través de los sentidos, y cuyo significado y concepto los infantes ya conozcan en su L1, de tal forma que aprendan la palabra en la L2, pero no hagan el esfuerzo de aprender la palabra y el concepto al mismo tiempo.

De igual forma, es necesario considerar que a esa edad, tal como señala Loraine (2009) los niños tendrán un mayor vocabulario receptivo, es decir, comprenderán las palabras y su significado, más no necesariamente podrán producirlos de manera oral o escrita.

Ya en la implementación de las clases con los estudiante del Jardín de niños y niñas “Miguel Domínguez” se optó por enseñarles a presentarse en la L2 tsotsil , “jvi Maria, “mi nombre es María”, y presentar y practicar el vocabulario a través de cuatro campos semánticos: los colores, los números, las partes del cuerpo y las frutas. (Ver cuadro 30)

**Cuadro 30.** Vocabulario por campo semántico

<b>Campo semántico</b>			
<b>Los colores</b>	<b>Los números</b>	<b>Las partes del cuerpo humano</b>	<b>Las Frutas</b>
Rojo – Tsoj	0 - Cero	Cabeza - jolil	Sandía - Sandilla
Negro – Ik’	1 - Jun	Ojo - Satil/bek’ satil	Uvas -Ts’usub
Blanco _ Sak	2 - Chib	Nariz -Ni’il	Manzana - Mants’ana
Amarillo _ K’on	3 -Oxib	Orejas -Chikinil	Guayaba - Potob
	4 -Chanib	Boca -Eil	Limón - Elmunix
	5 -Vo’ob	Cuello -Nuk’il	Platano - Lobol
	6 -Vakib	Mano -K’omil	Mango - Manko
	7 -Vukub	Estomago -Ch’útil	
	8 -Vaxakib	Piernas -O’il	
	9 -Valuneb	Rodillas -Jol akanil	
		Pie - Okil/akanil	

*3. ¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la enseñanza de vocabulario en tsotsil a niños en edad preescolar?*

Desde mi perspectiva en lo que concierne a mi práctica pedagógica, a lo largo de la investigación pude notar la evolución que he tenido como docente enseñando una L2 tsotsil, al elaborar mis fichas pedagógicas e incluir en ellas materiales didácticos y actividades que están encaminadas hacia el logro de enseñanza de una L2 tsotsil en el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Asimismo al analizar el tipo de actividades realizadas, pude mejorarlas e implementar actividades que no solo enseñan la lengua y toman en cuenta las características de los niños, sino que incitan al niño a trabajar en equipo o partir de juegos, lo que les ayuda a desarrollar habilidades y destrezas, tales como: la organización en equipo, el compartir, y una convivencia sana.

El análisis precedente, me incita a seguir mejorando práctica pedagógica mediante la elaboración de materiales didácticos y actividades pedagógicas, que estén de acuerdo a la edad y al contexto de los educandos, para que así los conocimientos que van adquiriendo les sea de utilidad en sus vida cotidiana.

## **6.2 Limitantes del estudio**

La primera limitante a la que me enfrenté es que yo no tenía experiencia previa en el área de la investigación. Esto me hizo sentir en algunas ocasiones insegura con relación a qué hacer o cómo hacerlo. Por ejemplo al decidir qué técnicas y dispositivos aplicar y cómo analizarlos. Sin embargo, es importante mencionar que gracias a la guía y apoyo de mi comité sinodal pude superar esta limitante.

Otra limitante a la que me enfrenté fue en la aceptación por parte de los padres de familia de la comunidad para que sus hijos e hijas recibieran clases en tsotsil. Si bien los padres y madres fueron convocados a una junta en la que se les explicó el proyecto de investigación y se les habló sobre la importancia de rescatar la lengua de sus ancestros para que los niños y niñas la valoren desde una edad temprana, aunque dieron su anuencia para la realización de la investigación y estuvieron de acuerdo con las clases de tsotsil, también me condicionaron a que yo les diera las clases regulares de tercero de preescolar a sus hijos, ya



la Secretaría de Educación todavía no había enviado una profesora de tercer grado a la comunidad, ni la envió durante el ciclo escolar.

Lo anterior me lleva a la otra limitante que fue la falta de tiempo. El tener que enseñar los contenidos regulares en los tres días que podía visitar la comunidad, hizo que las sesiones en que yo podía enseñar tsotsil como L2 se vieran muy limitadas, pues los padres y madres de familia estaban muy pendientes de qué se hacía en las clases, ya que desean, sobretodo que sus hijos e hijas no tengan problemas al ingresar a la primaria. El tiempo también fue una limitante en el sentido de todo el proceso que implica realizar investigación-acción y lograr una práctica reflexiva, ya que también debía cumplir con las otras materias de la maestría y preparar las clases no solo de tsotsil, sino también regulares de tercero de preescolar.

### **6.3 Propuesta didáctica**

En concordancia con lo expuesto en este proyecto de investigación de tipo cualitativo, cuyo objetivo fue explorar la implementación de actividades y materiales didácticos para la enseñanza de vocabulario en L2 tsotsil y a la vez hacer un análisis sobre cómo puedo mejorar mi práctica docente, me permito hacer la siguiente propuesta didáctica. Teniendo en cuenta a Hayas (2009) “La finalidad de la enseñanza del vocabulario es que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, debido al importante valor del dominio de vocabulario (p. 353)”. Sin duda alguna, la enseñanza del vocabulario en los educandos de la etapa pre operatorio es enriquecer su léxico.

Además, es importante mencionar que tal como menciona Hayas (2009) “En la actualidad, el objeto de la enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua, ya sea L2 o LE, atiende al desarrollo de la «competencia comunicativa », habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada” (p. 353). Para lograr esa competencia comunicativa, es menester iniciar con la enseñanza-aprendizaje del léxico de la lengua, sobretodo en la enseñanza a niños y niñas, toda vez que ellos también adquieren su lengua materna en primera instancia con la adquisición de palabras aisladas que luego poco a poco van uniendo hasta formar frases e ideas completas y complejas.

Cabe resaltar, que para poder obtener un desarrollo del vocabulario de manera amplia es necesario que el docente pueda crear y desarrollar actividades y materiales que estén

acordes al nivel cognitivo y lingüístico del aprendiz. Como señala Vega Batista, *et al.* (2015) “Las tareas orientadas al desarrollo del vocabulario, le permiten al niño mantener una comunicación amplia, precisa y coherente, además le posibilita expresar sus ideas y sentimientos con precisión” (p. 14).

Esta propuesta didáctica consiste en fichas pedagógicas que van dirigida a docentes de nivel preescolar que se encuentran guiando a los niños en el proceso de aprendizaje de L2 tsotsil. Esperamos que estas fichas pedagógicas puedan ser de utilidad y servirles de guía a los docentes, quienes podrán adaptarlas a su propio contexto educativo. Asimismo, creemos que aunque van dirigidas a la enseñanza de L2 tsotsil, las ideas ahí planteadas pueden ser adaptadas para trabajar la enseñanza de otras lenguas, toda vez que se han tomado en cuenta las características propias de los niños de nivel preescolar para la selección de los temas y los materiales, y como abordarlos y utilizarlos.

### **6.3.1 Fichas pedagógicas de actividades en clase**

Esta propuesta consta de distintas fichas pedagógicas que el profesor puede desarrollar durante la clase de L2 tsotsil. De acuerdo con Morales (2009, p. 25) “la ficha pedagógica es una herramienta que permite planear y desarrollar, ágilmente, actividades para el aprendizaje de algún tema de forma ordenada, dinámica, y motivadora para los estudiantes”. Este autor también señala que la ficha pedagógica nos permite preparar temas de interés colectivo, tomando en cuenta también la edad y el nivel de lengua de los aprendientes. Asimismo, enfatiza el hecho que en la ficha pedagógica se propone un tema que puede ser visto con un objetivo lingüístico, un objetivo comunicativo o un objetivo cultural, o bien la interrelación de todos éstos.

Así pues, las fichas pedagógicas resultan de mucha utilidad para los docentes, ya que les sirven de guía para abordar un tema un tema en particular. Aquí las fichas fueron realizadas para ser implementadas al enseñar tsotsil como L2 a niños de preescolar en un contexto rural, ya que fue el espacio en donde se desarrolló la investigación. Sin embargo, estas fichas pueden ser adaptadas por los docentes de acuerdo a su propio contexto.

Por consiguiente, para la elaboración de las fichas pedagógicas de actividades en clase, se recomienda al docente, una buena elección del tema. Desde el punto de vista de Estaire (2007):

Por otra parte, una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un tema que los alumnos encuentran estimulante. (p. 6)

En este sentido se comprende, que ante estos aspectos importantes que nos denota el autor, en las fichas pedagógicas elaboradas en esta investigación acción de tipo cualitativo se ha tomado en cuenta para la enseñanza del vocabulario en la L2 tsotsil, temas tales como; “mi nombre...”, ”jvi...”, los colores, “mi dominó de colores”, “los números”, “conozco mi cuerpo” y “mis frutas favoritas” puesto que he considerado que son temas de interés para los educandos, para poder enfocarnos en el aprendizaje de vocabularios que los niños puedan tener en cuenta en su vida cotidiana.

Por lo consiguiente, consideré importante trabajar como primer tema la presentación de sus nombres de los educandos en esta etapa preoperatorio. Como plantea Loraine (2009), “El desarrollo de vocabulario no termina cuando el niño habla. Los niños aprenden muchas palabras nuevas cuando empiezan a leer y asisten a la escuela” (p. 1). La enseñanza de la presentación se da con la intención de ir acercando al niño a nuevos ambientes de trabajo en el que se propicie de manera natural y fluida el desarrollo de su vocabulario mediante la interacción con otros. A juicio de Vega Batista, *et al.* (2015):

La comunicación tiene un papel esencial en el desarrollo de la vida psíquica del sujeto, no solamente en la esfera motivacional y el desarrollo afectivo, sino de la personalidad como concepción integral debido a que el lenguaje se considera como instrumento organizador de la percepción del mundo, sostén y guía del pensamiento; es una forma peculiar del conocimiento y percepción de los objetos y fenómenos de la realidad. (p. 3)

En otras palabras, se comprende que mediante la comunicación y la interacción con otros se desarrollan otras habilidades tales como la motivación que empuja a los educandos a seguir aprendiendo y el desarrollo afectivo la cual es imprescindible para generar una confianza y acercamiento de lo que ellos sienten en este proceso de aprendizaje.

De este modo, otro de los temas elegidos fue sobre “los colores” y “dominó de colores”, se ha verificado entonces que acercar al educando al aprendizaje de vocabulario variado y que a la vez vengán acompañados con actividades lúdicas y kinestésicas, que servirán para facilitar el aprendizaje del educando ofrece a los educandos una mayor probabilidad de aprendizaje exitoso. Empleando las palabras de Aliño Santiago, *et al.* (2007):

En cuanto al desarrollo neuropsicomotor, son metas alcanzables en la edad señalar partes del cuerpo, designar objetos usuales, conocer su nombre completo, comparar pesos y líneas desiguales, diferenciar formas, responder correctamente si tiene hambre, sueño o frío, identificar los colores fundamentales, ejecutar 3 encargos y distinguir entre derecha e izquierda. (pp.3-4)

En lo esencial, este acercamiento que se le ofrece al educando al desarrollo del vocabulario para un léxico básico, es importante tener en cuenta que en la etapa en el que se encuentran lleva un proceso de dificultad dependiendo en el nivel en el que están en la etapa escolar.

De esta manera, consideré importante abordar el tema de los números del 1-9, puesto que en estas actividades y materiales diseñados se le permitirá al educando, el acercamiento de situaciones en el que pueden encontrarse en su vida cotidiana por ejemplo; al ir a la tienda de la esquina, al pagar o al comprar, entre otros. .

Es importante agregar, que otro tema que se utilizó fue sobre “conozco mi cuerpo”. En este sentido se comprende, que este tema ayudará al educando al conocimiento de sí mismo al desarrollo neuropsicomotor del educando, ya que forma parte de una de las metas que los educandos en esta etapa pueden desarrollar (Aliño Santiago, *et al.* (2007, pp.3-4)

Finalmente, en el último tema “mis frutas favoritas”, el niño puede expresar sus gustos sobre un objeto concreto y a la vez repasar el vocabulario visto previamente, como es el caso de los números al contar las frutas o de los colores al describirlas.

Por lo tanto, otro de los aspectos importantes que se debe tomar en cuenta en la elaboración de fichas pedagógicas son las actividades, de tal suerte que resulten relevantes y atractivas para que el niño tenga un mejor desarrollo comunicativo.

Ahora bien, es importante tener en cuenta que los métodos de enseñanza, cada día han ido evolucionando. De acuerdo con Méndez y Hernández (2010) “los métodos

tradicionales han cambiado, e incluso, la forma del trabajo también ha cambiado para promover el trabajo en grupo y la vinculación del alumno con sus compañeros” (p. 97).

En efecto, la interacción entre ellos les ayuda a desarrollar otras habilidades que les beneficia para el desarrollo general de sus habilidades lingüísticas en cuanto al aprendizaje de vocabularios en L2 tsotsil.

Uno de los componentes que se ha tomado en cuenta en la elaboración de las fichas pedagógicas son los textos, en el que el docente, tendrá la responsabilidad de leer o narrar los textos incluidos en las actividades. Desde el punto de vista de Strasser, *et al.* (2010) “La comprensión narrativa es una habilidad fundamental en la alfabetización infantil, poco atendida por investigadores y educadores por las dificultades para comprenderla y medirla, sobre todo a edades tempranas” (p. 75). De este modo, se comprende que los textos incluidos en las actividades son textos cortos con la finalidad de no aburrir al educando y proveer en ellos la facilidad de un mejor entendimiento

A continuación se presenta cada una de las fichas pedagógicas explicando qué materiales se utilizaron, así como los pasos que se siguieron para su implementación

### 6.3.1.1 Ficha pedagógica: “Mi nombre...””jvi...”

A continuación se presenta una ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para que los niños aprendan a presentarse en tsotsil diciendo su nombre. En primer lugar se presenta la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales y actividades que se realizaron.

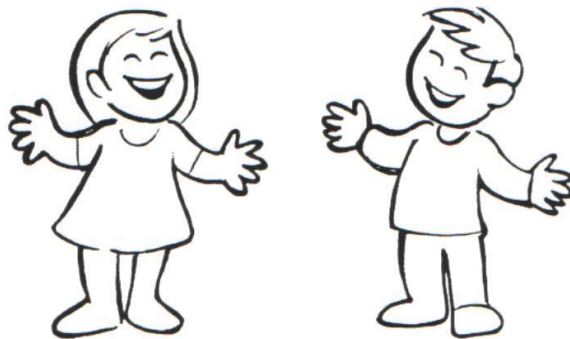
Ficha pedagógica	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Mi nombre
A quien está dirigido	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	90 minutos (una sesión)
Conocimientos previos	Conocen su nombre sin apellidos
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral
Objetivo	Que el estudiante aprenda su nombre completo y a presentarse en L2 tsotsil diciendo su nombre.
Contenidos	Nombre completo y presentación personal.
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Inicio.</b> Conversar con los niños sobre la importancia de conocer su nombre y el de los demás.</li> <li>2. <b>Activación.</b> Preguntar a los niños ¿saben sus nombres? sus nombres y el de sus compañeros.</li> <li>3. <b>Actividad 1.</b> La maestra dará hojas blancas a los niños y les pedirá que se dibujen</li> <li>4. <b>Actividad 2.</b> La maestra se presentará frente a los niños y posteriormente pedirá a cada alumno hagan lo mismo (en tsotsil) por ejemplo “jvi...””Me llamo...”</li> <li>5. <b>Actividad 3.</b>La maestra pedirá a cada niño se presente con su dibujo (en L2 tsotsil)</li> <li>6. <b>Cierre.</b> La docente preguntara a los niños que aprendieron</li> </ol>
Material de apoyo	Hojas blancas y lápiz Tarjetas con los nombres de los educandos

## Representación de material actividades 1, 2 y 3.

**Mi nombre (jvi)**

**Inicio.** La docente dará una breve plática sobre la importancia de aprenderse el nombre completo

**Actividad 1.-** La docente pedirá a los educandos que se dibujen en una hoja de papel (mostrar ejemplo) y cada niños se le dará una tarjeta con su nombre completo



**Actividad 2:** La docente enseñará a los niños a presentarse tanto en L1 español y L2 tsotsil, “**Mi nombre es...**” “**jvi.....**”

**Actividad 3:** Los educandos usarán el dibujo que realizaron en la actividad 2, y cada niño ira mostrando su dibujo al grupo y se presentará en la L2 tsotsil.

### 6.3.1.2 Fichas pedagógicas: “Los colores”

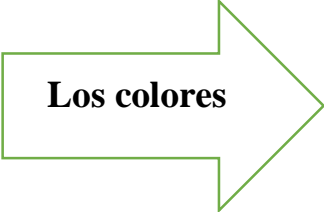
A continuación se presenta una ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje de los colores en L2 tsotsil por niños de preescolar. En primer lugar se presenta la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales que se utilizan para cada actividad descrita en la ficha.

Ficha pedagógica “Introducción a los colores”	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Los colores
A quien va dirigido	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	3 horas (2 sesiones de clase)
Conocimientos previos	Los niños conocen y distinguen algunos colores en su L1 español
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral y comprensión escrita de palabras
Objetivo	Que el estudiante identifique y aprenda algunos colores en L2 tsotsil
Contenido	- Colores en español y en tsotsil
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Inicio.</b> La docente conversa brevemente con los estudiantes sobre la importancia de enriquecer su vocabulario y al mismo tiempo el aprendizaje de una L2 tsotsil.</li> <li>2. <b>Activación.</b> La docente pregunta a los educandos qué colores conocen. Los niños responden en español. La docente pide a los niños que señalen en el aula algunos objetos con los colores que los niños mencionan.</li> <li>3. <b>Actividad 1.</b> La docente presenta una lámina con colores primarios (negro, rojo, amarillo y verde) que los niños ya conocen. Mencionarán y relacionarán los colores en su L1.</li> <li>4. <b>Actividad 2.-</b> La docente presenta una lámina en la que mostrará y pronunciará los colores en L2 tsotsil. La docente pedirá a los niños que repitan los colores en tsotsil. Se hará la repetición varias veces para practicar la pronunciación y procurar que los niños memoricen. Después, utilizando la lengua tsotsil pedirá a los niños que señalen en el aula distintos objetos que tengan esos colores en tsotsil que ya fueron presentada y practicada</li> <li>5. <b>Actividad 3.</b> La docente procede a quitar la lámina del pizarrón, para que los niños realicen esta última actividad. La docente dará a cada niño hojas impresas en la que los niños relacionarán los colores con su respectivo nombre en tsotsil. Al final la docente y los niños checarán el ejercicio y la docente les dará retroalimentación.</li> </ol>



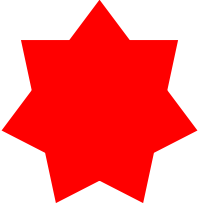
	6. <b>Cierre.</b> Para concluir la clase la docente les pregunta a los niños qué les pareció la clase y qué aprendieron. -
Material de apoyo	Lámina con colores y hojas impresas

**Representación de material actividades 1, 2 y 3.**

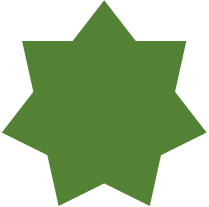


**Los colores**

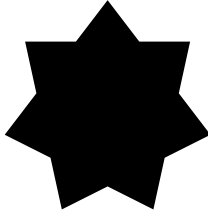
**Actividad 1. Identificar los colores en L1 español**



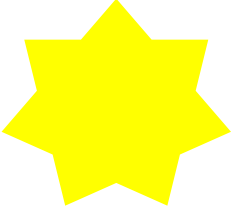
**Rojo**



**Verde**



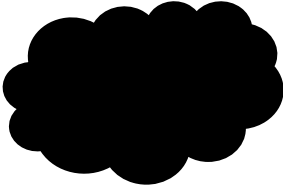
**Negro**



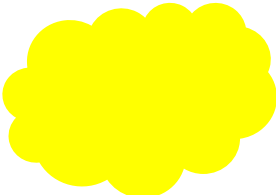
**Amarillo**

**Actividad 2. Identificar los colores en la L2 Tsotsil.**

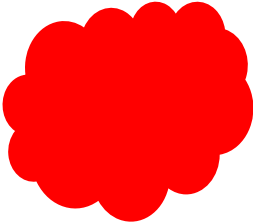
**Repetir y practicar pronunciación.**




**Ik'**



**K'on**



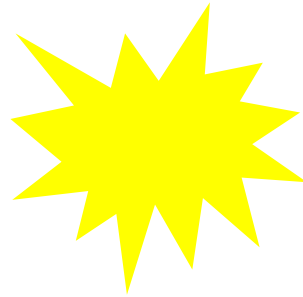
**Tsoj**



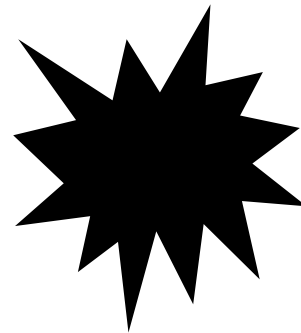
**Yox**

**Actividad 3. Relacionar los colores con el nombre correspondiente**

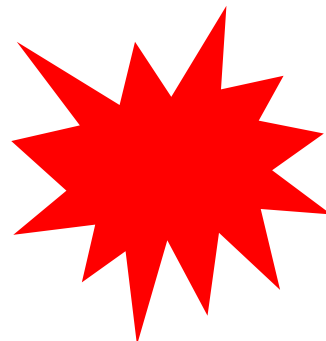
**Yox**



**Tsoj**



**Ik'**



**K'on**



### 6.3.1.3 Ficha pedagógica: “Mi dominó de colores”.

A continuación se presenta ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje y práctica de los colores en L2 tsotsil por niños de preescolar. En primer lugar se presenta la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales que se utilizan para cada actividad descrita en la ficha.

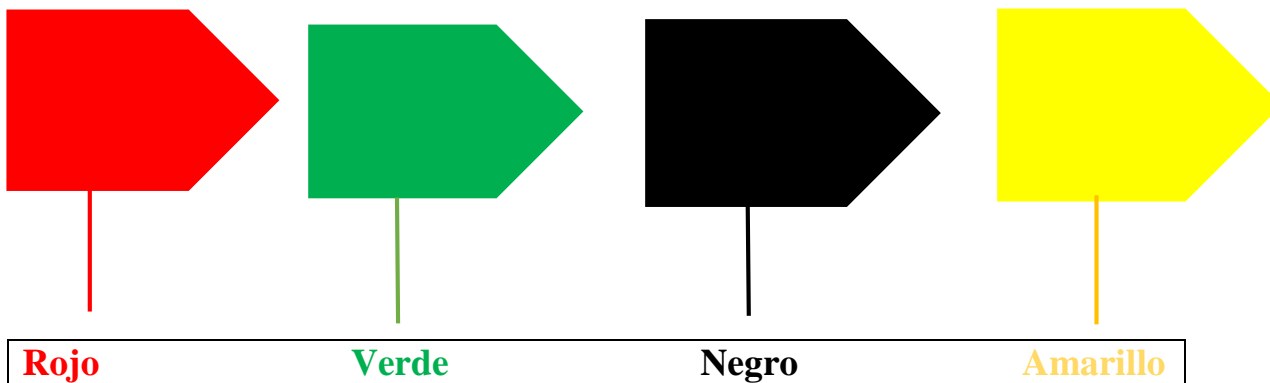
Ficha pedagógica “Mi dominó de colores”	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Mi dominó de colores
A quien va dirigido	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	90 minutos (dos sesiones)
Conocimientos previos	Los niños conocen y distinguen algunos colores en su L1 español y ya tuvieron un acercamiento a algunos colores en L2 tsotsil en la clase previa.
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral y comprensión escrita de algunas palabras.
Objetivos	Que el estudiante practique algunos colores en L2 tsotsil Que el estudiante desarrolle la habilidad para trabajar en equipo a través del trabajo colaborativo que requiere la actividad.
Contenido	Colores en tsotsil
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Inicio.</b> La docente saluda a los niños y les pregunta si recuerda qué tema vieron la clase pasada.</li> <li>2. <b>Activación.</b> La docente pregunta a los educandos qué colores conocen. Los niños responden en español. La docente pide a los niños que señalen en el aula algunos objetos con los colores que los niños mencionan.</li> <li>3. <b>Actividad 1.</b> La docente lleva paletas de colores hechos de foami: Le da le da a cada niño 4 paletas de diferentes colores (rojo, verde, negro y amarillo), los niños manipularan el material, para que posteriormente cada niño vaya mencionando los colores que conozcan en español y los relacionen.</li> <li>4. <b>Actividad 2.</b> La docente presenta a los niños fichas de colores en las que mostrará y pronunciará los colores en L2 tsotsil para que los niños reconozcan los colores. Les pedirá a los niños que también repitan para que practique la pronunciación.</li> <li>5. <b>Actividad 3.-</b> En esta actividad grupal, la docente dará a cada niño fichas de diferentes colores para jugar al dominó de colores, ellos irán relacionando los colores y también se les permitirá que se ayuden en caso de que algún niño lo necesite.</li> </ol>

	<p>La docente guiará la actividad, preguntando de manera general en tsotsil que niño tiene la siguiente ficha y que el niño mencione en L2 tsotsil la ficha que tenga. Esto es con la finalidad de que los alumnos reconozcan y practiquen los colores en L2 tsotsil de una forma divertida y colaborativa.</p> <p>6. <b>Cierre.</b> Para concluir la clase la docente les pregunta a los niños qué les pareció la clase y qué aprendieron.</p>
Material de apoyo	<p>Hojas impresas Fichas de colores (rojo, verde, negro y amarillo)</p>

## Representación de material actividades 1, 2 y 3.

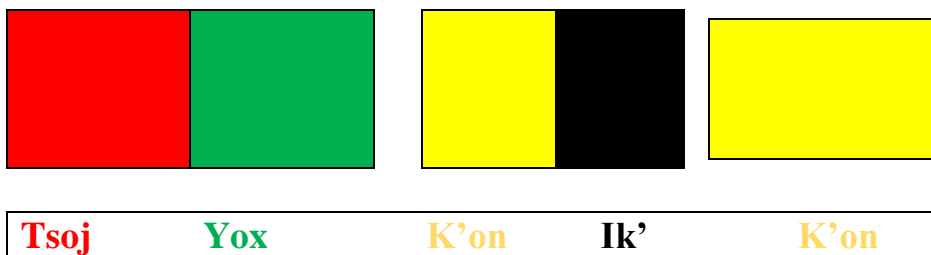
Mi dominó de colores

**Actividad 1. Identificar las paletas de colores en la L1 español**



**Actividad 2: Identificar los colores de las fichas de dominó en la L2 tsotsil**

**Repetir y practicar pronunciación**



**Actividad 3. De manera grupal jugar al dominó de colores**

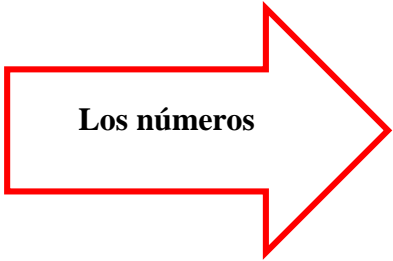


### 6.3.1.4 Ficha pedagógica: “Los números”

A continuación se presenta una ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje de los números en L2 tsotsil por niños de preescolar. En primer lugar se presenta la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales y actividades que se realizaron.

Ficha pedagógica	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Los números
A quien va dirigido	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	90 minutos (2 sesiones de clases)
Conocimientos previos	Los niños conocen e identifican los números del 0 al 9 en L1 español aunque algunos niños todavía presentan problema para hacer la seriación numérica
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral, comprensión escrita de los números en tsotsil.
Propósito	Que el alumno practique la seriación numérica del 0 al 9 Que el alumno se familiarice con la escritura y pronunciación de los números del 0 al 9 en L2 tsotsil
Contenidos	Los números del 0 al 10 en L2 tsotsil
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Inicio.</b> Conversar con los estudiantes sobre la importancia de conocer los números y saber para que nos sirven.</li> <li>2. <b>Activación.</b> La docente preguntarán a los educandos los números que conocen en su lengua materna</li> <li>3. <b>Actividad 1.</b> La docente lleva una lámina con números del 0 a 10 en español. Pide a los niños que reconozcan y repitan los nombres de los números en español.</li> <li>4. <b>Actividad 2.</b> La docente lleva una lámina con números del 0 a 10 en tsotsil. Pide a los niños que reconozcan y repitan los nombres de los números en tsotsil para practicar la identificación y la pronunciación de los mismos.</li> <li>5. <b>Actividad 3.</b> . La docente dará a los niños material didáctico de tipo multisensorial para que ellos puedan palpar los números y colocarlo en el pizarrón semántico, esto con la finalidad de que ellos puedan acomodar conforme la seriación numérica y reconocer los números. <b>El enfoque de la clase es doble:</b> familiarizar a los niños con la L2 y al mismo tiempo repasar la seriación numérica ya que los niños todavía están aprendiendo la seriación.</li> <li>6. <b>Cierre.</b> La docente preguntará a los niños que aprendieron</li> </ol>
Material de apoyo	Hojas impresas

Representación de material actividades 1 y 2.



**Actividad 1: Reconoce los números del 0-9 en la L1 español**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
CERO	UNO	DOS	TRES	CUATRO	CINCO	SEIS	SIETE	OCHO	NUEVE

**Actividad 2: Reconoce e identifica los números en tsotsil**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Cero	Jun	Chib	Oxib	Chanib	Vo'ob	Vakib	Vukub	Vaxakib	Valuneb

### 6.3.1.5 Ficha pedagógica: “Conozco mi cuerpo”

A continuación se presenta la ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje de las partes del cuerpo humano en L2 tsotsil por niños de preescolar. En primer lugar se presentará la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales que se utilizan para cada actividad descrita en la ficha.

Ficha pedagógica “Conozco mi cuerpo”	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Conozco mi cuerpo
A quien va dirigida	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	Una hora cada sesión (cinco sesiones)
Conocimientos previos	Conocen y reconocen algunas partes de su cuerpo en su L1 español
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral, comprensión escrita de las partes del cuerpo y expresión escrita de las partes del cuerpo.
Objetivo	Que el estudiante aprenda e identifique algunas partes de su cuerpo en L2 tsotsil
Contenido	Nombres de las partes del cuerpo humano en la L2 tsotsil
Procedimiento	<p><b>Sesión 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Inicio.</b> Conversar con los niños sobre la importancia de conocer los nombres de las partes del cuerpo humano</li> <li>2. <b>Activación.</b> La docente pregunta a los niños si conocen el nombre de las partes del cuerpo humano y elicitó las respuestas de ellos. Les pide que <b>Actividad 1.</b> La docente muestra el nombre de las partes del cuerpo utilizándose a sí misma como modelo. Primero lo hace en español y luego en tsotsil.</li> <li>3. <b>Actividad 2.</b> La docente se enfoca en las partes de la cara. La docente dibuja una cara en el pizarrón o usa su propia cara como modelo. Menciona las distintas partes de la cara en tsotsil y pide a los niños que repitan con ella para practicar pronunciación y procurar la memorización.</li> <li>4. <b>Actividad 3.</b> La docente dará hojas blancas a los niños y les pedirá que dibujen una cabeza y las partes que lo conforman.</li> <li>5. <b>Cierre.</b> Para concluir la clase la docente pregunta a los niños que partes del cuerpo conforman la cabeza: Los niños pueden señalar en sus dibujos y pronunciar el nombre en L2 tsotsil.</li> </ol> <p><b>Sesión 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Inicio.</b> La docente pregunta a los niños si recuerdan que tema vieron la clase anterior. Elicitó de ellos algunas partes del cuerpo en español y en tsotsil.</li> </ol>



2. **Activación.** La docente pide a los niños que saquen el dibujo que hicieron la clase anterior. Les menciona algunas partes de la cabeza en español y les pide que la señalen en su dibujo. Luego les menciona algunas partes de la cabeza en tsotsil y les pide que las señalen. La docente puede usarse a sí misma como modelo o un dibujo en el pizarrón en caso de que los niños requieran ayuda para identificar la parte de la cabeza por no recordarla.
3. **Actividad 1.** Esta actividad facilita la práctica del vocabulario de manera cooperativa y consta de dos pasos. Primero la docente divide al grupo en dos y forma dos equipos. A cada equipo se le entrega dos figuras de cabezas (del material que la docente use, foami, fieltro, etc), una con las partes que lo conforman y la otra lisa. Después, cada equipo se organiza y pone de acuerdo para ponerle nombre a su material Finalmente, cada equipo se organiza para completar y acomodar en su lugar las partes que conforma la cara
4. **Actividad 2.** Una vez que concluye la actividad 1, cada equipo muestra su trabajo y menciona en tsotsil las partes que pudieron identificar y las partes que les hicieron falta. La docente apoya si los niños olvidan alguna palabra y la mencionan en español. Si la mencionan en español la docente la dice en tsotsil y les pide que la repitan.
5. **Actividad 3.**La docente organiza un juego llamado “El que se enoje pierde”. El juego consiste en poner en el pizarrón semántico la cabeza y sus partes. El equipo que termine primero de acomodar todo en su lugar gana. (Se hará 4 repeticiones del juego)
6. **Cierre.** Para concluir la clase la docente les pregunta a los niños qué les pareció la clase y qué aprendieron.

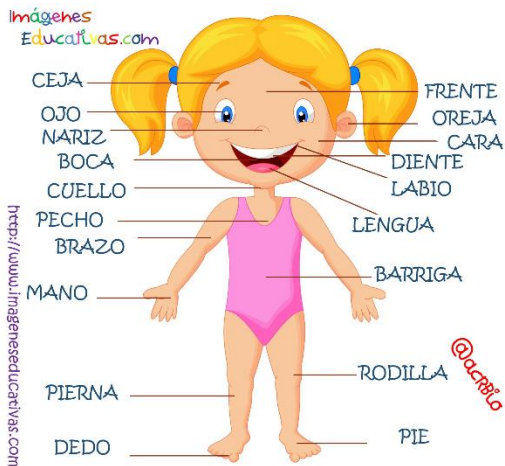
### Sesión 3.

1. **Inicio.** La docente hace un breve repaso sobre lo que se vio la clase anterior, preguntando a los niños sobre la actividad realizada y las partes del cuerpo que recuerdan en tsotsil.
2. **Activación.** La docente presentará una lámina con el dibujo de las partes del cuerpo en L1 español. La docente motivará a los educandos para que identifiquen los nombres de cada parte del cuerpo
3. **Actividad 1.** La docente da a los niños una hoja impresa para que los niños señalen 3 partes del cuerpo que a ellos les guste más y se les pedirá que los dibujen en los recuadros indicados.
4. **Actividad 2.** La docente hará una lectura en voz alta sobre la importancia de sus cuerpo (en L1 español y L2 tsotsil). La docente hará a los niños algunas preguntas sobre la lectura.
5. **Actividad 3.** La docente entregará una hoja impresa a cada niño para que ellos puedan observar minuciosamente las partes del cuerpo humano en la L2 tsotsil. La docente mencionará cada parte del cuerpo

	<p>señalándola y pidiendo a los niños que repiten para practicar pronunciación facilitar la memorización.</p> <p>6. <b>Actividad 4.</b> La docente trabajará con material didáctico de tipo multisensorial con materiales referentes a las partes del cuerpo humano para facilitar el aprendizaje. La docente formará diversos equipos y luego continuación organizará un juego llamado “El que se enoje pierde” que consta de poner en el pizarrón semántico las partes del cuerpo humano y el equipo que termine primero de acomodar todo en su lugar, gana. (Se hará 4 repeticiones del juego.</p> <p>7. <b>Cierre.</b> Para concluir la clase la docente les pregunta a los niños qué les pareció la clase y qué aprendieron.</p>
Material de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lámina con partes de la cabeza y del cuerpo</li> <li>• Hojas impresas</li> <li>• Material didáctico de tipo multisensorial: la docente creará sus materiales didácticos (las partes del cuerpo humano, ya sea en foami, telas fieltro, etc.)</li> </ul>
Referencias	<p><a href="http://cuerpohumano.net/wp-content/uploads/2018/03/partes-cuerpo-humano-ninos-3.jpg">http://cuerpohumano.net/wp-content/uploads/2018/03/partes-cuerpo-humano-ninos-3.jpg</a></p> <p><a href="https://i0.wp.com/www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/09/Partes-del-cuerpo-en-Castellano-2.jpg?ssl=1">https://i0.wp.com/www.imageneseducativas.com/wp-content/uploads/2015/09/Partes-del-cuerpo-en-Castellano-2.jpg?ssl=1</a></p>

Conozco mi cuerpo

Activación: Reconocer las partes del cuerpo humano en la L1 español



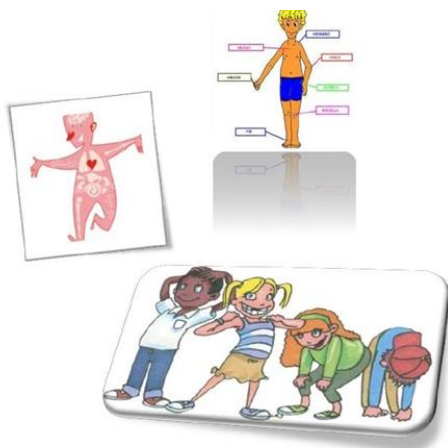
Actividad 1: Mencionar 3 partes de tu cuerpo que más te gusta y dibújalo

**Actividad 2: Hacer la lectura del siguiente texto (En la lengua materna del estudiante).**

**La importancia de mi cuerpo**

Mi cuerpo es muy importante porque realizo muchas cosas con él, como es el simple hecho de caminar para trasladarme de un lugar a otro, mover mis manos para tomar algo que necesito por ejemplo tomar la cuchara que ocupo para comer. Todo mi cuerpo es importante, porque si no contara con alguna de sus partes sería difícil realizar lo que puedo hacer en este momento como correr, jugar, saltar, levantar algo, trabajar, etc.

“debemos quererlo y cuidarlo para disfrutar de todo lo que podemos hacer”



**Actividad 2: Leer el siguiente texto en la L2 tsotsil (traducción en tsotsil del texto anterior)**

Li jbek'tal t'ujel sba

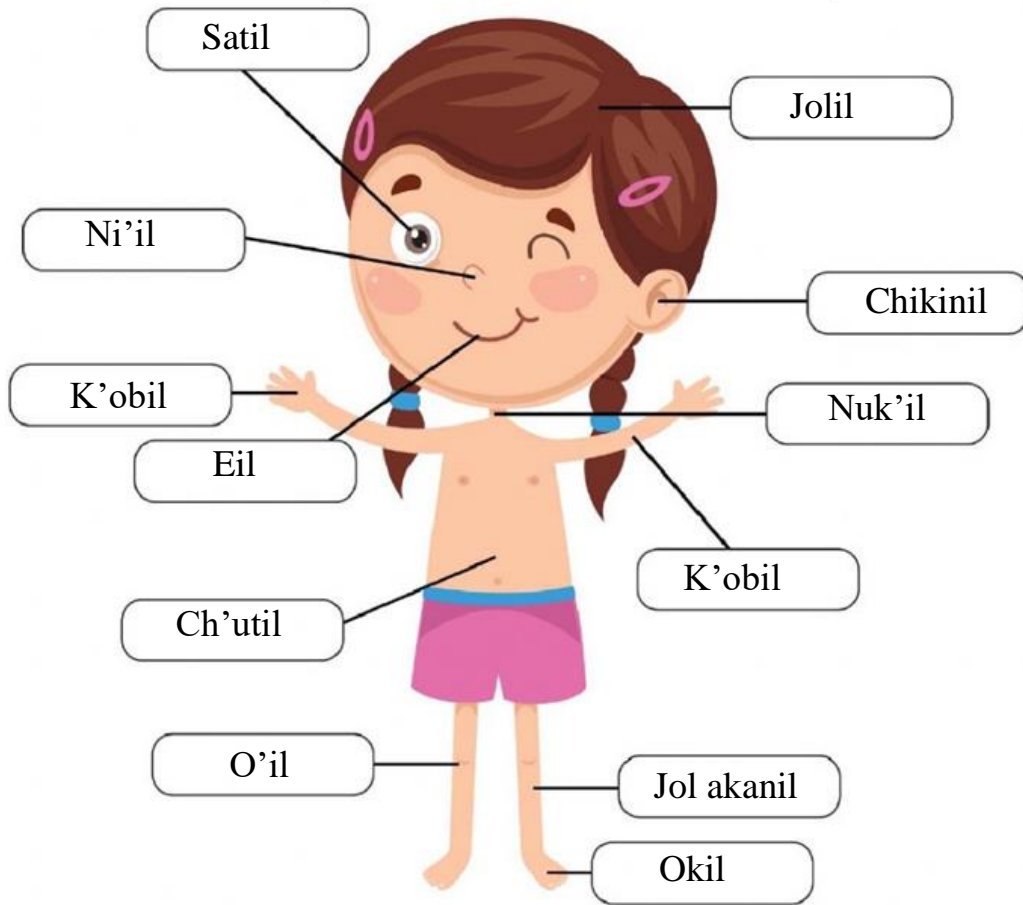
Li jbek'tal t'ujel sba yu'un ja' chi xanab-o, li jk'ob ja' ch-tun sventa ta jts'ak-o k'usi ch-tun ku-un sventa chi kuxiba, ta jts'ak jkuchara chi ve'o. Sjunul sbek'tal ch-tun sventa chi kuxi ta balumil, ja' me muyuk ts'akal bokol kuxlejal sventa xanbal, anilajel, be-el, abtel, etc.

“Ja' yu'un ja' lek li cha chavi li a bek'tal sventa lek xa kuxi”

**Actividad 3: Identificar y mencionar las partes del cuerpo en la L2 tsotsil**

Nombre: \_\_\_\_\_

## Las partes del cuerpo



O'il, Ch'util, Okil, Akanil, K'obil,  
Nuk'il, Chikinil, Eil, Ni'il, Jolil,  
Satil

### 6.3.1.6 Ficha pedagógica: “Las frutas”

A continuación se presenta la ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje de las “frutas” en L2 tsotsil por niños de preescolar. En primer lugar se presentará la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales que se utilizan para cada actividad descrita en la ficha.

Ficha pedagógica “mis frutas favoritas”	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Frutas
A quien va dirigido	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	120 minutos (una sesión)
Conocimientos previos	Los niños conocen algunas frutas y distinguen algunos que han visto en fotos.
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral y comprensión escrita de algunas palabras.
Objetivos	<p>Que el estudiante conozca algunas frutas que no se cosechen en su comunidad en L2 tsotsil</p> <p>Que el estudiante desarrolle la habilidad para trabajar en equipo a través del trabajo colaborativo que requiere la actividad.</p> <p>Que el estudiante ponga en práctica algunos valores tales como (la amistad y compartir)</p>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de algunas frutas que no se cosechan en la comunidad en L2 tsotsil</li> <li>- Reconocer la escritura del nombre de algunas frutas</li> <li>- Comprender mediante comandos las indicaciones para presentar sus dibujos</li> </ul>
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Inicio.</b> La docente saluda a los niños y conversa con ellos sobre la importancia del consumo de frutas tanto de las que se cosechan en su comunidad como las que compran en los mercados</li> <li>- <b>Actividad 1.</b> La maestra mostrará algunas frutas de manera física (frutas del mercado) a los niños y les mencionará sus nombres en tsotsil. Frutas tales como “Sandia”(sandilla), “manzana” (mants’ana), “uvas” (ts’usub), “guayaba”(potob), “mango” (manko), “platano” (lobol)</li> <li>- La maestra hará el dibujo en el pizarrón de las frutas que presentó con sus respectivos nombres en L1 español y L2 tsotsil</li> <li>- <b>Actividad 2.</b> Preguntar a los niños ¿Qué frutas conocen?</li> <li>- <b>Actividad 3.</b> La maestra pedirá a los alumnos que repinten los nombres de las frutas en la hoja de trabajo que se les dará.</li> </ul>

	<p>-La maestra dará la indicación a los niños a que pase a presentar sus dibujos y pronunciar los nombres, colores y cantidad de cada fruta en la L2 tsotsil</p> <p><b>Cierre.</b> Para concluir la clase la docente le dará la oportunidad a cada niño de pasar a escoger una fruta y dependiendo del tipo de fruta ellos elegirán con quien compartirlo. Posteriormente se les preguntara que aprendieron en clases</p>
Material de apoyo	Frutas (mango, sandia, manzana, plátano, guayaba y uvas ) Hojas, lápiz, colores

## Representación de material actividades 1 y 2.

### Las frutas

#### Actividad de inicio

#### Importancia del consumo de frutas

##### Español

El consumo de frutas en la vida diaria es de suma importancia, para el crecimiento y les proporciona vitaminas, sobre todo les da energía para la realización de sus actividades cotidianas.

##### Tsotsil

Ja' li lajesel lobajel sventa cha ch'i-ik xchu-uk cha-k've yipal a bek'tal sventa cha pas a abtel ta k'ak'al.

**Actividad 1. Mostrar a los niños de manera física las siguientes frutas (sandia, uvas, guayaba, plátano, manzana y mango)**



Sandilla (sandia)



Lobol (plátano)



Manko (mango)



Ts'usub (uvas)



Potob (guayaba)



Mants'ana (manzana)

**Actividad 2. ¿Qué frutas conocen?**



Actividad 3. Repintar el contorno de las palabras escritas y posteriormente pasar al frente y pronunciar la cantidad, el nombre y color de cada fruta en la L2 Tsotsil (siguiendo las flechas)



Sandilla



Mants'ama



Ts'ursub



Potob



Lobol



Mamko

### 6.3.1.7 Ficha pedagógica: “Mis frutas favoritas ”

A continuación se presenta la ficha pedagógica que puede ser utilizada por los docentes para facilitar el proceso de aprendizaje de las “mis frutas favoritas” en L2 tsotsil por niños de preescolar. En primer lugar se presentará la ficha pedagógica y a continuación la ejemplificación de los materiales que se utilizan para cada actividad descrita en la ficha.

Ficha pedagógica “mis frutas favoritas”	
Docente :	Blanca Estela Pérez Ruiz
Título	Mis frutas favoritas
A quien va dirigido	A niños de tercer año de preescolar
Duración de la actividad	90 minutos (una sesión)
Conocimientos previos	Los niños conocen algunas frutas y distinguen algunos que han visto en fotos.
Plano de contraste	Léxico
Método	Deductivo
Habilidad de la lengua	Oral y comprensión escrita de algunas palabras.
Objetivos	Que el estudiante conozca algunas frutas en L2 tsotsil Que el estudiante desarrolle la habilidad para trabajar en equipo a través del trabajo colaborativo que requiere la actividad. Que el estudiante ponga en práctica algunos valores tales como ()
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de algunas frutas que se encuentran en la comunidad</li> <li>- Reconocer la escritura del nombre de algunas frutas</li> <li>- Comprender mediante comandos las indicaciones para presentar sus dibujos</li> </ul>
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Inicio.</b> La docente saluda a los niños y Conversa con los niños sobre la importancia del consumo de frutas</li> <li>- <b>Activación.</b> Preguntar a los niños ¿qué frutas conocen?</li> <li>- La maestra mostrará algunas frutas de manera física a los niños y les mencionará sus nombres en tsotsil. Frutas tales como “plátano”(lobol), “limón” (elmunix), “mango” (manko)</li> </ul> <p><b>Actividad 1.</b> La maestra indicará a cada niño pasar al pizarrón a dibujar las frutas que la maestra presentó al grupo e irán mencionando los nombres en la L2 tsotsil</p> <p><b>Actividad 2.</b> La maestra hará el dibujo en el pizarrón de las frutas que presentó con sus respectivos nombres en L1 español y L2 tsotsil</p> <p>-La maestra pedirá a los alumnos dibujen en una hoja o cuaderno las frutas plasmadas en el pizarrón.</p>

	<p><b>Actividad 3.</b>La maestra dará la indicación a los niños a que pase a presentar sus dibujos y pronunciar los nombres y colores de cada fruta en la L2 tsotsil</p> <p><b>Actividad 4.</b> De manera grupal se hará el conteo de cada fruta en la L2 tsotsil esto es con la finalidad de que al término de las actividades los niños compartan sus frutas con quien ellos deseen.</p> <p>1. <b>Cierre.</b> Para concluir la clase la docente le dará la oportunidad a cada niño de pasar a escoger una fruta y dependiendo del tipo de fruta ellos elegirán con quien compartirlo. Posteriormente se les preguntara que aprendieron en clases</p>
Material de apoyo	Frutas (mango, limón y plátano ) Hojas, lápiz, colores

Mis frutas favoritas

### Activación.

#### Importancia del consumo de frutas

Para conseguir ese equilibrio de una vida saludable es necesario aumentar la cantidad y la variedad de los alimentos que ingerimos, en los cuales la fruta fresca debe ser básico en la dieta diaria, pues su aporte de nutrientes, vitaminas y minerales es esencial para el correcto funcionamiento de nuestro organismo.

Sventa lek oyot ta a kuxlejal, sk'an cha lajes lobajeletik skotol k'ak'al, yu un cha yak'bot a bipal a bek'tal sventa lek ch oyi a k'uxtikuk li a bek'tal

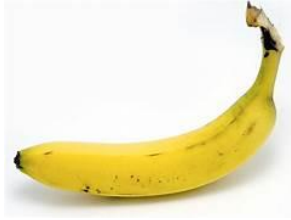
#### Actividad 1. Preguntar a los niños

¿Qué frutas conocen?

Actividad 2. Mostrar a los educandos de manera física las siguientes frutas que se pueden conseguir fácilmente en su comunidad y mencionar el nombre en la L2 tsotsil.



Manko



Lobol



Elmunix

Actividad 3. Escribir el nombre de las frutas y repintar en las líneas punteadas



Lobol



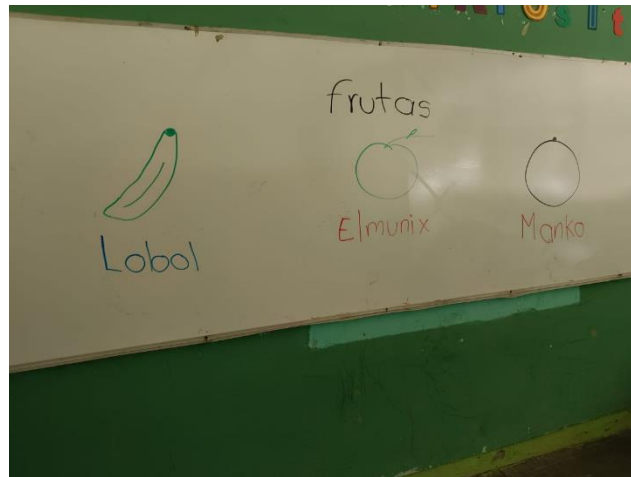
Mamko



Limonix

Representación de material. Activación y Actividades

**Actividad 4. Pasar al frente del grupo para presentar los trabajos terminados con la finalidad de repasar presentación, colores y nombres en la L2 tsotsil**



**Actividad 5. Conteo de frutas y repetición de los nombres (en la L1 español y L2 tsotsil)**



**Jun manko**  
**(Un mango)**



**Chi'b lobol**  
**(Dos plátanos)**



**Oxi'm elmunix**  
**(Tres limones)**

#### **6.4 Recapitulación.**

En este capítulo se han expuesto de manera sintética los resultados obtenidos en esta investigación, mediante la puntual respuesta a cada una de las preguntas de investigación. De igual manera se han mencionado las limitantes que se enfrentaron a lo largo de la investigación, algunas relativas a aspectos personales de la investigadora y otras relativas al contexto comunitario y educativo en el cual se llevó a cabo la investigación. Finalmente, se detalló la propuesta didáctica mediante la descripción de cada una de las fichas pedagógicas acompañadas de su respectivo material. Esperamos que estas fichas sean retomadas por otros docentes para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario de L2 tsotsil con niños de tercer grado de preescolar, ya que éstas han sido elaboradas cuidadosamente tomando en cuenta los aspectos de desarrollo cognitivo, afectivo y motriz de la infancia. Es nuestro deseo que este trabajo sea fuente de inspiración para que otros docentes se animen a reincorporar las lenguas originarias de los antepasados de los niños y niñas en el aula, y con eso contribuir a su revalorización.

## Referencias

- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (9), 86-101. <http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157>
- Aliño Santiago, M., Navarro Fernández, R., López Esquirol, J. R., y Pérez Sánchez, I. (2007). La edad preescolar como momento singular del desarrollo humano. *Revista Cubana de Pediatría*, 79(4), 0-0. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75312007000400010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312007000400010)
- Álvarez, A., y Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 93-120. [https://www.researchgate.net/profile/Amelia-Alvarez/publication/348559478\\_Aprendizaje\\_y\\_desarrollo\\_La\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_actividad\\_y\\_la\\_ZDP/links/60049afa45851553a05072dc/Aprendizaje-y-desarrollo-La-teoria-de-la-actividad-y-la-ZDP.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amelia-Alvarez/publication/348559478_Aprendizaje_y_desarrollo_La_teor%C3%ADa_de_la_actividad_y_la_ZDP/links/60049afa45851553a05072dc/Aprendizaje-y-desarrollo-La-teoria-de-la-actividad-y-la-ZDP.pdf)
- Álvarez, M. (2021) recursos y materiales didácticos digitales. 1 división de desarrollo académico, USAC. Centro didáctico
- Arlettaz, F. (2011). La libertad religiosa en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*, (1). <http://www.cladh.org/wpcontent/uploads/2012/01/RevistaN%C2%B01.pdf#page=40>
- Arqueología Mexicana (2019). *Las Lenguas Indígenas de México*. Tzotzil. <https://arqueologiamexicana.mx/lenguas-indigenas/tzotziles>
- Ávila, R. (1993). *Lengua y cultura*. Editorial Trillas. <https://www.academia.edu/download/55893981/lenguaycultura-150321134609-conversion-gate01.pdf>
- Banxico (2013). *Ingreso por Remesas. Distribución por Entidad Federativa*. Sistema de Información Económica.



<https://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?accion=consultarCuadroAnalitico&idCuadro=CA79>

Baralo, M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera. [https://www.researchgate.net/profile/Marta-Baralo/publication/39277533\\_La\\_organizacion\\_del\\_lexico\\_en\\_lengua\\_extranjera/links/555b89a508ae6aea0816c6c1/La-organizacion-del-lexico-en-lengua-extranjera.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marta-Baralo/publication/39277533_La_organizacion_del_lexico_en_lengua_extranjera/links/555b89a508ae6aea0816c6c1/La-organizacion-del-lexico-en-lengua-extranjera.pdf)

Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1 (2001)*; pp. 23-38. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6689>

Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. *Biblioteca virtual redELE*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/77070>

Bautista Chiquito, L. M. (2012). *Las actividades lúdicas como estrategia de motivación en los niños del Tercer año de Educación Básica de la escuela fiscal Rumiñahui del cantón Pillaro* (Bachelor's thesis).

Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (7). <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8590>

Beltramo, L. (2012). ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (7). <https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/8590>

Beltrán, A. L. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa (Vol. 179). Grao. *Butletí LaRecerca*, 1-13. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA8&dq=Beltr%C3%A0n,+A.+L.+\(2003\).+La+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n:+Conocer+y+cambiar+la+pr%C3%A1ctica+educativa+\(Vol.+179\).+Grao.+Butlet%C3%AD+LaRecerca,+1-13.&ots=GaDVcecHUW&sig=lyC-HPFMRwPjZoe5F2EliQcuSP0](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=e1PLxGcRf8gC&oi=fnd&pg=PA8&dq=Beltr%C3%A0n,+A.+L.+(2003).+La+investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n:+Conocer+y+cambiar+la+pr%C3%A1ctica+educativa+(Vol.+179).+Grao.+Butlet%C3%AD+LaRecerca,+1-13.&ots=GaDVcecHUW&sig=lyC-HPFMRwPjZoe5F2EliQcuSP0)

Benavides, M. O., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0034-74502005000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0034-74502005000100008)

Birchenall, L. B., y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-34792014000200008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792014000200008)

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.  
<https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>

Cáceres Zúñiga, M. F., Ramos Henríquez, M. J., Díaz Gutiérrez, D. C., y Chamorro Cáceres, Y. C. (2018). Vocabulario receptivo en estudiantes de preescolar en la comunidad de Talca, Chile. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 193-208.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300193&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732018000300193&script=sci_arttext)

Cal y Mayor Turnbull, A. (2007) Code- Switching in Spanish/English Bilingual Speech: The Case of Two Recent Immigrants of Mexican Descent. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*. 1-52 DOI: <https://doi.org/10.7916/D89023B9>

Cárdenas, V. (2010). La relación entre semántica y sintaxis desde la perspectiva de la producción de lenguaje escrito. *Tópicos del seminario*, (23), 241-289.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-12002010000100008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-12002010000100008)

Casanova, M. A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *La evaluación educativa. Escuela básica*, 1, 67-102.  
[http://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515\\_965178929\\_26374/EvaluacionConceptoTipologia\\_Y\\_Objeto.pdf](http://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf)

Chanona Pérez, O. G. (2020). De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades. 1ª edición.- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.

- Chanona Pérez, O. G. (2020). De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades. 1° edición.- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.
- Chaves Salas, A. L., Díaz Madrigal, M., García Fallas, J., Rojas Alvaro, G., y Solís Sánchez, N. (2010). Investigación-acción colaborativa: Un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación. <http://163.178.164.154/handle/123456789/381>
- Chaves Salas, A. L., Díaz Madrigal, M., García Fallas, J., Rojas Alvaro, G., y Solís Sánchez, N. (2010). Investigación-acción colaborativa: Un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación. <http://163.178.164.154/handle/123456789/381>
- Cilla, R. O., y Omeñaca, J. V. R. (2007). Juegos cooperativos y educación física. Editorial Paidotribo. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fy\\_qy1n84H8C&oi=fnd&pg=PA3&q=definicion+de+actividades+ludicas&ots=VCqGxkcqFu&sig=rAD\\_UYPIRmGICvM3bvJXI1MH6wM](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=fy_qy1n84H8C&oi=fnd&pg=PA3&q=definicion+de+actividades+ludicas&ots=VCqGxkcqFu&sig=rAD_UYPIRmGICvM3bvJXI1MH6wM)
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México. D.F.: Editorial Trillas.
- de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas* Instituto Nacional de Lenguas Indígenas [https://www.dof.gob.mx/index\\_113.php?year=2008&month=01&day=14#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/index_113.php?year=2008&month=01&day=14#gsc.tab=0)
- De Palacios, F. A. G. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20-38. [https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis\\_cognita/article/view/1102](https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/1102)
- De Piaget, T. D. D. C. (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*. [http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_07-09\\_m1.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf), 29. [http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_0.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf)

- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27.  
<https://www.academia.edu/download/53051798/EstratDocParaUnAprendSignif.pdf>
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, (18), 172-181.  
 Educativos de la Secretaría de Educación Pública.  
*el desarrollo de la investigación-acción participativa*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4924965.pdf>
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Recuperado el*, 1, 05-18.  
[https://www.academia.edu/download/31554995/03\\_tareas\\_Sheila.pdf](https://www.academia.edu/download/31554995/03_tareas_Sheila.pdf)
- Estrada, Z.E.W. (2014). Elaboración de material didáctico con recursos reciclado en el instituto nacional de educación básica por cooperativa en aldea Obero, Masagua Escuintla
- Etnias del Mundo (2013). *Tzotziles: vestimenta, cultura, ubicación, lengua y más*.  
<https://etniasdelmundo.com/c-mexico/tzotziles/>
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325-340.  
<http://www.mapageweb.umontreal.ca/tuitekj/cours/2611pdf/Ferguson-Diglossia.pdf>
- Fernández, L. (2006). Fichas para investigadores. ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Buttleli LaRecerca*, 1-13
- Fernández, S. F., Sánchez, J. M. C., Córdoba, A., y Largo, A. C. (2002). Estadística descriptiva. *Esic Editorial*.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=31d5cGxXUnEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=estad%C3%ADstica+descriptiva&ots=gCmMNjM-kP&sig=MxPedH6RFIfNyAz4V23Sw13so9g>
- Fishman, J. (1972). *The Sociology of Language. An interdisciplinary social science approach to language in society*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Flores, E. (2009). *La investigación regional: métodos y técnicas e instrumentos para el desarrollo de la investigación-acción participativa*. Recuperado de:  
<https://slideplayer.es/slide/3439643/>.

- Flusser, V., y Molina, E. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.  
[https://www.academia.edu/download/37281191/hacia-una-filosofia-de-la-fotografia-flusser\\_1.pdf](https://www.academia.edu/download/37281191/hacia-una-filosofia-de-la-fotografia-flusser_1.pdf)
- Flusser, V., y Molina, E. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México: Trillas.  
[https://www.academia.edu/download/37281191/hacia-una-filosofia-de-la-fotografia-flusser\\_1.pdf](https://www.academia.edu/download/37281191/hacia-una-filosofia-de-la-fotografia-flusser_1.pdf)
- García López, M. (2000). Estrategias de aprendizaje de vocabulario de inglés utilizadas por los estudiantes de secundaria.  
[https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8115/LYT\\_15\\_2000\\_art\\_6.pdf](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8115/LYT_15_2000_art_6.pdf)
- García, A. M., y Camacho, E. L. (1993). Reflexiones en torno a la enseñanza del vocabulario en L2. *Babel–AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá*, (2), 139-158.  
<https://revistas.uvigo.es/index.php/AFIAL/article/view/118>
- García, I. C. (2001). *Las etnias del Estado de Chiapas: castellanización y bibliografías*. Unam.  
[https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Sorac3Ul6nAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Chiapas+y+sus+etnias&ots=YoSZJttc2b&sig=nqXCmAtek8\\_BF\\_qriPmlUyfKvmI](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Sorac3Ul6nAC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Chiapas+y+sus+etnias&ots=YoSZJttc2b&sig=nqXCmAtek8_BF_qriPmlUyfKvmI)
- Gass, S.M. y Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course* (2<sup>nd</sup> Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Gobierno de México (2023). *Lenguas indígenas*. Sistema de Información Cultural.  
[https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=inali\\_li&estado\\_id=7&municipio\\_id=-1](https://sic.cultura.gob.mx/lista.php?table=inali_li&estado_id=7&municipio_id=-1)
- Gómez Peralta, H. (2005). Los usos y costumbres en las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas como una estructura conservadora. *Estudios políticos (México)*, (5), 121-144.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018516162005000200121&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018516162005000200121&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Gómez, A. M. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. *MEXTESOL*, 32, 11-25.  
<http://mextesol.net/journal/public/files/43bd22b950f24233c414096b37465f51.pdf>

- González, A. A., y Doppler, F. (2008). Estrategias de arraigo y generación de empleo en zonas rurales. Cooperativas del Comercio Justo en Chiapas. *Mundos del trabajo y políticas públicas en América Latina*, 171-190.  
<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/41898.pdf#page=89>
- González, L. E. A. A. (2013). Usos y costumbres en las comunidades indígenas bajo la teoría del Neoconstitucionalismo. *Revista de Geografía Agrícola*, (50-51), 89-98.  
<https://www.redalyc.org/pdf/757/75749283008.pdf>
- H. Congreso de la Unión (2022). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Hamel, R. E. (2000). *Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. Inclusión y diversidad*. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, 130-167.
- Hamel, R. E. (2000). *Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena. Inclusión y diversidad*. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, 130-167.
- Hamel, R. E. (2008). *Bilingual education for indigenous communities in Mexico. Encyclopedia of language and education*, 5, 311-322.  
[https://www.academia.edu/download/34425927/2008b\\_BilingualEducationForIndigenousCommunitiesInMexico.pdf](https://www.academia.edu/download/34425927/2008b_BilingualEducationForIndigenousCommunitiesInMexico.pdf)
- Hasbún, L. H. (1990). La teoría de Krashen vista por Terrell. *Revista Educación*, 109-112.  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/18379/18565>
- Hayas, K. M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. In *centre for the Promotion of Knowledge and Language Learning (Malasia), I congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico. [Ref. De 1 mayo 2013]*. Disponible en web:  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/23\\_aplicaciones\\_10.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf)

- Hernández, A. L. C., y Macías, X. G. F. (2017). Género, migración y territorio: Nuevas cartografías de la experiencia. *Cultura en*, 13.  
[https://www.academia.edu/download/58253994/Cultura\\_en\\_America\\_Latina\\_VF\\_2018.pdf#page=13](https://www.academia.edu/download/58253994/Cultura_en_America_Latina_VF_2018.pdf#page=13)
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa.  
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa.  
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1167>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871>
- Hirsch, E. D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Estudios públicos*, (108).  
<https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/download/496/800>
- Holland, W. R. (1961). Relaciones entre la región tzotzil contemporánea y la maya antigua. *Anales Del Instituto Nacional De Antropología E Historia*, 6(13), 113–131.  
<https://revistas.inah.gob.mx/index.php/anales/article/view/7254>  
<https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P4HIA.htm#page/1>  
<https://lintres.files.wordpress.com/2013/06/carmen-silva-corvalc3a1nsociolingc3bcc3adstica-y-pragmc3a1tica-del-espac3b1ol.pdf>  
<https://slideplayer.es/slide/3439643/>  
[https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/4e9x7tchamula.jpeg/ALTERNATES/LANDSCAPE\\_1140/chamula.jpeg](https://www.elheraldodechiapas.com.mx/local/4e9x7tchamula.jpeg/ALTERNATES/LANDSCAPE_1140/chamula.jpeg)  
<https://www.yumpu.com/es/document/view/14273330/el-desarrollo-de-vocabulario-super-duper-publications>

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). *Hablantes de lengua indígena*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: *Laertes*.
- Lapegna, M., y Himelfarb, R. (2013). La adquisición del lenguaje según Chomsky y Piaget. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 40, 333-341. <https://revistas-filologicas.unam.mx/anuario-letras/index.php/al/article/view/15/15>
- Lapuerta Montoya, J. M. D. (1997). El croquis, proyecto y arquitectura.[Scintilla divinitatis]. [http://oa.upm.es/48333/1/1997\\_scintilla\\_1\\_LM.pdf](http://oa.upm.es/48333/1/1997_scintilla_1_LM.pdf)
- Lapuerta Montoya, J. M. D. (1997). El croquis, proyecto y arquitectura.[Scintilla divinitatis]. [http://oa.upm.es/48333/1/1997\\_scintilla\\_1\\_LM.pdf](http://oa.upm.es/48333/1/1997_scintilla_1_LM.pdf)
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4. [https://www.academia.edu/download/35282480/11\\_Latorre-Inv-Acc-cap-1.pdf](https://www.academia.edu/download/35282480/11_Latorre-Inv-Acc-cap-1.pdf)
- León-Portilla, M. (2004). El destino de las lenguas indígenas de México. *De historiografía lingüística e historia de las lenguas*, 51-70. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/02/120212.pdf>
- Linares, J. L. (2007). La personalidad y sus trastornos desde una perspectiva sistémica. *Clínica y salud*, 18(3), 381-399.
- López, E. L. L. (2005). La fotografía como documento histórico artístico y etnográfico: una epistemología. *Antropología experimental*, (5). <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>
- López, E. L. L. (2005). La fotografía como documento histórico artístico y etnográfico: una epistemología. *Antropología experimental*, (5). <http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>
- Loraine, S. (2009). *El Desarrollo de Vocabulario*. Super Duper Publications.
- Loraine, S. (2009). El Desarrollo de Vocabulario. *Recuperado el*, 28. [https://www.terselicesl.com/uploads/1/0/4/5/104597993/vocabdev\\_spanish.pdf](https://www.terselicesl.com/uploads/1/0/4/5/104597993/vocabdev_spanish.pdf)



- Loraine, S. (2009). El Desarrollo de Vocabulario. *Recuperado el*, 28. [https://www.terselicesl.com/uploads/1/0/4/5/104597993/vocabdev\\_spanish.pdf](https://www.terselicesl.com/uploads/1/0/4/5/104597993/vocabdev_spanish.pdf)
- Marín, A., Hernández, E., y Flores, J. (2016). Metodología para el análisis de datos cualitativos en investigaciones orientadas al aprovechamiento de fuentes renovables de energía. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/5768/576866905006.pdf>
- Martín, C. R. R., Cortés, M. D. C. M., Morón, M. T. P., Góngora, D. P., y Martínez, F. M. (2008). La competencia lingüística como base del aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 177-183. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317019.pdf>
- Martín, S. (2009). La revisión del concepto de vocabulario en la gramática de ELE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 157-163. [https://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.martin.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.martin.pdf)
- Maura, V. G. (2006). El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 38(2), 1-15. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1248Gonzalez.pdf>
- Méndez, E. H., y Hernández, S. V. (2010). El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural: Algunas propuestas didácticas. *Decires*, 12(14), 91-115. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/211>
- Mogrovejo, A. B., Mamani, G., y Tipo, M. L. (2019). Juego y simulación de programas concurso de televisión como técnica didáctica para mejorar el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de habla hispana. *Información tecnológica*, 30(1), 225-236. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807642019000100225&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807642019000100225&script=sci_arttext&tlng=en)
- Monroy Romero, J. A., y Gómez López, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272009000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008)

- Montemayor, C. (2001). *La literatura actual en las lenguas indígenas de México*. Universidad Iberoamericana. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fKWaEv47kPoC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Lenguas+ind%C3%ADgenas+en+M%C3%A9xico&ots=cjAtEUT1wz&sig=m7PJeNsX-pvY\\_XkqJAeMawCDjz8](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=fKWaEv47kPoC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Lenguas+ind%C3%ADgenas+en+M%C3%A9xico&ots=cjAtEUT1wz&sig=m7PJeNsX-pvY_XkqJAeMawCDjz8)
- Morales Carrero, J. A. (2020). El rol orientador del docente en el contexto comunitario. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/201285>
- Morales, Á. (2009). Fichas pedagógicas: propuesta metodológica para enseñar el idioma español y la cultura costarricense a estudiantes extranjeros. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 25-34. <https://doi.org/10.15359/rep.esp-09.2>
- Morales, P. A. (2012). Elaboración de material didáctico.
- Moreira, M. A. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. *JM Sancho, Para una tecnología educativa. Barcelona, España. Recuperado el, 26*. <http://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1K36X1TPH-H0RC0J-VK0/Materiales%20Impresos.pdf>
- Moreno, F. (2005). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. 2ª edición. Barcelona: Editorial Ariel.
- Moyeda, I. X. G., Velasco, A. S., Figueroa, S. P., y Flores, T. P. (2006). El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(7), 1-10. [https://easnicolas-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/educacion\\_musical.pdf\\_2.pdf](https://easnicolas-bue.infed.edu.ar/sitio/upload/educacion_musical.pdf_2.pdf)
- Mulík, S., Amengual, M., Maldonado, R., y Carrasco-Ortíz, H. (2021). Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas de México? *Estudios de Lingüística Aplicada*, (73), 7-37. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/970>
- Muñoz, P. A. M. (2019). Elaboración de material didáctico. [http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion\\_material\\_didactico.pdf](http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion_material_didactico.pdf)

- Nigh, R. (2001). *Tzeltales y tzotziles de Chiapas. Proyecto Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Pacífico Sur.*  
<https://www.aacademica.org/salomon.nahmad.sitton/51.pdf>
- Obregón, M.C. (2003) *Tzotziles. Pueblos Indígenas del México Contemporáneo.* Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.  
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/12595/tzotziles.pdf>
- Orozco, A. M. M., y Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.  
<http://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/RCCS/article/view/952>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., y Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100007&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000100007&script=sci_arttext)
- Page Pliego, J. T. (2007). Religión y economía en el consumo ritual de aguardiente entre oxchuqueros, chamulas y pedranos de Chiapas. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.  
<https://repositorio.cesmecca.mx/handle/11595/800>
- Palapanidi, K. (2013). Conocimiento receptivo y productivo del vocabulario de LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (14), 69-76.  
<http://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/205>
- Paredes, L. M. M., Fray, J. I. B., Merino, G. S. L., y Pavón, L. E. P. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(3), 814-849.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398391>
- Payer, M. (2005). Teoría del constructivismo social de Lev Vygotsky en comparación con la teoría Jean Piaget. *Caracas, Vanezuela: Universidad Central de Venezuela.*  
<http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUC>

TIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VYGOTSKY%20EN%20COMPAR  
ACI%C3%93N%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf

- Pérez, M.A., Vera, G., Andrés, A.R., Mondragón, R. (2019). Etnobotánica y memoria biocultural en San Marcos Tulijá, Chilón, Chiapas, México. *Ethnoscintia, Brazilian Journal of Ethnobiology and Ethnoecology (4) 1, 1-18.*
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2016). *Psicología del niño* (ed. renovada). Ediciones Morata. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=czojeaaaqbaj&oi=fnd&pg=pt35&dq=piaget,+j.+y+b.+inhelder+\(1981\).+psicolog%C3%ADA+del+ni%C3%B1o.+%2810%C2%AA+ed.%29+madrid:+morata.+&ots=rj05yhabzx&sig=pvtyhzclzfbeh\\_awrtspknku](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=czojeaaaqbaj&oi=fnd&pg=pt35&dq=piaget,+j.+y+b.+inhelder+(1981).+psicolog%C3%ADA+del+ni%C3%B1o.+%2810%C2%AA+ed.%29+madrid:+morata.+&ots=rj05yhabzx&sig=pvtyhzclzfbeh_awrtspknku)
- Pueblos de América (2023). *Dr. Manuel Velasco Suárez II.* <https://mexico.pueblosamerica.com/i/doctor-manuel-velasco-suarez-ii/>
- Pullopaxi Gutiérrez, R. G., y Quimbita Velasco, M. R. (2014). Implementación de un manual técnico multimedia de fotografía creativa mediante el uso inventivo de los equipos fotográficos, que será aplicado en la Carrera de Diseño Gráfico computarizado de la Universidad Técnica de Cotopaxi en el periodo 2013. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/1901>
- Pullopaxi Gutiérrez, R. G., y Quimbita Velasco, M. R. (2014). Implementación de un manual técnico multimedia de fotografía creativa mediante el uso inventivo de los equipos fotográficos, que será aplicado en la Carrera de Diseño Gráfico computarizado de la Universidad Técnica de Cotopaxi en el periodo 2013. <http://repositorio.utc.edu.ec/handle/27000/1901>
- Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189672.pdf>

- Quintana, E. G. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3189672.pdf>
- Rädiker, S., y Kuckartz, U. (2021). *Análisis de Datos Cualitativos con MAXQDA: Texto, Audio, Video*. BoD–Books on Demand. [https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=X0UmEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA189&dq=c%C3%B3mo+analizar+datos+cualitativos&ots=K49\\_\\_mRyZp&sig=\\_dfnr\\_4v0Rr6s4eE\\_PJcwURIN0w](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=X0UmEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA189&dq=c%C3%B3mo+analizar+datos+cualitativos&ots=K49__mRyZp&sig=_dfnr_4v0Rr6s4eE_PJcwURIN0w)
- Richards, J. and Renandya, W. (Eds).(2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*: Cambridge University Press.
- Rivero García, M. M. (2012). Teoría genética de Piaget: constructivismo cognitivo. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>
- Rodríguez, J. I. H., Rodríguez, S. B., Fernández, G. E. G., y Cao, I. R. (2008). La estimulación del desarrollo del lenguaje en la edad preescolar, una propuesta desde su componente léxico-semántico. *Revista iberoamericana de Educación*, 47(3), 9. <https://www.academia.edu/download/35087318/2565Herrerav2-Maq.pdf>
- Ruiz Hernández, C. (2015). Hacia una comprobación experimental de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. *CIENCIA ergo-sum: revista científica multidisciplinaria de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 22(2), 167-171. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/46518>
- Ruiz, L. R. (2006). Tierra y cosmovisión tsotsil: una mirada a la dominación jkaxlan en San Andrés Larráinzar, Chiapas. *Estudios Mesoamericanos*, (7), 61-69. <https://revistas-filologicas.unam.mx/estudios-mesoamericanos/index.php/em/article/view/96>

- Rus, D. L., y Rus, J. (2013). El impacto de la migración indocumentada a Estados Unidos en una comunidad tsotsil de Los Altos de Chiapas, 2002-2012. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. <https://repositorio.cesmecha.mx/handle/11595/468>
- Sabariego Puig, M., Vilà Baños, R., y Sandín Esteban, M. D. L. P. (2014). El análisis cualitativo de datos con ATLAS. ti. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/111323>
- Salvo Castro, S. (2019). Técnicas teatrales de Konstantín Stanislavski aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas según la teoría del aprendizaje/adquisición de Krashen: basado en un enfoque natural, orgánico y subconsciente. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/41607>
- Sampedro Siguenza, M. S., y Romero Preciado, M. J. (2020). *El uso de materiales didácticos de reciclaje y su beneficio en el proceso de observación y exploración en niños de 3 a 4 años en la Unidad Educativa Nueva América periodo lectivo 2019–2020* (Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2020.). <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/3972>
- San Emeterio, T. G., y Arroyo, M. P. M. (2003). El diario personal del alumno como instrumento de reflexión en expresión corporal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (5), 4-10. <http://revistas.uva.es/index.php/castilla/article/view/315>
- Sanjuán Álvarez, M., y Moral Barrigüete, C. D. (2019). *Principios didácticos para la enseñanza del vocabulario en español como lengua de aprendizaje del alumnado inmigrante* (No. ART-2019-117496). <https://zagan.unizar.es/record/95060>
- Santillán, T. A., Ferguson, B. G., y Jonapá, F. J. M. (2007). *Ganadería, desarrollo y ambiente: una visión para Chiapas*. ECOSUR. <https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=B3mhwMUBKzWC&oi=fnd&pg=PA5&dq=agricultura+y+ganaderia+en+chiapas&ots=IdKMECKZnA&sig=P-gWPy2cz0tGAI5e6-tTeR1PetI>

- Sarduy, A. L. (2003). Funcionamiento cognitivo y desarrollo en ZDP. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 141-154. <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26511>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Historia 4º Grado*. Dirección General de Materiales
- Secretaría de Gobernación (14 de junio de 2008). *Diario Oficial de la Federación. Catálogo*
- Segura, S. G. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9(20), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- Signoret, A. (2014). *Bilingüismo en la infancia*. México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Siguan, M. (1976). *Bilingüismo y Sociología*. *Revista Española de Lingüística*. 6(1), 27-88.
- Silva, C. (2001). *Sociolingüística y Pragmática del Español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Solís, D. V., y Aguilar, M. D. C. G. (2006). Crisis rural y migraciones en Chiapas. *Migración y desarrollo*, 6, 102-130. <https://www.redalyc.org/pdf/660/66000604.pdf>
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction). In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 95-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Stembert, R. (1999). Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE. *Didáctica del español como lengua extranjera*, 247-266. [https://www.marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.stembert.pdf](https://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.stembert.pdf)
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérída, S., y Lissi, M. R. (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición. *Psykhe (Santiago)*, 19(1), 75-87. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282010000100006&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282010000100006&script=sci_arttext)
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M., y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5331/5-76-1-PB.pdf>

- Sullón Moya, A. A. (2019). Actividades lúdicas para desarrollar la inteligencia corporal-kinestésica en niños del II ciclo de Educación Inicial de la Institución Educativa N° 14342–Geraldo–Frías–Ayabaca–2018.  
<https://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/1722>
- Suzán, G. C., Enríquez, M. T. R., y Ortega, F. J. T. (1985). *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe* (Vol. 3). CIESAS.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.  
[https://www.academia.edu/download/34912704/LECTURA\\_DE\\_EVERTSON.pdf#page=192](https://www.academia.edu/download/34912704/LECTURA_DE_EVERTSON.pdf#page=192)
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.  
[https://www.academia.edu/download/34912704/LECTURA\\_DE\\_EVERTSON.pdf#page=192](https://www.academia.edu/download/34912704/LECTURA_DE_EVERTSON.pdf#page=192)
- Universidad Nacional Autónoma de México (2019). *Bienvenido 1019: Un año para celebrar a las lenguas indígenas*. <https://ciencia.unam.mx/leer/827/bienvenido-2019-un-año-para-celebrar-a-las-lenguas-indigenas>
- Uribe Cortez, J.; Martínez Velasco, G. (2012) Cambio religioso, expulsiones indígenas y conformación de organizaciones evangélicas en Los Altos de Chiapas. *Política y Cultura*, 38, 141-161
- Uttech, M. (2006). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *Revista de Educación*, 139-150.
- Valverde, A. A. (2003). La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento Actual*, 4(5).  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/8284/7841>
- Valverde, A. A. (2003). La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Pensamiento Actual*, 4(5).  
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/download/8284/7841>



- Varela, T. V., y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=102345>
- Vázquez, R.A. (2015). Girardot como comunidad de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 25, 57-78
- Vega Batista, Y., Labrada Pérez, M., y Torres Maceo, D. (2015). Actividades para el desarrollo del vocabulario en los niños de edad preescolar. <https://repositorio.uho.edu.cu/handle/uho/7340>
- Velasco Gutiérrez, M. I. (2014) Diseño de fichas pedagógicas a partir de la imagen de la mujer transmitida en la publicidad. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34034>
- Velasco Gutiérrez, M. I. (2014) Diseño de fichas pedagógicas a partir de la imagen de la mujer transmitida en la publicidad. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34034>
- Villegas Acevedo, L. E. (2015). *La etapa preoperacional y la noción de conservación de cantidad en niños de 3 a 5 años del Colegio San José de la Salle* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Lasallista). [http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/639/1/Etapa\\_preoperacional\\_conservacion\\_ninos\\_San\\_Jose\\_de\\_la\\_Salle.pdf](http://repository.unilasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/639/1/Etapa_preoperacional_conservacion_ninos_San_Jose_de_la_Salle.pdf)
- Wichmann, S. (2007). Un panorama de las lenguas indígenas de México. *Las lenguas de México. México en Movimiento*, 11, 111-140. [https://www.academia.edu/download/57511473/Wichmann\\_2007\\_Un\\_panorama\\_de\\_e\\_las\\_lenguas\\_indigenas\\_de\\_Mexico.pdf](https://www.academia.edu/download/57511473/Wichmann_2007_Un_panorama_de_e_las_lenguas_indigenas_de_Mexico.pdf)