



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“FOMENTO DE LA LECTOESCRITURA EN LA LENGUA-
CULTURA TSOTSIL A TRAVÉS DEL USO DE CUENTOS,
LEYENDAS Y ADIVINANZAS COMO RECURSOS
DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE”**

TESIS

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

**PRESENTA:
LORENZO SÁNCHEZ PÉREZ PS2324**

**DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ELIZABETH US GRAJALES**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:
DRA. ALMA GISELA RUIZ DELGADO**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE 2023.




Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Lorenzo Sánchez Pérez, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado **"Fomento de la lectoescritura en la lengua- cultura tsotsil a través del uso de cuentos, leyendas y adivinanzas como recursos didácticos en la Educación Primaria Bilingüe"** elaborado por el **C. Sánchez Pérez Lorenzo**, ya antes citado.


Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 01 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"


Dra. Elizabeth Us Grajales
Presidente del jurado


Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima
Secretaria del jurado


Dra. Alma Gisela Ruiz Delgado
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 suscrito Sánchez Pérez Lorenzo,
Autor de la tesis bajo el título de "Fomento de la lectoescritura en la lengua- cultura tsotsil a través del uso de cuentos, leyendas y adivinanzas como recursos didácticos en la Educación Primaria Bilingüe," presentada y aprobada en el año 20 23 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en Didáctica de las Lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación Intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, 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 18 días del mes de septiembre del año 20 23.

Lorenzo Sánchez Pérez
Nombre y firma del Tesista

ÍNDICE		Págs.
CONTENIDOS		
Introducción		13
Planteamiento de problema y justificación		13
Objetivo general		21
Objetivos específicos		21
Preguntas de investigación		21
Panorama general de la tesis		22
CAPÍTULO 1		
BREVE RECORRIDO DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE MAJOMUT, CHENALHÓ, CHIAPAS		
1.1	La educación indígena en México	25
1.1.2	Breve historia de la educación bilingüe e intercultural	29
1.2	La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)	34
1.3	La enseñanza de las lenguas originarias en la escuela	37
1.4	El quehacer educativo en Majomut	41
1.5	La lengua-cultura tsotsil	42
1.5.1	La lengua-cultura tsotsil en el estado de Chiapas	44
1.6	El contexto escolar	45
1.6.1	El contexto comunitario: la comunidad de Majomut	46
1.6.2	Economía	48
1.6.3	Costumbres y tradiciones	49
1.6.4	Las creencias	51
1.6.5	Los trajes regionales y las artesanías	51
1.7	Recapitulación	53
CAPÍTULO 2		
EL TRÁNSITO DE LA ORALIDAD A LA LECTOESCRITURA		
2.1	Las tradiciones orales	55
2.1.1	Tipos de tradiciones orales	57
2.1.1.1	Los cuentos	58
2.1.1.2	Las leyendas	61
2.1.1.3	Las adivinanzas	64
2.2	Las tradiciones orales en la comunidad	67
2.3	Las tradiciones orales en la educación primaria	68
2.4	¿Qué es la oralidad?	69
2.4.1	De la oralidad a la lectoescritura	70
2.5	Recapitulación	75

CAPÍTULO 3		
LOS MÉTODOS DE LA LECTOESCRITURA Y LA ORALIDAD		
3.1	La lectoescritura en la educación	76
3.2	El proceso de la lectoescritura en la educación primaria	79
3.3	Métodos de la enseñanza de la lectoescritura	82
3.3.1	Métodos sintéticos	83
3.3.2	Los métodos analíticos o globales y mixtos	86
3.4	El proceso de la lectoescritura en la escuela bilingüe	86
3.5	La comprensión de la lectura	87
3.5.1	Niveles de la comprensión de la lectura	89
3.6	La lengua se adquiere o se aprende	91
3.6.1	Estrategias de aprendizaje	93
3.7	Leer y escribir las tradiciones orales	94
3.8	Técnicas de la expresión escrita	96
3.9	Recapitulación	99
CAPÍTULO 4		
APROXIMACIÓN AL PROCESO METODOLÓGICO		
4.1	El paradigma cualitativo	101
4.2	La investigación acción	102
4.3	El diseño de la investigación	104
4.4	El contexto	105
4.4.1	Participantes	106
4.5	La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de información	109
4.5.1	Procedimiento de recolección de la información	120
4.5.2	Primer ciclo	121
4.5.2.1	Condensación o codificación preliminar	124
4.5.3	Segundo ciclo	124
4.6	Procedimiento de análisis de la información	130
4.6.1	Triangulación	131
4.6.2	Condensación y categorización	135
4.6.3	Categorización final	137
4.7	Limitantes de la investigación	139
4.8	Recapitulación	142

CAPÍTULO 5		
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE ESTUDIO		
5.1	El desarrollo de las habilidades de la lectoescritura de la lengua-cultura tsotsil	144
5.1.1	El aprendizaje de la lectoescritura en el aula	145
5.1.2	La escritura y lectura de la lengua tsotsil	148
5.2	Los recursos orales en la lectoescritura	152
5.2.1	De la expresión oral a la escritura: cuentos, leyendas y adivinanzas	152
5.3	Análisis y reflexión de la práctica pedagógica	158
5.3.1	La práctica pedagógica de la lengua tsotsil	159
5.3.2	El papel del docente y el estudiante en el proceso de aprendizaje	160
5.4	Recapitulación	164
CAPÍTULO 6		
LAS CONCLUSIONES		
6.1	Discusión final	166
6.2	Propuesta pedagógica de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil	168
6.2.1	Sobre la propuesta de los recursos didácticos en el fomento de la lectura	169
6.2.2	La propuesta de los recursos didácticos en el aula	174
6.2.3	Cuento 1: <i>Tsobael yu'un sibtasvanejetik</i> (La reunión de los espantagentes)	176
6.2.4	Cuento 2: <i>T'ul xchi'uk muk'ta bolom</i> (el conejo y el tigre)	179
6.2.5	Cuento 3: <i>Ts'un alak'</i> (criador de pollos)	183
6.2.6	Leyenda 1: <i>Me' tak'in</i> (el tesoro)	186
6.2.7	Adivinanzas: <i>Nopoj k'usi ja'</i> (adivinanzas)	189
6.3	La producción de textos	193
6.4	Conclusiones finales de estudio	198
6.5	Referencias	204
6.6	Anexos	212

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS, FRAGMENTOS Y ANEXOS	PÁGS.
FIGURAS	
Figura 1. Ubicación de los municipios hablantes de la lengua tsotsil en el estado de Chiapas, México. SEP-DGEI (2018)	44
Figura 2. Ubicación del municipio de Chenalhó en el estado de Chiapas. INEGI, (2010)	46
Figura 3. Ubicación de la comunidad de Majomut, Chenalhó, Chiapas. INEGI, (2010)	48
Figura 4. Velas encendidas para el rezo de <i>totik vaxakmen</i> por el bienestar de la comunidad.	50
Figura 5. Trajes típicos de las mujeres de la comunidad de Majomut (Sánchez Pérez, 2022)	52
Figura 6. Ejemplo de un <i>Lo'il maxil</i> -cuento en tsotsil. SEP, (2008)	59
Figura 7. Ejemplo de una leyenda en tsotsil. SEP, (2008)	61
Figura 8. Ejemplo de las <i>Snopbenal k'usi ja'</i> o adivinanzas en español. SEP, (2008)	65
Figura 9. Método alfabético en la enseñanza-aprendizaje. Diseño y elaboración propia.	84
Figura 10. Método onomatopéyico en el aprendizaje de la lectoescritura. Diseño y elaboración propio.	85
Figura 11. Método silábico en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura. Diseño y elaboración propia.	85
Figura 12. Niveles de comprensión lectora de un texto. Adaptado a partir del Ministerio de Educación de Guatemala (2007).	90
Figura 13. Ciclos de la investigación acción, Latorre (2005).	105
Figura 14. Infraestructura de la Escuela Primaria Bilingüe Ahuizotl. Sánchez Pérez (2022)	106
Figura 15. Las y los estudiantes participantes del proyecto de investigación.	108
Figura 16. Estudiantes trabajando en la lectura y escribiendo en la lengua tsotsil.	120
Figura 17. Algunas actividades con los estudiantes en la clase de tsotsil. SEP (2018)	160
Figura 18. Esquematación del proceso metodológico de la lectura. De acuerdo con Santos (2015).	174
TABLAS	
Tabla 1. Datos de los participantes en el estudio de la Escuela Primaria. Diseño y elaboración propia.	107
Tabla 2. Codificación preliminar de ciclo 1. Diseño y elaboración propia.	125
Tabla 3. Triangulación de la información con los diferentes dispositivos. Diseño y elaboración propia.	135
Tabla 4. Codificación final. Diseño y elaboración propia.	140
FRAGMENTOS	
Fragmento 1. Cómo se aborda la lectoescritura en el aula. Entrevista a docentes, septiembre (2022).	145
Fragmento 2. Métodos de enseñanza de la lectoescritura de los maestros participante. Diario del investigador, septiembre de 2022.	146

Fragmento 3. Escritura en tsotsil de un estudiante de quinto grado de Primaria. Actividad de clase, septiembre de 2022.	149
Fragmento 4. Reporte de observación de una clase en tsotsil con los participantes. Septiembre de 2022.	150
Fragmento 5. Pequeño escrito en tsotsil de un estudiante que refleja la falta del manejo ortográfico. Actividad de clase, septiembre de 2022.	151
Fragmento 6. Actividad del estudiante en la lengua tsotsil. Actividad de clase, octubre de 2022.	154
Fragmento 7. Entrevista con docentes sobre la enseñanza-aprendizaje en el aula. Octubre de 2022.	156
Fragmento 8. Situación pedagógica de los estudiantes. Reporte de entrevista a docentes, octubre de 2022.	157
Fragmento 9. La situación pedagógica de los estudiantes. Reporte de observación, octubre de 2022.	157
Fragmento 10. El papel del docente en la práctica pedagógica. Entrevista a docente, noviembre de 2022.	162
Fragmento 11. El papel de las y los estudiantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Reporte de observación, octubre de 2022.	163
ANEXOS	
Anexo 1. Guion de la entrevista a profundidad	212
Anexo 2. Guía del dispositivo de observación	213
Anexo 3. Formato del diario del investigador	214
Anexo 4. Diseño de las actividades de clase utilizado durante el diagnóstico	215
Anexo 5. Guion de la entrevista a profundidad en el segundo ciclo del proceso de investigación	216
Anexo 6. Dispositivo de diferencial semántico	217
Anexo 7. Dispositivos de autovaloración en el proceso de aprendizaje	218
Anexo 8. Ejemplo de un plan de clase	219

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) del cual fui beneficiado, con el número de registro de becario CVU: 1147884.

Bats'i k'op

Ye sti' mutetik,
ske'uj ch'ul ik',
unen jkil xojobal k'ak'al
jp'ej tubtub vits ta Chiapas.

Ti yu'un k'alal chat'ome, chik'opoj
ti yu'un k'alal chak'opoje, chits'ibaj.
Chi-ok' chajti'in,
chitse'in chakalot.

Jt'omel vits chavokan yilel:

k'op, ti', lo'il jol o'onal,
sbonol snopbenal,
snopbenal yu'un vinik iximetik,
ants jal vayichiletik.

Yu'un vo'ot chkav o ki banamile,
yu'un vo'ot ta jk'el o li vinajele.

K'uk'mut ta yosilal svinajelal Maya

sk'euj kuxlejal,
teot ta sbelel jchi'el
nakalot li' ta vo'one,
nakalot ta ye sti' bolom
ch'ail, sakilal, yets'anil jteklum.

**Tsotsil**

Idioma de pájaros,
canto del viento,
rayo del sol,
volcán de las montañas de Chiapas.
Cuando estallas, hablo
cuando hablas, escribo.
Lloro pronunciándote,
río enunciándote.

Cráter que bulle:

voz, idea,
color del pensamiento,
pensamiento de hombre de maíz,
de mujeres tejedoras de sueños.
Por ti labro la tierra,
por ti contemplo el cielo.

Quetzal del mundo Maya
murmullo del tiempo,
estás en las travesías de la vida
vives en mí,
vives en la boca del jaguar,
humo, luz, eco del pueblo.

(Vázquez López, 2005, pp. 2, 3)
Unidad de Escritores Mayas-Zoques (UNEMAZ)

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar, a mi madre por darme la vida, por inculcarme los valores y educarme para la vida, a pesar de las carencias y de su analfabetismo.

A mi esposa y mi hijo por darme la fuerza e inspiración en cada momento en el proceso de mi formación en la maestría (MADILEN). Estudiar y prepararse académicamente es un ejemplo para cada una de las personas que me rodean.

A mis compañeros docentes en el Centro de Trabajo y las autoridades de la localidad por permitir realizar este estudio en esta institución educativa ubicada en la comunidad de Majomut.

Le doy mis más sinceros agradecimientos a la Dra. Elizabeth Us Grajales por formar parte como directora de la tesis, así como todas y cada una de sus aportaciones y sugerencias en el proceso de esta tesis. Asimismo, a la Dra. Alma Gisela Ruiz Delgado por todo su apoyo, colaboración y gestión en el proceso de esta investigación y en su cálido recibimiento en mi estancia en Nayarit. La Dra. Vivian Mazariegos Lima, le agradezco infinitamente por aceptar ser miembro de este comité de la tesis y por la oportunidad de estar en esta maestría (MADILEN) y por sus sugerencias oportunas a este trabajo. Asimismo, agradezco al comité tutorial y al Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez y a la Dra. Mónica Miranda Megchún por sus gestiones, aportaciones y consejos en la construcción de este estudio, porque junto con mi comité han sido la columna vertebral en la construcción de esta tesis.

Igualmente, a todos y cada uno de los docentes que conformaron como cuerpo académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN), y que aportaron en mi persona sus bastos experiencias y conocimientos. De igual manera a todos y cada uno de mis compañeros y compañeras que formaron parte de esta generación; gracias por compartir sus experiencias y conocimientos, y que de alguna u otra manera aportaron a la tesis que presento.

Resumen

La investigación se realizó en una Escuela Bilingüe de nivel Primaria con estudiantes de quinto y sexto grado, ubicada en la comunidad de Majomut, municipio de Chenalhó, Chiapas, México, con el método de investigación acción bajo el enfoque cualitativo. Se utilizaron diferentes técnicas para la recolección de información como: entrevista a profundidad, observación de los participantes, fichas pedagógicas, registros gráficos, diario del investigador, entre otras. La investigación tuvo como finalidad diseñar un set de recursos didácticos para fomentar la lectoescritura de la lengua tsotsil.

Los resultados revelaron que las y los estudiantes no leen ni escriben textos en su lengua materna tsotsil, se confunden fácilmente con las grafías del español, no formulan ni escriben frases; esto ocurre porque han aprendido a leer y escribir desde la segunda lengua (español). Con el uso de recursos didácticos como cuentos, leyendas y adivinanzas en tsotsil; los estudiantes demostraron mejorar la comprensión de textos cortos y escribir a nivel oración y/o pequeños textos sobre lo que entendían de los textos narrativos en tsotsil.

La lengua tsotsil es una lengua originaria que muchas veces en las escuelas rurales no se le da mayor importancia al considerar que los estudiantes ya la hablan, y no es necesario retomarla como objeto de estudio desde lo que se vive en las aulas. Si bien es cierto que se habla y se utiliza como medio de comunicación en los diferentes espacios educativos y comunitarios entre niños y adultos; las y los estudiantes en los diferentes grados de primaria se comprobó que carecen de habilidades básicas en la producción de textos y en la comprensión lectora. Debido a que, se alfabetizan mayoritariamente en español, y por lo consiguiente lo que aprenden en la escuela no tienen significado o utilidad para ellos al no tener comprensión clara de lo que el docente les explica porque la enseñanza no es a través de su lengua y cultura tsotsil.

De tal manera que hemos analizado cada una de las causas y consecuencias de implementar una educación castellanizadora, y una educación acorde con las necesidades reales de las y los estudiantes. Por lo consiguiente, hemos implementado lecturas y escrituras de cuentos, leyendas y adivinanzas desde la lengua tsotsil, con el que el docente puede diseñar e implementar diversas actividades con estrategias diversas desde los diferentes momentos: pre-lectura y pre-escritura para lograr la producción de textos y comprensión de lectura en la lengua tsotsil.

Palabras claves: lectoescritura, lengua-cultura tsotsil, recursos didácticos, educación bilingüe, investigación-acción.

INTRODUCCIÓN

Planteamiento de problema y justificación

La educación que hoy se imparte en cada una de las escuelas en nuestro país, no surge a partir de proyectos acordes al contexto nacional plurilingüe y pluricultural, sino que, tanto el currículum como los programas son adaptados o imitados de otros países de contextos muy diferentes al de México. Esta situación con los proyectos educativos se refleja en el momento de realizar una valoración del sistema educativo, pues los resultados obtenidos no cubren las expectativas en el ramo, debido a que México está constituido por una gran diversidad cultural y lingüística de los pueblos, con diferentes ideas y formas de vida de cada región, por tanto, debe fomentarse una educación acorde a las necesidades contextuales y culturales.

Ha faltado una política educativa que fomente realmente una educación desde las lenguas y culturas de las y los estudiantes hablantes de una lengua originaria. Lo que se ha reflejado desde hace décadas es que ha imperado las políticas educativas y lingüísticas con objetivos distintos a las necesidades de los pueblos originarios; tal como Castañeda (2006) afirma:

las lenguas indígenas se respetan, se prohíben, se rescatan, se utilizan como parte esencial de la relación interétnica y de la educación indígena. La prohibición tajante de utilizar lenguas nativas en asuntos oficiales data desde el siglo XVII; la permanencia de tantas lenguas hasta nuestros días es señal del fracaso de dicha política; el reconocimiento legal de nuestro país como una entidad multicultural y multilingüe, apenas en 2003, representa un cambio radical en la política que promovía la desaparición de los idiomas autóctonos – así sea meramente formal. La castellanización en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad de dichas leyes. (p. 10)

Sin embargo, actualmente existen algunos proyectos educativos enfocados hacia las lenguas y culturas minoritarias, por ejemplo, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que surge como el resultado de los acuerdos internacionales y leyes nacionales para cumplir uno de los

derechos lingüísticos de pueblos originarios de recibir una educación desde tsotsil y respetar las formas de vida y organización de cada población. Tal como Serrano (1998) señala:

En gran parte la escuela intercultural bilingüe se crea por resistencia por la adopción de una práctica social de otra cultura [...] Sin embargo, el tiempo parece haber demostrado a los pueblos que la escuela no es una práctica neutra, sino que puede contribuir al desmoronamiento de sus fundamentos culturales, sin aportar los beneficios que se le atribuyeron en un principio. (p.17)

De esta manera, vemos que las clases que se imparten en las escuelas primarias indígenas no siempre favorecen los aprendizajes significativos, ya que los contenidos que se desarrollan dentro de las aulas en su mayoría están descontextualizados, y es común que los docentes desarrollen sus secuencias didácticas en español, lengua que no siempre dominan las y los estudiantes creándose así una barrera de comunicación y propiciando un aprendizaje deficiente. “Cuando mucho, los maestros bilingües seguirían usando la lengua indígena como auxiliar de enseñanza –cumpliendo una “función muleta” como decíamos en aquellos años– mientras fuera necesario” (Hamel, 2004, p. 85). Asimismo, contribuye a fomentar una educación desde una mirada occidental y con ideas monolítica y monocultural, que no se respeta los rasgos distintivos propias de la comunidad por más que se dice que es una educación intercultural bilingüe. Esta situación ocurre desde diferentes circunstancias y una de ellas se puede interpretar desde la formación de los docentes, tal como plantea Baronnet (2013):

Como en casi todo el país, los profesores de educación indígena son formados, reclutados y asignados de manera [aleatoria, sin considerar sus habilidades lingüísticas]. En su mayoría no dominan el manejo básico del idioma de la comunidad donde laboran y no muestran mucho interés por aprenderlo y capacitarse para su enseñanza. (p. 191)

De esta manera, justifican la educación castellanizadora desde los primeros años de la vida escolar, en el que se impone la lengua nacional (español) en el proceso de la enseñanza aprendizaje mediante un enfoque occidental verticalista. Esta situación está avalada desde diferentes esferas

de las autoridades educativas, por lo que son pocas los docentes quienes se preocupan en aprender y dominar la lengua y cultura de sus estudiantes para facilitar la comunicación entre maestros-estudiantes y estudiantes-maestros en el aula.

De este modo, se ha visto que la lengua materna y cultura de las y los estudiantes un obstáculo para el proceso de la enseñanza aprendizaje; y esta premisa justifica la convergencia de muchos factores para no practicarlo tal como plantea la educación intercultural bilingüe actualmente. Al respecto, Hamel (2001) menciona lo siguiente:

la lengua indígena es considerada como un obstáculo para el aprendizaje del español y la "civilización" de los educandos, y en muchos casos se castiga su uso en la escuela. Normalmente los maestros no hablan la lengua de los niños, quienes se enfrentan a una situación muchas veces traumática de asimilación forzada. (p.9)

Por todo lo anterior, es preciso que en el quehacer educativo se retome como un objeto de estudio la lengua y cultura, los conocimientos ancestrales como las tradiciones orales, la cosmovisión, el trabajo en el campo, la relación de la tierra con los cosmos; que esos elementos culturales jueguen un papel como un catalizador en el proceso de la enseñanza-aprendizaje desde los primeros años de la escuela. Es por ello, que el presente trabajo se centra en la lectura y escritura del idioma tsotsil, ya que como he mencionado es primordial que los estudiantes aprendan a leer y escribir desde su lengua materna para que tenga sentido y significado los conocimientos que vayan aprendiendo. Y en la lengua contiene diferentes conocimientos importantes para la vida de las personas en cada una de las comunidades, en sus actividades diarias ponen en práctica conocimientos que les han transmitido de generación en generación.

He comprobado que cuando las y los estudiantes aprenden a leer y escribir desde la segunda lengua no logran comprender y tener significado lo que leen, por más mínimo que sea el texto, no existe una comprensión e interacción con el texto. Tal como expresa Martínez (2014)

fortalecer la lengua materna de los niños y niñas desde los primeros años ayuda a desarrollar las capacidades lingüísticas, comunicación y socialización, porque muchos de los niños son muy expresivos en la lengua que manejan. Es pertinente entonces que las y los estudiantes adquieran sus habilidades de la lectoescritura desde sus conocimientos contextuales, lingüísticos y culturales para darle mayor sentido el proceso de la enseñanza aprendizaje en la escuela. De tal manera, que desde cada uno de las y los estudiantes desarrollen sus propios conocimientos con la ayuda del docente.

La teoría constructivista desde el punto de vista de Requena (2008) plantea que la y el estudiante descubra, analice, construya sus propios conceptos a partir de sus propias acciones, pues ese accionar lo provee de experiencias físicas que lo conectan con mayor facilidad con el conocimiento. Para el caso particular del aprendizaje de la lectoescritura, se dice que se aprende a leer, leyendo, se aprende a escribir, escribiendo; pero mis estudiantes tienen muchas competencias por desarrollar. Cuando no se aplica este enfoque, las y los estudiantes aprenden a leer y escribir sin sentido, esto es, si sus primeras lecturas y escrituras los hacen en español, pues los docentes en este caso omiten la lengua materna de los alumnos (tsotsil), porque la mayoría de los métodos aplicados en esta institución son ajenas al contexto de los alumnos. La práctica se caracteriza por la mecanización o repetición; el conocimiento solo se transmite hacia los alumnos, más no se considera los conocimientos previos de los niños, su sentir, su pensar hacia los nuevos conocimientos que se abordaran en las clases.

Entonces, sin analizar el docente pudiera considerar que los padres de familia y la comunidad estudiantil no les interesa la educación, aunque, en realidad podría ser que se deba a que no se sienten satisfechos o familiarizados con los métodos de enseñanza, por lo tanto, no encuentran sentido alguno lo que están aprendiendo. En repetidas ocasiones el docente no toma en

cuenta las necesidades del aprendizaje de sus estudiantes, y al aterrizar contenidos descontextualizados, pensando que como docente solo transmite el conocimiento hacia ellos y sin una previa reflexión.

En ocasiones, hay temas que la o el docente anota en la pizarra y las y los estudiantes solo esquematiza y copia, pero no se está dando la posibilidad al estudiante a investigar, a crear sus propios conceptos, sus propias conclusiones, el porqué, para qué En este sentido la teoría constructivista plantea a que el estudiantado descubra, analice, construya sus propios conceptos, pues al dar este gran paso se desarrollan las 3 competencias de mayor importancia hacia la y el estudiante: conceptual, procedimental y actitudinal, (Martínez, 2007).

La escuela debe garantizar que las y los estudiantes al terminar su educación primaria deben tener ciertas habilidades y destrezas en la vida, tal como plantea la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011):

- ✓ Participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.
- ✓ Lean comprensivamente diversos tipos de texto para satisfacer sus necesidades de información y conocimiento.
- ✓ Participen en la reproducción original de diversos tipos de texto escrito.
- ✓ Reflexionen consistentemente sobre las características, funcionamiento y uso del sistema de escritura (aspectos gráficos, ortográficos, de puntuación y morfosintácticos).
- ✓ Identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios. (p.16)

Es por ello, que desde la educación primaria se debe buscar las estrategias y los métodos idóneos para lograr estos objetivos, sobre todo repensar en nuestras prácticas qué camino seguir para que las y los estudiantes logren desarrollar las habilidades básicas en cuanto a su proceso de formación de alfabetización. Es preciso modificar, actualizar y adaptar nuevas estrategias y métodos en los cuales nos haga reflexionar nuestras acciones que se llevan a cabo dentro y fuera del aula y no encerrarnos con los métodos tradicionalista o castellanizadora hacia una comunidad

estudiantil hablante de una lengua originaria cuando no favorece el proceso de formación académica. “Los contenidos y métodos de trabajo aplicados en las escuelas establecidas en las comunidades indígenas, están principalmente orientados hacia las necesidades la vida urbana y son ajenos a la realidad social, lingüística, económica y cultural de los grupos indígenas “(Bello, 2004, p. 105).

Se refleja que la mayoría de las y los docentes en las escuelas primarias en el contexto rural enseñan de manera mecanizada o memorística, solo reproducen las prácticas tradicionales de educadores de generaciones pasadas o por la experiencia que han tenido con los profesores que los atendieron en su infancia, eso mismo hace que sus discípulos solamente reproduzcan, copien, repitan o memoricen por falta de métodos y estrategias de enseñanza más efectivas que motiven y despierten el interés para aprender. Pero lo que más afecta a las y los estudiantes es que en ese proceso de enseñanza aprendizaje ocurre desde el español (L2); tal como afirma Baronnet (2013):

En las escuelas federales, raras veces el idioma originario se utiliza como lengua de enseñanza directa, y tampoco llega a constituir una asignatura en sí misma, aunque su uso tiende a reducirse al estudio de palabras y textos para facilitar la transmisión de contenidos y disciplinar al alumnado. En esta perspectiva, no se busca hacer coincidir multilingüismo social y multilectismo escolar; es decir, introducir el habla y la lectoescritura en lengua originaria para que en la escuela se reflejen realmente los usos comunicativos de la sociedad regional autóctona. (p.187)

Aunado a lo anterior, cuando no se imparte la educación desde la lengua-cultura de los hablantes no se cumple el objetivo en fomentar las prácticas de lenguaje porque la lengua que domina las y los estudiantes queda en segundo término. En concordancia con lo que plantea Serrano (1998) las instituciones escolares indígenas presentan grandes deficiencias:

la escuela de Educación Intercultural Bilingüe suele ser defectuosa por tener características similares a las que hacen deficiente la escuela campesina y la escuela de los pobres: ineficiencia, ineficacia y no pertinencia. Ineficiencia, porque la mayor parte de quienes

ingresan no asisten, no aprueban de grado en el tiempo establecido, o no regresan a ella al cabo de algún tiempo. Ineficacia, porque quienes permanecen no adquieren que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente. No pertinencia, porque lo que se aprende allí suele ser útil casi exclusivamente para avanzar dentro del propio sistema educativo, camino cerrado de antemano para la mayoría por razones ajenas al mismo. (p. 21)

Cabe señalar que son diversos los factores que obstaculizan el proceso de la lectura y escritura desde la lengua materna, así como la comprensión de textos, por mencionar algunos; el analfabetismo presente en los padres de familia, el poco contacto con los materiales escritos e impresos como los periódicos, revistas, los libros de cuentos, leyendas y adivinanzas en las comunidades de pueblos originarias. Asimismo, en las prácticas pedagógicas no se refleja que el docente haga uso de una diversidad de estrategias y métodos de enseñanza, una planeación adecuada en el contexto, contenidos escolares adaptados o contextualizados a las y los estudiantes en el que se priorice el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura.

Con esta investigación-acción se pretende construir una propuesta alternativa para la práctica docente en el medio indígena específicamente en cuanto al proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con las y los estudiantes de nivel quinto y sexto grado respectivamente. En el cual se propone una serie de recursos didácticos mediante el uso de cuentos, leyendas y adivinanzas desde la lengua tsotsil; al mismo tiempo contiene diversas actividades para lograr el objetivo del fomento de la lectura y escritura de la lengua tsotsil. Estas lecturas y escrituras se realizarán desde la lengua materna de los estudiantes, ya que esta lengua, aunque lo hablan, pero no lo leen ni escriben.

De esta manera, se pretende que las y los estudiantes logren un aprendizaje significativo desde su cultura y lengua para aprovechar sus conocimientos previos, pero al mismo tiempo sean sujetos activos, analíticos y responsables en la construcción de sus saberes. Con ello se pretende que

el rol del docente debe ser; según Vásquez Alape (2012):

- ✓ El motivador para despertar el interés por parte del alumno.
- ✓ Facilitador de elementos didácticos para acercar el aprendizaje deseado en el contexto del estudiante.
- ✓ Fomentar la participación de las y los estudiantes en donde ellos expongan sus ideas acerca de los objetos de estudio.
- ✓ Promover el trabajo colaborativo, reflexivo, crítico y constructivo hacia las y los estudiantes a partir de nuevos métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, para generar en sí, el aprendizaje significativo.
- ✓ Proponer diversidad de métodos de enseñanza y aprendizaje para generar un buen ambiente de trabajo en las diferentes modalidades de trabajo.
- ✓ Garantizar la equidad de género para que tanto niños, como niñas puedan expresar sus opiniones acerca del objeto de estudio de manera grupal, de tal manera que logren el máximo el rendimiento académico a cada de ellos.
- ✓ Fomentar la lectoescritura de cuentos, leyendas y adivinanzas desde la lengua tsotsil.
(p. 158)

Para lograr los objetivos enunciados del proceso de enseñanza-aprendizaje es importante que como docentes hagamos y cumplamos nuestra responsabilidad de realizar una buena práctica pedagógica, sobre todo la relación que guarda docente-alumno, alumno-docente y padres de familia. Por ello, considero de gran relevancia realizar diferentes acciones que conlleven un cambio transformador en el ámbito educativo y que los resultados reflejen en el nivel académico de las y los estudiantes; una de estas acciones sería la investigación acción, a fin de identificar y determinar los factores internos y externos en las diferentes actividades dentro y fuera del aula escolar. Pero sobre todo determinar y proponer alguna alternativa para dar solución a la problemática en cuestión, esto es, en la lectoescritura en el aula; ya que actualmente las y los estudiantes en nivel de quinto y sexto grado tienen grandes desafíos para desarrollar estas competencias antes mencionadas.

Objetivo general

Diseñar un set de recursos didácticos para estudiantes de 5to y 6to grado de la Escuela Primaria Bilingüe “Ahuitzotl” de Majomut, Chenalhó, Chiapas; que fomenten la lectoescritura de la lengua-cultura tsotsil a través del uso de cuentos, leyendas y adivinanzas.

Objetivos específicos

- ✓ Identificar de qué manera se aborda la lectoescritura en los estudiantes de quinto y sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe indígena “Ahuitzotl” en la lengua-cultura tsotsil.
- ✓ Seleccionar los tipos de cuentos, leyendas y adivinanzas de la lengua-cultura tsotsil apropiados para implementarse como recursos didácticos en el fomento de la lectoescritura de los estudiantes de quinto y sexto grado.
- ✓ Analizar y reflexionar mis fortalezas y áreas de mejora en la implementación de cuentos, leyendas y adivinanzas de la lengua-cultura tsotsil como recurso didáctico en el fomento de la lectoescritura de los estudiantes de quinto y sexto grado.

Preguntas de investigación

- ✓ ¿Cómo se aborda la lectoescritura con los estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Primaria Bilingüe indígena “Ahuitzotl” en la lengua-cultura tsotsil?
- ✓ ¿Qué tipo de cuentos, leyendas y adivinanzas de la lengua-cultura tsotsil se pueden implementar como recurso didáctico para el fomento de la lectoescritura en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria?
- ✓ ¿Cuáles son mis fortalezas y áreas de mejora en la implementación de cuentos, leyendas y adivinanzas de la lengua-cultura tsotsil como recurso didáctico en el fomento de la lectoescritura de los estudiantes de quinto y sexto grado?

Panorama general de la tesis

En el capítulo 1 de la tesis, se da a conocer básicamente la situación pedagógica de los pueblos originarios en México y cómo a lo largo de los años la Educación Bilingüe no ha obtenido los resultados esperados. Asimismo, se describe brevemente la lengua-cultura tsotsil y las regiones que lo hablan, esto con el fin de entender hasta donde abarca la lengua y cultura tsotsil en nuestro estado de Chiapas. Enseguida aterrizamos a nuestra comunidad de Majomut, Chenalhó; lugar donde se ubica la institución educativa en el cual realizamos nuestra investigación. Para comprender mejor y conocer el lugar, presentamos mapas e imágenes sobre las actividades culturales y tradiciones que practican los habitantes en las fechas importantes para la comunidad. Y, por último, describimos las actividades agrícolas, las creencias, tradiciones y los trajes indumentarios que forma parte de los elementos indispensables para la conservación de la lengua y cultura de los habitantes de esta comunidad.

En el capítulo 2 abordamos las tradiciones orales, empezando con la definición de la tradición oral y su clasificación. De igual manera se discute como estos conocimientos orales puede utilizarse para facilitar el proceso el aprendizaje de las y los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Analizamos las tradiciones orales más importantes en los contextos de pueblos originarios como son: el cuento, la leyenda y la adivinanza. Como estos conocimientos se transmiten de generación en generación y se usa como un fin educativo, pero que estos conocimientos orales al llevarlo a la práctica pedagógica facilitan el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes más aun cuando se implemente desde la lengua de su dominio. Es así, como vemos que la oralidad puede aplicarse para el tránsito hacia la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

En el capítulo 3, se describe y se analiza cada uno de los métodos de la lectoescritura

aplicable en el proceso de la enseñanza aprendizaje con las y los estudiantes. Esto con la finalidad de conocer los diferentes tipos y cuál sería la más conveniente para enseñar a leer y escribir. En este mismo capítulo, se da a conocer que es leer y escribir; porque leer no solo es decodificar palabras, sino que va más allá. Leer significa comprender e interactuar con el autor del texto, esto es, comprender lo que se lee, por lo que también se presenta los niveles de comprensión lectora. Una vez que se conoce el concepto de leer y escribir, se menciona las técnicas de la expresión escrita y como mediante la escritura de los conocimientos orales se puede fomentar la producción de texto.

En el capítulo 4, se presenta la parte medular de nuestra investigación ya que es en esta sección donde se presenta el enfoque y el método de la investigación (cualitativo-investigación acción). Además, se explica el proceso que se siguió para lograr los objetivos de esta investigación, pero para ello fueron indispensables las técnicas y los dispositivos que fueron diseñados y aplicados con los participantes de la investigación. De igual forma describimos brevemente los participantes y el contexto de la institución educativa donde se realizó nuestra investigación. Lo más importante se explica los procesos de recolección de información tanto del primero y segundo ciclo de la investigación, así como las técnicas y dispositivos utilizados en cada momento. Para finalizar, en este apartado presentamos como fueron sistematizando las informaciones mediante triangulación de los dispositivos hasta llegar a la condensación y categorización.

En el capítulo 5, en esta sección se presenta el análisis y la interpretación de nuestros datos mediante las categorías que hemos encontrado. Por lo tanto, cada categoría se va analizando y presentando evidencias en cómo se obtuvieron nuestros datos y de allí hacer las comparaciones con nuestras prácticas pedagógica; con la finalidad de mejorar y proponer alternativas. En nuestro caso presentamos 3 categorías de análisis.

En el último capítulo, hacemos una discusión final sobre nuestros hallazgos y al mismo

tiempo proponemos algunos recursos didácticos para darle una solución a este fenómeno que hemos abordado del problema de la lectoescritura de la lengua tsotsil. Es así, como hemos llegado a la conclusión que es necesario tener las herramientas y recursos necesarios para fomentar la lectoescritura de la lengua tsotsil, que en nuestro caso proponemos algunos cuentos, leyendas y adivinanzas para que las y los estudiantes puedan leer y realizar las actividades que vienen en cada sección. Estas lecturas y actividades tienen como objetivo fomentar la lectoescritura de la lengua tsotsil para facilitarles lo que tienen que hacer.

CAPÍTULO 1. BREVE RECORRIDO DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE MAJOMUT, CHENALHÓ, CHIAPAS

Este capítulo se enfoca básicamente en el análisis del proceso histórico de la educación indígena en México, así como de qué manera ha ido cambiando los conceptos referentes a la educación para los pueblos originarios, aunque en la práctica no se reflejados cambios significativos en la educación (García Segura, 2004). Asimismo, se hace hincapié en la educación actual de las escuelas bilingües e interculturales en los contextos rurales, para que se haya un contraste con la educación anterior y en la actualidad. Aunado a ello, hablamos de cómo se realiza la práctica docente en la Escuela Primaria Bilingüe, ubicada en la comunidad de Majomut municipio de Chenalhó, Chiapas; en el cual se realizó la investigación. Por último, se describe el contexto, la economía, creencias y trajes regionales de la comunidad.

1.1 La educación indígena en México

La educación en México ha sido uno de los pilares para el desarrollo de nuestro país, sin embargo, no ha favorecido para todas las clases sociales y específicamente a las culturas minoritarias, esto es, a los grupos étnicos originarios de nuestro país. Desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y hasta la fecha, la educación indígena ha pasado por diferentes procesos conceptuales, pero no de fondo; ya que han cambiado los programas, proyectos o propuestas didácticas, pero en la práctica poco se ha visto mejorar, porque siempre terminan imponiendo la lengua-cultura mayoritaria, es así como las y los estudiantes hablantes de lenguas originarias terminan recibiendo una educación castellanizadora (García Segura, 2004). Tal como plantea Castañeda (2006):

La educación indígena en nuestro país jamás ha sido tal: nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, estos se limitan a la educación informal de sus miembros por carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada [...]

siempre ha sido trazada desde el exterior apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación-no de los indios o simplemente anulándolos, devaluándolos o utilizándolos en su afán de homologar a todos los ciudadanos independientemente de sus lenguas. (p. 6)

De esta manera, se infiere que la educación en nuestro país ha sido una educación diseñada para los hablantes de la lengua mayoritaria nacional, en el que no se respeta la diversidad cultural y lingüística, al no considerarla desde las políticas educativas y en el diseño de los planes y programas de estudio que realiza la SEP. Para que sea una educación inclusiva es necesario considerar las características particulares de las diferentes regiones de nuestro país desde la planeación y diseño de los planes y programas de estudio de la educación básica. Sobre todo, una educación desde la lengua materna, la cultura, la cosmovisión y conocimientos ancestrales: tradiciones orales que se transmiten de generación de manera oral (Hamel, 2004).

De este modo, es importante que las políticas educativas implementadas hacia las comunidades indígenas a lo largo y ancho del país no sean diseñadas desde un escritorio, sino que debe ser real para su factibilidad en el quehacer educativo. Porque educar es sinónimo de despertar, de concientizar y sobre todo que las y los estudiantes adquieran un conocimiento significativo en el aula, pero sobre todo que ellos mismos vayan construyendo sus aprendizajes. En este sentido, se debería ir mejorando cada día la educación para los pueblos originarios y no quedarse en el siglo pasado, pero también es pertinente reconocer que existieron varios modelos o corrientes educativos para lograr los propósitos y objetivos de la SEP: la didáctica tradicional, tecnológica educativa y la didáctica crítica. Cada una de estas corrientes dejaron un gran conocimiento porque sentaron las bases educativas de nuestro país y en todo el mundo.

Una de las corrientes que más se destacó y que hasta el día de hoy sigue vigente es la **educación tradicionalista**, ya que es una de las didácticas que más ha funcionado en el sistema

educativo mexicano, al imponer la educación desde un enfoque de dominación, de aculturación e integración a la nación, enfocándonos en la educación en los pueblos originarios. Según, Villalobos (2011):

La escuela tradicional se caracteriza por los modelos intelectuales y morales que presenta y representa el educador; para alcanzarlos, hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina, la memoria, la repetición y el ejercicio, que son los mecanismos que lo posibilitan. (p. 60)

En esta corriente didáctica la figura más importante es el profesor, porque todo lo que ordenaba se tenía que obedecer y hacer. Las y los estudiantes eran sumisos, obedientes y repetir para aprender. Mientras tanto, en la corriente tecnológica y la crítica todavía se está vislumbrando a lo lejos en las escuelas porque todavía estando del siglo XXI aún existen escuelas que carecen de infraestructura, de servicios básicos como el agua, luz y drenaje.

La educación que se imparte actualmente con las y los estudiantes procedentes de los pueblos originarios, no se ha logrado cambiar desde hace décadas, tal parece que seguimos desde que se formalizó la educación básica de los hablantes de los grupos minoritarios; que lo llamaron Educación Indígena Bilingüe Bicultural (García Segura, 2004). En el que los docentes llegaban a las aulas a impartir clases en la lengua nacional, esto es, el español; aunque el proyecto está diseñado para las dos lenguas y dos culturas, pero en la práctica no se logra, sino que el resultado sería la castellanización de las y los estudiantes. “El fin último de la política indigenista fue la desaparición de los pueblos indígenas en México, postura criticada como “etnocida”, ya que tiende a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal” (García Segura, 2004, p.66).

En comparación con la educación anterior y la educación actual no ha cambiado mucho, sigue vigente las prácticas educativas en el que no se toman en cuenta las lenguas y culturas de los

estudiantes, una educación memorística, una educación con estrategias de enseñanza tradicionales como la silábica y fonética; así como una evaluación de los aprendizajes mediante un examen estandarizado.

Mientras que las y los docentes no logren comprender la importancia de su labor en la docencia y no se preocupen por mejorar su práctica educativa difícilmente se puede cambiar esta realidad en el quehacer educativo. Tal como nos plantea Bolívar (2013), “el compromiso de los docentes como factor crítico de la mejora y, paralelamente, qué tipo de política educativa sobre el profesorado puede contribuir más decididamente a comprometer al personal” (p. 61). Debería haber un cambio en la consciencia del profesorado para que pueda existir un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras no ocurra eso difícilmente se pueda erradicar los diversos factores que influyen en el proceso educativo.

De lo anterior, he experimentado desde mi formación académica, aprendí a leer y escribir con el método tradicionalista; cuando tenía la edad escolar y estaba en la escuela primaria indígena me enseñaron mediante: memorización, sumisión, se aprende porque se aprende sin importar si no sabes lo que aprendes y sobre todo discriminación y desprecio de mi lengua materna (Villalobos, 2011). Se tenía que acatarse porque lo que importaba era aprender a memorizar palabras y la lengua castellana para facilitar la enseñanza-aprendizaje según era idea. Los maestros trabajaban aplicando la frase “con sangre entra la letra” porque cuidado aquel niño o niña que no obedecía o no se acataba las órdenes del maestro, recibía un castigo ejemplar dentro del salón frente a sus compañeros que iba desde castigos corporales (golpes, reglazos, cinchazos) hasta psicológicas (intimidación, amenazas, quejas con los papás) para que nadie desobedeciera al docente. En esa época este tipo de educación con incentivos negativos era aplicada en todo el país. Este modelo educativo muchos aplauden y otros reprochan, pero lo que si se reconoce son los resultados que

de alguna manera las y los estudiantes egresaban en nivel primaria decodificando y codificando textos.

Ahora bien, actualmente existen una diversidad de métodos y estrategias en el proceso de enseñanza, aunque solo desde la teoría y en el discurso porque en la práctica en contextos rurales o indígenas pareciera que no se ven reflejados aprendizajes significativos en los estudiantes. Igualmente, las nuevas tecnologías se podrían implementar en las prácticas educativas, pero no se han reflejado en logros significativos principalmente en las escuelas donde no se cuenta con la infraestructura tecnológica. Hoy en día, algunos estudiantes en edad escolar realizan actividades ajenas a la educación formal porque colaboran en las actividades domésticas en sus hogares o en el campo. En las comunidades ha aumentado la deserción escolar y la violencia social entre los estudiantes.

Por lo que como docentes tenemos mucho por hacer desde nuestras trincheras: hacer consciencia de la situación, educar de acuerdo con los contextos interculturales y que obtengan conocimientos significativos los estudiantes. Darle mayor importancia a lo propio y lo cercano. Forjar la educación desde abajo hacia arriba. Desde el centro hacia afuera. De lo particular a lo general. “Las políticas educativas deberían más bien propiciar alternativas, rescatar los valores y los recursos existentes, fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas y favorecer el desarrollo de sus lenguas” (Monteluisa, 2010, p. 198).

1.1.2 Breve historia de la educación bilingüe e intercultural

La educación formal tuvo como propósito integrar a la nación a los hablantes de una lengua originaria. Esta educación asimilacionista surge y se plantea desde la culminación de la revolución mexicana; con la idea de adoctrinar, de mexicanizar a los “indios” a través del español, política reflejada en la Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911, implementada por Gregorio Torres

Quintero y Jorge Vera (Martínez Buenabad, 2011). En las leyes se explicaban los objetivos de la educación. Según (Torres Quintero citado en Álvarez s/f) “La ley planteaba de manera concreta que era educación indígena, especificándose que tenía por objeto enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer y escribir el castellano y las operaciones elementales de la aritmética” (p. 7).

Tal como se infiere, nuestras culturas y lenguas, nuestros conocimientos, nuestras cosmovisiones y nuestras ideales no servían y no funcionaban para formarnos, por lo tanto, habría que aprender la segunda lengua (castellana), esto es, la lengua dominante. Para fundamentar el argumento y conocer cómo ha sido el proceso histórico de la educación indígena de nuestro país y desde los principios de la revolución mexicana y hasta nuestros días, García Segura (2004) nos explica:

- ✓ En 1913, se intentó aplicar el Programa de Educación Integral Nacionalista, que con este programa buscaba la enseñanza directa del español porque solo de esta manera se lograría la transformación de estos ciudadanos mexicanos.
- ✓ En el año de 1925 se establece la primera casa del estudiante indígena en la Ciudad de México. Con la idea de que los jóvenes indígenas se incorporasen al sistema educativo pero el proyecto fracasó debido a que los jóvenes que se suponía que iban a ser agentes de cambio ya no regresan en ella.
- ✓ En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. En 1939, surge el Proyecto Tarasco al frente del cual estaban otros lingüistas, entre ellos Mauricio Swadesh, quienes constatan la eficacia del método indirecto de castellanización a través de la alfabetización en las lenguas maternas. El gobierno cardenista reconoce por primera vez a los indígenas que eran sujetos sociales capaces de integrarse a la sociedad sin menoscabo de sus culturas.
- ✓ Durante este lapso de tiempo hubo un periodo opositor del proyecto, del reconocimiento de la educación bilingüe y de la diversidad cultural por lo que el proyecto TARASCO fracasa. Por lo que a partir de 1948 se crea el Instituto Nacional

- Indigenista (INI) donde se fundan Centros Coordinadores Indigenistas.
- ✓ En el año de 1963 la SEP incorpora en sus políticas educativas la Educación bilingüe, recuperando los objetivos y técnicas del proyecto tarasco. Sin embargo, por fallas de origen de las políticas educativas, por falta de promotores debido a la corrupción no se cumplieron los propósitos.
 - ✓ En 1978, se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la SEP orientada a: “elaborar planes, proyectos, programas, metodologías, técnicas y capacitación profesional para ofrecer a los niños y las niñas indígenas un programa específico, que por las condiciones de la población requieren de atención especial (DGEI, 2008). Aunque, como señalan Zolla y Zolla Márquez (2004) en el fondo de lo que se trataba era de definir un modelo para incorporar a los indígenas a la nación.
 - ✓ En 1983, en el sexenio de Miguel de la Madrid. Se plantea el nuevo modelo de educación llamado Educación Indígena Bilingüe Bicultural. A pesar que era un proyecto ambicioso donde retomaba la pluriculturalidad y las lenguas originarias, tuvo muchos opositores entre ellos los mismos docentes encobijados por el sindicato, por lo que gestó una serie de inconformidades y por ende la propuesta tuvo que derogarse.
 - ✓ En 1993, en la Ley General de Educación se reconoció la importancia de promover la educación en lenguas indígenas, pero a su vez el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares.
 - ✓ En el año de 1995 a 2000 con el Programa de Desarrollo Educativo intentan poner en marcha otro proyecto. Lamentablemente, tanto para este tipo de ciudadanos como para los radicados en las zonas rurales no se diseñó un modelo educativo congruente con los orígenes de la educación indígena.
 - ✓ El año 2000 destaca el Plan de Desarrollo 2001-2006 que en lo referente a la educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y más tarde se crea la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe. (p. p. 64 -78)

En el año 2003 se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. En su Artículo 11, esta Ley señala que los indígenas tienen derecho a ser educados en su propia lengua a lo largo de su educación básica. En consecuencia, se modificó la Ley General

de Educación que contempla en su Artículo 7, fracción 4ta en el cual promueve mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (Martínez Buenabad, 2011).

Considero que, el proyecto educativo que tuvo una gran relevancia en la historia de la educación indígena fue el Proyecto Tarasco, ya que en su momento tuvo una gran relevancia en las comunidades de Michoacán por haber sido uno de los primeros proyectos que respetaba las lenguas y culturas en el proceso de la enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes.” En general, los estudios académicos y el método de alfabetización bilingüe del Proyecto Tarasco marcaron un hito en las políticas indigenistas del Estado de Michoacán, en las que el municipio de Cherán funcionó como el nicho experimental para la posterior réplica nacional” (Moreno Badajoz, s/f, p.37). Asimismo, el programa de INI (Instituto Nacional Indigenista) favoreció de alguna manera a los pueblos originarios, porque implementaron una educación desde la lengua materna, los maestros daban talleres, cortaban cabellos, gestores, elaboraban cualquier oficio y hasta eran consejeros para la comunidad; porque eran capacitados y trabajaban en la misma región de donde eran originarios. Sin embargo, como se ha mencionado no favorece en todo para los pueblos originarios debido a que con el paso del tiempo queda obsoleto los programas porque conforme cambia el gobierno van cambiando sus proyectos de nación.

El panorama educativo no favorece en gran medida a los pueblos originarios, ya que ha faltado sensibilidad y acciones concretas de los gobiernos en turno en el terreno educativo. Por lo que es preciso emprender un arduo trabajo para poder de alguna manera coadyuvar en los procesos educativos de nuestros pueblos originarios y que reivindique a los pueblos originarios como agente de su propia educación y al cambio. Y, como docentes tenemos una tarea preponderante para este ámbito, porque somos los actores que interactuamos a diario con los educandos en las diferentes

escuelas donde trabajamos. No podemos quedarnos estáticos, perplejos o indiferentes ante esta situación que sucede en los centros escolares. Tenemos que hacer algo para cambiar la situación porque de lo contrario seguiremos dominados, oprimidos y controlados.

La educación desde la lengua materna debe ser un eje fundamental para dar cumplimiento a diferentes leyes y acuerdos y acuerdos internacionales que México ha ratificado. Por lo tanto, la lengua tiene que ser un objeto de estudio donde se aprenda a leer y escribir, que no sea como un medio para la instrucción para la castellanización como ocurre actualmente. En artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reconoce y ampara el derecho a la libre determinación y autonomía para preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todo aquel elemento que constituya la cultura y la identidad de los pueblos indígenas.

En el contexto internacional favoreció este cambio con la aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (7 de julio de 1989), ratificado por México en 1990. En él se reconoce el derecho al uso y la necesidad de establecer condiciones y recursos para su preservación, promoción y desarrollo. La Declaración Universal sobre los Derechos Lingüísticos de 1996, la Declaración de Totoncapán “Adrián Inés Chávez”, sobre el derecho de los pueblos a la lengua (12 de octubre de 2001), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2 de noviembre de 2001) y la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (13 de septiembre de 2007) también incidieron en que los gobiernos garantizaran el derecho a la ciudadanía de disponer de servicios culturales, mediáticos y educativos en y para sus lenguas (Assies et al, 1999).

Para finalizar, se considera que la presentación del panorama general del proceso histórico de la educación indígena ha sido fundamental para comprender el aquí y ahora, a qué se debe que la educación del sistema bilingüe para los pueblos originarios no ha sido posible salir del rezago

en que se encuentra actualmente. Pero, que a la vez esta sostenido y amparado por acuerdos internacionales y leyes nacionales, mientras en la práctica poco se cumple o casi nada.

Como se pudo explicar y argumentar, no es porque los grupos étnicos no quieran salir del rezago educativo o porque no aprenden, sino que existe causas y motivos diversos desde los propios estudiantes, padres de familias, caciques locales, el gobierno local. “Los pueblos indígenas no estaban presentes en la elaboración de esas políticas educativas que se hacían lejos de las comunidades, pero que iban dirigidas a ellas” (García Segura, 2004, p. 67). Es así como se ha trabajado en el diseño de las políticas y programas educativos para los pueblos originarios en todo el país, por lo que considero que es pertinente plantear proyectos desde nuestro contexto para ir resolviendo las diferentes problemáticas que se presente en las prácticas educativas.

1.2 La Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

La Educación Intercultural Bilingüe juega un papel central en el desarrollo cognitivo de los hablantes de una lengua originaria, ya que para lograr el pleno desarrollo de las habilidades dentro del contexto escolar es preciso tener un ambiente de aprendizaje que vaya de acuerdo con su lengua y cultura.

Sin embargo, la educación que ha imperado en los últimos años ha sido la educación de corte castellanizadora en el cual no funge o no se preocupa precisamente en educar en la lengua materna las y los estudiantes hablantes de una lengua originaria; como la lengua tsotsil, tseltal, Chol, Mam, entre otras lenguas; estas lenguas sufren a diario una discriminación por ser una lengua de grupos minoritarios. Este modelo educativo no ha podido avanzar en su proceso hegemónico en el quehacer educativo en los diversos rincones de nuestro país hablantes de una lengua originaria, lo que se logran con estos paradigmas educativos es que las y los estudiantes muestren una indiferencia hacia la escuela, y a los padres de familia un desinterés para mandar a la escuela

de sus hijos. En este sentido coincidimos con Hamel et al (2004):

la “castellanización” fracasa casi inevitablemente: el programa intenta alfabetizar, esto es, construir una proficiencia cognitivo-académica, a partir de una lengua que no está desarrollada. El canal entre la L2 y el espacio subyacente está cerrado y la flecha no puede pasar conocimientos hacia la PSC. En cambio, entre la L1 y la PSC existe un canal bastante ancho que no se aprovecha, ya que no hay ninguna flecha que represente una construcción de conocimientos. (p. 7)

Desde esta perspectiva, es preciso implementar una educación de acuerdo con las necesidades y contextos de los educandos, acorde con sus lenguas y culturas, sus costumbres y tradiciones en el cual que la escuela sea un espacio donde lleguen a compartir conocimientos y experiencias. Que no exista ninguna escuela o centro educativo donde el objetivo sea el de dominar, imponer o controlar las mentes e ideas de un grupo de jóvenes que lo único que quieren es aprenderá a leer y escribir, decir sus primeras palabras mediante en la habilidad escrita.

Por otra parte, es preciso que como docentes asumamos realmente nuestro papel como el centro para poder llevar a cabo una educación de acuerdo con las necesidades de cada grupo social. Por ejemplo, para que exista una educación con valores y respeto a la diversidad lingüística y cultural, es menester. “Una educación interculturalidad para todos [...] incluir nuevas asignaturas en los diferentes niveles como: lengua y cultura indígena” (Schmelkes, 2013, p. 12). De esta manera, las lenguas originarias debería ser objetos y opciones de estudios en los niveles profesionales si tuviesen el estatus y prestigio que tienen lenguas consideradas francas como inglés, español, chino, ruso, francés. Por lo que es imperativo contar con hablantes que produzcan los contenidos culturales, científicos o de interés económico que les den prestigio a las lenguas originarias, por lo cual se requiere el apoyo de programas sociales que permitan rescatar la importancia de las lenguas originarias desde el punto de vista práctico.

Desde esta perspectiva, se debe implementar una educación intercultural en todos los niveles como hemos estado mencionando, propuesto y surgido desde sus prácticas diarias, desde

sus cosmovisiones, sus lenguas y culturas. Que el objetivo real se vaya enfocado hacia una descolonización cultural e ideológica, que se logre comprender que no existe culturas superiores e inferiores; todos tienen un valor mientras exista un grupo social quien lo ejerce y lo practique. Una educación intercultural para todos los contextos sociales, porque actualmente pareciera que la educación interculturalidad se focaliza más a las culturas minoritarias o indígenas” la educación intercultural están destinados a los estratos sociales dominados, en particular los indígenas, con el fin de que ellos respeten” y toleren” —¿A quiénes? — a los que los dominan, los desprecian, los engañan, los explotan” (Gasché, 2010, p. 115). Que las lenguas nativas en México son tan importantes como cualquier lengua en el mundo, sobre todo conocer nuestra historia de la colonización y dominación de lo contrario estamos condenados a repetirla.

Actualmente, existen leyes y acuerdos internacionales donde consagran el derecho de los pueblos originarios de recibir una educación acorde a sus contextos, lenguas y culturas, sin embargo, en la práctica sigue imperando una educación homogeneizante y neoliberal. De este sentido nosotros proponemos una educación desde lo particular a lo general; “La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva, y lograr un modo de convivencia evolutivo y sostenible en sociedades multiculturales, propiciando la instauración del conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (UNESCO, 2006, p. 18).

De esta manera, vemos que educar bajo un enfoque intercultural implica un trabajo arduo que nos compete a todos como actores educativos, debemos conocer los alcances y límites de nuestros planes y programa de estudio. Implementar una educación intercultural bilingüe como plantean Hamel et al (2004):

Un currículo tal, bien organizado y enseñado con buena metodología y materiales en contextos significativos, abre perspectivas de éxito para que los alumnos, al concluir su primaria, lleguen a un bilingüismo aditivo y coordinado —aunque posiblemente no

equilibrado— en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) de sus dos lenguas. (p. 15)

Si llevamos a cabo una educación bajo ese enfoque, podemos lograr buenos resultados con nuestros alumnos hablantes de una lengua originaria, porque hoy en día son quienes han estado en la periferia de los conocimientos de la ciencia a nivel nacional e internacional. Los hablantes de una lengua originaria son los mal vistos, son los despreciados, son los atrasado por la estigmatización social que se vive en México.

1.3 La enseñanza de las lenguas originarias en la escuela

El proceso de la alfabetización de los niños y niñas de las culturas minoritarias se ha visto como contradictorio respecto a sus vidas cotidianas, esto ocurre al recibir una educación descontextualizado y ajenos a sus lenguas y culturas. Es por ello que en la mayoría de las y los estudiantes procedentes de comunidades rurales dejan truncado sus estudios hasta la educación básica, esto es, ya no siguen sus estudios en el nivel medio superior y superior. Se dan cuenta que van adquiriendo a diario en la escuela, no encuentran relación con sus quehaceres, sobre todo cuando aprenden desde una segunda lengua; son poco los que sobresalen y terminan una carrera profesional.

En consecuencia, los pueblos originarios son quienes presentan un alto porcentaje de deserción y abandono escolar desde los diferentes niveles educativos por diversos factores, por lo tanto, son quienes no logran un desarrollo económico y salir del rezago.” Quienes están en situación de pobreza o de extrema pobreza frecuentemente abandonan sus estudios, sobre todo los que viven en las zonas rurales y las zonas marginadas de las ciudades” (Ortiz, 2016, p. 12). De esta manera vemos que para los que viven la precariedad no es fácil lograr terminar una carrera profesional, sino que en su mayoría prefieren ir en busca de empleo en las grandes urbes o en otros países que prepararse académicamente. Mas aun, cuando los padres de familia se dan cuenta que

lo que aprenden sus hijos en la escuela no les sirve para apoyar a su familia y si le sumamos que para los niños no tiene sentido lo que aprenden, fácilmente se desertan las y los estudiantes.

Por lo anterior, es pertinente que se busque resignificar la educación para los pueblos originarios, es decir, que se dé una educación desde sus lenguas y culturas para que tanto los padres de familia y niños tengan sentido y significado para ellos lo que vayan aprendiendo. Sabemos perfectamente que nuestros hermanos y hermanas de las culturas originarias han sufrido desde hace décadas al recibir una educación castellanizadora y verticalista, es decir, se toman las decisiones desde arriba y no se toman en cuenta sus saberes locales, su cosmovisión, su lengua y cultura. Sienten que desde la escuela sufren la exclusión y discriminación de sus lenguas y culturas cuando no se retoman como contenidos escolares sus saberes y conocimientos ancestrales que con ellos tienen significado la vida y relación con la madre tierra. Coincidimos con Ortiz (2016):

Los pueblos autóctonos han sido, por mucho tiempo, muy olvidados por el sistema educativo. Aunque el gobierno mexicano ha emitido leyes para salvaguardar sus culturas y lenguas, la realidad es que esto se cumple en un grado mínimo, se privilegia la enseñanza del idioma español. Se han ido exterminado sus costumbres y conocimientos originarios desarraigándolos de sus pueblos e introduciendo culturas extrañas que los han perjudicado mucho. (p. 11)

Por todo lo anterior, la educación básica en los contextos rurales debe de fomentar el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura desde la lengua materna y cultura de las y los estudiantes, con ello puede traer un significado para todos y cada uno de ellos. Si hablan una lengua materna debe de enseñar a leer y escribir en esa lengua para que exista una comprensión y sentido lo que vayan aprendiendo en la escuela, con ello se logra un aprendizaje significativo. Difícilmente se puede lograr una educación con significado y pertinencia si no se toma en cuenta los conocimientos socioculturales, prácticas sociales que le dan vida y significado la existencia de cada individuo. Como bien sabemos en cada uno de los pueblos autóctonos radica un cúmulo de

conocimientos y cosmovisiones que ayudaría en gran medida para favorecer el proceso cognitivo de las y los estudiantes.

Desde esta perspectiva, surge este estudio para realizar un cambio de paradigma en el quehacer educativo, una educación que valore y tome en cuenta la lengua y cultura de cada estudiante; Derosas y Tareson (2011) expresan al respecto:

La lengua es un producto cultural, representa una cosmovisión, por otro lado, la cultura representa cierta producción lingüística. No se puede enseñar la lengua separando de la cultura (...) la lengua no es un instrumento neutro, está impregnada de pensamientos, acciones, juicios, “nos transmite imprescindiblemente una visión del mundo”, la lengua común constituye un conjunto de referencias compartidas que forman el núcleo duro de la “culture essentielle”, la matriz de códigos comunes que nos permite comprender el mundo y dirigirnos al prójimo. (p. 292)

Educar en un contexto rural no es lo mismo que en el contexto urbano, el primer contexto existe una infinidad de conocimientos socioculturales y prácticas ancestrales que le dan sentido y significado la vida; mientras en un contexto urbana de cierta forma viene acorde en los planes y programas de estudio. Pero muchas veces se intenta educar de la misma manera en los dos contextos, aterrizando temas sin que se analiza previamente el contexto y las necesidades de cada uno de las y los estudiantes. De esta manera llegamos a proponer alternativas didácticas y pedagógica con la finalidad de que encuentren significado los aprendizajes que van adquiriendo en la escuela, y de esta manera se estará fomentando desde la escuela la apertura de un nuevo paradigma en el quehacer educativo. Pero no es más que dar cumplimiento que por derecho les corresponde a los estudiantes procedentes de un grupo étnico, ya que es uno de los objetivos es la creación de la asignatura la lengua indígena, tal como viene estipulado en el plan de estudio. SEP (2011):

El propósito de creación de la asignatura de Lengua Indígena consiste en incorporar un

espacio curricular para que los alumnos estudien, analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en los diversos ámbitos de la vida social, así como cumplir con el mandato constitucional sobre los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas. (p. 61)

Este espacio curricular es un inicio significativo para que los docentes fomenten la lengua-cultura tsotsil de los estudiantes en donde ellos pueden valorar la utilidad que tiene su lengua, aunque sea en espacios de la vida cotidiana.

Todo lo anterior, se escucha interesante en teoría mientras en la práctica muchas veces no ocurre debido a diferentes factores y situaciones que permea en contextos educativos. En las prácticas pedagógicas de los docentes realizan en la segunda lengua, esto es, enseñan con estrategias didácticas en español; uno porque existe más materiales en esa lengua, por ejemplo: libros, materiales didácticos, abecedarios, juegos entre otros que mandan la SEP. Mientras en las lenguas originarias con trabajo mandan algunos libros, pero muchas veces, aunque vienen en la misma lengua, pero en otra variante.

Es así como en las escuelas bilingües no se practica una educación acorde a la lengua del estudiante, sino que se prioriza la enseñanza de la segunda lengua, a pesar de que en los parámetros curriculares y planes y programas vigentes explicitan el tiempo y el enfoque de cómo se debe enseñar las lenguas originarias en escuelas rurales desde los diferentes ciclos que compone la educación primaria. Tal como especifica la SEP (2011):

En el primer ciclo, debido a la importancia de alfabetizar a los niños hablantes de lenguas indígenas en su idioma materno, se prioriza el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción y como objeto de estudio. En educación indígena este tiempo será empleado para la enseñanza de la asignatura Lengua Indígena y español como segunda lengua, específicamente cuando se atiende a niños y niñas bilingües o monolingües en lengua indígena; esto significa que 7.5 horas deberán ser utilizadas para trabajar las propuestas didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de lengua

indígena y las 4 horas restantes para apropiarse del español como segunda lengua. (p. 23)

Sin embargo, difícilmente se cumple esta instrucción que manifiesta el parámetro curricular de la lengua indígena por diversas circunstancias como hemos venido mencionando. Mas cuando los docentes frente a grupo no dominan la lengua materna de sus alumnos, lo más conveniente en este caso es enseñar en la segunda lengua (español), aunque vaya en contra de los principios educativos en el cual labora. Esa situación, también tiene grandes responsabilidades las autoridades educativas en los diferentes niveles, ya que acepta y ubica en regiones a docentes que no domina ninguna lengua originaria.

1.4 El quehacer educativo en Majomut

La comunidad de Majomut, municipio de Chenalhó, cuenta con una escuela primaria bilingüe y una de educación preescolar indígena; en los cuales cuentan con una infraestructura de concreto las dos instituciones educativas. Estas escuelas son las únicas en esta comunidad, aunque aquí cercana existe otra escuela primaria y preescolar bilingüe pero ya pertenece a otra comunidad llamada San José Majomut. Aunque anteriormente pertenecían en la misma comunidad de Majomut centro; sin embargo, por cuestiones políticas, religiosas y organizativas se dividieron en el año de 1995 un año después de levantamiento de EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional). Desde ese año, se organizaron cada comunidad, gestionaron sus escuelas y todo el apoyo que necesitaban.

Esta escuela Primaria Bilingüe “Ahuitzotl” es de organización tridocente y de preescolar solo una docente. La escuela primaria cuenta con una matrícula de 100 alumnos desde el primero a 6to grado. Por lo que cada docente atiende 2 grados, con un aproximadamente de 28 a 35 cada grupo. Los docentes que trabajan tienen la idea de impulsar una educación acorde a las necesidades de los educandos tal como plantea los parámetros curriculares (SEP, 2011), en el cual se debe tomar en cuenta las lenguas y culturas de los estudiantes para implementar una enseñanza-

aprendizaje de acuerdo con las necesidades de los educandos.

Cabe mencionar que muchos de los alumnos que terminan su educación primaria no siguen sus estudios en nivel secundaria, por diversas razones y motivos. Uno de los motivos que mencionan es porque no existe una escuela de secundaria cercana a la comunidad, sino que está a unos 5 KM la más cercana en la comunidad de Miguel Utrilla los Chorros y para llegar tiene que ir caminando o en carro y para ellos es gasto y sufrimiento.

1.5 La lengua-cultura tsotsil

La lengua que hablan en esta comunidad de Majomut es la lengua tsotsil, y que en su mayoría dominan entre hombres y mujeres, ancianos y niños. Aunque cabe precisar, que algunos padres de familia y jóvenes han salido de su localidad a trabajar: Sonora, Cd de México y/o en Estados Unidos de América, dominan la segunda lengua, es decir el español. Es así como algunos de las personas sobre salen económica y culturalmente, porque ya dominan o saben la lengua nacional el español y obtienen una economía que cualquier persona de la comunidad. El tsotsil es el medio de comunicación en sus quehaceres de la vida cotidiana, en el trabajo, en las fiestas, en los rituales, en los rezos y las reuniones de la comunidad, por más que algunas personas hablan la segunda de español respetan sus lenguas maternas como medio de comunicación y aprendizaje en las prácticas sociales.

De la misma manera las y los jóvenes se comunican en su mayoría en la lengua tsotsil, por más que algunos dominan la segunda lengua, pero por respeto a sus padres, a sus abuelos tienen que comunicarse en la lengua tsotsil. De la misma manera ocurre en el contexto escolar; cuando utilizan la lengua materna tsotsil como medio de comunicación e interacción entre sus compañeros y compañeras en las diversas actividades. Por lo tanto, podemos afirmar que mediante práctica y el uso se logran conservar las lenguas y culturas, pero que en su mayoría esos conocimientos se

transmiten de generación en generación mediante la oralidad. Y que muchas veces en las prácticas pedagógicas no se toman en cuenta estos elementos culturales y estos cúmulos de conocimientos quedan en la tangente o simplemente pasan de manera desapercibida.

Si bien es cierto, que la lengua-cultura tsotsil es una de las lenguas más habladas a nivel estatal y nacional, pero sigue siendo una de las lenguas que sufre discriminación y exclusión en los distintos niveles educativos en nuestro país como otras lenguas originarias. Porque para los hablantes de la lengua originaria, la lengua no solo es para comunicarse, sino que es una forma de ver y entender el mundo. Es por ello que es necesario incluirlo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje para que realmente tenga sentido para los aprendientes los contenidos escolares y de esta manera ya no se podría hablar de una exclusión de la lengua materna en el proceso de alfabetización de los estudiantes cuando se toma como objeto de estudio las lenguas maternas de los estudiantes. Tal como nos menciona (Shilón 2009, citado en Shilón Gómez 2012):

Para los tsotsil-hablantes, la lengua materna es considerada no solamente como un medio de comunicación para transmitir mensajes, expresar sentimientos o pensamientos, sino también una forma de entender, explicar y equilibrar el mundo. Por ello, muchas 26 veces, los contenidos temáticos tienen que ver con la percepción del mundo tsotsil, la lógica del pensamiento maya o de la filosofía de las culturas originarias. (p. 25)

Estamos conscientes que no podemos hacer solos este arduo trabajo, el giro de 180° que se necesita en nuestra práctica pedagógica y con nuestros estudiantes hablantes de una lengua originaria, porque enseñar en sus lenguas materna no solo es ir en contra del sistema educativo sino que los mismo padres de familia cuando no logran entender la importancia de sus lenguas maternas en el terreno educativo, en este caso la lengua tsotsil en Majomut, porque a estas alturas algunos padres de familia prefieren que sus hijos aprendan a leer y escribir en español o inglés que en la lengua tsotsil. A esas situaciones nos enfrentamos como docentes cuando queremos realmente implementar una educación acorde con los principios de la educación, pero cuando

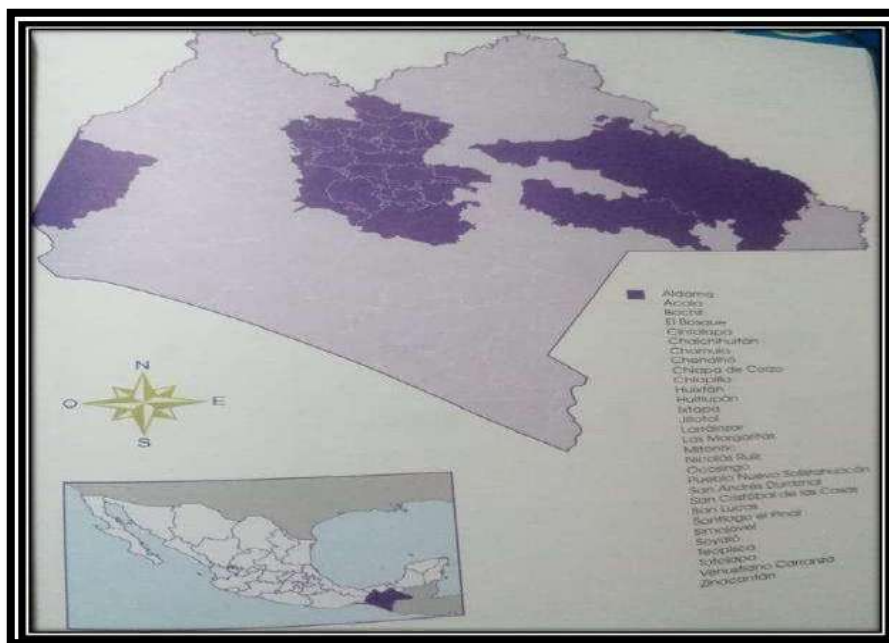
realmente estamos convencidos y conscientes no nos debe de espantar estas situaciones porque sabemos perfectamente lo que es necesario hacer para una educación realmente humanista y lograr un aprendizaje situado

1.5.1 La lengua-cultura tsotsil en el estado de Chiapas

La lengua “tsotsil” se autodenomina lingüísticamente “bats’i k’op” que significa “verdadera palabra” o “verdadero idioma”. Esta lengua se habla en varios municipios en el estado de Chiapas, principalmente localizados en la parte centro, norte y noroeste del estado; entre los municipios destacan: Chamula, Zinacantán, Mitontic, Chenalhó, Chalchihuitán, San Andrés Larrainzar, Bochil, El Bosque, Pueblo Nuevo Solistahuacan, Simojovel, Huixtán, Pantelhó, Aldama, Venustiano Carranza, San Lucas, Jitotol, Amatán, Huitiupán, entre otros municipios, se puede ver en la Figura 1.

Figura 1

Ubicación de Municipios en el Estado de Chiapas Hablantes de la Lengua Tsotsil



Fuente: SEP-DGEI (2018).

Según el INEGI (2015) existe una cantidad de 474, 714 personas mayores de 3 años

hablantes de la lengua tsotsil que representa el 0.39% de la población nacional y el 9% de la población estatal y el quinto lugar de las lenguas originarias a nivel nacional y el segundo lugar en la entidad.

Sin embargo, a pesar de que ocupa un gran porcentaje a nivel nacional y estatal los que hablan la lengua tsotsil; en las escuelas de la educación básica no se impulsa la enseñanza-aprendizaje de esta lengua por diversas causas: política, económica, cultural y racismo. Por lo que se sigue practicando la enseñanza desde el enfoque castellanizador al alfabetizar en la lengua español, esto es, en la segunda lengua desde los primeros años de la educación básica; y por ende surgen las grandes dificultades en los estudiantes al no comprender la lengua con que aprenden a leer y escribir, y así no logran desarrollar sus competencias comunicativas tal como se debe priorizar en la educación.

1.6 El contexto escolar

El presente estudio se realizó con una comunidad estudiantil de nivel primaria ubicada en la localidad de Majomut, municipio de Chenalhó Chiapas; el grupo estudiantil se encuentran específicamente en quinto y sexto grado respectivamente. Asimismo, la escuela cuenta con varios salones de concreto, baños, cancha techada y una dirección donde se reúnen los docentes y autoridades cuando tienen algún asunto que tratar de índole educativo u organización de este.

La escuela primaria, tiene una matrícula de 100 alumnos de 1er a 6to grado en este ciclo escolar 2022-2023, y se compone de 6 grados (1ero, 2do, 3ro, 4to, 5to y 6to) pero se conforma de 3 grupos, ya que solo trabajan 3 docentes en esta escuela. Aunque cabe mencionar, que realmente están numerosos las y los estudiantes en cada salón, principalmente el grupo de 1ro y 2do grados en promedio tiene una cantidad de 35 alumnos.

Como sabemos, las escuelas primarias se imparten diferentes asignaturas que va desde: español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Formación Cívica y Ética, Geografía, Lengua Indígena,

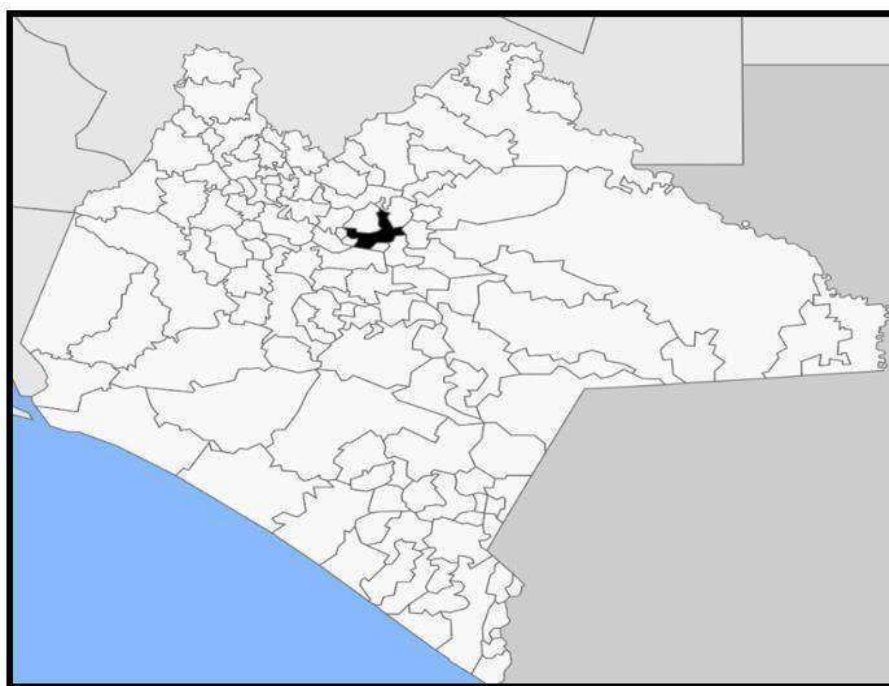
Conocimiento de medio, Historia, Educación Artística y educación Física; estas son básicamente las asignaturas que se debe impartir en una educación primaria. Todas estas asignaturas se imparten con los educandos pero que muchas veces no ocurre en las lenguas de los niños y niñas para que tengan sentido lo que están aprendiendo. Esta situación puede ser por diferentes causas, por no hablar la lengua, por vergüenza, por ubicación diferentes que la lengua materna del docente, entre otras.

1.6.1 El contexto comunitario: la comunidad de Majomut

La comunidad de Majomut se ubica en el municipio de Chenalhó, Chiapas en la región de los altos de Chiapas, como se puede apreciar en la Figura 2.

Figura 2

Ubicación del Municipio de Chenalhó en el Estado de Chiapas.



Fuente: INEGI (2010).

El municipio de Chenalhó según el INEGI (2010) es uno de los municipios ubicados de la región los altos de Chiapas y su lengua hablante predominante es la lengua Tsotsil principalmente; cuenta con

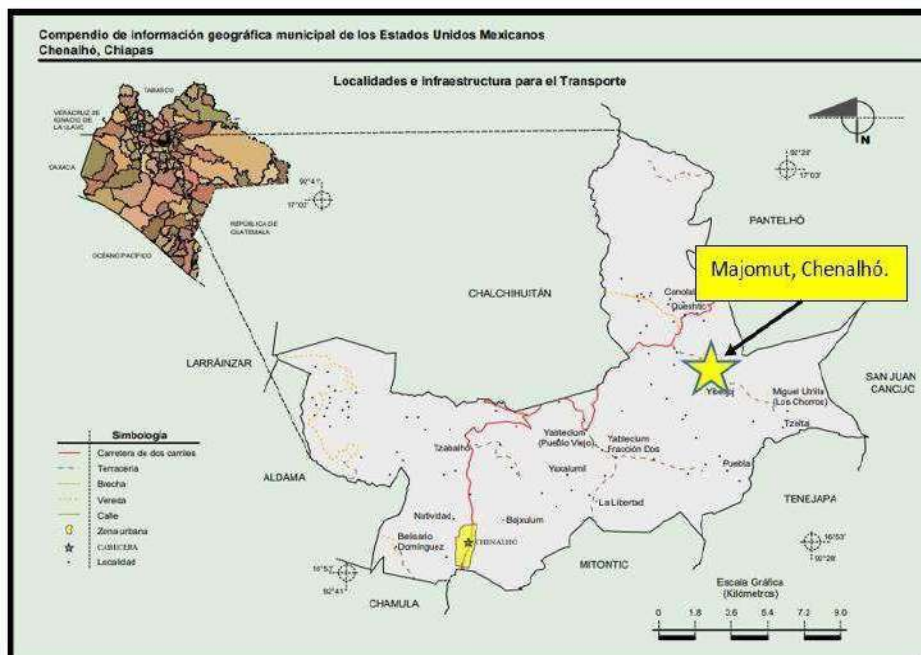
una altitud de entre 300 a 2400m msnm y se divide por 96 localidades. Al norte colinda con los municipios de Chalchihuitán y Pantelhó; al este con los municipios de Pantelhó, San Juan Cancún y Tenejapa; al Sur con los municipios de Tenejapa, Mitontic, Chamula y Aldama; al oeste con los municipios de Aldama, Larrainzar y Chalchihuitán. Cuenta con 36, 111 habitantes y ocupa el 0.34% de la superficie del estado de Chiapas.

El municipio de Chenalhó se ubica dentro de los municipios de alta marginación, por lo que existe diferentes grupos religiosos, organizaciones que tratan de defender sus derechos cada día, para no ser violados sus derechos fundamentales como pueblos originarios. Pero, al mismo tiempo existe cambios cada día por la intromisión o penetración de las nuevas tecnologías y que según algunos provocan cambios drásticos en la vida de cada individuo de ese pueblo.

La comunidad de Majomut está dentro de las 96 localidades en que está dividida el municipio de Chenalhó. Esta localidad se ubica entre las comunidades de Fracción Polho y Yibeljoj como vemos en la Figura 3, es una comunidad en el cual es una comunidad que cuenta una población de 665 habitantes aproximadamente entre adultos y niños. Majomut (en Tsotsil significa “golpear o matar pájaros”) en este sentido el nombre de la comunidad significa “lugar donde matan pájaros”. Según los ancianos de la comunidad anteriormente era montaña toda la parte donde se ubica la comunidad; y en la punta del cerro que queda a lado de la comunidad dicen que salían unos pájaros en tiempo de lluvias los meses entre julio a octubre. Había una cueva casi en la punta del cerro donde se metían y salían los pájaros endonde hacían sus nidos para reproducirse; cuando salían los pájaros los señores llevaban sus redes y palos para golpearlos y matar los pájaros para consumirlo. He allí precisamente donde viene el nombre de la comunidad.

Figura 3

Ubicación de la Comunidad de Majomut, Chenalhó, Chiapas.



Fuente: INEGI (2010).

Actualmente, el cerro se encuentra prácticamente como un desierto, sin árboles y secándose porque han convertido en un banco de arena, esas gravas y arenas que extraen cada día en maquinarias pesadas son vendidos para las constructoras y en otros municipios y comunidades colindantes: Chalchihuitán, Pantelhó, Tenejapa, San Juan Cancuc y a las comunidades dentro del municipio de Chenalhó. En consecuencia, la comunidad se está quedando sin el vital líquido de agua, porque se están secando las manantiales y los ojos de agua con que se abastece la comunidad de Majomut a causa de esa destrucción del cerro que a diario le hacen. La situación es preocupante cada día, sufrirán más las consecuencias principalmente hacia las nuevas generaciones si no toman medidas drásticas para detener esta destrucción que están provocando a la madre naturaleza.

1.6.2 Economía

Los habitantes de esta comunidad de Majomut se ocupan principalmente a trabajar en el

campo, produciendo básicamente maíz, frijol, calabaza, chile, y otros tipos de productos que sirven para el autoconsumo. Aunque una parte de la sociedad se dedican al comercio como vender frutas, verduras y otros tienen abarrotes para solventar sus economías.

Pero la producción más reconocida de esta comunidad es el café, ya que en esta comunidad se ubica la organización de los productores de café orgánico más reconocida a nivel estatal, nacional e internacional, “Café orgánico, Unión Majomut”. En el cual, sus productos comercializan a nivel nacional y exportan a nivel internacionales, esta organización está integrado por personas provenientes de las diferentes comunidades del municipio de Chenalhó y de otros municipios circunvecinos: Chalchihuitán, Pantelhó, San Juan Cancuc y Tenejapa respectivamente. Por lo tanto, el café es la fuente de economía de esta comunidad y de otras comunidades y municipios de esta región de los altos de Chiapas.

1.6.3 Costumbres y tradiciones

Esta comunidad de Majomut sus habitantes tanto hombres como mujeres, así como niños aún conservan sus costumbres y tradiciones. Las costumbres básicamente como del casamiento, adoración de los cerros, de las cruces, de cómo pedir buenas cosechas aún persisten; todas estas costumbres de las personas aún siguen teniendo importancia para ellos, la cosmovisión cultural y la relación que existe entre la tierra y la luna, temporada de siembras y cosechas depende mucho de las fases lunares. Por ejemplo, en luna nueva nadie debe tapiscar maíz ni frijol de lo contrario le agarra gorgojo rápidamente; asimismo, en siembras no deben sembrar plantas de árboles frutales en esos meses de la luna nueva porque no daría frutas sus árboles, estas y otros conocimientos ancestrales aún sigue vigente en sus vidas diarias.

Las celebraciones que hacen en esta comunidad e Majomut, básicamente son las fiestas de 16 de septiembre el aniversario del inicio de la independencia, el 10 de mayo día de las madres y la

clausura de cada fin del ciclo escolar. En cada una de estas fiestas lo celebran de grande, contratan grupos musicales, mariachis, organizan comidas, juegos deportivos de basquetbol y voleibol varonil y ultimadamente también para femenil. En cada una de las celebraciones llegan las anteriores autoridades y son ellos quienes de alguna manera dan la idea y en integran en la mesa de presidium, de igual manera tocan las músicas tradicionales y se visten sus mejores atuendos que tienen guardado para este magno evento tanto hombres, mujeres, niñas y niños. Asimismo, en esas celebraciones desde temprano 3 o 4 de la madrugada se juntan las autoridades actuales y sus sucesores en el salón donde se realiza el acto ceremonial que por lo general la hacen dentro de la sala de juntas. En ese momento el *ijlol-k'ak'al* (curandero-rezador) se encarga organizar el rezo, empieza a formar o sembrar las velas, veladoras y lo encienden; y alrededor se forman las autoridades mientras el *ijlol-k'ak'al* se prepara poco a poco para dar inicio el rezo, como vemos en la Figura 4.

Figura 4

Velas Encendidas para el Rezo de Totik Vaxakmen por el Bienestar de la Comunidad de Majomut



Una vez que están encendidas las velas o veladoras, el *ijlol-k'ak'al* empieza apersignarse, inicia con su rezo pidiéndole al *vaxakmen* (dueño de la madre tierra) que cuide a todos los

habitantes de comunidad, que perdone a sus pecados y que se apiade de ellos y que siga bendiciendo, concediéndoles buenas cosechas cada año y un buen porvenir para cada habitante.

1.6.4 Las creencias

En esta localidad de Majomut se han diversificado las denominaciones religiosas que abunda en este espacio geográfico, que van desde las católicas tradicionales, pentecostés, presbiteriana, séptimo día, Torre fuerte, entre otras que tienen un gran impacto en vida diaria de las personas. Cabe recalcar, que por sus creencias no ha habido problema y de alguna manera ha ayudado a salir adelante, porque una vez que entran en la iglesia tienen que creer a dios, bautizarse y de esta manera se obligan entre ellos a dejar la bebida embriagante. Porque aquí precisamente abundan el pox (bebida embriagante de color blanco) que ha conformado como parte de la bebida sagrada para ellos que toman en cada celebraciones o fiestas. Otra bebida más reconocida por cada de los consumidores es el chi'il pox (chicha), una bebida hecha a base del jugo de la caña fermentada, pero a quien consume le hace efecto como si fuera una bebida embriagante normal.

Por otro lado, sus adoraciones en los cerros y ojos de agua siguen vigente, y de esta manera se obligan entre ellos a organizar las fiestas para aprovechar seguir adorando sus dioses, los santos, y realizando el rezo con el j-ilol k'ak'al. De esta manera, las nuevas generaciones se van dando cuenta como celebran sus santos y sus dioses, como peticionan la salud y las buenas cosechas, así van viendo las nuevas generaciones, van metiendo en sus cabezas que esos actos son importantes para seguir viviendo en este lugar y en este espacio. Mientras vive dentro de la comunidad nadie debe salir de los acuerdos, son ellos quienes hacen sus propias leyes y normas, entre ellos se obligan a vigilar que todo marche bien por el bien de cada uno de ellos.

1.6.5 Trajes regionales y las artesanías

Los trajes regionales aun utilizan en las fiestas o en los eventos que consideran importante especialmente en las fiestas, pero quienes utilizan son básicamente las mujeres y los ancianos.

Mientras que las nuevas generaciones: jóvenes y niños prácticamente ya no utilizan sus trajes regionales a pesar de que son de la comunidad y hablan la lengua originaria, excepto en ocasiones especiales como actividades escolares o fiestas que consideran importantes para ellos portan sus trajes regionales como se puede ver en la Figura 5.

Figura 5

Trajes Típicos que Utilizan las Mujeres y Niñas en la Comunidad de Majomut



Esta situación de los trajes regionales se debe básicamente que han salido de Chiapas o México a trabajar y eso hace que tengan ya otra visión del uso de sus trajes indumentarios. También ha influido otros factores como los medios de comunicación, la modernidad que ha llegado principalmente por medio de la televisión, porque ya están comunicadas con las comunidades y municipios cercanos, y esto hace que poco a poco quieran cambiar sus formas de vestirse y de hablar.

En lo que respecta a la artesanía básicamente producen los bordados de punta de cruz para la ropa de las mujeres, tejidos de cintura para ropas de hombres y mujeres. Sin embargo, es evidente que ya casi no queda muchos los que tejen con telares de cintura sus vestimentas debido a que sale más caro y lleva más tiempo en terminar una prenda tejiendo en el telar de cintura. En

esta comunidad de Majomut ya solo las ancianas son quienes se utilizan el telar de cintura como ellas son quienes tienen esa costumbre y paciencia para terminar una prenda, aunque con más tiempo. Mientras las mujeres jóvenes prefieren comprar la tela de sus ropas tejidos por el telar más moderno porque solo ponen su tela y lo costuran para usarlo.

Por su parte, algunos señores tejen redes que sirven para cargar sus productos del campo o cuando van al mercado, esta red consta de pequeño morral tejido a mano con hilos hechas a base de agave o comprado. Anteriormente todos y todas utilizaban esas redes para tapiscar el maíz, frijol, comprar en mercado; pero hoy en día las nuevas generaciones prefieren utilizar mochilas para cargar sus productos.

1.7 Recapitulación

En este capítulo hemos analizado la situación de la educación indígena de nuestro país y llegamos hasta la situación educativa de la escuela primaria bilingüe Ahuitzotl ubicada en la comunidad de Majomut municipio de Chenalhó Chiapas; en la cual se realizó nuestra investigación. La educación para los pueblos originarios como hemos mencionado ha sido el sistema más afectado desde la creación de la Secretaría de Educación Pública, ya que no ha habido una política educativa hasta la fecha, que realmente tomen en cuenta las lenguas y culturas originarias. Sino que más bien, solo han implementado programas educativos que simulan una Educación Intercultural Bilingüe, pero en la práctica no se ha reflejado. Por más que ha existido diferentes programas educativos a lo largo de la historia educativa, pero ninguno ha cambiado de fondo, sino que solo cambian de concepto y de discurso.

Ante esta situación es preciso mencionar que las lenguas y culturas originarias siguen vigente más que nunca, por lo que es preciso que hoy en día se realice cambios de fondo para fortalecer y prevalecer nuestras raíces culturales desde los espacios educativos. Por ejemplo, la

lengua tsotsil, es una de las lenguas más habladas de nuestro estado y nuestro país. Sin embargo, sigue habiendo la exclusión y discriminación en las actividades escolares por diferentes circunstancias, algunos los docentes no realizan sus prácticas pedagógicas desde la lengua materna de los estudiantes.

Por otro lado, analizamos el contexto comunitario y escolar de la comunidad de Majomut, lugar en donde se realizó este estudio. Hablamos sobre sus costumbres, sus creencias, sus vestimentas, sus economías y el sustento familiar a diario. Estos elementos juegan un papel en el proceso educativo de los estudiantes.

CAPÍTULO 2. EL TRÁNSITO DE LA ORALIDAD A LA LECTOESCRITURA

Este capítulo gira entorno en analizar las tradiciones orales y como estos conocimientos orales se podría fomentar en los procesos de enseñanza-aprendizaje con las y los estudiantes; ya que cuando se aprende mediante materiales y conocimientos locales facilita a gran medida para obtener un aprendizaje significativo en cualquier nivel educativo. De igual modo se analiza de qué forma se puede implementar los cuentos, leyendas y adivinanzas en el quehacer educativo. La mayoría de las y los estudiantes tienen desarrollado sus habilidades lingüísticas de la lengua materna, pero lo que si les falta desarrollar son las habilidades de la expresión escrita y la lectura.

2.1. Las tradiciones orales

Los seres humanos desde tiempos inmemoriales han acumulado conocimientos, en los cuales en su mayoría se transmiten de generación tras generación de forma oral en los cuales, los adultos mayores y ancianos son quienes guardan la sabiduría que posteriormente transmiten a las nuevas generaciones. “Los ancianos sabedores son la fuente viva del conocimiento de los pueblos indígenas” (Jamioy Muchavisoy, 1997, p. 66). Los pueblos étnicos muchas veces no tienen en sus alcances un sistema de escrituración para la preservación de sus conocimientos y/o tradiciones orales, sino que guardan con las personas mayores quienes después se encargan de transmitir. Aún existen comunidades de pueblos originarios que no tienen desarrollado sus sistemas de la escritura, por lo que sus conocimientos quedan en la oralidad: las leyendas, cuentos, refranes, adivinanzas, canciones, entre otros. Aunque estos conocimientos conforme se transmiten de generación tras generación se van modificando o adaptando de acuerdo al tiempo y espacio, pero no pierden el sentido y significado sobre todo el mensaje o el aprendizaje que transmiten las tradiciones orales.

La SEP (2018) plantea:

Las narraciones que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones son parte de la tradición oral de los pueblos y cumplen la función de transmitir

sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conducta, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades. (p. 17)

Tal como veníamos mencionando las tradiciones orales no son más que conocimientos, que se transmiten de generación en generación en las comunidades de forma oral en los pueblos y comunidades humanas; y que forman parte de sus culturas y conocimientos; y que a la vez tienen como función principal educar a las nuevas generaciones. De esta forma, sigue funcionando sus organizaciones de cada grupo para mantener la unidad y la cohesión social; pero sobre todo que no se pierda el bagaje cultural de la comunidad.

Por lo que es pertinente analizar y conocer cada uno de los conocimientos y enseñanzas que tienen en los diferentes contextos de los pueblos originarios, ya que tienen una infinidad de conocimientos cada grupo social, es así como logran mantener su organización y unidad en cada pueblo. Esta información transmitida de manera oral muchas veces pasa de manera desapercibida en el terreno educativo y se prefiere a veces traer herramientas o actividades fuera del contexto, solo por el hecho de que no está escrita en ningún documento para implementar en actividades educativas. El sistematizar los saberes locales de los abuelitos o personas mayores permite preservar los conocimientos y trascienden dentro y fuera de su comunidad. Por lo tanto, es necesario recopilarlos de manera escrita. Sin embargo, las personas adultas, los abuelitos y abuelitas, son expertos en esas tradiciones y que hoy en día son pocos quienes acuden a ellos a platicar, a escuchar sus cuentos, sus leyendas; en su mayoría de las nuevas generaciones prefieren acudir con sus celulares, computadoras, en televisión entre otros medios para ver videos, novelas y eligen otras formas de entretenimiento.

Como docentes necesitamos enseñar a nuestros estudiantes a escribir en su lengua materna y de esta manera preservar el conocimiento que tienen las personas mayores como son los cuentos,

consejos, proverbios, leyendas o adivinanzas; al llevarlo como parte de las actividades diaria con ellos, los estudiantes encontrarían sentido en conservar su lengua materna. Ya que, estos conocimientos transmiten emociones, temas de enseñanza-aprendizaje; tal como menciona (Pellegrin, 1997, citado en Jiménez, 2017):

se denomine tradición oral a la palabra como vehículo de emociones, motivos, temas en estructuras y formas recibidas oralmente por una cadena de transmisores, depositarios y a su vez re-elaboradores. Sus características generales, pertenecer a un contexto cultural del que son producto, haber sido transmitido este producto oralmente en varias generaciones, ciñéndose a temas y técnicas reiteradas, y a su vez introduciendo variantes. (p. 298)

Por lo que debemos conocer con vehemencia y exactitud las cualidades y características de las tradiciones orales, no nos perdamos en el mar de conocimientos porque hoy en día existen muchas definiciones en doquier. Una tradición oral se define como: “La tradición oral incluye lo hablado, lo contado y no aquellos testimonios que emplean otros medios para su transmisión, como la escritura, la pintura, la escultura, los íconos, las imágenes. (Jiménez, 2017, p. 301)

Hasta aquí, considero que comprendemos hasta donde abarca cuando hablamos de tradición oral, y en el que es fundamental rescatar e ir incidiendo en las actividades escolares; porque como educadores en contextos rurales están a la orden del día esos conocimientos socioculturales en la vida de las personas pertenecientes a grupos étnicos minoritarios. Por ende, debemos como docentes trabajar con esos conocimientos para que vayamos rescatando y valorando el patrimonio cultural no tangible de las comunidades.

2.1.1 Tipos de tradiciones orales

Al incursionarnos con las tradiciones orales vemos que existe una infinidad de ellos, aunque muchas veces en una comunidad no lo manifiestan de manera explícita o a la vista de todos, más cuando las personas ajenas a la comunidad son extraños para ellos. Cuidan mucho sus conocimientos y aprendizajes que tienen cada grupo social. A veces no tanto porque se cuidan de

los extraños, lo que ocurre a veces que ya no valoran sus tradiciones y conocimientos locales, se sienten menospreciados ante los conocimientos occidentales que penetran a través de los medios de comunicación la televisión, los libros de texto, el uso de celular, las películas, la radio, entre otras; piensan que sus prácticas diarias, sus enseñanzas, sus aprendizajes no tiene importancia para los que vienen de fuera.

Sin embargo, nosotros sabemos que los grupos étnicos son quienes guardan los tesoros más preciados que pueden existir en nuestro planeta, incluso saben cuidar sus ecosistemas, la biodiversidad, prácticas sociales, la alimentación y lo más importante sus conocimientos de las tradiciones orales. Es por ello, que es menester conocer cuáles son y hasta donde abarca las tradiciones orales, para que de alguna manera nos acerquemos de manera que podamos conocer y llevarlo a la práctica con nuestros estudiantes. Tal como nos afirma Jiménez (2017):

se considera la tradición oral a la forma de transmitir desde tiempo inmemorial la cultura, la experiencia y las tradiciones de una sociedad a través de relatos, cantos, oraciones, leyendas, fábulas, conjuros, entre otros. Se transmite de padres a hijos, de generación en generación, llegando hasta nuestros días, y tiene como función primordial la de conservar los conocimientos ancestrales a través de los tiempos. (p. 304)

Es así como vemos que las tradiciones orales abarcan un amplio espectro de los conocimientos de las personas, pero es preciso aclarar tal como Jiménez (2017) nos sigue aclarando “Estas creaciones son de variada naturaleza: cuentos, mitos, leyendas, invocaciones, cantos, poemas, adivinanzas, refranes (p. 302). En este sentido vemos que los conocimientos ancestrales orales son de diferentes índoles, sin embargo, solo nos dedicaremos a analizar: el cuento, la leyenda y adivinanza. Ya que consideramos que son los más conocidos y que pueden los niños y niñas trabajar para su proceso de aprendizaje en el aula escolar.

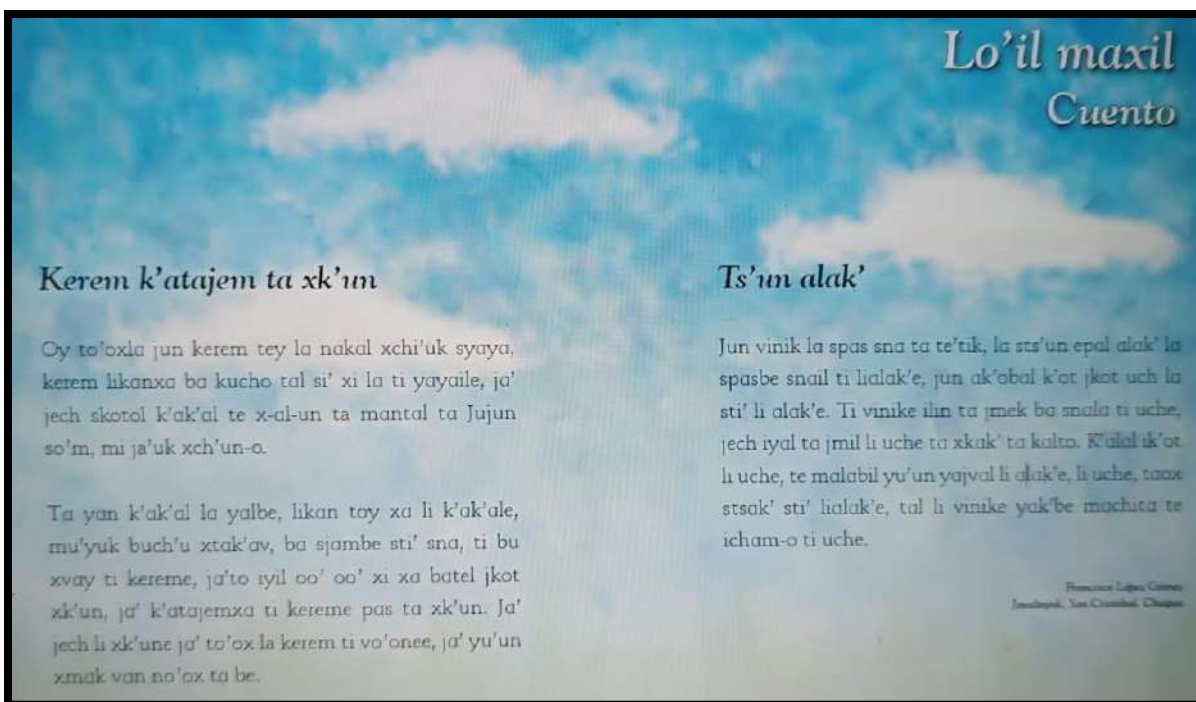
2.1.1.1 Los cuentos

Los cuentos o *lo'il maxiletik* son tipos de relatos que forman parte de los conocimientos

ancestrales de la vida de las personas de comunidades rurales, en el cual se transmiten de generación en generación de forma oral o escrito; y que contiene un cumulo de mensajes, aprendizajes y/o valores, como se puede ver en la Figura 6. Sirven muchas en tiempos libres, a contarle a los hijos, nietos en cierto espacio y tiempo; estas acciones sirven como un aprendizajes y reflexiones a las nuevas generaciones. El *lo'il maxil* juega un papel preponderante en la vida de las personas de las comunidades, porque cuentan de manera oral y de esta manera se transmite los conocimientos, aprendizajes y enseñanzas. Pero al entrar en definiciones, “El cuento es una narración, fingida en todo o en parte, creada por un autor, que se puede leer en menos de una hora y cuyos elementos contribuyen a producir un solo efecto” (Mento, 1964, p. 7).

Figura 6

Ejemplo de un Lo'il Maxil-Cuento en Tsotsil



Fuente: SEP, (2022).

Ahora bien, vemos que el cuento se diferencia con otros tipos de textos porque se trata de un texto que tiene un inicio, desarrollo y desenlace. Así, los cuentos clásicos que se pueden leer

en cualquier libro de diferentes autores, en libros de los alumnos en diferentes grados de la educación primaria viene muchos cuentos clásicos, que los niños leen cuando se les indica; estos cuentos por lo general vienen con imágenes llamativas para que los lectores disfruten y mediante las imágenes pueden interpretar el mensaje de la lectura. Sin embargo, el problema de esos cuentos es el problema lingüístico, ya que los cuentos que vienen en el libro están escritos en español y cuando los alumnos son hablantes de la lengua materna tsotsil encuentran una barrera en el entendimiento de cualquier texto.

Fomentar la lectura y escritura de cuento con los niños y niñas de edad escolar juega un papel preponderante en el desarrollo de las habilidades siempre y cuando se trabaje con la lengua materna del estudiantado. Es importante destacar que, al trabajar con cuentos, según Fernández Serón (2010):

Los cuentos les permiten a los niños hacer uso de la imaginación [...] genera comunicación en el amplio sentido de la palabra: habilidad en el uso de las palabras, para expresarse, curiosidad, control balanceado del cuerpo, abordaje rítmico, creación, reconocimientos de sonidos y ruidos, aptitudes y destrezas a la hora de interpretar, inventar, leer, etc. (p. 4)

Trabajar con cuentos desde los primeros años de la educación se puede lograr desarrollar habilidades y destrezas los educandos, ya que como hemos visto les ayuda en su imaginación y creatividad, pero lo más importante que esos cuentos estén acordes con el contexto sociocultural de los estudiantes para poder avanzar en el desarrollo de las habilidades.

El *lo'il maxil* o cuento es un relato que los niños y adultos han escuchado alguna vez, incluso nosotros como docentes investigadores hemos escuchado alguna vez un cuento o relato de un niño o padre de familia. Tienen sus formas y maneras de contar, ya que ellos, esto es, las personas que viven en las comunidades tienen sus formas de entender e interpretar el mundo. En esta comunidad de Majomut, existen diversos *lo'il maxil* que cuentan los abuelos a sus hijos y

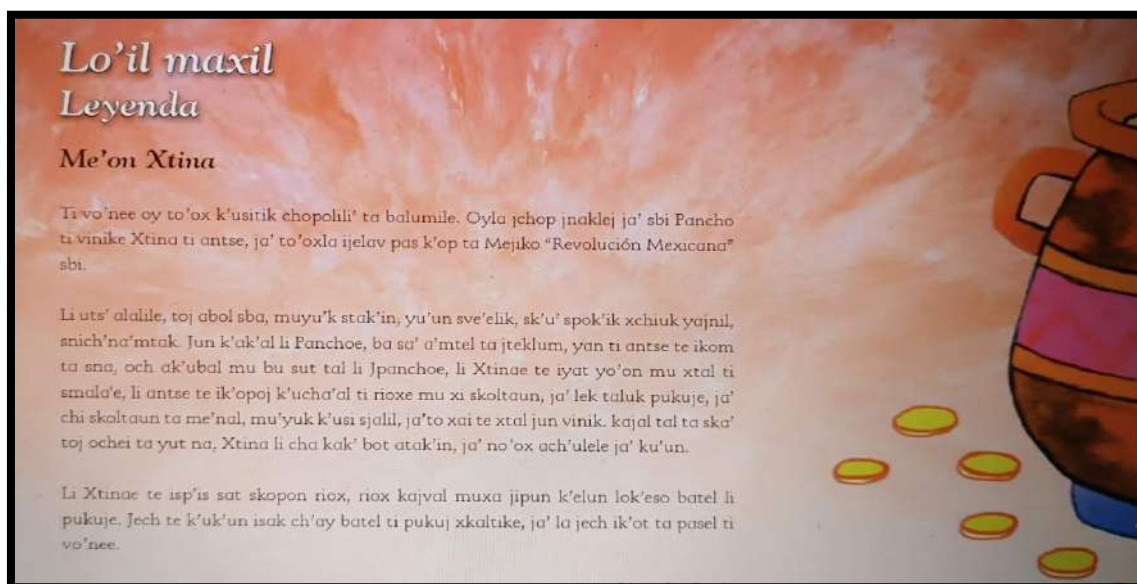
nietos, y estos conocimientos si no se documenta seguirá transmitiendo de manera oral; existen diversos cuentos que hemos de alguna manera escuchado cuando relatan los niños y adultos: *li me' xpak'int'e* (La mala mujer), *li me' ts'i'e* (la perra), *li ya me'ile* (la abuela), entre otras. Son estos algunos cuentos que por lo general hemos escuchado que los mismos niños saben expresar de manera oral, sin embargo, pero en la escritura aún están en proceso de adquirirla.

2.1.1.2 Las leyendas

En las comunidades existe diferentes conocimientos y aprendizajes que se transmiten de manera oral de generación en generación, se constata en la Figura 7. Estos conocimientos pueden transmitir valores, aprendizajes para las nuevas generaciones, porque los ancianos y ancianas en las comunidades son los expertos en esos temas para poder guiar y enseñar las nuevas generaciones. Estos conocimientos orales se conocen como leyendas, esta tradición oral o escrito son transmitidas de generaciones por vía oral, pero actualmente existen muchos registros de las leyendas provenientes de pueblos originarias hablantes o no de una lengua autóctona.

Figura 7

Se Ejemplifica la Estructura de una Leyenda en Tsotsil



Fuente: SEP, (2008).

Una leyenda no se trata de hechos religiosos, de personas sobrenaturales o mitos, sino que más bien habla sobre personajes de historias reales, de duendes, etc. Tal como nos amplia Villa (1989):

los personajes de ésta incluyen una amplia variedad: héroes culturales que realizaron una hazaña especial, historias reales de personas que sobresalieron en vida por acciones realizadas, personajes fantásticos como duendes o gnomos, personas que han muerto y vuelven para recorrer este mundo, etc. cuya finalidad principal es la de reforzar los comportamientos aprobados por el grupo social. (p. 41)

La leyenda se entiende como algo muy interesante en las prácticas sociales para que se pueda ir tejiendo los valores sociales, sin embargo, en la lengua tsotsil no existe el concepto de leyenda, sino que solo se dice *lo'il maxil* tal como se dice el cuento, pero en su forma de expresar con sus personajes y todo se diferencia con el cuento. Ya que la leyenda como hemos analizado son historias de personas, apariciones y seres sobrenaturales, que se cuentan a las personas, de algún modo como personas hemos escuchado “la leyenda de la llorona” de diferentes versiones o la mujer que aparecen en la noche. Cabe mencionar que estos conocimientos se pueden llevar a la práctica pedagógica con los educandos como un recurso didáctico para fomentar actividades pedagógicas significativas. Tal como expresa Magán (2016):

En todos los niveles educativos escuchar leyendas desarrolla el gusto por la lectura, da la oportunidad de presentar el uso funcional de la lengua en contextos significativos y ofrece la ventaja de la repetición, esencial para el afianzamiento de vocabulario, estructuras sintácticas y figuras retóricas. (p. 400)

Debemos aclarar que existe dos tipos de leyendas: las urbanas y tradicionales. Las leyendas urbanas por lo general son relatos pertenecientes a hechos reales o inverosímiles que se cuentan de hechos acontecidas en el lugar específico, que por lo general son como apariciones. Mientras la leyenda tradicional es un relato corto que tiene relación con el lugar donde se cuenta y que tiene un aprendizaje o moraleja (Nuñez, 2010). Entendemos que las leyendas son útiles para fomentar la

enseñanza-aprendizaje en los centros educativos porque son como relatos que para los educandos tiene significados al estar relacionados con su contexto. Es preciso aclarar cómo hemos venido mencionando que en la lengua-cultura tsotsil no existe el concepto de leyenda, sino que se dice igual que el cuento “*lo’il maxil*” y para los niños en comunidad no encuentran tanta diferencia, pero no deja de ser algo interesante para ellos.

Las leyendas como hemos mencionado anteriormente en la lengua tsotsil se dice lo mismo como un cuento *lo’il maxil*, por lo que es preciso entender esta parte porque para los niños es lo mismo que contar un cuento, no existe una gran diferencia por lo que habremos de trabajar de manera que trataremos de buscar una forma de cómo no confundir con la leyenda y cuento. Por ejemplo, el cuento de *Muk’ta pixol* (el sombrero), *Me’tak’in* (el tesoro); desde otras perspectivas se pueden considerar como leyendas, pero en la perspectiva de los pueblos originarios le dicen como *lo’il maxil*-cuento.

Para mejorar la lectoescritura en los alumnos es preciso buscar diferentes estrategias didácticas, y nosotros hemos decidido que las tradiciones orales, en específico la leyenda juega un papel preponderante en el proceso educativo. Al escucharlo la lectura de las tradiciones orales favorece diferentes habilidades en las y los estudiantes; de igual manera funciona como ejemplo para que vayan viendo la forma de estructurar un escrito en el cuaderno. Ya que como docentes hemos comprobado que funciona como una herramienta para favorecer la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura dentro del salón de clase, sobre todo cuando se da en la lengua materna. Tal como nos menciona García de Diego (1960):

Las leyendas pueden ser materia adecuada para diversos ejercicios escolares. La sola lectura entonada y despaciosa de una leyenda, ya por el Maestro, ya por alumnos de especial aptitud, es grata y provechosa por el fondo y por la forma de cada tema. (p. 66)

Aunque cabe mencionar que en la lengua maya tsotsil no existe la leyenda porque se dice

lo 'il maxil igual que le dicen el cuento-*lo 'il maxil*. Pero eso no significa que no conocen la leyenda, podríamos escribir como un cuento, pero ya al analizar con los educandos depende donde considera que vaya los escritos o los productos. El en momento de trabajar se generará las condiciones, se les explicará que como participantes tienen que hacer el gran esfuerzo de contar una leyenda en el grupo. De esta manera puedan ir desarrollando la escritura y lectura en tsotsil y pudieran no tener dificultad en la comprensión.

2.1.1.3 Las adivinanzas

Las adivinanzas o *snopenal k'usi ja'* en tsotsil, son parte de la tradición oral que se transmite de generación en generación y que en la vida de los pueblos originarios son elementos que tienen un uso de manera directa veamos la Figura 8. “La palabra adivinanza proviene de la voz latina *adivinare* que significa predecir el futuro, o descubrir una respuesta a través de preguntas o afirmaciones expresadas de modo particular” (Gómez, 2003, p. 431). Ahora podemos entender con más exactitud que las adivinanzas sirven para predecir o como su nombre lo dice adivinar, a través de ciertas cualidades o características que se menciona; pero que forma parte de los conocimientos orales o escritos de cada grupo social. Coincidimos con Aller García (2004) al afirmar:

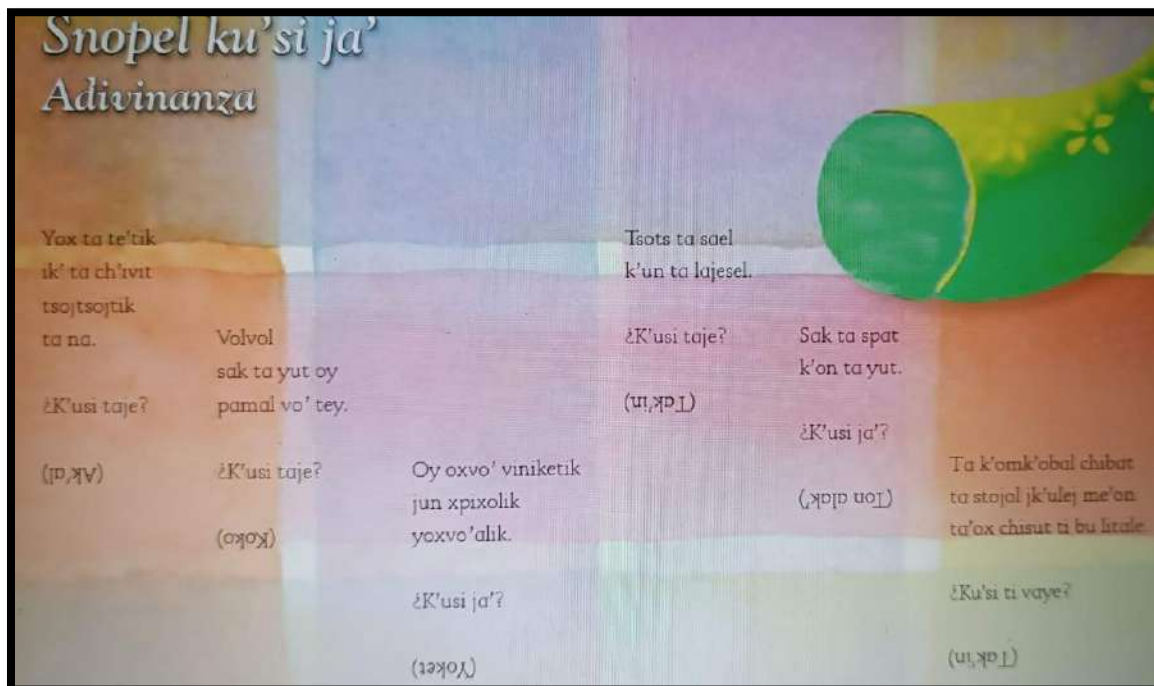
son enigmas de sencilla resolución que se descifran mediante la asociación de ideas o la simple deducción y tienen como objetivo el desarrollo de la imaginación de la exactitud lingüística. El juego que se establece y realiza con la adivinanza emociona y distrae al niño, de aquí que guste tanto a los alumnos de este nivel educativo, ya que desarrollan su ingenio cuando las crean y disparan su imaginación y su gracia cuando tratan de resolverlas. (p. 146)

De esta manera vemos conveniente implementar o trabajar con los alumnos estos tipos de construcciones en las actividades escolares, porque son textos que se pueden leer con la guía del docente y que han sido contadas en sus vidas diarias. Estas actividades se implementan en la lengua materna para que lleguen al corazón de los estudiantes al poder aprender a leer y escribir en su

lengua materna, tal como Hamel et al (2004) expresa dar prioridad en la enseñanza de la lengua materna de los estudiantes hablantes de una lengua originaria y de esta manera pueden adquirir y desarrollar sus habilidades y destrezas dentro de su contexto cultural y lingüístico.

Figura 8

Ejemplo de las Snopbenal k'usi ja'-Adivinanzas



Fuente: SEP, (2008).

Como nos damos cuenta una adivinanza es un texto muy divertido que es adaptado para los estudiantes de edad escolar, porque es de fácil comprensión y los niños de educación primaria no les dificultaría trabajarlo; desde el punto de vista de Gómez (2003):

la mayoría de las adivinanzas formuladas en verso (rimado o libre), el trabajo con ellas incentiva no sólo la claridad conceptual, sino también la capacidad de conmoverse ante los sentimientos y la belleza del lenguaje poético, al tiempo que fomenta la difusión de nuestros valores y tradiciones, presentes en este elemento del folklore literario. (p. 431)

Es así como la adivinanza puede aplicarla como una estrategia didáctica en el fomento de la lectoescritura de estudiante en la educación primaria, porque son de fácil redacción y no tiene

diferentes partes como el cuento o la leyenda. Pero, sobre todo, puede inventarse o lo que ha escuchado de sus padres o en la vida cotidiana que favorece de alguna manera el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua materna tsotsil.

Las adivinanzas son pequeños textos que se caracteriza por tener una intención de predecir de lo que se está hablando, en texto o en verso, rimado o libre, que tiene como finalidad incentivar o llamar la atención de los niños (Gómez, 2003). *Li snopbenal k'usi'e* (la adivinanza) es con este recurso que vamos a empezar a trabajar para el fomento de la lenguas y culturas originarias para que no se les dificulta practicar sus lenguas originarias, esto es, en su lengua materna tsotsil. sabemos que, por la situación pedagógica de los alumnos en las escuelas rurales, existe una barrera de aprendizaje porque las condiciones en que se encuentran los educandos influyen de gran medida el nivel de educación de los hablantes de una lengua.

De esta manera se utilizará el recurso didáctico la adivinanza, ya que mediante ese recurso se podrá implementar a que cada uno de los participantes de las actividades de la lectoescritura de la lengua tsotsil

En esta sección tenemos las adivinanzas-*nopo k'usi ja'* como parte de las tradiciones orales, ya que como hemos estado mencionando la comunidad de Majomut, cuenta con una infinidad de conocimientos ancestrales de la lengua-cultura tsotsil; “Las adivinanzas son una manifestación viva de la literatura oral de todas las culturas. Su origen va íntimamente ligado a las sociedades orales que actuaron de transmisoras, y con posterioridad se crearon las primeras recopilaciones escritas de esta manifestación lúdica” (De la Serna, 2001, p. 7). Tal como vemos las adivinanzas ha existido en la historia de la humanidad de manera oral y hasta la fecha; es por ello que consideramos que escribir adivinanzas en tsotsil fomentaría la motivación en los estudiantes al escribir con la guía del docente sus propias adivinanzas.

De esta manera se trata de recuperar los conocimientos ancestrales que tienen las comunidades de pueblos originarios, que en su mayoría se siguen transmitiendo de manera oral de generación tras generación. Las nuevas generaciones deben de utilizar los recursos que están en sus manos para aprender a leer y escribir, y las adivinanzas considero que es una buena estrategia ya que son textos cortos que les llama la atención a los niños, además les hace pensar, analizar, pero sobre todo reflexionar. Eso les llama mucho la atención a los niños, más aún cuando está en la lengua materna; así pueden entender con más facilidad lo que se escribe y lo que se lee.

2.2 Las tradiciones orales en la comunidad

Las tradiciones orales de esta comunidad de Majomut municipio de Chenalhó es abundante. Ya que, al entrar en contacto los padres de familia, con las pasadas autoridades, autoridades y los principales de la comunidad (rezadores o quienes han pasado todos los cargos dentro de la comunidad) nos damos cuenta que tienen un cúmulo de conocimientos orales que les han transmitido de generación en generación de sus ancestros. Esos conocimientos son los que se conocen como tradiciones orales, porque no hay nada escrito, sino se cuentan y se transmiten de manera oral hacia las nuevas generaciones. Cuentan sus anécdotas de vida, la historia de la fundación de la comunidad, de los casamientos, sobre el nombre de la comunidad, leyendas, cuentos y lo que más resalta son los nahuales. Estos conocimientos cuando cuentan lo hacen de una manera particular porque lo sienten, lo viven, le dan emoción, usan gestos.

He aquí donde vemos que los conocimientos socioculturales de una comunidad se pueden utilizar como una herramienta para el proceso de la enseñanza aprendizaje cuando se traslada en el contexto áulico, utilizando diferentes estrategias y metodologías de implementación que pueda facilitar con las y los estudiantes.

2.3 Las tradiciones orales en la educación primaria

Las tradiciones orales como hemos mencionado son conocimientos ancestrales que se transmite de manera oral hacia las nuevas generaciones, en el cual los especialistas son los ancianos y las ancianas en el grupo étnico. Estos conocimientos pueden ser cuentos, leyendas, canciones, adivinanzas, dichos o refranes, entre otras; por que los estudiantes de la educación primaria pueden incursionarse en ellos con el fin de diversificar las estrategias didácticas que se aplica dentro del salón de clase. Tal como nos menciona Fernández Serón (2010) cuando se usa el cuento con las y los niños utilizan y desarrollan diferentes habilidades dentro de los cuales están las palabras, la curiosidad, el control del cuerpo, reconocimientos de sonidos, aptitudes y destrezas, entre otras. En este sentido vemos que un cuento es muy importante en el desarrollo de las habilidades de los niños y niñas en edad escolar, por lo que se debe aprovechar trabajando con ellos en diferentes actividades con el cuento.

Por otro lado, en palabras de Magán (2016) nos refiere que las y los estudiantes en todos los niveles educativos al escuchar una leyenda favorecen el desarrollo por el gusto por la lectura, facilitar el uso de la lengua, ofrece la ventaja de repetir y aprender las estructuras sintácticas y figuras retóricas. Es en este sentido vemos que trabajar con diferentes tradiciones orales ayudan de manera importante en el desarrollo de diferentes habilidades durante las actividades en el aula escolar, pero principalmente favorece en el desarrollo del vocabulario y facilita el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura.

Para Aller García (2004) trabajar con adivinanzas favorece el aprendizaje desarrollando el interés, el ingenio la creatividad, la imaginación y en la resolución de problemas; así como el desarrollo lingüístico y la deducción. Estos son algunos de los que favorece al implementar las adivinanzas dentro del salón de clase con los educandos porque son actividades de acuerdo del

nivel de los educandos.

Cabe mencionar que estas actividades deben de realizarse con la lengua materna del estudiante para fortalecer las lenguas originarias y escribir la lengua materna que hablan los estudiantes, y por lo consiguientes esos conocimientos de las tradiciones orales se tiene que escribir o documentar en un texto para que de esta manera se pueda dejar huella con este estudio.

2.4 ¿Qué es la oralidad?

Un niño desde sus primeros años de vida aprende a decir sus primeras palabras mediante el habla, adquiere un lenguaje en el que desarrolla el medio para comunicarse con su familia y la sociedad que lo rodea, y con materiales y practicas dentro de la familia logra desarrollar la oralidad.

De esta manera, logra adquirir las habilidades de una expresión oral más formal para comunicarse, con significado, con sentido; en otras palabras, adquiere las competencias comunicativas en su lengua materna. He allí, la cuestión que hablar de la oralidad es tener las bases de un expresión oral o discursiva, ya sea en la lengua materna o segunda lengua, que en este caso nos enfocaremos más a la expresión oral de la lengua materna principalmente. Según Mostacero (2004):

La oralidad es el primer sistema comunicativo que adquiere el individuo dentro de esa actividad semiótica compleja que es la producción textual y discursiva. Es la primera experiencia interactiva porque surge con la vida y se repite cada vez que nace un niño o una niña. (...) La oralidad consiste en un sistema triplemente integrado, constituido por variados componentes verbales (emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, elementos paraverbales, entre otros), por un repertorio kinésico y proxémico y por un sistema semiótico concomitante (dimensión cultural). (p. 54)

Como vemos la expresión oral de un individuo se adquiere desde los primeros años de vida con la madre y de acuerdo con la lengua de la madre esa misma lengua que aprende el hijo, de ahí viene el concepto “lengua materna o L1”, porque se aprende desde los primeros años de vida y la

misma lengua que domina la madre. La oralidad no solo es cuestión de expresión, sino que también se mejora con el tiempo y con la práctica conforme se crece en la comunidad, y es así como surgen niveles o clases de la expresión oral. La oralidad se divide en tres maneras o clases de acuerdo con Mostacero (2011):

1. **Oralidad primaria individual:** del niño o niña que aprende la lengua materna, de 0 a 3 años aproximadamente, sin importar el tipo de sociedad en la que vive, es decir, si es indígena, rural o urbanizada. En otras palabras, la experiencia personal de apropiación de la lengua materna.
2. **Oralidad primaria colectiva:** de niños y adultos, la cual pertenece a sociedades predominantemente orales, que viven al margen de una cultura letrada, como las sociedades indígenas de América, pero que no están exentas de contactos permanentes o esporádicos con cualquier elemento de la cultura de la escritura.
3. **Oralidad secundaria urbana:** dependiente de los mass-media, la escuela, las instituciones, las empresas, la banca, los partidos políticos, etc., donde se mezcla con las más sofisticadas tecnologías de la información y de la comunicación, y donde lo característico es la invención de nuevos soportes y dispositivos, nuevas variedades de oralidad, pero a partir de la hibridación con las variedades de la escritura. (p.102)

De esta manera vemos como un individuo va desarrollando su forma de expresión oral conforme avanza su edad y de acuerdo como se va adentrando en la sociedad, porque como vemos también el desarrollo de la oralidad existen niveles o clases para que se pueda dominar de una manera correcta para interactuarse de buena manera con la sociedad que le rodea. Sin embargo, es pertinente recalcar que el lenguaje oral debe ser un elemento para poder desarrollar la escritura, esto es, aprender a pasar en letras, las palabras, frases, oraciones simples y oraciones complejas lo que expresamos de forma oral: ideas, sentimientos, narrativas. Escribir no es más que pasar en símbolos o codificar las palabras.

2.4.1 De la oralidad a la lectoescritura

La oralidad puede existir sin el texto escrito, pero el texto escrito no puede existir sin la

oralidad porque el escritor puede compartir su texto para ser leído. Como hemos mencionado la expresión oral es la forma que todo ser humano adquiere desde la infancia y que conforma se va desarrollando la persona incrementa su capacidad de expresión oral. De este sentido, una persona puede interactuar con mayor facilidad y claridad con la familia y con la sociedad que lo rodea cuando tiene desarrollado sus habilidades de expresión oral.

Ahora bien, todo ser humano tiene desarrollado la habilidad de la expresión oral excepto algunas personas que tienen alguna discapacidad que no logra desarrollar su habla.

Independientemente de la lengua que se habla: tsotsil, tseltal, español, inglés, francés, entre otras, tal como hemos mencionado con anterioridad depende mucho donde se nace y la lengua de la familia materna, esa lengua se adquiere primero como lengua materna; “la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando” (Navarro Romero, 2010, p. 120).

De este modo, nos damos cuenta que la expresión oral se adquiere de manera inconsciente desde los primeros años de vida y conforme se crece se mejora el habla, mientras la escritura se adquiere en otro espacio. “la oralidad la poseen, por naturaleza, todos los individuos, la escritura es una excepción. Un alto porcentaje de la población mundial es analfabeta o analfabeta funcional, y a pesar de las tecnologías del texto y de la imagen” (Mostacero, 2011, p. 112).

Nos damos cuenta que aprender la escritura es un trabajo arduo en el que intervienen terceras personas. Sin embargo, es preciso enfatizar que la oralidad y la escrita no deben estar de extremo a extremo o paralelo, sino que debe ser complementaria del uno al otro. La oralidad y la escritura como constructos semióticos tienen una relación muy estrecha con los tipos de alfabetización (Mostacero, 2011). Esto con el propósito de acelerar el trabajo de alfabetización de

los niños y niñas en la escuela y así elevar el nivel de aprendizaje en los diferentes centros educativos de la educación básica.

No podemos solo hablar del trabajo de la lectoescritura sin la oralidad, tal como mencionamos en un inicio al aprender a leer y escribir no podemos realizar sin utilizar la oralidad, en los estudiantes se debe dar realce a las actividades de la lectoescritura apoyándose con la oralidad para facilitar el proceso de adquisición. Como afirma Nava (2017):

la oralidad es importante para los estudiantes porque les permite el desarrollo dentro del plan de estudios, para una comunicación duradera siempre que los estudiantes creen el ambiente adecuado en el entorno educativo. La lectoescritura les da a los niños la confianza para hacer el trabajo correctamente, y los lleva a ser buenos estudiantes y no tiene problemas en enseñanza y aprendizaje (p. 65).

Entrar en el mundo de las letras implica una gran labor que concatena diferentes elementos de un aprendiente, sin las estrategias y métodos adecuados difícilmente se logra obtener los resultados esperados en un determinado tiempo. Cada periodo o nivel de estudio se plantea objetivos esperados que muchas veces depende mucho del docente y del alumno para obtener el resultado. Es por ello, que se busca elementos que facilite el desarrollo de la lectoescritura. Como señala Segovia (2014):

En el proceso de lectura y escritura, se utilizan una serie de estrategias, formas de promover el aprendizaje, debido a esto, sin embargo se debe alentar a los estudiantes a aprender de manera efectiva, y también se aplican en el aula y en su enseñanza es importante, ya que se necesita familiarizarse con su entorno. (p. 43)

Por lo que cada nivel de estudiantes es preciso estar conscientes de este trabajo arduo en donde debe haber una flexibilidad con cada uno de los estudiantes para que los conocimientos que vayan aprehendiendo le sea útil en su vida familiar, social y personal. Estas habilidades de oralidad que nos urge para considerar en los procesos de la enseñanza-aprendizaje son sin duda un factor que debe favorecer en nuestras actividades ya que le da más realce cada actividad, esto es, más

práctico porque los conocimientos ancestrales, contextuales de los estudiantes lo llevan al aula para que forme parte como material didáctico en el proceso de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la práctica pedagógica con las y los estudiantes se debe fomentar diferentes estrategias de lectura y escritura que favorezcan el aprendizaje significativo. Para ello debemos tomar en cuenta las características del contexto donde se labora, cómo se les facilita adquirir los conocimientos nuevos o en otras palabras tener en cuenta los estilos de aprendizajes de nuestros estudiantes porque nosotros como facilitadores debemos buscar o crear el mejor ambiente posible.

La estrategia de la oralidad no debemos dejar a un lado porque como plantea Ruano (2017):

La falta de oralidad en los niños [...] causa caos en la comunidad educativa, no solo emocional, sino también intelectual y moralmente. Se espera que la oralidad se origine el [proceso]enseñanza [aprendizaje] en la educación preprimaria, primaria y secundaria. (p.26)

Estos son elementos que nos dan el momento de emprender una iniciativa hacia la lectoescritura porque no podemos emprender la enseñanza sin un análisis y planificación para actividades en clase. De esta manera vemos que la oralidad es medular en el proceso de emprendimiento de las actividades de la alfabetización, pero no debemos perder de vista que estas actividades tienen que ser siempre en la lengua materna porque de lo contrario no tendrá significado ni sentido para nuestros estudiantes. Como lo hace notar Pérez (2018):

la oralidad involucra a los estudiantes en la educación para que logren aprender creativamente en un intercambio de ideas, para que prosperen en sus conversaciones con habilidades y capacidades, que les permitan trabajar en contextos educativos y culturales. La falta de lectoescritura de los alumnos puede generar problemas en la educación, por lo que sería de gran interés realizar actividades en el aula. (p. 6)

Por lo que, las actividades escolares tienen que ir acorde con las necesidades de los niños y niñas en los diferentes niveles educativos, así como los niveles en que se encuentran nuestros

estudiantes, porque si aún no tienen desarrollado sus habilidades de la lectoescritura difícilmente pueden lograr terminar alguna actividad que se les asigne. Es por ello, que debemos ser muy cuidadosos en el momento de plantear algunas actividades, pero sobre las metodologías para el logro de los objetivos. Coincidimos con Reina (2018) que:

La tradición oral, se usa además para publicar historias y basadas en la comunidad, y para otros fines, como documentales en video, leyendas animadas, autobiografías, testimonios, evidencia oral, brinda a las clases mucha información y habilidades que ayudan al estudiante a comprender mejor su contenido. (p. 13)

Estos conocimientos son factibles dentro de las actividades escolares, porque forman parte de sus sociolectos de las y los estudiantes, desde los primeros años de la vida van formando estas gamas de conocimientos mencionados de la tradición oral, por lo que al tomarlo en cuenta logran desarrollar de manera significativa en su proceso de cognición.

De esta manera, al emprender la enseñanza de la lectoescritura con nuestros estudiantes ponen a trabajar diferentes habilidades y destrezas que tienen desarrollado desde la vida cotidiana y asimilan con los conocimientos escolares; y es así como logran desarrollar las habilidades y destrezas de la lectura y escritura. Sin embargo, debemos estar conscientes que no todos tienen la misma capacidad o el nivel en el desarrollo de estas habilidades para la alfabetización, algunos les facilita y para otros les dificulta, esto es, actúan diferentes procesos psicológicos en cada estudiante. “En el desarrollo de la lectoescritura actúan procesos psicológicos: percepción, memoria, cognición, metacognición, razonamiento y conciencia” (Ruano, 2017, p. 66).

Emprender el trabajo con los educandos de la lectoescritura en la escuela primaria implica tener claro los objetivos, pero sobre todo conocer el terreno, esto es, tener diagnosticado nuestros estudiantes, en qué nivel están para que a partir de allí comenzar a trabajar. En la escuela primaria bilingüe muchos alumnos, aunque sus documentos mencionan que están en los últimos grados,

pero sus conocimientos son como si estuvieran en primer o segundo grado por no implementar las acciones correctas, entre otros factores. Por lo que la lectoescritura en la educación primaria se debe fomentar tomando en cuenta la lengua materna de los estudiantes, de esta manera los alumnos pueden desarrollar sus habilidades y destrezas. “La lectoescritura requiere la creación de un conjunto de habilidades que se logran cuando un niño experimenta experiencias multidisciplinarias a través del movimiento, lo que le permite madurar las funciones mentales y organizar las percepciones, lo que crea el aprendizaje” (Navas, 2017, p. 72).

Implementar la oralidad para aprender a leer y escribir es fundamental para lograr que desarrollen sus habilidades de la escritura y lectura en la lengua materna. No se debe enseñar a leer y escribir en la segunda lengua cuando no se ha desarrollado éstas.

2.5 Recapitulación

En este capítulo hemos tratado de definir que son las tradiciones orales, en el cual quedó asentado que son relatos o conocimientos ancestrales que se transmiten mediante la oralidad de generación en generación. En los cuales pueden ser: cuentos, leyendas, canciones, dichos o refranes, adivinanzas, entre otras. Asimismo, definimos cada una de las tradiciones orales más sobresalientes o reconocidas; además, definimos que es un cuento, una leyenda y una adivinanza. Por último, hemos analizado como estos conocimientos orales ayudan a los estudiantes al implementarlo en el aula escolar, y llegamos a la conclusión que las diversas actividades con el cuento, la leyenda y con las adivinanzas pueden lograr desarrollar diferentes habilidades de la lectoescritura de la lengua materna para preservar el patrimonio cultural intangible de la comunidad de Majomut.

CAPÍTULO 3. LOS MÉTODOS DE LA LECTOESCRITURA Y LA ORALIDAD

En este capítulo presentamos diferentes métodos y teorías sobre la lectoescritura en la Educación Primaria Bilingüe y de igual manera veremos la importancia de considerar en el proceso de la enseñanza aprendizaje el conocimiento, la cultura y la lengua de las y los estudiantes. Con ello se intenta fomentar una educación contextualizada y significativa para todos y todas. Asimismo, queremos que el camino hacia la alfabetización de las y los estudiantes no sea espinoso, sino que sea algo llamativo, divertido, contextualizado, pero sobre todo significativo desde la lengua que usan en las interacciones más familiares e íntimas. No separar la escuela en lo cotidiano, sino que más bien los conocimientos de las y los estudiantes se utilicen como elementos en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura.

3.1 La lectoescritura en la educación

Desde los primeros años de vida, el ser humano adquiere el lenguaje por primera vez de manera inconsciente para solventar sus necesidades básicas, por ejemplo, nombrando las cosas que los rodea, en la interacción social, con los miembros de la familia y con quienes les rodea; todo ello se va mejorando conforme el niño crece. “El proceso de aprendizaje tiene lugar cuando el niño toma contacto con un ambiente en el que se habla la lengua en cuestión, y gracias a la interacción social esa lengua se desarrolla” (Navarro Romero, 2010, p. 118).

Por otra parte, aprender a leer o a escribir implica una labor cognitiva y consciente en el cual pueden intervenir personas ajenas al núcleo familiar para lograr el desarrollo de la competencia de la lectoescritura. “Aprender a leer implica, por el contrario, implica clases, programa, profesores, y a pesar de todos estos esfuerzos, planteaproblemas a una proporción grande de niños” (Carrillo et al, 2005, p. 7).

La educación de las niñas y los niños en los diferentes centros educativos de la educación

básica tiene como finalidad desarrollar las habilidades de la lectura y escritura. La lectoescritura es un requisito fundamental para desarrollarse en la vida como ser humano, así como poder alcanzar el desarrollo pleno de la cognición, ya que tener las habilidades de la lectoescritura permite ampliar los conocimientos y llegar más lejos, cuando solo se tiene desarrollado la competencia de la expresión oral y la de escucha. Ya que los niños, desde que llegan a la escuela traen desarrollado sus habilidades de la expresión oral y de escucha, y lo que tienen que aprender es precisamente la lectura y escritura. “El desarrollo de la habilidad de lectoescritura es fundamental en el proceso de formación de todo individuo, ya que contribuye a su contacto y significación del mundo que lo rodea” (UNESCO, 2013, p. 45).

Leer y escribir no solo es decodificar o codificar ideas, pensamientos, conocimientos, sino que es el complemento de las cuatro habilidades que conforma nuestro lenguaje como seres humanos. Tal como afirma Lucas (2014):

La lectoescritura constituye un pilar básico en la vida de todo ser humano. No solo se trata de una herramienta indispensable para acceder a los objetivos y contenidos educativos sino que es uno de los principales vehículos de la cultura existente. (p.5)

En este sentido, desarrollar las habilidades de la lectura y escritura, significa completar las competencias comunicativas que son fundamentales para vivir en sociedad. Pero, sobre todo cuando se desarrolla estas habilidades en la lengua materna y con los elementos culturales del contexto, las y los estudiantes serán competentes en el contexto y fortaleciendo la identidad étnica.

En la escuela debe ser un espacio donde fomente el uso y el estudio de la lengua de las y los estudiantes, esto con el fin de que lo que vayan aprendiendo tengan sentido y significado, y que les sirva para comunicarse con el mundo exterior mediante la habilidad escrita y no hacer que el estudiante tenga aversión hacia lo que aprende en la escuela; esto ocurre precisamente cuando no se enseña desde la lengua-cultura del estudiante.

Aprender a leer y escribir debería ser como un arte, una alegría y no debería ser como un castigo. Sin embargo, como afirma Urquijo (2007):

el aprendizaje de la lectura y la escritura constituye una de las tareas más importante de la escuela en tanto instrumento fundamental tanto a nivel individual como social que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella. (p. 10)

En este sentido llevar a cabo el proceso de la enseñanza-aprendizaje con estudiantes en el nivel de la educación básica implica una gran responsabilidad y habilidad empática para que con nuestras acciones lúdicas y estratégicas logremos en cada uno de ellos el interés hacia lo que se imparte en la escuela. Para que de esta manera se cumpla una de las funciones de la escuela lograr que las y los estudiantes salgan adelante como personas, pero sobre todo que sean competentes en la vida y en los diferentes escenarios comunicativos.

Es así como vemos que la lectoescritura juega un papel medular en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes en la educación básica, porque es allí donde desarrolla sus habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas necesarias para continuar con sus estudios posteriores. Es como sus cimientos, deben tener bien completo sus conocimientos para que no tengan dificultades en los grados o niveles superiores, si un niño no logra desarrollar sus habilidades y destrezas en los grados de la educación básica tendrá más probabilidad que deserte en grados ulteriores. Por lo tanto, tocar el tema de la lectura y escritura desde la educación básica, sería como cumplir los planteamientos del plan y programa de estudio de la educación básica (SEP, 2011) en el cual nos menciona que el perfil de egreso de las y los estudiantes en la educación básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) es que dominen las cuatro habilidades de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir) pero sobre todo que lo pongan en práctica dentro de su contexto.

Es por ello que aprender a leer y escribir es sinónimo de abrir los ojos ante el mundo del conocimiento, es tener el camino hacia los otros conocimientos, hacia las obras literarias. Esto

ocurriría cuando se aprende a leer y escribir desde el contexto y de la lengua de nuestros estudiantes de lo contrario por más que lean sería como decodificar y no tendría sentido y significado para ellos lo que leen.

3.2 El proceso de la lectoescritura en la educación primaria

El proceso de adquisición de la lectoescritura se desarrolla en los diferentes ámbitos y niveles educativos; con el fin de que los estudiantes desarrollen sus habilidades desde los primeros años de la educación, en el cual los estudiantes deben desarrollar las habilidades lectoescrituras desde la lengua materna de cada uno de ellos; esto con la finalidad que sean significativas lo que vayan a leer y escribir. Asimismo, debe fomentarse la lectoescritura desde un enfoque lingüístico-sociocultural-comunicativo para que de esta manera se logre un aprendizaje significativo y funcional, que lo que vayan a aprender les sirva en su contexto educativo, familiar y social.

Las y los estudiantes, desde que se inicia a desarrollar las habilidades de la lectoescritura en un centro educativo, la habilidad de la escucha y oral ya tienen desarrollado, por lo que cuando se retoma la lengua de ellos en el momento de trabajar con la lectura y escritura se logra grandes resultados que uno a veces no espera. Esto es precisamente lo que nosotros proponemos con este estudio, que se implemente nuevos métodos y recursos para fomentar el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura con los recursos didácticos de las tradiciones orales, ya que son lo que más se manejan estos tipos de conocimientos en las comunidades rurales.

De los argumentos anteriores, vemos necesario que desde la educación básica se impulse una enseñanza aprendizaje basado desde el conocimiento y lengua de los estudiantes, esto con el objetivo de que adquieran conocimientos científicos pero que asimilen con sus conocimientos cotidianos. Cuando se retoma la lengua como objeto de estudio, se puede implementar diversos recursos contextuales, como algunas tradiciones orales que ellos mismos conocen, conocimientos

de sembradíos, de cosechas de maíz, de frijol y los conocimientos sobre la madre naturaleza. Esta manera de educar, es una forma de rescatar y fomentar los conocimientos que existen en una comunidad rural. Para ello como docente y estudiantes debe estar conscientes los objetivos de las prácticas pedagógicas, de los contenidos escolares, pero sobre todo valorar la lengua y cultura en que se implementa las actividades escolares. Tal como nos afirma Montealegre y Forero(2006):

En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectoescritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. (p. 28)

En este sentido, la educación para los pueblos originarios tiene que darse desde un enfoque sociocultural y sociolingüístico; donde elementos de las prácticas sociales debe ser clave en los procesos cognitivos para dar realce y significado al proceso de enseñanza-aprendizaje. En un marco de respeto a la diversidad y fomentar desde esa óptica de los estudiantes el proceso de la adquisición de la lectoescritura desde la lengua materna. Ya que, sin ese requisito, aprender a leer y escribir desde un enfoque cultural occidental sería algo vacío y sin sentido para los alumnos, porque no podrían asimilar en sus vidas diarias porque al convivir con sus familias de manera cotidiana usan la lengua materna. Por lo que es de suma importancia que desarrollen las habilidades de la lectoescritura en lengua materna a través de diferentes estrategias, lo importante aquí es que los medios contextuales o culturales sean parte de su desarrollo educativo.

Por lo consiguiente, desarrollar las habilidades de la lectura y escritura significa completar las competencias comunicativas que son fundamentales para vivir en sociedad. Pero sobre todo cuando se desarrolla estas habilidades en la lengua materna y con los elementos culturales del contexto, de esta manera los entes cognoscentes serán competentes en el contexto y fortaleciendo

la identidad étnica. De esta manera entendemos la importancia de la lectoescritura en nuestras vidas, en el aula y más aún porque es una forma de entrar al mundo del conocimiento. Tal como nos plantea Araoz et al (2010):

Tanto la lectura como la escritura son herramientas indispensables para el avance escolar y para el dominio de muchos otros conocimientos: no sólo se emplean dentro de las aulas para el estudio sistemático de los contenidos escolares, sino también fuera de ellas como medio para informarse, reflexionar, investigar o profundizar acerca de temas interesantes, confrontar opiniones y entretenerse. (p. 31)

Estos métodos de enseñanza de la lectura y escritura se inician a aplicar las actividades con los estudiantes, a cualquier edad y en cualquier contexto; los métodos son fundamentales para lograr los objetivos. Es preciso señalar que se debe fomentar actividades en el que se retome los conocimientos comunitarios que no están escritos y que no podemos encontrar en la biblioteca, internet, en libros, pero si podemos trabajar con los estudiantes y de esta manera tener sentido para ellos lo que van aprendiendo dentro y fuera de la escuela.

Esto con la finalidad de que aprendan de manera amena y subsecuente, porque un cuento puede estar presente en cualquier momento en la vida comunitaria, muchas veces los mismos padres, abuelos o cualquier otro familiar son ellos quienes aprovechan cualquier momento de contar un cuento o fábula de manera oral para transmitir un aprendizaje o simplemente por gusto.

Tzul Tzul, 2015, como se citó en Carranza Quiñonez, 2021 menciona al respecto:

Los cuentos infantiles son fundamentales para el aprendizaje de los niños/as, pues forman parte de la vida cotidiana del ser humano, convirtiéndose en fantasías que tienen capacidad para desarrollar la imaginación [...] El contar cuentos, desde una edad muy temprana, ayuda al desarrollo de la capacidad lingüística, psicomotora, cognitiva, lo primordial hace que el niño tenga hábitos de lectura. Los cuentos deben ser creativos, dinámicos, para poder llamar la atención de los estudiantes. (p.35)

Con la literatura se puede fomentar el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la

educación básica, esto es, con estudiantes de educación primaria; facilita el desarrollo pleno de las 4 habilidades comunicativas: la expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

Utilizar diferentes tipos de textos para poder comenzar a desarrollar las habilidades de lectoescritura son estrategias que nos pueden apoyar en gran medida con nuestros estudiantes. Tal como afirma (Devoz y Puello, 2015, como se citó en Carranza, 2021):

Leer varios tipos de cuentos, fabulas, textos, leyendas a los niños/as ayuda a predecir el contenido y a recordar las diferentes informaciones escuchadas u observadas al momento de contar los diferentes contextos, ayuda de igual manera al desarrollo del lenguaje oral, el ordenamiento de las discusiones y la expresión escritas de las diferentes ideas relacionados con el texto, incentiva al hábito de lectura desde muy temprana edad y pueden expresar sus diferentes ideas o pensamiento de los conocimientos, adquiridos al momento de escuchar el cuento. (p. 19)

Las lecturas, escrituras y representaciones de los cuentos; y las fábulas se pueden trabajar dentro y fuera de salón de clase. Para que sea más interesante y motivador las actividades con los estudiantes se puede seleccionar lecturas literarias que recuperen la cosmovisión tsotsil. De esta manera se puede ver la importancia que impacta en los estudiantes al implementardiferentes recursos didácticos para el fomento a la lectoescritura desde un enfoque lingüística y comunicativa. Básicamente cuando los conocimientos que tienen en su contexto como las tradiciones orales es como elemento sustancial en el quehacer pedagógico con los estudiantes.

3.3 Métodos de la enseñanza de la lectoescritura

Para que los estudiantes entren en el mundo de las letras es necesario aplicar diversas estrategias o metodologías y de esta manera les faciliten la adquisición de los elementos de la alfabetización y logren desarrollar sus habilidades de la lectoescritura. Las estrategias se pueden implementar tomando en cuenta la lengua-cultura de los estudiantes, ya que este binomio de

elementos es algo inseparable pero que a la vez son dos aspectos que si se pasa de manera desapercibida puede ocasionar en nuestros alumnos una aversión hacia la escuela por lo que es necesario tener en cuenta esos elementos en nuestras prácticas educativas.

Castillo (2010) plantea que la enseñanza de la lectoescritura debe darse desde diferentes enfoques y estrategias, ya que no es fácil aprender cuando no se tiene desarrollado la noción desde un inicio. Los métodos de la enseñanza de la lectoescritura se pueden resumir de dos grandes ejes, tal como Castillo (2010) lo sintetiza:

Existen, principalmente, dos métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura, esto es, los métodos sintéticos y métodos analíticos. Un tercer método sería la interrelación de los dos [...] los métodos sintéticos parten del aprendizaje de las partes mínimas (sonido, letra y sílaba) hasta llegar a la estructura de la palabra, la frase, la oración y el texto [...] por su parte los métodos analíticos, parten del conjunto, del texto, la oración o frase y la palabra para llegar a sus unidades constitutivas; esto es, las sílabas, las letras y los sonidos. (p. 3)

Estos métodos son fundamentales para que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades tanto para la lectura y escritura. Además, es preciso señalar que se debe fomentar con actividades en el cual se retome los conocimientos previos para que puedan lograr un aprendizaje significativos para todos los educandos.

Para que los estudiantes aprendan a leer y escribir es preciso implementar diferentes estrategias de manera que se logre avanzar en el desarrollo de un tema con ellos, porque no se puede trabajar sin tener los objetivos y las estrategias pertinentes. Estos aprendizajes se desarrollan principalmente en las escuelas de la educación básica.

3.3.1 Métodos sintéticos

De acuerdo con Castillo (2010), los métodos sintéticos se conocen como una forma de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura que va desde lo particular a lo general, es decir, desde la grafía y el sonido que conforma el alfabeto de cada lengua. Este método es lo que se ha aplicado

comúnmente en las escuelas tradicionales, en el cual para aprender a leer primero se inicia a conocer los sonidos y el nombre de cada grafía, y para facilitar el aprendizaje las grafías a los alumnos se les asimila el sonido de algún objeto o animal. Dentro de esta modalidad metodológica encontramos estas variedades que se pueden agrupar en:

a). Método alfabético

Esta variedad metodológica se distingue por aprender el nombre de cada una de las grafías que conforma el alfabeto y una vez que se logre dominar se inicia a conformar las sílabas para que después conformar palabras (Castillo, 2010). Esta forma de aprender es lo más común en las escuelas tradicionales, sin embargo, para los estudiantes se confunden al aprender el nombre de las letras y después cambian de nombre cuando se forma las palabras como se puede ver en la Figura 9.

Figura 9

Método Alfabético en la Enseñanza-aprendizaje

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	ñ	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

b). Método fónico o fonético

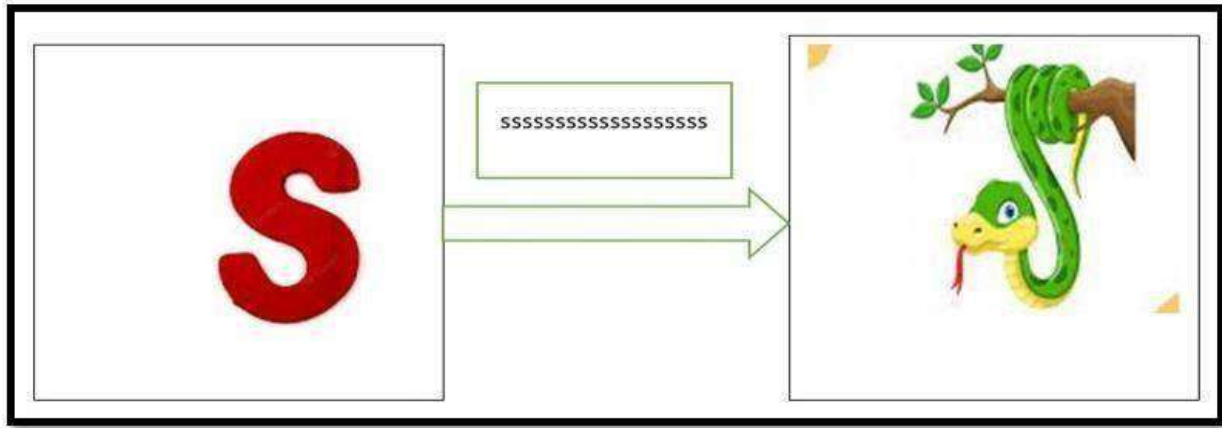
Esta metodología se diferencia por que se tiene que aprender la pronunciación y el sonido de cada una de las letras que conforma el alfabeto (Castillo, 2010). Y en esta modalidad entra también lo que se conoce como onomatopéyico en el cual se relaciona el sonido de las grafías con la naturaleza, animal u objetos. Por ejemplo, si se quiere enseñar la letra “S” se podría asimilar el sonido de una serpiente o una pelota al ponchar que producen un sonido (ssssssssssssssssssssss), ver Figura 10.

Este método también se conoce como el método onomatopéyico al relacionar la grafía con el sonido de la naturaleza, de algún animal u objetos. Se enseña de esta forma porque se tiene la

idea de que los niños conocen esos objetos o animales y así se les podría facilitar aprender las grafías del alfabeto y después conformar las sílabas.

Figura 10

representación Gráfica del Método Onomatopéyico



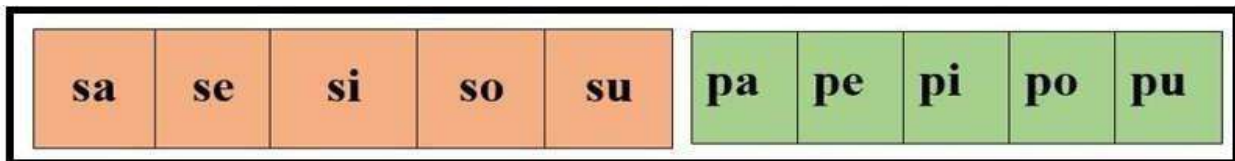
Fuente: Elaboración propia.

c). Método silábico

La variedad metodológica mediante sílabas es lo más común cuando se considera que es la unidad de la palabra con que se puede dividir. De esta manera se cree que puede aprender a los alumnos fácilmente porque ya no es necesario que pasen por aprender el sonido o nombre de las letras. Sin embargo, no deja de ser mecánicas al aprender con sílabas porque cuando inician no le encuentran sentido los niños cuando solo aprenden ma-me-mi-mo-mu/pa-pe-pi-po-pu, tal como se puede ver en la Figura 11. Hasta que logran conformar una palabra pueden encontrar el significado.

Figura 11

Representación del método silábico



Fuente: Elaboración propia.

3.3.2 Los métodos analíticos o globales y mixtos

Estos métodos son totalmente contrarios a los otros métodos analizados anteriormente, a los métodos sintéticos. En este método se preocupa en que el alumno aprenda a leer el texto y después se va analizando cada una de las partes del texto, se analiza las palabras repetidas, se hace énfasis para que se familiarice y así aprendan las palabras. Por ejemplo, se presenta un texto a los niños en el salón de clase, se lee y se va analizando de manera conjunta y obviamente que como es un texto encuentran significativo los alumnos. Según Carrillo et al (2005):

La proposición principal es que las unidades enseñadas sean las palabras completas. De esta forma se evitan los problemas de la falta de regularidad del código y, además, el aprendizaje se centra en unidades que tienen significado abandonando a las que no lo tienen, los grafemas y los fonemas. (p. 7)

Como cualquier otro método tiene sus debilidades y críticas, ya que según con este método de análisis o global no logran reconocer las particularidades de una palabra o frase mucho menos se hace íntegramente de la escritura de una palabra, por lo que entonces no debe considerarse un método perfecto.

En los métodos mixtos, se rescatan las ventajas de los dos métodos anteriores (sintético y analítico) ya que como hemos visto cada uno tiene ventajas y desventajas. Este método mixto, primero presenta un texto que este más o menos familiarizado con los estudiantes y en seguida se enfoca con las particularidades del texto, es decir, las palabras que lo componen, las sílabas y letras (Castillo, 2010).

3.4 El proceso de la lectoescritura en la escuela bilingüe

Como hemos analizado los diferentes métodos de la lectoescritura en la educación básica principalmente, es preciso escudriñar las metodologías que se implementan en el aula de una escuela bilingüe, esto con la finalidad de ir aterrizando las ideas y sobre todo como se podría solucionar las diferentes problemáticas de los procesos de alfabetización de los educandos. Porque,

a decir verdad, muchas docentes se limitan con las metodologías y estrategias tradicionales, con enfoques gramaticales o silábicos; no se aplica estrategias con enfoques comunicativas. En este sentido, Barboza y Peña (2014) mencionan al respecto:

se limitan a pedir que los estudiantes lean lo que consideran de interés para cumplir las exigencias del programa. No se detienen en el proceso de lectura que conduce al fortalecimiento de la conciencia social, base de los saberes y la transformación efectiva de la sociedad. Es innegable la necesidad de favorecer prácticas de lectura académica, crítica, reflexiva que contribuya a favorecer el aprendizaje significativo y dejar de lado la enseñanza de la lectura como una actividad repetitiva y memorística que limita el crecimiento intelectual de los estudiantes, al quedarse sólo en la estructura superficial del texto sin ir a la estructura profunda que, es lo que permite, el desarrollo de lectores críticos y autónomos. (p.140)

Como vemos es pertinente realizar actividad que conlleve a jugar la lectura, pero sobre todo la reflexión de cada uno de los estudiantes no solo es cumplir el plan y programa, Porque lo que se quiere en la enseñanza de la lectura y escritura es que salgan estudiante preparados y conozcan las diferentes situaciones en el contexto donde viven. Lo importante aprender a leer y escribir en la lengua materna, para tenga sentido y significado lo que vayan aprendiendo en la escuela.

En una escuela bilingüe no existe una metodología específica en el desarrollo de la lectoescritura, sino, que más bien lo que se sugiere es que se tome en cuenta la lengua, la cultura, pero sobre todo el contexto que son elementos fundamentales para que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades de la lectoescritura. Si se trabaja de esta manera se puede adaptar cualquier método como hemos analizado previamente, pero lo que nosotros impulsamos es que desde la lengua materna mediante los cuentos, leyendas y adivinanzas.

3.5 La comprensión de la lectura

La lectura se caracteriza por la decodificación e interpretación de símbolos o letras en palabras y y frases dotadas de significado. Una vez descifrado el símbolo se pasa a reproducirlo, asípues, la primera fase del aprendizaje de la lectura está ligada a la escritura. El objetivo último de la lectura es hacer posible la comprensión de los materiales escritos, evaluarlos y usarlos para nuestras necesidades. “En este sentido leer es un proceso intelectual y cognitivo que nos permite obtener información a partir de un texto” (Palomino, 2011, p. 28).

Desde esta perspectiva, la lectura cumple con diversas funciones en el desarrollo intelectual del ser humano; tal como lo afirma Mayor (2001) la lectura:

1. Favorece el desarrollo del pensamiento ya que estando en ella se reflexiona, medita y se crea otro sentido la lectura comprensiva es mecanismo positivo porque permite el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y divergente.
2. Adiestra en la manera de pensar en su lengua ya que para adquirir las destrezas en el uso de esta es necesario aprender a pensar en dicha lengua [...] Aprender en una lengua significa adquirir formas de pensar de sus hablantes, es decir de su ideología, sus creencias, costumbres, etc. en pocas palabras implica asimilar su cultura; la lengua conserva y transmite la cultura de sus habitantes.
3. Enriquece la adquisición de la lengua porque a través de la lectura se adquiere paulatinamente la estructura y funcionamiento de ella. En este sentido, el dominio de la lengua se adquiere más que todo usándola y no tanto estudiándola. (p. 30)

El leer incrementa las capacidades cognitivas e intelectuales permitiendo al individuo desarrollar actividades más complejas. Por ejemplo, el aprendizaje de nuevas competencias y habilidades.

La comprensión de textos escritos es muy importante en la vida cotidiana del ser humano, porque a partir de ello encuentra la idea principal o el objetivo que de una u otra forma le da sentido de lo que pretende dar a conocer el autor. Por medio de la comprensión lectora se puede adquirir

la capacidad de reflexionar, debatir, conversar con el autor, y por supuesto, la persona que comprende el sentido de los diferentes textos se vuelve más crítico y analítico. Tal como afirma Mayor (2001):

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico que implica las interacciones de características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado. Es una actividad constructiva porque durante ese proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicativos en el texto a su base de conocimientos. (p.30)

Por otra parte, es menester el desarrollo de la capacidad de comprensión de los textos porque influye mucho en que el lector le encuentre sentido real de lo que trata de transmitir el autor, asimismo, favorece como recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

3.5.1 Niveles de comprensión de la lectura

Cuando se realiza la lectura de cualquier tipo de textos, como lectores se desarrolla dos tipos de comprensión, según sea la intención del lector: se encuentra la **comprensión superficial** que indica no alcanzamos a interpretar en su totalidad el texto leído, por falta de elementos que ayudan o simplemente cuando se realiza una lectura de manera pasajera, y por otro lado se encuentra la **comprensión profunda**, en este caso se trata de interpretar a fondo lo que trata el texto y que para ello se tiene que procesar de manera especial la lectura haciendo uso de los elementos principales para desarrollar dicha habilidad.

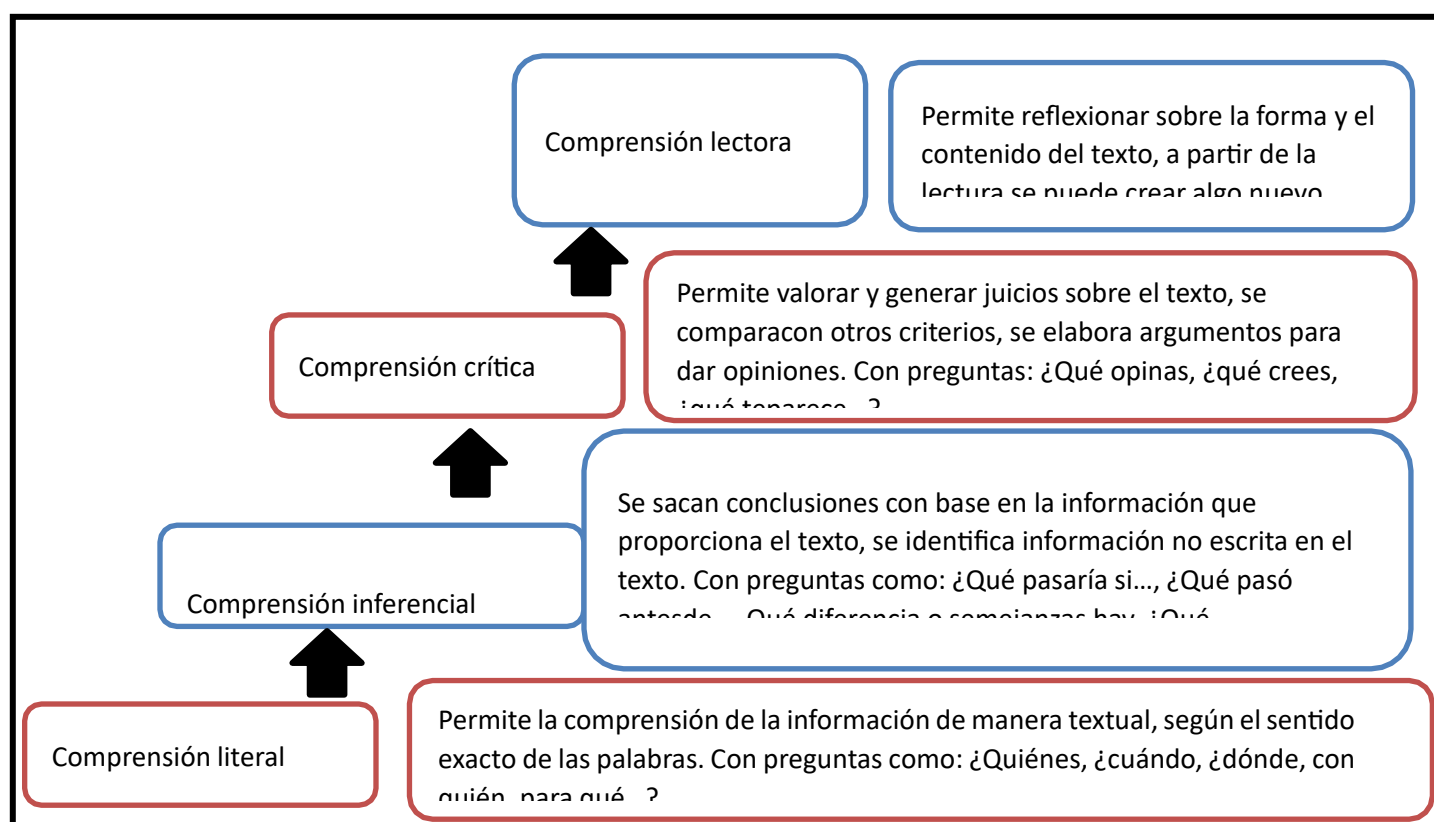
Por tanto, podemos alcanzar una comprensión superficial, si nos limitamos a extraer el significado contenido en el texto, y una comprensión profunda, que grosso modo se corresponde con lo que hemos denominado «interpretar» o construir modelos mentales de lo referido en el texto (Emilio, s.f.).

Los niveles de comprensión de textos se clasifican de manera categórica, diversos autores lo clasifican desde lo más básico, es decir, el lector desarrolla una comprensión superficial del

texto; hasta lo más complejo, en la cual el lector llega a un nivel máximo de comprensión en donde él es capaz de realizar juicios, como análisis, crítica, aprobar o desaprobar lo que dice el autor, como se especifica en la Figura 12. Es necesario desarrollar estos niveles o habilidades en los alumnos de educación primaria. A continuación, se presenta los niveles de comprensión de textos a partir del libro Ministerio de Educación de Guatemala, (2017).

Figura 12

Niveles de comprensión Lectora de un Texto



Nota 1. En la figura resume los niveles de comprensión lectora en los alumnos. Fuente: Ministerio de Educación de Guatemala (2017).

Dada las circunstancias, por diversos factores los alumnos de nivel primaria bilingüe de las comunidades rurales, en muchas ocasiones al cursar la educación primaria quedan solo en la comprensión literal, debido a que les cuesta interpretar, explicar las lecturas, y en ocasiones se les hace difícil argumentar respuestas. Por lo tanto, indica que aún no están en los niveles posteriores.

Esto ocurre principalmente cuando a un estudiante hablante de una lengua originaria se le presenta lecturas en español y por ende, no logran argumentar o justificar las respuestas de algunas preguntas que se les puede plantear como parte de la post lectura; porque sabemos que es fundamental tomar en cuenta el pre y el durante el desarrollo de las lecturas sino se toman en cuenta difícilmente se puede lograr una comprensión lectora como quisiéramos por más que los textos estén en la lengua materna de los estudiantes; estos momentos de la lectura nos ocuparemos más adelante.

3.6 La lengua se adquiere o se aprende

Adquisición y aprendizaje son dos conceptos lingüísticos que muchas veces se confunde fácilmente cuando no se está familiarizado con estos términos. Por lo que es necesario definir y distinguir los dos términos para que en los procesos de la enseñanza aprendizaje pueda ayudar en la planeación de las diversas actividades y con ello lograr un aprendizaje significativo. Asimismo, se pueda tomar buenas decisiones y seleccionar estrategias adecuadas en el proceso de la enseñanza de la lectoescritura. Por ello en este estudio se hará el análisis de los conceptos lingüísticos de adquisición y aprendizaje, para ello recurrimos al Consejo de Europa (2002):

Adquisición de la lengua: son los conocimientos y las capacidades, no explícitamente enseñados, que permiten utilizar una lengua no nativa y que son el resultado de una exposición directa al texto o a una participación directa en situaciones comunicativas. Además, son procesos mentales automáticos, basados en la memoria a largo plazo, que suponen un conocimiento implícito de los elementos sustantivos y de las reglas del sistema lingüístico.

Aprendizaje de la lengua: Es un proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planteado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional; podemos añadir que está basado en la memoria a corto plazo, que supone un conocimiento explícito de los componentes y de las reglas de la lengua. (p. 137)

Por su parte Manchón Ruiz (1987) nos afirma al respecto:

la distinción entre adquisición y aprendizaje debe basarse (y así se desprende de la mayoría de los usos de estos términos de que hemos dado cuenta) en cómo se interioriza una lengua:

si es de forma espontánea, hablamos de adquisición, y si es de forma dirigida, estamos ante un caso de aprendizaje. (p. 46)

De acuerdo con las definiciones presentadas se entiende que la **adquisición** es proceso mental en el cual se adquiere una lengua de forma espontánea sin la necesidad de llevar un proceso de enseñanza en un espacio, sino que, más bien se logra con la interacción con la gente y en la práctica de la cotidianidad; tal como se aprende la lengua materna desde los primeros años de vida y con la guía de la madre. Mientras que el **aprendizaje** tiene que llevarse a cabo mediante un proceso planeado dentro de un espacio con herramientas didácticas necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje.

Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua tiene que ser metódica, estratégica y sobre todo planeada para lograr los objetivos que se plantea dentro de los procesos cognitivos con los aprendientes. Es aquí donde cabe precisar que el objetivo de este estudio es la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura de la lengua materna (tsotsil) por lo que obtener los resultados favorables es preciso diseñar y utilizar diversas estrategias acordes a las necesidades de las y los estudiantes, así como desde los conocimientos culturales del contexto.

Cabe precisar que en este apartado solo nos referimos para diferenciar los conceptos de **adquisición y aprendizaje** para que tengamos más claros estos conceptos; ya que muchas veces nos confundimos al mencionar en ámbito lingüístico. No analizamos ni discutimos como son los procesos o estrategias para interiorizar una lengua, por lo que este análisis lo llevaremos en el siguiente apartado con el objeto de tener los elementos necesarios para la enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Como se ha mencionado el aprendizaje de una lengua ocurre desde dos teorías: la adquisición y el aprendizaje. El primer concepto es la interiorización de una lengua de forma espontánea, sin planeación y sin estrategias; como por ejemplo como se aprende la lengua materna

desde la infancia. Por su parte el aprendizaje significa interiorizar la lengua desde una manera estratégica, planeada y tiene que ser dirigida por alguien.

3.6.1 Estrategias de aprendizaje

Al hablar de estrategias de aprendizaje no solamente nos referimos los aspectos cognitivos de aprendizaje, sino que también incluye elementos que influyen de manera directa o indirecta en este proceso como la disposición y motivación del estudiante, al igual como las actividades planeadas, dirección y control que realiza cuando se enfrenta con el aprendizaje.

De este modo, "las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación" (Weinstein y Mayer, 1986, p. 315). Al mismo tiempo, Peláez (2009) define las estrategias de aprendizaje como técnicas que ayudan al estudiante a incorporar conocimientos nuevos modificando los adquiridos haciéndolo significativo y fácil de recordar o utilizar. Además, son un conjunto de pasos que utiliza para poder ordenar, enfocar, elaborar, integrar y comprobar la información adquirida.

Por su parte, Livingstone (2010) nos refiere que las estrategias de aprendizaje corresponden al conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, cuyo objetivo es que los alumnos aprendan significativamente y solucionen problemas; por lo tanto, haciendo más efectivo el proceso de aprendizaje.

Para concluir, Valle (1999) nos especifica que para interiorizar una lengua se pueden encontrar en tres clases de estrategias de aprendizaje, que son las cognitivas, metacognitivas, y de manejo de recursos.

- ✓ **Las estrategias cognitivas** se basan en la incorporación de material nuevo con el conocimiento recién adquirido.

- ✓ **Las estrategias metacognitivas** se basan en impulsar en el estudiante lo referente a planificación, control y evaluación durante el proceso de aprendizaje.
- ✓ **Las estrategias de manejo de recursos** estas tienen que ver con la disposición afectiva y emocional del estudiante hacia su aprendizaje.

De acuerdo con lo analizado, es momento de precisar que para aprender una lengua se puede realizar con diversas estrategias y desde diversas clases de estrategias. En este sentido, se puede lograr los objetivos que se plantea en un inicio, tal como nosotros planteamos una enseñanza aprendizaje de la lectoescritura desde la lengua materna con la finalidad de que lo que se vayan aprendiendo sean significativo para las y los estudiantes.

3.7 Leer y escribir las tradiciones orales

Dentro de las actividades más importantes que se debe implementar en el aula con las y los estudiantes en la educación primaria es la lectura y escritura. Porque si saben escribir significa que ya han desarrollado una de las habilidades lingüísticas para que en los grados posteriores no les dificulte los procesos de aprendizaje. Pero en realidad, ¿qué significa saber escribir? Según Santos García (2015) nos menciona al respecto:

Escribir es más que conocer el abecedario y juntar letras. Poner por escrito una conversación no es escribir, que el estudiante ponga por escrito algo que el profesor le dicta tampoco es escribir, desde la concepción comunicativa [...] escribir significa crear un texto que tenga significado, que tenga coherencia (que las ideas estén unidas). (p.92)

Desde esta perspectiva nos fundamentamos cuando decimos que es fundamental que las y los estudiantes hablantes de una lengua originaria aprendan a escribir desde su lengua materna, porque de lo contrario solo lograrían conocer el abecedario y juntar las letras o más aun lograr escribir lo que les dicta el profesor; pero difícilmente lograrían escribir un texto con significado y que tenga coherencia. He comprobado con mis estudiantes lo mencionado anteriormente, por más

que termine su sexto grado de primaria con trabajo logran escribir una frase en la segunda lengua, pero confunden los artículos de singular y plural, de hembra y macho, y lo generalizan todo un solo artículo tal como dicen en su lengua; por ejemplo, cuando les digo que escriban un enunciado con el sustantivo en plural “perros” ellos escriben de esta manera:

La perros ladra en la noche

Esto ocurre porque no comprenden lo que están escribiendo y además en su lengua materna tsotsil no cambia el artículo ni en plural a singular mucho menos cuando cambia de género, siguiendo con el ejemplo anterior, quedaría de esta manera la oración en tsotsil:

Li ts'i'etike xch'avch'unik ta ak'ubaltik (los perros ladran en la noche)

Ahora en singular:

Li ts'i'e xch'avch'un ta ak'ubaltik (El perro ladra en la noche)

Como nos damos cuenta en tsotsil no cambia el art. *Li* (el, la, los, las), aunque no es nuestro objetivo analizar o comparar la lengua tsotsil con el español, simplemente es preciso ejemplificar porque motivo cuando un estudiante aprende a leer y escribir en la segunda lengua no logra formular y escribir un texto con significado. Simple y sencillamente porque no comprende esa lengua y por lo tanto no puede darle coherencia lo que quiere escribir. Y cabe mencionar que cuando no se enseña a leer y escribir en la lengua materna, que en este caso la lengua tsotsil, les dificultaría también escribir un enunciado como el ejemplo anterior; por lo que como dicen, los estudiantes provenientes en una comunidad de pueblo originaria “ni saben escribir en su lengua materna ni en español”.

Es así, como nosotros con este estudio se fomenta la escritura desde la lengua materna de bats'i k'op tsotsil de las y los estudiantes de esta escuela primaria bilingüe ubicada en la comunidad de Majomut, Chenalhó; con la firme intención de que nuestros estudiantes logren desarrollar sus

habilidades de la escritura desde la cultura y lengua de ellos, pero sobre todo desde los conocimientos y tradiciones orales que existen en la comunidad. Por lo que mediante diversas estrategias y actividades se fomenta el gusto por la escritura de sus lenguas, pero primero se utiliza la expresión oral como una de las estrategias para el acercamiento a la escritura.

Las y los estudiantes se contarán y leerán cuentos (*lo'íl maxil*), leyendas (*lo'il maxil*) y adivinanzas (*snopbenal k'usi ja'*) en el cual ellos serán los participantes principales de las diversas actividades. Cabe precisar que los conocimientos orales serán contextualizados, lo que existe en su comunidad y lo que les han contado sus padres y abuelos; con la intención de que sean significativos para ellos. Después que se haya leído y contado el *lo'il maxil* (cuentos), *lo'il maxil* (leyendas) y *li snopbenal k'usi ja'* (adivinanzas) se escriben utilizando algunas estrategias de escritura; estas actividades de escritura se realizarán todo en *bats'i k'op tsotsil* que es la lengua materna de los estudiantes, ya que como hemos planteado desde un inicio buscamos el fomento de la lectoescritura de la lengua materna *tsotsil*.

En el que se fomenta el trabajo en equipo para que entre todos se ayuden, y compártanlos conocimientos que tienen. Pero primeramente tienen que compartir sus cuentos ante sus compañeros, socializarlos para que después se redacte porque lo que se intenta aquí es que se den cuenta que la oralidad, los conocimientos orales son parte fundamental en la lectoescritura cuando se lleva hasta en el salón de clase.

3.8 Técnicas de la expresión escrita

Para aprender la escritura en la lengua materna de *bats'i k'op tsotsil* existen diferentes técnicas que se puede implementar con las y los estudiantes tal como en cualquier lengua. En primer lugar, recordemos que escribir en lenguas indígenas donde casi no existe la producción escrita prácticamente tiene varios objetivos, entre los cuales podrían ser la de revitalizar las lenguas

originarias, mostrar que nuestra lengua se puede escribir como cualquier lengua y buscar otros espacios comunicativos en géneros escritos (García Santos, 2015).

Para aprender a redactar se debe llevar un proceso metodológico con el objetivo de que nuestro texto tenga sentido, significado y coherencia para nuestro público. Tal como nos especifican Dettmer et al (2005) para realizar las actividades de escritura existen tres etapas fundamentales para que se logre producir un pequeño texto: la planificación, redacción y revisión.

✓ **Planificación**

En esta etapa consiste en pensar de qué se va escribir para que a partir de allí se recolecte información y organizar la información para transmitir hacia nuestro lector. Porque escribir significa comunicarse entre el lector y el escritor. Asimismo, se debe determinar la situación comunicativa, en la cual se podría guiarse con estos interrogantes: ¿Quién va escribir? ¿A quién va dirigido el escrito? ¿Cuál es el canal de la comunicación? ¿Cuál va a ser tu canal de comunicación? ¿Cuál va ser tu intención de comunicación? De la misma manera es preciso recoger la información necesaria con la pregunta ¿Qué tipo de información necesitas sobre el tema? ¿Cuáles elementos lingüísticos a necesitar? ¿Qué modelo de estructura textual vas a reproducir? Y por último elaborar el plan del texto, es decir, organizar y jerarquizar las ideas aplicando técnicas de categorización, redes semánticas, mapas entre otras.

✓ **La textualización (redacción)**

En esta etapa tiene como objetivo que se realice la redacción del texto, pero teniendo cuidado que tenga secuencia, coherencia y cohesión nuestro escrito. Que tenga sentido, progresión la información, pero sobre todo que no se pierda la información que tenemos recabada.

✓ **Revisión**

En esta última etapa tiene una gran relevancia como las otras etapas, ya que debemos

enfocarnos en todo el texto, no solo debemos enfocarnos en la ortografía y gramática. Debemos revisar el contenido haciendo esta pregunta ¿hay suficiente información relevante? ¿corresponde a la actividad propuesta, al tema solicitado? ¿la información es clara? La organización se revisa haciendo estas preguntas ¿la estructura textual es coherente? ¿las ideas se encadenan entre una fase y la siguiente? ¿las conexiones lógicas son comprensibles? ¿tomaste en cuenta tu futuro lector? ¿el registro de lengua utilizado es el adecuado a la situación de comunicación? Y por último para revisar la forma tenemos los siguientes cuestionamientos: ¿las palabras están correctamente fotografiadas? ¿no error de sintaxis (por ejemplo, si hay concordancia entre verbo y sujeto, entre masculino y femenino, entre singular y plural, etc.), o de puntuación?

Algunas de las técnicas de la expresión escrita que se podría aplicar con las y los estudiantes para que vayan mejorando sus escrituras, tal como plantea Dettmer et al (2005) podrían ser las siguientes:

- ✓ Repetir. Las actividades posibles: escribir un dialogo a partir de un modelo.
- ✓ Copiar. Copiar palabras de difícil ortografía.
- ✓ Palabra clave. Enlistar palabras que expresen ciertos estados de ánimo. Proporcionar el antónimo de palabras dadas.
- ✓ Rimas. Elaborar pequeños poemas. Enlistar palabras que terminan en la misma grafía.
- ✓ Parafraseo. Escribir un número con letras. Redactar sinónimos o definiciones cortas de una serie de palabras.
- ✓ Resumir. Poner un título para un texto.
- ✓ Uso de estructuras. Estructurar diferentes tipos de textos. (p.p. 79-82)

Estas son algunas de las técnicas que se pueden aplicar para fomentar la escritura de una lengua, que en este caso sería la lengua de *bats'i k'op tsotsil*.

3.9 Recapitulación

En este capítulo se analizó y se discutió en primer momento el panorama general de la educación primaria bilingüe, específicamente la enseñanza de la lectura y escritura, en el cual

quedamos que pasa por una situación difícil, a pesar de que se sabe que la lectoescritura es un requisito fundamental para que aprendan en otras asignaturas y en los grados posteriores. Hasta este momento no existe un trabajo en común de los docentes para generar material escrito relativo a los contenidos en las asignaturas de la educación básica en tsotsil. Por ejemplo, libro de matemáticas, historia, civismo en tsotsil que sean lecturas obligadas para los estudiantes para que desarrollen la capacidad de leer y escribir en tsotsil.

En segundo momento se analizó los diferentes métodos de la lectoescritura en la que se aplica en los procesos de alfabetización con los alumnos de la educación primaria, en el cual los métodos silábicos y fonéticos son los más comunes que hasta la actualidad se aplica en las escuelas. Por lo que es pertinente cambiar los métodos y estrategias de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura adaptando a los nuevos tiempos, afrontar los retos del nuevo siglo y estar a la par con la ciencia y tecnología.

Por otro lado, discutimos y analizamos qué es la lectura y las diferentes estrategias para la lectura y que es básico para lograr los aprendizajes en la escuela. Y de igual manera analizamos la comprensión lectora desde diferentes ángulos y coincidimos con diferentes autores que es fundamental la comprensión de un texto para que exista una interacción con el autor mediante su texto, realizar diferentes actividades con la lectura, pero sobre todo que a partir de la lectura se logre fomentar nuevos aprendizajes y redacciones.

Así también analizamos el concepto del aprendizaje y adquisición, llegamos a la conclusión que la adquisición es cuando se interioriza una lengua de forma espontánea mientras que el aprendizaje es cuando se interioriza una lengua de forma dirigida, planeada y en un espacio preciso como la escuela. En el cual para aprender a leer y escribir una lengua necesitamos diferentes métodos para interiorizar y como docentes necesitamos actualizar nuestros métodos de enseñanza-

aprendizaje de la lectoescritura.

Por último, discutimos como implementar las tradiciones orales en el aula escolar y las diferentes técnicas para abordar la enseñanza de la expresión escrita con los estudiantes. Coincidimos que para implementar la redacción de un texto es pertinente que la educación se implemente desde la lengua materna de los alumnos de lo contrario prácticamente no tiene sentido y significado para ellos lo que aprendan. Pero, sobre todo, al no aprender a leer y escribir en su lengua materna no logran redactar un pequeño texto con significado y comunicarse con el lector.

CAPITULO 4. APROXIMACIÓN AL PROCESO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe el proceso metodológico de la investigación en el cual se circunscribe del paradigma cualitativo con un enfoque de investigación acción. Del mismo modo, se menciona los fundamentos teóricos de este enfoque de investigación; las técnicas y dispositivos utilizados para la recuperación de la información estructura vertebral de nuestro trabajo de investigación, esto es, se explica los procesos de la recopilación de la información, qué dispositivos se utilizaron y cómo se llegamos a los hallazgos.

Por otro lado, se explicará el contexto y los participantes en este estudio investigativo, los procesos de análisis de información y la validación mediante la triangulación de los dispositivos utilizados en los dos ciclos de investigación, en el cual se realiza la categorización y codificación de los datos obtenidos durante todo el proceso de nuestra investigación; pero siempre siguiendo un enfoque cualitativo de investigación.

4.1. El paradigma cualitativo

El trabajo se enmarca en el enfoque cualitativo y el método de la investigación-acción de manera participativa y colaborativa con compañeros docentes de la escuela y de la zona escolar, así como la participación de las y los estudiantes de la escuela primaria bilingüe de 5to y 6to grado respectivamente, esta institución se ubica en la comunidad de Majomut municipio de Chenalhó. En este trabajo de investigación intenta dar a conocer en propias voces de los participantes, en sus escenarios reales sobre la problemática pedagógica, en cual abordamos sin más preámbulo. Coincidimos en este caso con Guerrero (2016) al afirmar:

La investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los

sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad. (p.3)

De esta manera se perfila nuestra investigación, porque se centra de un problema educativo específico, en el cual se trabaja con un grupo de estudiantes y docentes que son los participantes inmediatos e incluyéndome como docente investigador, quienes de manera conjunta haremos que este trabajo sea fructífero, pero sobre todo que se logre nuestros objetivos en darle una solución alternativa a la problemática planteada.

4.2. La investigación-acción

El término investigación-acción existen varias definiciones, pero todos coinciden que es un método de investigación en el cual tiene como objetivo principal realizar acciones que implica un cambio y una transformación social; en cual para su ejecución en la práctica consiste en tres etapas fundamentales: diseño, ejecución y evaluación. Tal como Latorre (2005) nos menciona al respecto:

[...] se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan. (p. 23)

Por su parte; Greenwood 2016, citado en Zapata y Roldán, 2016 menciona al respecto de la investigación acción:

La investigación-acción (IA) no es un “método” más de las ciencias sociales, sino una manera fundamentalmente distinta de realizar en conjunto investigación y acción para el cambio social. En la IA, la participación no tiene sólo un valor moral, sino que es esencial para el éxito del proceso, pues la complejidad de los problemas abordados requiere del conocimiento y la experiencia de un espectro amplio de actores. [...] La IA no es ni un método ni una técnica: es una estrategia de vida que incluye la creación de espacios para

el aprendizaje colaborativo y el diseño, ejecución y evaluación de acciones liberadoras. (p. 7)

Desde este sentido, emprender el estudio de la investigación-acción implica una gran labor y visión abierta a la transformación y el cambio en la sociedad específicamente relacionado a una problemática en el quehacer educativo. Ya que, realizar una investigación- acción con enfoque cualitativa prácticamente es darle solución alternativa a una problemática a diferencia de una investigación con enfoque cuantitativa que se conforme con obtener datos y con una deducción probabilístico.

Por otro lado, Elliot (2005) nos indica que el mayor representante del proceso de investigación-acción, intenta profundizar el valorar de la problemática del docente, integrando el pensamiento, desarrollo profesional, la reflexión filosófica y la investigación como un entendimiento unificado a la práctica reflexiva. En caso de nosotros, buscamos la enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura tsotsil, y en este sentido coincidimos como plantea Mills (2003) que menciona que a través de la investigación-acción se logra los cambios en las practicas pedagógicas, y nos enfatiza que solo se puede lograr los cambios si los docentes analizan de forma crítica su práctica y el contexto donde laboran.

Por lo consiguiente, para realizar esta investigación acción es necesario seguir los pasos y las características de manera correcta y sistemática, para que de esta manera lograr nuestros propósitos. Según Sandín Esteban (2003) la Investigación Acción se caracteriza por ser un método cíclica y recursiva, ya que puede repetirse algunos pasos similares en secuencias similares, participativa porque los involucrados se vuelven investigadores y beneficiarios de los hallazgos y propuestas, cualitativa porque es más descriptivo y profundidad en los resultados, y reflexiva; ya que la reflexión crítica de cada etapa o proceso son fundamentales en este método (p.164). Asimismo, la intención real de la investigación es la transformación misma de la sociedad, ya que

coincidimos en que la investigación acción tiene con finalidad realizar la investigación en el campo mediante diferentes técnicas para que después darle una solución alternativa la problemática.

Este estudio de investigación acción, se realiza de manera sistemática, cronológico tal como se mencionó en los pasos a seguir anteriormente. En este estudio tenemos como principales participantes al docente investigador, los y las estudiantes de 5to y 6to grado de primaria y los docentes de la institución educativa.

Para seguir analizando el proceso metodológico de esta investigación es preciso mencionar que lo que se busca en el proyecto es la transformación de la práctica pedagógica o darle una solución de una problemática específica. Como mencionamos la investigación con un enfoque cualitativa enfatiza más en la descripción de los procesos, de los participantes, y sobre todo el investigador como participante en todo el proceso. Según Latorre, (2003) “la investigación-acción es un espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (p. 32). Con esto nos confirma que la investigación acción es un proceso cíclico, en cual podemos ir planeando, actuando, observando y reflexionando; para ir mejorando y agregando elementos que nos ayudan en nuestro proceso de investigación y mejorar los resultados, ver la Figura 13.

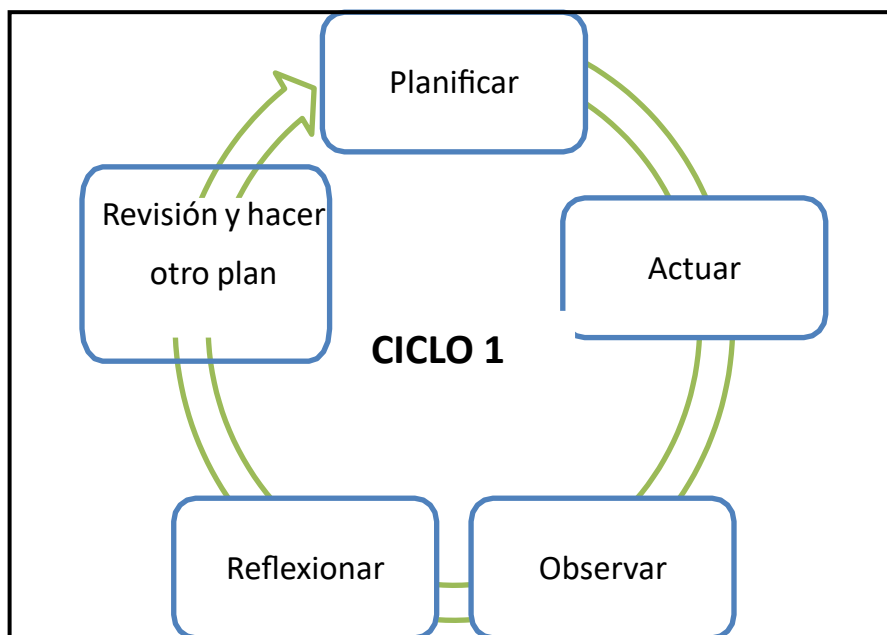
4.3. El diseño de la investigación

La investigación acción juega un papel fundamental en la transformación de una praxis social, que en este caso las practicas pedagógicas en instituciones educativas. Encaminadas hacia la preparación y enseñanza de las nuevas generaciones, pero para ello es fundamental que los actores educativos tomen cartas en el asunto para mejorar las actividades que se realiza a diario. La investigación acción ha jugado un papel preponderante en este proceso de transformación educativa y social. Para que se logre concretar el papel del estudio es preciso considerar ciertos

elementos o procesos tal como vemos en el siguiente esquema en la Figura 13; en el que tiene un inicio y proceso cíclico.

Figura 13

Ciclos de la Investigación Acción



Fuente: De Latorre, (2005).

4.4 El contexto

Los dos profesores participantes de la investigación acción laboran en la escuela primaria bilingüe, aunque a veces no dominan bien la lengua materna de los educandos, pero se hace el esfuerzo por aprender la lengua de los estudiantes para poder realizar las prácticas pedagógicas. Por lo general en las escuelas primarias bilingües en contextos rurales no se da la alfabetización desde las lenguas maternas de los alumnos, por lo que solo utilizan la lengua como medio de instrucción para lograr el aprendizaje académico y la lengua meta (español). Aunque en el plan y programa de estudio 2011 plantea de manera escueta que debe darse una educación desde la lengua materna pero no profundiza el cómo (SEP, 2011).

Educación de nivel indígena en su esencia debe ser bilingüe, es decir, se debe enseñar desde las dos lenguas: lengua materna y la lengua nacional el español. Sin embargo, por diferentes circunstancias no se logra ese objetivo, a pesar de que dentro de las asignaturas que cursan los alumnos del nivel primaria se encuentra la asignatura de la lengua Indígena, pero a muchos docentes califican la habilidad oral y la escucha (que desarrollan desde los primeros años de vida) no se preocupan en enseñar la habilidad de la lectura y escritura.

La escuela se tiene los salones de concreto, con una cancha techada y recientemente su bardeado, en el que los padres de familia han apoyado para lograr esta infraestructura, tal como se muestra en la Figura 14. En el cual las y los estudiantes disfrutan estos beneficios, porque favorece la comodidad de cada uno de ellos al tener estos tipos de aulas e instalaciones para el logro de un buen proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 14

Infraestructura de la Escuela Primaria Bilingüe Ahuizotl



4.4.1 Participantes

En esta investigación-acción tenemos como participantes a estudiantes de 5to y 6to grado de educación primaria bilingüe: 10 alumnos de 5to y 10 alumnos de 6to grado respectivamente,

que nos da un total de 20 participantes activos, veamos la tabla 1. Los estudiantes en estos dos grados de primaria tienen una característica en común que la mayoría son hablantes de la lengua materna Tsotsil, pero leen y escriben en la lengua español (L2). En consecuencia, no tienen desarrollado la lectoescritura en su lengua materna tsotsil porque solo pueden expresarse y comprender de manera oral en el cual aprendieron desde el seno familiar. Esta situación genera un gran conflicto conforme avanzan sus grados y niveles de educación, debido a que saben leer y escribir en español, pero no comprenden por ser en la segunda lengua; en pocas palabras saben decodificar palabras o textos, pero no leen porque leer implica comprender e interactuar con el texto. Estos participantes tienen una edad aproximada entre 10 y 13 años, tal como podemos constatar en la Figura 15.

Tabla 1

Datos de los participantes en el estudio de la Escuela Primaria, septiembre de 2022

Grado	Sexo	Cantidad	Lengua que habla
Quinto grado	Niños	6	Tsotsil
	Niñas	4	Tsotsil
Sexto grado	Niños	8	Tsotsil
	Niñas	2	Tsotsil
Total		20	Tsotsil

Nota 2. En este cuadro se detallan los datos de cuantos niños y niñas de cada grado de los participantes de este proyecto. Fuente: Elaboración propia de los datos del archivo escolar 2022-2023.

Figura 15*Las y los Estudiantes Participantes del Proyecto de Investigación*

Nota 3. En esta imagen vemos como los participantes son niños que se encuentra entre 10 y 12 años respectivamente.

Se decide trabajar con los alumnos de 5to y 6to de primaria, ya que llevo 4 ciclos escolares laborando en esta institución educativa, he conocido de cerca las diversas problemáticas o dificultades que enfrentan a cada uno de los grupos de niños y niñas en los diferentes grados de nivel primaria, y más cuando son estudiantes que están próximas a egresar que presentan estas dificultades en cuanto a la lectoescritura. He tratado de buscar una solución alternativa estas dificultades que enfrentan a diario los estudiantes y docentes, porque siento que como docentes es nuestra responsabilidad de ir mejorando y proponiendo alternativas de solución de las diferentes dificultades desde nuestras prácticas pedagógicas. Más aun, como los alumnos de este nivel ya están próximas a ir otro nivel educativo para seguir sus estudios, si no desarrollan sus habilidades de la lectoescritura en nivel primaria ya es difícil que lo logren desarrollarlo en secundaria, por eso muchos alumnos se desertan por no dominar y estar a la altura de exigencia que necesita en otros posteriores a la primaria.

Además de los 20 alumnos de 5to y 6to grados como participantes, también son participantes en el proyecto de investigación acción a docentes, directivos del Centro de Trabajo, así como compañeros (as) de la zona escolar donde pertenezco, porque solamente de manera coordinada se puede lograr avanzar y proponer referente a la problemática de esta institución educativa. En el grupo de 5to y 6to grado son los alumnos participantes, a quienes se han involucrado de manera activa en las diferentes actividades que he implementado con ellos, ya que es la única manera para poder avanzar y superar algunas situaciones que viven a diario en la lectoescritura de tsotsil. Hasta el momento he trabajado con ellos con actividades que tienen que ver con la lectoescritura, lectura de cuentos y preguntas para el análisis, comentarios, construcción de oraciones, entre otras. Aunque cabe mencionar que si se me ha dificultado un poco porque como venía comentado los alumnos no están al nivel que deberían estar a los alumnos de este nivel educativo.

4.5 La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de información

Con el fin de realizar las actividades necesarias en el campo y en consecuencia recuperar la información que servirá para el proceso de la investigación-acción ha sido aplicado diferentes técnicas o dispositivos: la entrevista, observación, diario de campo, registros gráficos y actividades de clase; en los cuales fueron de gran relevancia para la recolección de información. Para ello, se explicará a cada uno de ellos, así como su aplicabilidad en la práctica, ya que estos dispositivos son fundamentales para el proceso de recuperación de la información.

✓ La entrevista a profundidad

La entrevista consiste en la aplicación de secuencia de preguntas a uno o varios participantes (el entrevistado o entrevistados) y el que aplica el investigador o entrevistador para obtener información. Según Torrecilla (2006):

La entrevista es la técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. (p. 6)

De esta manera vemos la importancia de la entrevista en un proceso de investigación, porque es fundamental tener los datos del lugar donde se pretende llevar a cabo una investigación, tener los conocimientos del contexto, la situación en que se encuentran nuestros participantes, así como recuperar la información del tema de proyecto de investigación. Por su parte Folgueiras Bertomeu (2016) afirma que la entrevista:

es una técnica de recogida de información que además de ser una de las estrategias utilizadas en procesos de investigación, tiene ya un valor en sí misma. Tanto si se elabora dentro de una investigación, como si se diseña al margen de un estudio sistematizado, tiene unas mismas características y sigue los pasos propios de esta estrategia de recogida de información. (p. 2)

En este sentido, vemos que la entrevista es una técnica de gran importancia para utilizar en la investigación con un enfoque cualitativo. Utilizar esta técnica se tiene que pasar por ciertos pasos y momentos en su construcción para lograr los objetivos necesarios, y recuperar sobre todo la información que se desea obtener con los participantes. Sin el previo análisis, construcción y posterior su aplicación puede que el cuestionario y la guía no vaya acorde lo que se necesita obtener y por lo consiguiente no se lograría nuestros objetivos.

Sin embargo, cabe mencionar que, en nuestro proyecto de investigación, como es de tipo cualitativo hemos aplicado la entrevista a profundidad o no estructurada, ya que es el tipo de entrevista que nos lleva a obtener resultados favorables para nuestro proyecto de investigación. La entrevista no estructurada o a profundidad es una entrevista más flexible que las anteriores o de forma conversacional con el entrevistado para obtener datos informativos en el cual se aplica a una

investigación cualitativa. En este sentido mencionan Taylor y Bogdan (2008):

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 las expresan con sus propias palabras. (p. 194)

Esta forma de realizar el trabajo en el campo implica una gran responsabilidad y habilidad del investigador para no perderse en la conversación con el informante, aunque no lleva escrito las preguntas o guiones en el momento del encuentro con el entrevistado tiene que seguir o encaminar su conversación de acuerdo con los objetivos de su proyecto de investigación, porque cada respuesta que va dando y si surge cualquier duda o ambigüedad tiene que ir cuestionando para no dejar ni una pisca de duda. Porque muchas veces, ocurre que el informante empieza a profundizar o explayarse en sus respuestas o de lo que se está hablando, y en ese instante el investigador debe tener la habilidad de darle rumbo para que no se desvíe del tema.

La entrevista a profundidad o no estructurada pareciera la más fácil, sin embargo, cuando apliqué con los participantes se volvió más compleja porque no se lleva un cuestionario para ir preguntando, sino que solo una guía o guion de la entrevista. Por lo que a los entrevistados se desviaban o no retomaban en sus respuestas lo que se plantea en un inicio. Por lo que, en este caso, como entrevistador tuve que buscar la manera a que se enfoque más lo que se necesita platicar y si había momento que había que interrumpirlo lo hacía para que se enfoque más a lo que se está preguntando. Tal como hemos estado mencionando la entrevista se tiene que llevar a cabo de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Así que, manejar esta técnica de recuperación de información debemos estar preparados, porque es como una charla entre amigos y de esta manera, puede ser que en cualquier momento el

participante lo vea como sin importancia y no lo tome seriedad a nuestra entrevista. asimismo, puede ser que ocurra el sentimentalismo o por emoción de algún tema y se explote en llanto. En este caso como entrevistador-investigador debe estar preparado porque podemos tocar puntos sensibles en nuestra plática con ellos y en este caso debemos dejar que se exprese o que se desahogue y después seguir con la actividad, como investigador debemos darle ánimo o palabras de aliento, pero mientras tanto se da pausa si se está grabando la actividad continuar grabando después que transcurre o se tranquilice el participante. Tal como nos afirma Chanona Pérez (2020):

debemos tener presente que no estamos trabajando con robots; y en algún momento la evocación de un recuerdo trae un punto de ruptura y las emociones fluyen. Entonces, lo que procede es pausar la grabación, permitir el alivio y ofrecer palabras de consuelo para que el participante continúe en su rememoración. (p. 282)

Este puede ocurrir a menudo cuando se trabaja con temas como por ejemplo de la situación familiar, cómo han superado las carencias en su familia y todo a lo que el participante le puede parecer momentos de sentimentalismo. En ese momento como investigador debemos de estar preparados y saber cómo reaccionar al respecto para no desviar, alterarnos o simplemente quedar perplejos.

La entrevista a profundidad desde mi experiencia se vuelve más complejo de lo que parece, más que estamos idealizados o mentalizados en un mundo de entrevistas estructuradas o si no lo hemos realizado pero mínimo hemos visto en algún medio de comunicación: TV, radio o leído en un periódico. En este sentido, cambiar el paradigma de la entrevista si cuesta un poco porque es como cambiar el chip que tenemos en la mente. Cuando realicé la primera entrevista a profundidad empecé cuestionando pregunta por pregunta a pesar de que no llevaba mis preguntas como guía, pero no alcanzaba a escuchar lo que decía el entrevistado y más aún como que faltaba construir la confianza con el participante. Se volvió muy tardado la explicación que daba cada pregunta, no

encontraba el momento de cortarle la palabra, sino que esperaba hasta que terminara dar sus explicaciones en cada una de las preguntas.

Al escuchar y analizar cada una de las preguntas en mi grabación de voz me di cuenta que muchas de las respuestas que daba no tenía tanta importancia e incluso por momentos se desviaba del tema o de la pregunta inicial. Por estas cuestiones se ve importante tener la capacidad en los investigadores la atención y encontrar los momentos precisos para ir replanteando algunas preguntas de lo que no queda claro, porque es de suma importancia que todo quede claro en cada una de las respuestas. Cabe mencionar, que esto ocurrió porque fue la primera vez que realicé esta actividad y ya en las siguientes me fui familiarizando con esta técnica.

Por otra parte, es menester mencionar algunas de las ventajas y desventajas de la entrevista a profundidad. De acuerdo con Troncoso y Daniele (2013) mencionan que una de las ventajas sería que no necesitan una guía de preguntas estricta para llevar a cabo este tipo de entrevista, tiene una flexibilidad en su realización y por lo tanto no tiene una estructura específica para este tipo de entrevista. Así como una desventaja que se podría considerar en el cual sería el factor tiempo podría ocurrir que también falte una validez y fiabilidad; podría ocurrir que, en el momento de la introducción de sesgos o preconcepciones, es decir, puede ocurrir que al participante no encuentre sentido o comprensión de algunos conceptos en el momento de la actividad.

Para concluir, considero esta técnica de recuperación de información es una gran oportunidad de emplear de manera que con los participantes tengan la oportunidad de expresar sus puntos de vista pero que a la vez funcione como conocer lo que saben y opinan al respecto de algún punto en específico. La experiencia que tuve al aplicarlo con los participantes fue muy interesante porque mediante esta técnica pude conocer lo que sabían respecto a la enseñanza de la lectoescritura, mediante la pequeña charla que realicé con los 3 participantes en este proyecto de

investigación de acuerdo con el formato diseñado tal como podemos ver anexo 1.

✓ **La observación**

Para llevar a cabo una investigación acción (IA) es menester implementar técnicas o dispositivos que ayudan en la recolección de datos y así tener los elementos necesarios para llegar a proponer una solución alternativa la problemática seleccionada. Ya que, como docentes nos empujan a realizar diferentes acciones que conlleva a mejorar las prácticas educativas y en consecuencia los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Y una de esas acciones son las investigaciones que veníamos mencionando, en particular la investigación acción (IA) para implementar y avanzar con dicho proceso es menester las técnicas o dispositivos para la recolección de informaciones. En el cual consta de diferentes momentos, uno de ello, se utiliza en el momento de entrar en contacto con la comunidad o con los participantes; es necesario utilizar una técnica, que en este caso he utilizado la observación o el dispositivo de observación. Esta técnica de suma importancia debido a que como investigador debo estar preparado y registrar en el dispositivo cada situación que ocurra, desde lo general (descriptivo), hasta en la selectiva. Ya que es necesario entrar en contacto con los participantes y la comunidad misma. Según Chanona Pérez (2020):

en la investigación cualitativa, generalmente nos concentramos en la observación naturalista y participante, porque nos interesa vincularnos e insertarnos en las prácticas y actividades de los sujetos sociales que viven un fenómeno social específico que nos importa investigar y no establecemos un a priori sobre puntos específicos que necesitamos observar. (p. 248)

Como vemos, es importante que el investigador tenga claro lo que vaya a observar una vez que entre al campo. Por lo tanto, la técnica de observación he aplicado para recuperar ciertos aspectos en el terreno donde estoy realizando mi intervención. Por lo consiguiente, considero necesario observar detalladamente desde los aspectos contextuales, culturales y sobre todo en la

práctica pedagógica, es decir, centrar mi atención en lo que ocurre en las actividades escolares con los estudiantes en una sesión de clase. Tal como especifica en los criterios de la observación: se inicia la observación desde que el docente principia sus actividades, las formas de interacción con sus estudiantes y hasta que terminen de trabajar.

Todas esas situaciones fui registrando en el dispositivo y en el reporte de observación porque son aspectos de gran remembranza para el trabajo de investigación-acción. Para Taylor y Bodgan (1984), “Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros” (p. 21). De esta manera, se logra recuperar aspectos, situaciones de diferentes índoles en nuestro dispositivo.

Decidí utilizar la observación como un dispositivo de recolección de información porque son esenciales para el trabajo de investigación cualitativa. “La observación no es sólo una actividad fundamental vinculada a la investigación-acción, sino una de las técnicas básicas de recogida de información, y técnica clave en la metodología cualitativa” (Latorre, 2003, p. 56). Desde este contexto, realizar una investigación acción desde un enfoque cualitativa es fundamental implementar esta técnica que sirven durante este proceso, de tal manera que vaya profundizando el trabajo en el campo.

La técnica de observación en la investigación acción se conoce como observación participante, Latorre (2003) menciona que la observación participante se considera como una de las estrategias primordiales en la investigación acción, ya que, el investigador-docente se involucra activamente en las diversas actividades de la comunidad o centros educativos para recuperar aspectos relevantes para su trabajo. De esta manera, registrar datos durante la observación y que

además apoyarse en los diferentes registros o escritos: diario de campo o diario del profesor, las notas de campo, los registros anecdóticos, entre otros.

En síntesis, la observación como técnica de investigación-acción juega un papel relevante, ya que es una de las técnicas sobresalientes en la investigación acción, pero es importante que los criterios y el diseño debe de enfocarse de acuerdo con los objetivos de la investigación. Por ejemplo, el dispositivo de observación que diseñé para la observación del grupo de alumnos participantes en la clase de lectoescritura; tuve que tomar en cuenta las preguntas de investigación para que se pueda recuperar la información respecto a lo que se quiere investigar tal como vemos en el anexo 2. La observación en clase realicé varias veces con 2 grupos principalmente, esta actividad tuvo como objetivo principal observar las distintas situaciones sociolingüísticas que ocurren dentro de un grupo escolar con el docente, esto es, observé qué estrategias manejaban para enseñar la lectoescritura, como se comunicaba el docente con sus alumnos y como interactuaban los alumnos dentro del salón de clase.

✓ **El diario de campo**

El diario de campo es un dispositivo fundamental para un investigador desde cualquier enfoque, ya que le es útil para registrar diferentes datos o acontecimientos durante el proceso de estancia en el campo y sobre todo en la recolección de información en los participantes. Desde la investigación cualitativa el diario de campo es de gran importancia para recuperar los momentos relevantes; porque mediante el diario se puede plasmar las ideas, informaciones o situaciones que surgen en cualquier momento en el terreno de la investigación.

Para empezar, tenemos que definir el término DIARIO que se puede entender desde diferentes contextos, pero nosotros en particular nos enfocaremos en diario como registro o redacción de un momento de la vida de una persona o de una acción. “El término diario, empleado

como sustantivo para referirse a un documento que registra lo sucedido día a día, tiene un origen muy anterior a su definitiva utilización dentro de los sintagmas diario personal, diario íntimo o diario literario” (Amo y Braud, 2020, p. 348). Desde este enfoque vemos que un diario sirve entonces para el registro de lo sucedido de un momento dado en una acción específica.

Ahora nos toca referirnos al diario de campo, en el cual como investigador he utilizado este dispositivo en el terreno de los hechos, es decir, en la práctica. Para utilizar el diario como tal debe tener ciertos requisitos o elementos a considerar para que en realidad nos facilite el camino hacia nuestra investigación-acción, que es precisamente nuestro objetivo al analizar cada uno de los dispositivos que se puede utilizar en un proceso investigativo.

No podemos soslayar tampoco que existen otras técnicas, sin embargo, como investigador he elegido este dispositivo para completar mis dispositivos para recabar la información, pero que vaya acorde con nuestro proyecto y enfoque. Ahora bien, el diario de campo de acuerdo con Obando (1993):

puede definirse como un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior. (p. 309)

De este sentido, vemos como un diario de campo no solo nos sirve para recolectar datos e informaciones, sino que esas situaciones recabadas nos pueden utilizar después como una evaluación posterior. Solo que un diario de campo se puede recuperar situaciones, anotar situaciones que después se puede analizar y que posiblemente en la posterioridad no es fácil de

recordar, pero sobre todo porque se anota también un análisis o reflexión de cada situación.

Un diario de campo según Martínez (2007), “uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (p. 77). De esta manera, vemos que el diario de campo no solo sirve para recuperar, recabar datos, sino que lo más importantes es la transformación de nuestras mismas prácticas investigativas, es decir, mejorarlas, cambiar algunos aspectos o estrategias si es posible para seguir avanzando con los objetivos definidos.

De esta manera yo he utilizado diario de investigador para recuperar las diferentes situaciones en cada momento en las actividades con los participantes, tal como se puede observar el formato utilizado (ver anexo 3). Porque considero que es una manera de reflexionar y analizar diferentes situaciones que ocurren dentro del aula o en cada una de las actividades con los participantes.

✓ **Los registros gráficos**

Los **registros gráficos** constan de diferentes tipos evidencias, cada uno de ellos tiene funciones específicas así, como los procesos de su elaboración y del uso. Dentro de estos registros están: la fotografía, el dibujo, el croquis y la tabla. Estamos de acuerdo con Guitart et al. (2017) al mencionar lo siguiente:

no todos los significados, emociones y expresiones pueden fácilmente expresarse con palabras (...) La utilización de fotografías, dibujos, mapas o gráficos producidos por los propios participantes, ofrece un registro o tipo de mirada distinta de la que proporcionan los textos orales o escritos, ya que permiten representaciones más concisas de los elementos clave de la experiencia de los participantes. (p. 3)

Estos dispositivos son de gran relevancia para la investigación cualitativa, ya que dejan registrados las informaciones de las diferentes actividades que se realizan con los participantes y son de gran utilidad porque en lo posterior aportan elementos para la construcción del análisis de

los diferentes aspectos del trabajo realizado. En este sentido, un registro gráfico puede recuperar o sintetizar más información que una redacción, por ejemplo, en una fotografía se puede ver o analizar desde diferentes ángulos y perspectivas los datos que contiene. Es por ello que los dispositivos mencionados son herramientas necesarias en el proceder como investigadores, sobre todo nosotros que llevaremos a cabo en el campo nuestras actividades, y de este sentido será necesario registrar cada momento de las acciones y dejarlo plasmado o guardado en un registro.

De esta manera, en este estudio he utilizado las técnicas de videograbación, fotografías y audio; estas formas de recabar información son de gran relevancia ya que se puede seguir viendo los procesos de la investigación así, como el trabajo con los participantes, pero para ello es necesario que los padres de familia y autoridades he platicado con ellos para que estén de acuerdo que se grabe las clases y se toman las fotografías en las diferentes actividades de sus hijos. Según Latorre (2007) los medios audiovisuales son técnicas que el docente-investigador utiliza para registrar informaciones previamente seleccionados, y este depende básicamente del investigador. En los cuales tiene ciertas ventajas como: el costo es barato y confiable. Estas técnicas lo utilizarían en mis prácticas con los educandos para que después pueda auto observar con la finalidad de mejorar las lecciones con los estudiantes.

De esta manera, por ahora he utilizado las técnicas de registros gráficos para recuperar diferentes aspectos de las actividades con los estudiantes, así como evidencias para que en lo posterior se pueda observar y ver como se ha transformado las prácticas pedagógicas, las actividades con los participantes y docentes. Por tanto, considero que estos dispositivos juegan un papel relevante dentro de la investigación cualitativa, porque es preciso registrar cualquier detalle en el cúmulo de actividades que se lleva a cabo, así como acontecimientos que son cruciales o que marcan un hito en este estudio.

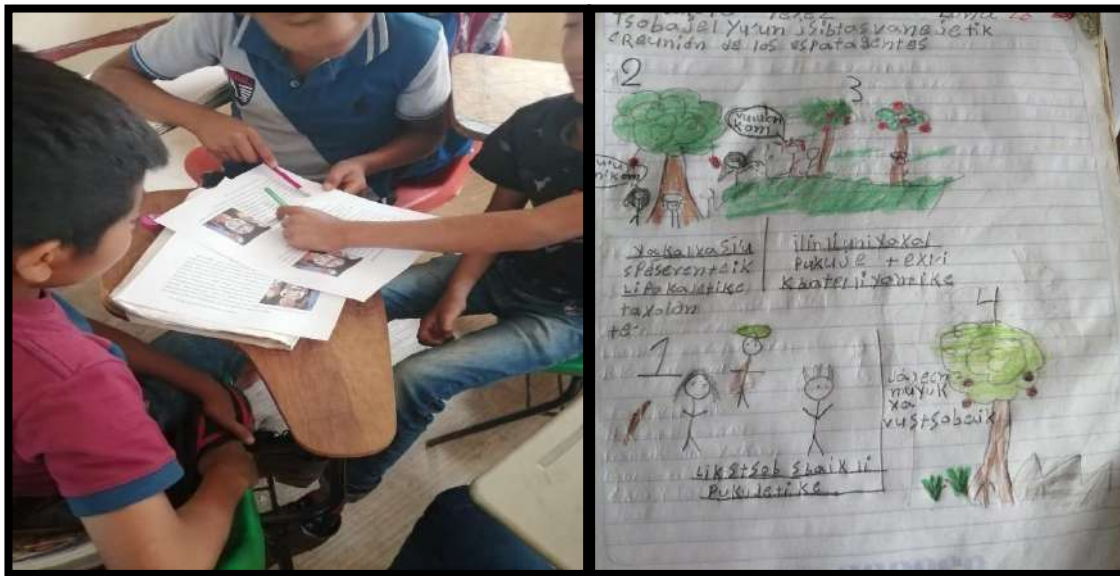
✓ Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica que diseñé y apliqué con ellos, tal como se demuestra en el anexo

4. Véase Figura 16.

Figura 16

Estudiantes Trabajando en la Lectura y Escribiendo en la Lengua Tsotsil



Nota 4. En estas imágenes vemos como leen el cuento en tsotsil y como trabajo final intentaron resumir en una historieta.

4.5.1 Procedimiento de recolección de la información

El primer paso que realizamos fue el análisis e incorporación de varios constructos teóricos de la investigación; a base de allí empezamos a construir diferentes dispositivos para implementar durante este primer ciclo de agosto-noviembre y la intervención pedagógica con los participantes.

Tal como nos plantea Torrecilla y Javier (2011):

Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. Comienza con una «idea general» sobre un tema de interés sobre el que se elabora un plan de acción. Se hace un reconocimiento del plan, sus posibilidades y limitaciones, se lleva a cabo el primer paso de acción y se evalúa su resultado. (p. 13)

Al realizar una investigación con un enfoque cualitativa, “se orienta a la producción de datos descriptivos, como son las palabras y los discursos de las personas, quienes los expresan de forma hablada y escrita, además, de la conducta observable” (Urbina, 2020, p. 1), y realizar la investigación acción es muy importante que como investigadores estemos conscientes para que se le dé continuidad el trabajo que se emprende, es decir, si en el segundo ciclo aun necesitamos adecuarla se puede porque no olvidemos que el enfoque cualitativo es flexible.

Durante este ciclo 1 recuperamos diversas informaciones que son la base de nuestra investigación, en el cual se ira condensando, categorizando y por último el análisis preliminar. Asimismo, damos a conocer cómo se fueron realizando el proceso de condensación de los recurrentes del corpus, la codificación y la categorización para su análisis y discusión.

4.5.2 Primer ciclo

En este primer ciclo de la investigación acción se tuvo que delimitar bien los objetivos y las preguntas del estudio a base de allí nos permitió buscar diferentes constructos teóricos que fundamenta nuestra investigación. En el cual se analizó el concepto de la lectoescritura y los diferentes métodos que se aplica en la enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes de la educación primaria en contextos rurales.

Cabe recalcar que esta fase llevó 4 meses en el cual empezó el mes de agosto hasta el mes de noviembre de 2022, durante este tiempo pudimos encontrar diversas informaciones que conforma el corpus; enseguida llegamos con la condensación y codificación preliminar. Con la aplicación de diversas técnicas con sus respectivos dispositivos logramos obtener un cúmulo de información con nuestros participantes, en el cual posteriormente llegamos al análisis de cada uno de ellos, la condensación, la codificación y la categorización.

En este primer ciclo, fue muy fructífero debido a que con la aplicación de la entrevista a

profundidad pudimos recabar datos relevantes respecto a los tipos de métodos de lectoescritura que aplican los docentes en sus prácticas diarias desde la lengua tsotsil. Cabe mencionar que esta técnica de entrevista a profundidad se practicó con 3 docentes participantes, en el cual se pudo conocer con la aportación de ellos como consideran dentro de sus actividades escolares la lengua materna tsotsil. Para ello, se tuvo que utilizar un guion de la entrevista para darle ruta nuestra entrevista a profundidad; este se realizó con la finalidad de que se pudiera realizar la entrevista de manera fluida como una conversación normal sin que se sintieran a los entrevistados como si fueran preguntas estructuradas que tenían que ir contestando una tras otra. De esta manera, obtuvimos informaciones relevantes, para que posteriormente se buscara las recurrencias y de allí a la condensación de la información.

La observación fue otro de los dispositivos que se utilizó para recuperar la información necesaria en nuestro estudio. Esta técnica se aplicó con estudiantes y docentes participantes con la finalidad de corroborar con mis propios ojos como trabajaban dentro de sus prácticas diarias; en los cuales fueron observados 2 grupos de estudiantes: 3ro y 4to, 5to y 6to grado respectivamente; en total fueron 8 observaciones de 1 a 2 horas cada observación. Este dispositivo nos ayudó en recuperar aspectos relevantes de cómo trabajan los docentes con sus estudiantes, la lengua, las relaciones, así como influyen los códigos lingüísticos dentro de las actividades escolares.

Hubo otra entrada de información que fue con la aplicación del dispositivo del diario de investigador, en el cual se aplicó para registrar informaciones relevantes de cada practica que se realizaba con los estudiantes; y en otros momentos fueron cuando realicé la observación con los compañeros maestros, así como las actividades con los participantes. Ya que precisamente este dispositivo tiene como fin registrar informaciones relevantes en momentos que nosotros consideramos importante, registrar para después reflexionar, analizar que se puede mejorar al

conocer las dificultades o retomar lo que vemos que salió bien. Con el diario se pudo rescatar elementos importantes para su análisis y la condensación.

Las fotografías y los videos que corresponde a los registros gráficos es otra técnica que hemos aplicado en esta primera fase de la investigación acción, ya que de esta manera ayuda a facilitar el registro en un video e imagen los diferentes momentos en el estudio, para que posteriormente se pueda analizar y volver a ver el video sobre los avances que puede haber con los participantes desde el inicio hasta la culminación de este estudio.

Por otro lado, realizamos diferentes actividades de clase con los participantes; en el cual tuvo como finalidad conocer la situación pedagógica en que se encontraban en la lectoescritura de la lengua tsotsil. Las actividades que realizamos con los estudiantes fueron relacionados al tema de nuestra investigación, es decir, a la lectura y escritura en la lengua tsotsil. Ya que como hemos mencionado nuestros participantes son estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, se entiende que a estas alturas debe de conocer y manejar la lectura y escritura en ambas lenguas. Esto debido a que el sistema educativo, que se implemente en contextos de pueblos originarios debe ser en forma bilingüe, es decir, en la lengua materna de los estudiantes y en la segunda lengua en español.

En primer momento aplicamos algunos cuestionarios, en la lengua tsotsil, preguntas, lecturas e indicaciones en donde los estudiantes tendrían que realizar diferentes actividades: como dibujar, escribir el nombre del dibujo, completar frases, entre otras; estas actividades tenían una finalidad de recabar información del nivel que se encontraban en cuanto al proceso de la lectura y escritura desde la lengua materna tsotsil.

También diseñamos actividades con tarjetas de palabras en tsotsil, en el que traían animales, frutas, verduras y ropas escritas sus nombres desde la lengua tsotsil. Para que de alguna

manera logren desarrollar sus habilidades de la lectura y escritura desde lengua-cultura tsotsil, tal como se ilustra en el anexo 5.

De esta manera trabajamos con las técnicas y con sus respectivos dispositivos para recabar la información necesaria para nuestra investigación. Una vez que logramos obtener la información necesaria fuimos condensando, codificando en categorías.

4.5.2.1 Condensación o codificación preliminar

En este ciclo 1 de la investigación se realiza la condensación de la información a través de las recurrencias que se fueron obteniendo con la aportación de los participantes, es decir, a partir del corpus se fueron condensando la información para que de esta manera se pudiera realizar la codificación preliminar, de igual manera con las percepciones del investigador y de manera conjunta con los referentes teóricos para darle sentido y englobar al objeto de estudio. De esta manera llegamos a la condensación y codificación preliminar que corresponde a nuestros objetos de estudio, esto es, relacionado a la lectoescritura, los materiales y bajo qué enfoque se aborda la lectoescritura de la lengua materna en contextos rurales, tal como ejemplificamos en la tabla 2.

4.5.3 Segundo ciclo

En este segundo ciclo, decidimos realizar otra intervención en el campo para corroborar ciertos puntos que quedaron de manera escueto o faltó profundizar en el primer ciclo. Los puntos que se retoman para profundizar con los participantes, partimos desde los códigos preliminares del ciclo 1, básicamente nos enfocamos en los aspectos de la lectura y escritura en la lengua tsotsil, enfoques de aprendizaje y los materiales en las actividades con las y los estudiantes. Porque consideramos que esos aspectos quedaron ciertos puntos débiles para poder armar una propuesta didáctica de este estudio como producto final.

Tabla 2*Codificación Preliminar*

Codificación preliminar			
Códigos preliminares	Planos de análisis	Subcategorías	Descripciones
GRAMA	Aspectos gramaticales de Tsotsil	Método analítico, sintético y global	Se refiere a los diferentes métodos que se enseña a leer y escribir a los alumnos (fonético, silábico, onomatopéyico).
		Manejo de las grafías y el uso de glotal en Tsotsil	Se refiere que al escribir un pequeño texto utilizan las letras de español se confunden en el uso de las grafías y no utilizan la glotal.
		Estructura morfológico y sintaxis	Los estudiantes aun no logran escribir de buena manera, darle orden y estructuras una frase en lengua Tsotsil
ENFOAPREN	Enfoque de aprendizaje	Comunicativo y significativo	Se refiere a un enfoque de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura tengan un fin comunicativo, donde los estudiantes van construyendo sus conocimientos mediante sus conocimientos previos/significativas.
MATES	Materiales didácticos	Materiales didácticos interculturales	En las escuelas son muy pocos los materiales para promover la lectoescritura en la lengua-cultura Tsotsil
		Actividades de fomento a la lectoescritura Tsotsil	Son escasas las estrategias para fomentar el desarrollo la lectoescritura de Tsotsil

Nota5: Codificación preliminar. Ciclo 1. Elaboración propia.

Para la intervención de este segundo ciclo fueron necesario volver a utilizar el dispositivo de la entrevista a profundidad y otros dos nuevos dispositivos como son el diferencial semántico y valoración de aprendizaje. En los cuales entrevisté a dos maestros participantes de 15 minutos cada entrevista, en los cuales me enfoqué a preguntas sobre de qué manera aborda las temáticas de la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua materna de sus alumnos, si consideran importantes abordarlo y qué funcionalidad le dan sus lenguas los estudiantes dentro del aula escolar. En el diferencial semántico se hizo hincapié en la importancia y el uso de la lengua materna

en su cotidianidad de cada uno de los alumnos, por otro lado, la valoración del aprendizaje los indicadores se enfocaron más al proceso de aprendizaje con los cuentos, leyendas y adivinanzas que hemos estado trabajando con los educandos.

Los dispositivos que se integraron en este segundo ciclo son:

✓ **Diferencial semántico**

El dispositivo del diferencial semántico que se aplicó a los participantes, con las y los estudiantes en este segundo ciclo de investigación fue con la finalidad de comprender hasta qué punto los participantes comprenden la importancia de sus lenguas maternas, sobre todo la lectura y escritura. Por lo tanto, sirvió para conocer las actitudes y opiniones respecto al tema del proyecto y su participación. Según, Urban Fernández (1980):

Como un método para medir el significado que un objeto o varios objetos, tienen para un individuo. Aunque se sigue discutiendo qué es lo que en realidad se mide, lo que nadie pone en duda, es que, en el fondo, son las distintas facetas o dimensiones de las actitudes de los sujetos, por más que se suelen hablar de significados afectivos, subjetivos o connotativos. (p. 51)

El diferencial semántico se aplica para los participantes principalmente a los estudiantes a quienes han participado en todo el proceso de la investigación que llevamos hasta el momento. Consideramos entonces la necesidad de aplicar otras técnicas/dispositivos que me ayude a recuperar elementos o datos que nos servirá en este segundo ciclo de la investigación. De esta manera consideramos que podremos ir avanzando ir conociendo las ideas, inquietudes y opiniones de los participantes en la investigación. Porque solamente podremos avanzar en cuestiones de las propuestas didácticas con el objetivo de lograr reducir algunas de las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el proceso de la enseñanza aprendizaje.

De esta manera hemos considerado que diferencial semántica nos ayudó a comprender las opiniones e inquietudes de los alumnos participantes este estudio. El dispositivo diferencial

semántico es (Cruz Ignacio, 2009) un “diseño debe ser adaptado a los requerimientos y propósitos de cada problema de investigación para el cual es aplicado” (p. 119). Solamente así pudo funcionar y tuvo sentido para los participantes, pero sobre todo que estos cuestionamientos fueron adaptado a la lengua-cultura de los participantes; de esta manera cuando se aplicó estas actividades les facilitó de gran medida y respondieron de manera activa cada uno de los cuestionamientos. Esta manera de proceder es de gran relevancia ya que es así como se debe de trabajar con los estudiantes, docentes y demás que intervienen este estudio.

En otras palabras, el dispositivo de esta técnica es para rescatar la opinión o conocimientos de los participantes se puede conocer como “una técnica destinada a medir el significado de las palabras” (Sánchez Solar, 1979, p. 56). De esta manera vemos como el diferencial semántico puede medirse mediante la significación de los conceptos, porque dependiendo de qué manera se expresa la idea así responderá a los participantes, no podemos soslayar algunos conceptos para su análisis antes de aplicar dicho dispositivo ya que es fundamental. De esa manera se puede llegar a una conclusión u obtener información más verídica y creíble cuando están adaptados al contexto de los participantes.

Es preciso ahondar sobre el concepto de Diferencial Semántico, ya que esta técnica tiene como objetivo analizar y medir el significado; “Lo analizan en la esfera del lenguaje, por tener este como función básica la comunicación de este. Utilizan para ello adjetivos bipolares para evaluar los conceptos a través de una escala cuantitativa” (Iglesias, 1990, p. 301). Es de suma importancia tener en cuenta estos elementos para poder avanzar en cuestiones de conocer los conocimientos y opiniones de los estudiantes participantes del proyecto. Por su parte Soriano Ayala y Plaza del Pino (2011) mencionan al respecto del Diferencial Semántico (DS):

es un procedimiento destinado a medir la significación que tienen ciertos objetos, hechos, situaciones o personas para los encuestados. Concretamente se mide esa significación a

partir de la situación del concepto del objeto analizado en un espacio semántico de dimensiones valorativas. Los diferenciales semánticos ponen de relieve los estereotipos que el individuo maneja y que determinan sus opiniones sobre un tema en concreto. Su estructura es sencilla, consta de una serie de adjetivos bipolares relacionados con el tema a estudiar. (p. 2)

En conclusión, entendemos que el Diferencial Semántico no es más que una técnica que se aplica en diferentes contextos investigativos para favorecer los datos que se tiene en el proceso de este, esto con el fin de ahondar en la expresividad y como entienden los trabajos como participantes. Es por ello que la aplicación de esta técnica tiene como finalidad darle rumbo nuestra propuesta. Pero dependiendo de las reacciones de cada uno de los participantes, los intereses, y sobre todo que elementos se considera para un mejor producto definitivo en nuestra investigación que hemos emprendido.

✓ **Autovaloración de aprendizaje**

El dispositivo de la **autoevaluación o autovaloración** se usó con la finalidad de conocer como han logrado avanzar en el proceso de aprendizaje de los participantes, por lo que este dispositivo se enfocó más a los estudiantes. De esta manera pudimos avanzar en una alternativa que podría darle una solución la problemática que se ha discutido bastante hasta este momento que enfrentan los estudiantes de nivel primaria bilingüe. No solo en esta escuela, sino que, en la mayoría de las escuelas primarias bilingües, se enfrentan estos tipos de problemáticas en el proceso de alfabetización. La aplicación de este dispositivo de valoración en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, se logra vislumbrar las dificultades y oportunidades en los trabajos educativos dentro y fuera del aula, jugó un papel preponderante en la recolección de datos específicos con los participantes. Sin evaluación, es difícil ver nuestras áreas de oportunidades y de mejora en las diferentes actividades educativas, sobre todo con nuestros alumnos; porque enseñar no solo enseñar a leer y escribir sin sentido o solo decodificar. Enseñar y leer escribir significa que lo que

se aprende debe tener sentido lo que se aprende, es decir, que aprendan con sentido y significado.

Ahora bien, es preciso definir que es evaluación, según García López et al, (2018):

La evaluación, como acción necesaria del proceso educativo, y considerada como un proceso sistemático cuyo fin es el de constatar en qué medida se han alcanzado los objetivos establecidos, se relaciona íntima y estrechamente con todos los aspectos que influyen y determinan el resultado educativo, incluyendo tanto los procesos curriculares y académicos, como la actividad docente propiamente dicha. (p. 7)

De esta manera, vemos que la evaluación es una forma de como conocer los logros y dificultades en un cierto lapso con nuestros estudiantes. Con el fin de hacer los ajustes en nuestros planes de trabajo y materiales que hemos de aplicar en las diversas actividades Aunado a ello, mejorar los logros académicos en el grupo escolar en cualquier nivel educativo, que es precisamente el objetivo al trabajar con alumnos, educar para mejorar, enseñar para aprender.

Para trabajar con la evaluación es preciso, conocer cómo aplicar, en qué momento aplicar, sobre todo a quienes aplicarlo. Porque debe haber una justificación el porqué de la evaluación y que se quiere lograr con ello, porque no solo es aplicar por aplicar. Pero, primeramente, se debe de aplicar una autoevaluación porque no podemos evaluar a otros mientras no nos aplicamos una evaluación para reflexionar sobre nuestro quehacer en el terreno educativo o donde nos encontramos laborando porque cada ámbito laboral siempre tiene un objetivo que se debe lograr en cierto tiempo.

Por lo tanto, la autoevaluación, tal como nos afirma García López et al, (2018):

El medio más apropiado para hacerlo es un proceso de autoevaluación, de reflexión rigurosa y de crítica sana y constructiva de parte sus integrantes, acerca de su práctica y de su capacidad de respuesta a las exigencias sociales; como respuesta a las necesidades y requerimientos del entorno económico, político, social, científico, tecnológico, ético y cultural. (p. 7)

De esta manera se puede lograr identificar, analizar y reflexionar las diferentes situaciones educativas en que se encuentran los docentes y/o alumnos a quienes se aplican estos tipos de

evaluaciones. Porque reflexionar a uno mismo, es sinónimo de pensar, es un proceso de introspección de las actividades realizadas que como ser humano podemos llegar a conocer nuestro interior y en el cual podríamos aplicarlo a nuestro quehacer educativo para mejorar las practica educativas.

No podemos soslayar, que la autoevaluación juega un papel preponderante en el proceso del aprendizaje de los educandos en los diferentes niveles educativos, ya que es una forma de reflexionar y analizar lo que se ha hecho y lo que actualmente se está haciendo por la preparación académica. De acuerdo con Panadero y Alonso (2013):

la autoevaluación es un proceso fundamental para autorregular el aprendizaje, ya que implica la toma de conciencia de los objetivos de la tarea y la supervisión del progreso que el alumno hace con respecto a los mismos. Ahora bien, si la autoevaluación es realmente importante en el aprendizaje, cabe preguntarse ¿cómo se adquiere esta capacidad?, pues si se comprende cómo se adquiere, se podrá proponer condiciones e intervenciones para favorecerla realmente efectivas. (p. 562)

Por lo tanto, vemos como la autoevaluación juega un papel preponderante en el proceso del aprendizaje, es una reflexión y análisis en cada uno de los factores que influyen en los logros académicos. Asimismo, “La autoevaluación, hemos visto, es esencialmente formativa, y como tal se debe orientar para progresar, por eso es en el mismo proceso de aprendizaje donde adquiere todo su valor: que quiero aprender, que se, cómo lo hago, cómo mejoro” (Fernández, 2011, p. 8).

Es así como este dispositivo tomamos en cuenta y aplicamos en este segundo ciclo de la investigación para obtener una valoración por parte de los alumnos sobre su proceso de aprendizaje en las diferentes actividades que se ha planeado con ellos de acuerdo el tema de la investigación, que es la lectoescritura de la lengua materna tsotsil. Porque es una buena iniciativa que ellos digan, que ellos opinen, sobre su proceder en su aprendizaje.

4.6 Procedimiento de análisis de la información

La investigación se llevó a cabo en dos ciclos, en los cuales como hemos mencionado se tuvo que utilizar dispositivos en cada ciclo para avanzar con la recolección de la información y posteriormente la codificación. Estas informaciones que se obtuvieron en los dos ciclos se fueron sistematizando en un archivo de Word y las entrevistas y observaciones se registraron en audios y audiovisuales, algunos datos se registraron en cuadernos y se transcribió; esto con la finalidad para su posterior análisis.

4.6.1 Triangulación

Después de la reflexión, análisis de la temática es importante que todo lo investigado y discutido no permanezca en mero letras y discursos, sino que debe de servir para elevar constructos o conocimientos que sirven para resolver o transformar la sociedad. Para lograr el análisis y la recolección de datos fueron necesario la aplicación de los distintos técnicas y dispositivos, para lo cual se ha podido obtener diversas informaciones relevantes enfocado a los objetivos y pregunta de este estudio. Ya que como es una investigación con enfoque cualitativa fueron necesarios el uso de diversos dispositivos para la recolección de información y en consecuencia analizarlo el corpus o más recurrentes en el momento de realizar el entrecruzamiento de las técnicas. De esta manera, surge lo que le llamamos regularmente la triangulación de los dispositivos; que tiene como objetivo validar o evidenciar las informaciones recabadas en este proceso de investigación. Tal como afirma Valencia (2000):

Se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto. Esta es la definición genérica, pero es solamente una forma de la estrategia. Es conveniente convenir la triangulación envolviendo variedad de datos, investigadores y teorías, así como metodologías. (p. 4)

Por su parte Pla (1999), menciona que la triangulación es “la aplicación simultánea de

distintos métodos que nos ayudarían a visualizar la realidad desde diferentes perspectivas y por tanto conseguir un conjunto más rico y completo” (p. 298).

Como nos damos cuenta, en la triangulación se puede dar desde diferentes maneras: de datos, de investigadores, de teorías, de métodos, técnicas o dispositivos. “Existen diversas posibilidades a la hora de triangular, entre ellas, podemos destacar la triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple” (Aguilar Gavira, 2015, p. 74).

Esta forma de triangulación o entrecruzamientos de dispositivos o metodologías tiene como finalidad buscar las recurrencias en el corpus, es decir, buscar lo que coincide o se menciona de manera frecuente para que nuestro dato en la hora de condensar se recupere lo que realmente se obtuvo en los diferentes dispositivos. No podemos olvidar también, que el acto de entrecruzar las técnicas o metodologías tiene que estar presentes siempre los objetivos y las preguntas de esta investigación para no perder la brújula en el mar de informaciones que vamos obteniendo conformavamos trabajando en el campo.

Pero uno de los objetivos de la triangulación como veníamos mencionando es precisamente la fiabilidad y validación de la información que hemos obtenido. Por lo que coincidimos con García et al (2016) al afirmar:

la fiabilidad es tan necesaria como la validez, aunque sus aportaciones se orientan concretamente a la importancia de confirmar la validez, en los procedimientos llevados a cabo para la medición de un rasgo de la realidad. En este sentido, especialmente, lo que aporta la operacionalización múltiple de un concepto, por métodos diferentes, es la validación y mayor confianza en los datos obtenidos. (p. 640)

Para ello, se debe llevar a cabo los procesos necesarios con el fin de lograr que realmente funcione o se logre los objetivos en la triangulación y encontrar los recurrentes en el corpus recabada, es en este momento donde se debe realizar diferentes procesos, es decir, en primer

momento se debe realizar entrecruzamiento dentro de un mismo método, García et al (2016) nos afirma al respecto:

La triangulación dentro de un método consiste en analizar los datos utilizando un solo método, pero seleccionando diversas técnicas de recogida de información enmarcadas dentro de la línea estratégica de dicho método. No obstante, es importante matizar que los métodos y técnicas de recolección de datos diseñados, son orientados hacia el mismo objetivo de estudio, y que, por tanto, persiguen medir la misma variable. (p. 642)

Esto sería los procesos en el que se debe seguir para poder avanzar en la sistematización de las informaciones obtenidos en la aplicación de las diversas técnicas. De acuerdo como se está mencionando es el camino que fuimos siguiendo para llegar la triangulación, primero se trianguló o se entrecruzó dentro del mismo método para sacar los recurrentes del corpus. Y posterior a ello, se realizó la triangulación en los diversos dispositivos aplicados. Por lo que coincidimos con García et al (2016) al mencionar al respecto:

En cuanto a la triangulación entre métodos, consiste en la utilización de distintas técnicas de recogida de información que se encuadran en métodos de investigación diferentes, y se combinan para analizar un mismo objeto de estudio. Este tipo de triangulación permite superar las debilidades inherentes a todo método, compensando así cada técnica, las debilidades de la otra u otras. (p. 642)

Hasta el momento vamos conociendo el proceso de la triangulación para seguir el camino que nos marca y seguir el proceso metodológico de la investigación acción desde el enfoque cualitativo. Comprender la importancia de validar las informaciones que se va obteniendo y llegar al último la codificación o condensación de los datos que se necesita para encaminar nuestro proyecto de investigación. Pero como hemos venido mencionando no podemos olvidar que para lograr nuestro objetivo es menester que como investigadores estemos conscientes en involucrar a nuestros participantes, docentes, alumnos, directivos, compañeros docentes y sin que esto se entienda como una competencia entre ellos en la relación o aportación de sus conocimientos o

participaciones. Tal como Munarriz (1992) nos afirma:

El hecho de introducirse en las aulas, centro, o institución; de formar parte del grupo investigado durante un espacio largo de tiempo; del intento constante de interrelación entre observador-observados, nos llevan a pensar que la mayor parte de los observadores son participantes, y pocos encontraríamos entre los que se mantuvieran al margen de cualquier participación. (p.111)

Definitivamente, coincidimos con autor porque el proyecto que estoy trabajando se enfoca precisamente en ese ángulo, ya que los docentes, alumnos, directivos incluso algunos padres de familia y/o autoridades han de participar en el proyecto de manera directa o indirecta. Ya que, le damos importancia y direccionalidad los principios de la investigación acción en llegar a una acción, reflexión y lograr una transformación social desde la práctica pedagógica. Bajo el enfoque y la mirada. “la visión del profesor la como investigador de su propia acción, posibilita el cambio e innovación entendido como mejora de la práctica. La capacidad de desarrollo profesional del profesorado estará relacionada con su capacidad crítica hacia el trabajo desarrollado” (Munarriz, 1992, p. 115).

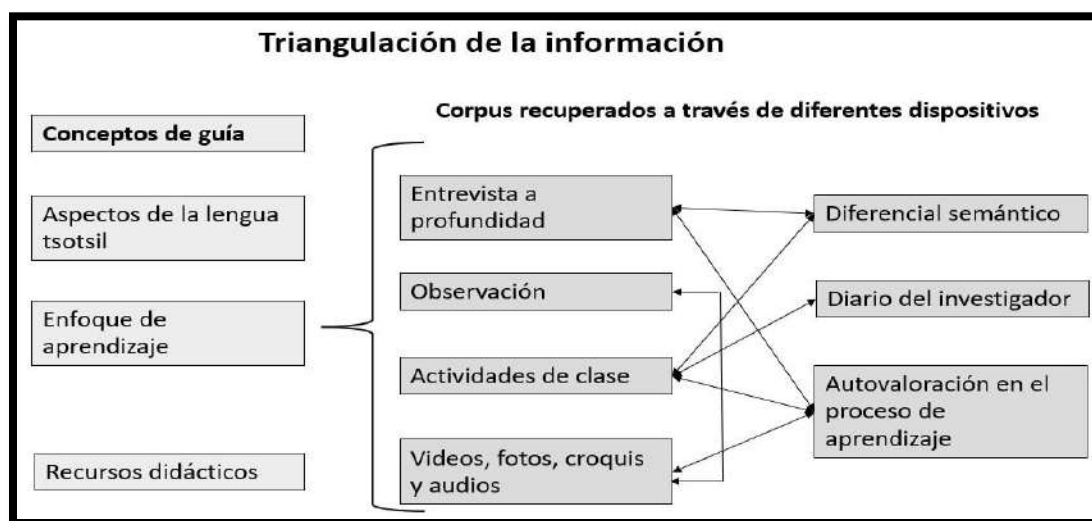
Después del análisis y discusión del concepto de la triangulación, es preciso mencionar que durante los dos ciclos de nuestra investigación implementamos diversas técnicas y dispositivos con el fin de recopilar diversas informaciones que nos sirven para nuestro proyecto. Para validar y encontrar las recurrencias de las informaciones con nuestros participantes, así como las informaciones obtenidas hasta el momento se realizaron los entrecruzamientos o triangulación de los corpus de los participantes y observaciones. Esto con el entender de confirmar las coincidencias o recurrencias de los discursos de los participantes, es así como hemos encontrado los códigos para este segundo ciclo de nuestra investigación.

En consecuencia, llegamos el entrecruce de corpus de ambos ciclos de investigación nos da pauta para la codificación y categorías finales tal como se puede comprobar en la tabla 3.

Realizar estos entrecruzamientos de la información nos da mayor credibilidad a nuestra investigación que precisamente es lo que se busca con una investigación de este enfoque.

Tabla 3

Triangulación de la información con los diferentes dispositivos



Nota 6. Proceso de triangulación. Elaboración propia.

4.5.4 Condensación y categorización

Una vez que se finalizó el segundo ciclo de la investigación y que se tomó en cuenta para su análisis en el cual fue descrito en la condensación o codificación preliminar (ver 4.5.2.1); el proceso que siguió fue el análisis de toda la información obtenida tanto del primero ciclo como del segundo ciclo respectivamente, en el cual nos dio como resultado la condensación final. Con esto queremos decir, que a base de la información obtenida del primer ciclo empezamos a analizar con las informaciones etiquetadas y de igual modo se fueron analizando los códigos y las recurrencias ya determinados; algunos se fueron quitando y otros se agregaron debido a que de acuerdo con la implementación de algunos nuevos dispositivos y con nuevos guías, nuestros participantes fueron surgiendo nuevas recurrencias en el segundo ciclo. De acuerdo a la revisión de los diversos códigos, nos ayudó a que pudiéramos agruparlo en otros constructos más amplio de nuestra

categoría de interpretación.

Ahora bien, una vez que vimos en la mano de los datos e informaciones, empezamos a registrar, clasificar y ordenar, de tal manera que nosotros no nos quedáramos con todo este trabajo así perdidos o sin un claro qué hacer al respecto de la información. Era necesario utilizar otras estrategias de clasificar los datos, de ese sentido se inició un trabajo de examinar sacando las recurrentes en el corpus mediante la triangulación de los diferentes dispositivos utilizados o los mismos dispositivos; esta parte se debe principalmente para la condensación y la codificación. “La codificación es un proceso de análisis que consiste en identificar aquella información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentado como abreviación de la idea temática” (Varela, 2021, p. 102).

Aunque como menciona Chanona Pérez (2020) no se debería llamar codificación el acto de valorar y el análisis la información, ya que codificar se entiende que es pasar a un símbolo secreto de símbolos que solo algunos pueden entender o pocos accesos hacia ella, a esta altura de valorar nuestra información no es nuestra intención. Sin embargo, no es la intención de este proceso, sino que más bien es la condensación de la información que tenemos hasta el momento y tratar de organizando y sacando los más importante que de alguna manera vaya enfocado de acuerdo con este estudio.

Ahora bien, en esta etapa estamos en el proceso de análisis de la información, de clasificar, de condensar todos los datos que se tiene hasta el momento; tal como nos afirma Echeverría (2005):

el análisis que aquí se propone dice relación con el procedimiento de ir distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos vertidos en entrevistas individuales o grupales; de tal manera a poder reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados. (p.12)

4.5.5 Categorización final

En este apartado de la categorización de los dos ciclos de la investigación tiene como objetivo fundamental sistematizar de nuestra información; que no es más que, organizar y clasificar la información que se tiene; poniendo en categorías y subcategorías en los tengan rasgos similares para que se puede comprender y desde que aspecto se vaya a analizar e ir retomando en el momento de trabajar con el proyecto. “Las categorías son los diferentes valores, alternativas es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación” (Romero, 2005, p. 1). En este sentido, vemos que la categorización son agrupaciones que se tiene que ir haciendo con nuestra información para definir desde como lo vamos a interpretar y determinar en su momento.

En este apartado del análisis, juega un papel relevante las preguntas de investigación para ir organizando las informaciones relevantes, esto es, lo que nos vaya a servir o más bien lo que le vaya a servir en nuestro proyecto porque podemos tener muchas informaciones, pero si no responde a ninguno de nuestras preguntas de investigación en nada sirve nuestros datos informativos. ” cada categoría empieza a ofrecer no sólo ideas específicas, sino también ciertas comprensiones interpretativas que dan sentido y coherencia al interior de cada categoría” (Echeverría, 2005, p.12).

Por ello, como investigador estoy en este proceso, ya que después de la triangulación final de los diversos dispositivos y técnicas aplicados se ha encontrado los recurrentes en los corpus o discursos; porque no podemos codificar y categorizar cualquier información mientras no responda a ninguna de nuestras preguntas como veníamos diciendo, por lo que es necesario ir categorizando o sacando las recurrentes conforme a nuestra a los objetivos y preguntas de investigación. Tal como nos afirma Echeverría (2005), “se construye una integración interpretativa que busca situar

las categorías y tópicos dentro de una red de sentido, que posibilite construir esquemas de distinciones que apunten a responder las preguntas iniciales del estudio” (p.12).

Por lo tanto, hemos logrado clasificar en tres categorías nuestra información y al mismo tiempo responde al mismo tiempo las tres preguntas de nuestra investigación, en la presente tabla 4 se puede ver claramente. Es así como surge las diferentes categorías de análisis de nuestra información que hemos logrado obtener con la aplicación de diferentes dispositivos; tal como mencionamos a continuación:

En primer lugar, obtuvimos la categoría: **enseñanza y aprendizaje de la enseñanza de la lengua-cultura tsotsil**. En esta primera categoría dio lugar el código: **Desarrollo de la lectura y expresión escrita en tsotsil**; debido a que la mayoría de los participantes docentes mencionaron que es muy importante que las y los estudiantes aprendan a leer y escribir en su lengua materna, porque muchos dominan su lengua de forma oral y la escucha, pero no dominan la escritura y lectura. Por otro lado, de acuerdo con las recurrencias de los participantes mencionaron más sobre las dificultades en el manejo de las grafías en tsotsil y el uso de la glotal en el momento de trabajar con la lectoescritura de los y las estudiantes como reflejo de la segunda lengua. De esta manera, desde las participaciones se infiere que se quiere que dentro de la práctica pedagógica en el aula se logre desarrollar las habilidades de la lectoescritura de la lengua-cultura tsotsil como una herramienta cultural; es así como surgió el código: **Manejo de las grafías y el uso de glotal en Tsotsil (gramatical, lexical y ortográfico)**.

En la segunda categoría se logró identificar después de la condensación de la información obtenida con los diversos dispositivos, en el cual fue: **Selección de las tradiciones orales**. Ya que conforme se iba condensando la información se fueron observando que los participantes mencionaron con mayor recurrencia que debe aprenderse a leer y escribir en la lengua materna desde un enfoque contextual, cultural, pero sobre todo que se rescate los conocimientos ancestrales

que tienen los y las estudiantes, tales como los conocimientos orales como cuentos, leyendas y adivinanzas, como un recurso didáctico para fomentar la lectoescritura de la lengua materna; de esta manera se conforma el código: **De la oralidad a la lectoescritura de cuentos, leyendas y adivinanzas.**

Como tercera y última categoría se conformó: **El docente y su práctica pedagógica.** Surge a partir de la necesidad de un análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas de los docentes, porque mencionaron los participantes que es preciso conocer qué tanto innova y contextualiza el quehacer educativo de un docente. No solo es llegar a alfabetizar desde una lengua, sino que es menester que tome en cuenta los elementos lingüísticos y culturales de las y los estudiantes. En esta categoría surgió el código: **La práctica pedagógica en la lengua-cultura tsotsil.** Asimismo, surge el código: **El papel del docente y el alumno en el aula,** ya que los participantes de igual modo coincidieron que es preciso ir analizando los diferentes recursos didácticos que se aplica dentro del aula y la forma como aprenden los educandos, todo ello tiene como base analizar y reflexionar el papel del docente y el alumno en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Para facilitar el entendimiento o interpretación al lector, se diseñó este esquema de las categorías y códigos tal como vemos en la tabla 4.

4.6. Limitantes de la investigación

Como en cualquier proceso de trabajo existen diferentes circunstancias que ocurren sin que estén planeadas, en este proceso de nuestro trabajo de investigación-acción no fue la excepción ya que hubo diferentes obstáculos o limitantes que de alguna manera impidieron que nuestro proceso lográramos terminar como estaba previsto y planeado desde un inicio. En seguida damos a conocer cuales fueron:

En primer lugar, el factor tiempo considero que fue uno de los factores que más influyó en este proceso ya que hubo momentos que se quería profundizar del tema de la lengua tsotsil con

nuestros participantes docentes y la comunidad estudiantil, pero había días que no llegaban a trabajar en a la escuela debido a diferentes circunstancias como la pandemia de covid-19 solo bajaban a trabajar 2 a 3 días a la semana, por la suspensión de labores, por actividades administrativas entre otras. Por lo consiguiente, había una limitación en cuanto a la recuperación de información, para profundizar en ciertos aspectos con nuestros participantes; sin embargo, logramos obtener una gama de informaciones, en los cuales fueron condensadas o codificada y categorizadas.

Tabla 4

Codificación Final

Codificación		
Planos de análisis	Subcategorías	Categorías
Desarrollo de la lectoescritura tsotsil	Desarrollo de la lectura y expresión escrita en tsotsil Manejo de las grafías y el uso de glotal en Tsotsil (gramatical, lexical y ortográfico)	I. Enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura tsotsil
Recursos didácticos	De la oralidad a la lectoescritura de cuentos, leyendas y adivinanzas	II. Selección de las tradiciones orales
Reflexión y análisis de la implementación de los recursos didácticos	La práctica pedagógica de la lengua-cultura tsotsil El papel del docente y el alumno en el aula	III. El docente y su práctica pedagógica

Nota 7. En la tabla se presenta los códigos finales. Elaboración propia.

Otro limitante que influyó de manera determinante en el proceso de nuestra investigación en los diferentes momentos con los participantes, fue que los y las estudiantes de 5to y 6to grado muchos no sabían leer y escribir en la lengua meta (español) y ni en la lengua materna tsotsil. Por lo tanto, las actividades que tenía planeado para ese nivel no funcionaron tuve que adaptar de acuerdo

con el nivel de competencia de ellos. Algunas actividades se enfocaron más en la alfabetización o enseñanza de la lectoescritura como en los primeros grados de la educación primaria. Ahora bien, en el producto final tenía planeado trabajar con los participantes en la documentación de las tradiciones orales: cuentos, leyendas y adivinanzas; y en el momento que me dí cuenta que apenas sabían leer y escribir palabras en su mayoría de los 20 de los participantes cambia la perspectiva y el plan de trabajo, ahora el trabajo final sería la escritura de pequeños cuentos y adivinanzas, nos enfocamos en las adivinanzas de la comunidad porque son pequeños textos que podrían producirlos y las estudiantes con mayor facilidad.

Además, de los limitantes mencionados también como investigador no tenía conocimientos sobre los procesos de la investigación, en la elaboración de los dispositivos y por ende su aplicación; por ejemplo, en la entrevista a profundidad tuve un poco de complicaciones porque con el solo guion de la entrevista sentí que el entrevistado había momentos que se desviaban del tema o de lo que realmente me interesaba y por lo tanto, como investigador debía dominar y saber en qué momento tratar de que se enfocara del tema de la investigación. Pero con la práctica fueron superando las diferentes dificultades y se logró recolectar las informaciones necesarias para nuestro proyecto.

Otro limitante que considero que influyó mucho en este proceso de investigación fue que algunos dispositivos no funcionaron como quisiéramos o más bien dicho no aportaron informaciones por diferentes circunstancias, me refiero específicamente el diferencial semántico y la autovaloración del aprendizaje. No me aportaron muchos datos porque se requería que los estudiantes hicieran la lectura y contestaran, yo tuve que ayudarles a contestar por lo que se consideró que estaba viciado el proceso. Los estudiantes no sabían qué contestar.

4.8 Recapitulación

En este capítulo nos enfocamos a discutir y analizar el proceso metodológico que seguimos en esta investigación. Concluimos que nuestro estudio se basa fundamentalmente en una investigación-acción de corte cualitativo, ya que tiene como objetivo analizar y dar solución a una problemática específica teniendo una mirada hacia la transformación social que los estudiantes lean y escriban también en su lengua materna. Este análisis fundamentamos con varios autores los pasos que seguimos para alcanzar a contestar las preguntas de investigación establecidas.

En seguida mencionamos y describimos de manera concreta el contexto donde se realizó nuestra investigación y de igual manera a nuestros participantes. Mencionamos que nuestros participantes son alumnos de 5to y 6to grado de educación primaria, los docentes en esa institución educativa y como docente investigador. Cabe precisar que se seleccionó a estos alumnos porque se consideró que en ese grado ya deben saber leer y escribir en la segunda lengua, pero en la lengua materna solo dominan en la habilidad oral y escucha. Por lo que es muy importante fomentar la lectura y escritura en la lengua materna tsotsil como base fundamental para otros saberes.

Por otro lado, mencionamos los procesos de recolección de información; en los cuales fueron de dos ciclos, así como las técnicas y dispositivos que manejamos en el proceso. Para ello en cada una de los ciclos manejamos diferentes dispositivos: observación, entrevista a profundidad, actividades a clase, videos y audios, entre otras. Respecto al segundo ciclo se utilizó el dispositivo el guion de entrevista mejorado, diferencial semántico y valoración de aprendizaje. Estas técnicas utilizadas tuvieron como finalidad recabar toda la información necesaria para que posteriormente condensarla y categorizar para alcanzar los objetivos de este estudio.

Por último, cuando ya se había aplicado los diferentes dispositivos en los dos ciclos y obtenidos el cúmulo de información para nuestra investigación era necesario seguir con el siguiente

paso para dar formalidad y entendimiento nuestros datos. Es así como llegamos a la condensación y la categorización de la información, en los cuales nos dieron tres categorías: **Enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura tsotsil, selección de las tradiciones orales, el docente y su práctica pedagógica** y varios códigos que se lograron identificar mediante las recurrencias de los participantes.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DE ESTUDIO

En el presente capítulo nos enfocaremos a analizar y discutir los hallazgos de nuestra investigación de acuerdo con los datos obtenidos en el ciclo 1 y en el ciclo 2 tal como mencionamos anteriormente (4.5.3), en el cual realizamos una triangulación de los dispositivos e informaciones para reforzar la credibilidad de nuestros datos de estudio (4.6.1) y para llegar a concretizar una gama de información; y para que posteriormente llegamos a categorizar y codificar (4.8.2). Asimismo, nuestros datos informativos recabados durante el trabajo en el campo fueron proporcionados por los participantes de forma anónima para guardar los datos personales; vamos entonces a presentar los resultados finales de nuestro estudio de acuerdo lo que hemos obtenido hasta el momento referente a la lectoescritura de la lengua tsotsil.

5.1 El desarrollo de las habilidades de la lectoescritura de la lengua-cultura tsotsil

En este apartado nos enfocaremos en el análisis y el entendimiento de la enseñanza y la adquisición de la lectoescritura desde los diferentes métodos que utilizan los profesores de acuerdo con sus experiencias en el aula; ya que la lectoescritura en tsotsil como en cualquier otra lengua tiene sus fases y sus estrategias como se enseña y se aprende (ver 3.3). Asimismo, analizamos qué se entiende por la lectoescritura y bajo qué lengua inician a leer y escribir las y los estudiantes de una Escuela primaria Bilingüe, y con qué métodos emprenden el proceso de la alfabetización en el espacio educativo. Porque no es lo mismo enseñar a leer y escribir en el ámbito urbano que en un contexto rural, cuando los niños y niñas tienen una lengua materna distinta que el español es muy importante reflexionar antes de iniciar a enseñar, pero sobre todo reflexionar cómo llevar a la práctica una educación coherente y un aprendizaje significativo con las prácticas cotidianas de nuestros alumnos y alumna.

5.1.1 El aprendizaje de la lectoescritura en el aula

En este momento encontramos diferentes formas de entender el proceso de la lectoescritura en la educación primaria, primeramente, los docentes consideran que enseñar a leer y escribir a sus estudiantes hablantes de una lengua originaria tiene que enseñarse desde la lengua materna para que tenga sentido lo que vayan a aprender tal como podemos ver en el Fragmento 1, de lo contrario se topan con barreras de aprendizajes que posteriormente se refleja en el bajo nivel académico de la comunidad estudiantil.

Fragmento 1

Cómo se Aborda la Lectoescritura en el Aula con los Estudiantes de Primaria

Docente 1: Considero que como docente he hecho hasta donde he podido para que aprendan a leer y escribir...**enseño a leer y escribir a mis alumnos con sílabas, onomatopéyicos, pero trato de enseñar a leer y escribir en la lengua materna** para que tengan sentido para ellos lo que vayan aprendiendo.

Docente 2: Para mí, enseñar a leer y escribir es lo más importante porque una vez que aprendan a leer y escribir los niños ya pueden realizar diferentes actividades posteriores...yo utilizo diferentes métodos... **silábico, lectura de cuentos y frases cortos, pero desde la lengua materna de los niños...**

Docente 3: Desde mi punto de vista particular... **leer y escribir se puede enseñar con diferentes estrategias o métodos como alfabético, fonético, sílaba de san miguel...**pero todo esto se **debe darse de acuerdo a la lengua materna de los niños...** aunque no exista muchos materiales y recursos en las aulas como docentes debemos ingeniarnos para adaptar y utilizar los recursos que existe en el contexto.

Fuente: Entrevista a docentes, septiembre de 2022.

En el fragmento anterior se puede inferir que los docentes expresan de manera clara y precisa desde sus prácticas pedagógicas los diferentes métodos y procesos que realizan para enseñar a leer y escribir en la educación primaria; pero bajo contextos culturales y lingüísticas de la comunidad estudiantil. Del mismo modo, se infiere que la lectoescritura es fundamente en el proceso de la formación académica y en los grados posteriores de cada estudiante, por lo que no podemos hablar de una educación pertinente mientras no se logre fomentar la lectoescritura con

significados. En el fragmento vemos claramente que los docentes son precisos en reconocer la importancia de la lengua y cultura del estudiante en el proceso adquisición de las habilidades de la lectura y escritura, sin embargo, en la práctica pedagógica poco refleja este tipo de educación sino lo que resalta es el aprendizaje desde la segunda lengua. Las y los estudiantes lo demuestran en cada actividad que se realiza con ellos, leen y escriben más en la segunda lengua, es decir, en español.

Por lo consiguiente, los docentes realizan más actividades que vienen en el libro de español ejercicios y lecturas que buscar ejercicios o actividades que sean desde la lengua materna de las y los estudiantes. Como se dan cuenta que terminan más rápido en español de manera inconsciente los docentes aplican más actividades en español que en la lengua tsotsil, aunque los docentes mencionan la importancia de las lenguas maternas de sus estudiantes.

Por otro lado, como docente investigador registramos la reflexión que fuimos obteniendo en el diario del investigador, ya que existe una necesidad de análisis y reflexión junto a los docentes sobre su práctica pedagógica y que a base de allí se comprenda la importancia de utilizar materiales acordes a las lenguas y culturas de sus estudiantes, y al mismo tiempo esté enfocada a retomar los conocimientos previos de cada uno de ellos, constatando en el Fragmento 2.

Fragmento 2

Métodos de Enseñanza de la Lectoescritura de los Maestros Participantes

La enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura es necesario que se utilice diferentes métodos desde la lengua materna tal como se mencionan en las entrevistas, sin embargo, al observar algunas clases no se implementa diferentes métodos en el momento de enseñar a leer y escribir en la lengua materna por diversas circunstancias e incluso solo se trabaja con el libro del alumno y no se implementan otras actividades, a pesar que los alumnos aún están en proceso de la adquisición de la lengua escrita. De esta manera considero necesario proponer materiales didácticos y métodos coherentes al contexto sociocultural en el proceso de la lectoescritura de los estudiantes.

Fuente: Diario del investigador, septiembre de 2022.

En este sentido, entendemos que como participantes de esta investigación se debe comprender el trabajo y el compromiso que tenemos es de gran relevancia para aplicar diversos métodos de la lectoescritura desde la lengua materna de las y los estudiantes.

En la recolección de datos pudimos comprobar tal como se menciona en el fragmento 2 que los docentes solo trabajan con libros de los estudiantes, como copiando textos, leyendo en voz alta, pero sin que exista un análisis de por medio o que se preocupe el docente en que comprenda el texto, sino que lo que le preocupa es que decodifique bien y que lo haga rápido. Además, como es en la lengua español desde un inicio los estudiantes no comprenden lo que leen ni contestar preguntas sobre el tema. Porque había momentos en que el docente planteaba preguntas relacionada al texto para que los estudiantes pudieran contestar, sin embargo, lo único que hacen es buscar en que parte se había sacado la pregunta y copiar una parte simulando la respuesta.

Es así como vemos que al no tener una metodología acorde a la lengua y cultura de las y los estudiantes difícilmente puedan aprender significativamente. Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se tiene que dar desde un enfoque coherente con la lengua de las y los estudiantes, como docentes y participantes de esta investigación debemos proponer diversos métodos contextualizados de acuerdo con las necesidades de todos y todas; porque logramos inferir que nuestros estudiantes si están dispuestos a aprender cuando nosotros impulsamos una metodología de enseñanza acorde con las necesidades reales.

De esta manera, se logra comprender con los extractos de los participantes de la investigación la importancia de diseñar recursos didácticos idóneas para el proceso de la lectoescritura en la educación primaria. En el que las y los estudiantes puedan elevar su nivel de lectura y escritura con estos recursos, ya que debe tener diversas actividades relacionadas a estos recursos en el cual cada uno de ellos se sientan a gusto, logren comprender y poder ser partícipes

en sus procesos de formación.

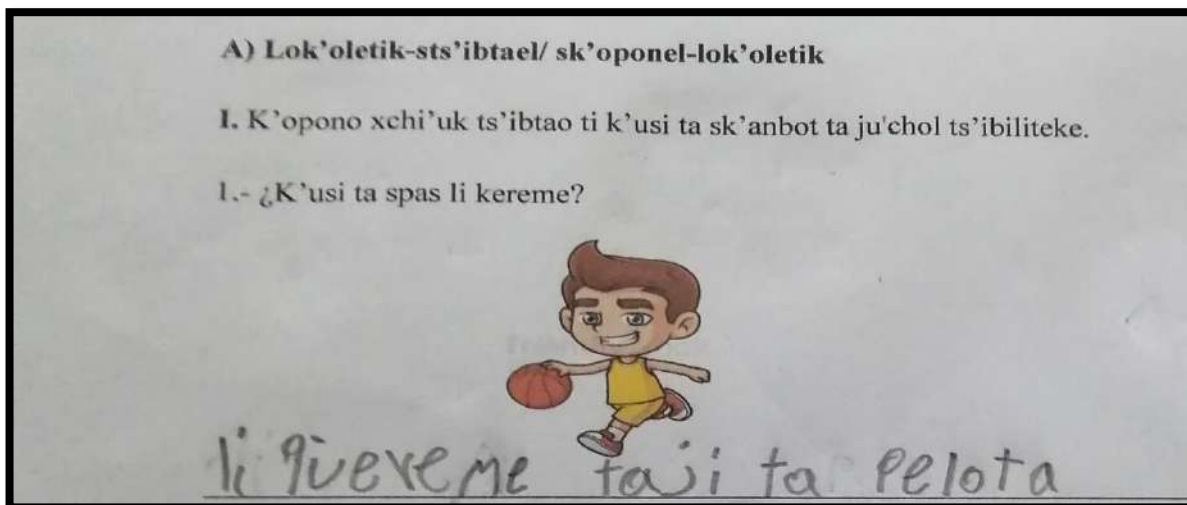
5.1.2 La escritura y lectura de la lengua tsotsil

La lectura y escritura de la lengua tsotsil como lengua materna, juega un papel primordial en el desarrollo cognitivo, tal como hemos mencionado en repetidas ocasiones es fundamental que las y los estudiantes de estas características tienen que recibir una educación basado desde sus aprendizajes cotidianas o conocimientos empíricos, y los conocimientos escolares deben conectarse con esos conocimientos que traen cada uno de ellos para que tenga significado denotativa sus aprendizajes. Es por ello que hemos tomado como tema de investigación la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna tsotsil, porque se ha visto como favorece en la comprensión y aprendizaje cuando se realiza la enseñanza desde la lengua materna de las y los estudiantes.

Bajo ese enfoque del proceso del desarrollo de las habilidades de la lectoescritura en la lengua tsotsil comprendimos y encontramos, diferentes situaciones cuando fuimos adentrando en nuestra investigación. Uno de ello es el corpus y las recurrencias que sobresalieron en el momento de entrecruzar los dispositivos aplicados, una de esas dificultades de la enseñanza de la escritura de un texto, es decir, que los estudiantes tienen dificultades en reconocer y distinguir las grafías de la lengua tsotsil, se puede ver en el fragmento 3. En este caso, tratan de escribir, pero mezclan con las grafías de la segunda lengua, es decir, en español; el estudiante escribe utilizando las grafías en español al intentar escribir en su lengua materna. Esta situación se debe básicamente porque los estudiantes han recibido una educación desde la segunda lengua, por lo que en el momento de iniciar algún trabajo con ellos en lengua materna se logra evidenciar de esta manera.

Fragmento 3

Mezcla de Grafías de Español con Tsotsil en la Escritura de un Estudiante de Primaria



Fuente: Actividad de clase, septiembre de 2022.

Las y los estudiantes en estas actividades tuvieron que leer las preguntas en la lengua tsotsil para que pudieran responder o formular sus escritos, aunque en la lectura no tienen tantas dificultades, pero no logran distinguir las palabras con glotales, sino que leen como si fuera en español. En la pregunta:

1.- *¿K'usi ta spas li kereme?* (¿Qué hace el niño?), lo leen como si estuviera escrito así: *Kusi ta spas li quereme*, es decir, lo leen como en español y si escuchara alguien que todavía está aprendiendo la lengua tsotsil le costaría interpretar el significado, pero como ellos ya lo hablan interpretan fácilmente el significado.

Por lo consiguiente, entendemos que la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en las escuelas bilingües se debe de darse desde una mirada de la lengua-cultura de los estudiantes, no es posible implementar métodos desde un enfoque castellanizador en el que solo se enfoque de enseñar a leer y escribir en una segunda lengua sin que los aprendientes tengan sentido para ellos.

Aunado a lo anterior, con las diversas actividades y observaciones que hemos realizado con los participantes es muy importante recalcar que no se puede hablar de una enseñanza-aprendizaje mientras no tenga sentido para ellos lo que vayan a aprender. Porque la lectura se tiene que entender y comprender e interactuar con el texto, no solo es decodificar. “Leer implica

comprender lo que se está decodificando, es decir, interpretar y construir el sentido de lo que está escrito; escribir, usar el código alfabético para producir textos y comunicar mensajes” (OEI, 2021, p. 24). En este sentido, enseñar a leer y escribir nos obliga a tomar en cuenta elementos que para nosotros y a nuestros estudiantes son fundamentales para que se dé una educación significativa. De lo contrario surgen diferentes dificultades como hemos estado analizando, dificultades que a diario nos presenta como desafíos para la práctica educativa. En las prácticas educativas es lo que se percibe y se observa, tal como vemos en un reporte de observación en el Fragmento 4.

Fragmento 4

Dificultades en la Escritura de Lengua Tsotsil con los Participantes

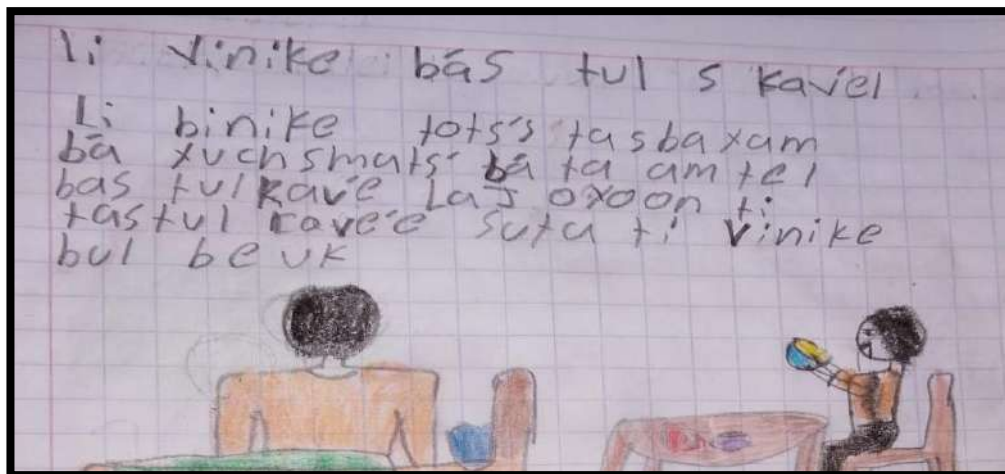
Me di cuenta que los alumnos de quinto y sexto grado **la mayoría no logran escribir un pequeño texto utilizando de manera adecuada las grafías y la glotal de la lengua Tsotsil;** por lo que considero que es necesario trabajar más con ellos en la asignatura de la lengua indígena Tsotsil con los alumnos de nivel primaria para mejorar su redacción en la lengua materna.

Fuente: Reporte de observación, septiembre de 2022.

Dentro de las actividades que realizaron en la observación presentamos un pequeño texto de un alumno que intentó escribir un pequeño texto en la lengua tsotsil, en el Fragmento 5. Como nos damos cuenta no tiene coherencia el texto y está escrito como si fuera de español porque en su mayoría esta acentuada y la falta glotal en las palabras donde debe llevar. En esta manera se interpreta que escribió pensando como escribe comúnmente en la lengua español, por ejemplo, la palabra *ba* le puso acento dejando así *bá* y otra palabra como café escribió así *cave'e* en tsotsil se debe escribir con *k* y quedaría de esta manera: *Kavel*.

Fragmento 5

Escrito de un Estudiante que Refleja la Falta del Manejo Ortográfico de Tsotsil



Fuente: Actividad de clase, septiembre de 2022.

Tal como hemos encontrado en los diferentes productos de los participantes de este estudio, refleja la falta de dominio de la lectura y escritura de la lengua tsotsil; a pesar que se vive y se aprende en un contexto de hablantes de la lengua originaria tsotsil. Como bien sabemos, aprender a leer y escribir implica un arduo trabajo donde influye factores internos y externos en proceso de la enseñanza y aprendizaje. Pero sobre todo que el docente implemente material y recursos didácticos adecuados en el contexto de sus aprendientes, para que de esta manera se pueda dar una educación acorde con los principios educativos desde la L1 (Hamel, 2004). En muchas ocasiones ocurre que los docentes no hablan una lengua originaria menos la lengua de sus estudiantes, y en este caso la obligación sería al docente en aprender la lengua de la comunidad estudiantil para que pueda impartir una educación significativa acorde a las necesidades de los cognoscentes.

5.2 Los recursos orales en la lectoescritura

En el proceso de la enseñanza aprendizaje hemos trabajado con diversos recursos y materiales, y lo más relevante que consideramos hasta el momento son las tradiciones orales porque hemos retomado diferentes conocimientos y saberes comunitarios de cada uno de las y los

estudiantes de la Escuela Primaria Bilingüe, específicamente, con las y los estudiantes de quinto y sexto grado respectivamente (ver 2.1). Hemos logrado comprobar que cuando se trabaja desde el contexto de las y los estudiantes se puede avanzar, porque comprenden y entienden cada una de las actividades que se plantea dentro del aula escolar. Básicamente hemos trabajado con cuentos, leyendas y adivinanzas que forman parte de sus conocimientos ancestrales, que nosotros hemos vinculado con la práctica pedagógica para facilitar la asimilación con los conocimientos científicos.

Es así, como hemos avanzado de alguna manera con nuestras actividades desde la lengua materna tsotsil, aunque de hecho hay algunos estudiantes que por más que las actividades hemos realizado en la lengua tsotsil les dificulta realizarlo debido a diferentes circunstancias, pero lo principal es porque no está al nivel de sus compañeros; por ende, necesita más atención personalizada para que pueda avanzar.

5.2.1 De la expresión oral a la escritura: cuentos, leyendas y adivinanzas

Para que las y los estudiantes les facilite de alguna manera el aprendizaje de la escritura hemos trabajado primeramente la expresión oral. Esto con la finalidad de utilizar como recurso fundamental la expresión oral que ya traen desde los primeros años de vida. Lo que hemos hecho en el salón de clase es narrar el cuento, la leyenda y adivinanzas de manera oral mientras los estudiantes ponen atención para que comprendan el mensaje de cada conocimiento oral que se cuenta. Posterior a ello, se les realizó algunas preguntas relacionado a lo que escucharon, pero lo que hemos comprobado que al trabajar de esta manera la mayoría de las y los estudiantes logran responder de manera efectiva los interrogantes. Ya que a la edad de las y los estudiantes de quinto y sexto grado ya dominan la lengua oral de su lengua materna (tsotsil) pero no tienen desarrollado las habilidades de la lectoescritura tal como hemos mencionado en diferentes ocasiones.

Nosotros hemos comprobado mediante diferentes actividades pedagógica que nuestros participantes de 5to y 6to grado de Educación Primaria aún no dominan las herramientas y habilidades de la lectoescritura por completo ni en la segunda lengua mucho menos en la lengua materna; asimismo, esta situación refleja también en el momento de aplicar diferentes técnicas de recolección de información para este proceso de investigación (ver 4.5). Por lo que esta situación genera grandes dificultades en el desarrollo de las actividades pedagógica dentro y fuera del aula escolar.

Nuestros alumnos participantes, de los 20 participantes solo el 12 saben un poco leer y escribir en la segunda lengua (español) y en la lengua tsotsil utilizan las grafías de español para intentar redactar unas frases, tal como se ejemplifica en una actividad que realizamos en el Fragmento 6. En esta actividad consistió en que el estudiante diera una valoración de las actividades realizadas en el salón de clase con sus propias palabras en la lengua tsotsil; sin embargo, como nos damos cuenta le costó mucho formular unas pequeñas frases utilizando grafías de la segunda lengua.

El estudiante intentó escribir tal como se dio las indicaciones, porque el mayor problema que encontré también es que las y los estudiantes no están acostumbrados a producir textos, sino que la mayoría de las actividades con que están acostumbrados es copiar y hacer todo lo que indica el o la docente. Por lo que uno de los objetivos en esta actividad era ver hasta donde son capaces de formular sus ideas mediante un escrito en su lengua materna tsotsil. En la primera columna, se le pregunta al alumno: ¿Qué le gustó de la actividad? Y responde en tsotsil, “*a la k’upin la pas jun ts’i la pas*” en español quiere decir “me gustó hacer un perro en hacer”. Respecto a la segunda columna se le pregunta que no te gustó y responde “*muj k’upin la pas puk’uj*” traducción “no me gustó hacer diablo” y en la tercera y última columna, se le pregunta que te dificultó, responde

“tsots caay la pas pukuj”.

Fragmento 6

Actividad del Estudiante en la Lengua Tsotsil

No'eso li k'usi ta sk'anbote- Llena el cuadro de acuerdo lo que se te pide		
K'usi la a k'upin-Qué te gustó	K'usi mu la ak'upin-Que no te gustó	K'usi tsots la vay-Qué te dificultó
a la k'upin la pas jun ts'i la pas	mu'j k'upin la pas AK'UJ	+sots caay la pas PUKUJ

Nota 7. Escritura en tsotsil de un alumno de 5to grado donde ejemplifica su escritura. Actividad en clase, octubre de 2022.

En las tres frases que intentó construir el estudiante tienen detalles en el uso de las grafías en tsotsil y dificultad en darle coherencia sus ideas, utiliza de alguna manera las grafías de tsotsil, pero no tiene coherencia lo que escribe y en la palabra “ts'i” le falta un glotal para que se entienda y quedaría escrito de esta manera *ts'i'* para diga perro, así como escribió no significa nada. Respecto a la segunda y tercera columna de igual manera tiene errores de coherencia de sus ideas porque no se entiende y el uso de las grafías de español, por ejemplo, en la tercera columna escribió “tsots caay”, que lo correcto sería *tsots la ka'ay* traducción **lo sentí difícil**.

Como vemos en este análisis, existen grandes dificultades en la redacción de una frase en la lengua materna tsotsil a pesar que el estudiante ya está en sexto grado de primaria. Esta situación pedagógica ocurre básicamente por la forma como se aborda la lectoescritura desde los primeros años de la educación Primaria, en el que se inicia enseñando a leer y escribir en la segunda lengua que es el español y no se toma en cuenta las necesidades y el contexto cultural de los estudiantes. Por lo tanto, vemos la necesidad de impulsar la enseñanza aprendizaje desde la lengua-cultura de

las y los estudiantes desde los primeros años de la educación primaria, utilizando materiales y recursos didácticos que fomente la lectoescritura significativa para la comunidad estudiantil; y como docentes en medio rural estamos obligados realizar nuestras practicas pedagógica desde una mirada intercultural (ver 1.2).

Muchas veces ocurre que las y los docentes no tienen adaptado o contextualizado sus estrategias en la enseñanza de la lectura y escritura dentro del salón de clase, no generan condiciones y ambientes de aprendizajes favorables para sus estudiantes. Sin embargo, se debe de tomar en cuenta lo que se debe aprender y enseñar en la escuela tiene que ser algo significativo para el alumnado en el que debe darse desde su lengua y cultura; tal como algunos docentes participantes nos mencionan reconociendo la importancia de esta forma de educar, veamos el Fragmento 7.

De esta manera vemos que es muy importante que los aprendizajes de los educandos sean acordes a sus lenguas y culturas para que realmente tenga utilidad y sentido para ellos. Los mismos docentes sugieren que es pertinente buscar alternativas para diversificar e innovar las estrategias en las prácticas educativas. No quedarse con las prácticas tradicionalistas en el que solo el docente sabe todo, enseña e impone; mientras los educandos solo son pasivos y sumisos adquieren una educación de memorización. Por tal razón, se debe fomentar aprendizajes contextualizadas tal como mencionan los docentes participantes, se debe tomar en cuenta diferentes aspectos contextuales, culturales pero lo más importante es la lengua, “el desarrollo del lenguaje establecen la necesidad de enfocar la enseñanza de lectoescritura al cumplimiento de su función social: la comunicación y expresión (...) debe cumplir con objetivos como recordar, comunicarse, informarse y descubrir” (Cabarcas, 2019, p. 3).

Fragmento 7

Cómo se Aborda la Enseñanza-Aprendizaje de la Lectoescritura en el Aula

Docente 1: Para mí, la lectoescritura se debe de enseñar con un propósito comunicativo, quiero decir, que aprendan a escribir y leer para comunicarse con sus padres, como **por ejemplo escribir una carta, una invitación; para ello deben aprender desde la lengua materna del niño...**

Docente 2: Cuando enseño a leer y escribir trato de **enseñar lo que les puede servir**, aunque eso depende de uno como docente, porque los materiales o libros que se les da a los alumnos vienen solo para completar palabras, sílabas y son muy pocos vienen para producir un texto y más aún todo viene en español; **pero es importante que se enseñe a leer y escribir en la lengua materna.**

Docente 3: ...como docentes es muy complicado nuestro trabajo porque enfrentamos diferentes dificultades al enseñar a leer y escribir, a veces no existe las condiciones para enseñar...pero...es necesario que busquemos la forma como enseñar algo a nuestros alumnos, que **lo que aprenden sea significativo y que les sirva para sus vidas, escribir textos, alguna invitación, cartas, desde la lengua que dominan**

Fuente: Entrevista con docentes, octubre de 2022.

Es así como desde las aportaciones de los participantes que es necesario implementar recursos didácticos desde los conocimientos de los estudiantes, es decir, lo que saben y lo que conocen desde sus prácticas diarias con sus padres y madres, pero sobre todo en prácticas sociales cotidianas. Desde las tradiciones orales que se vive y se comenta a diario en el seno familiar pero que solo de forma verbal y que por lo tanto es necesario llevarlo en las actividades diarias y que con eso aprendan a leer y escribir significativamente. Estamos hablando de los cuentos, leyendas y adivinanzas que son conocimientos presenten en cada grupo social, familiar y que forma parte de la educación que implementan hacia las nuevas generaciones (ver 2.1).

Pero como hemos mencionado los estudiantes participantes en esta investigación no tienen desarrollado las habilidades de la lectoescritura de la lengua tsotsil ni en la segunda lengua tal como mencionan los docentes en la entrevista que evidenciamos con el Fragmento 8. Y al mismo tiempo pude comprobar cuando realicé las observaciones que en su mayoría no podían redactar un texto ni en español ni en la lengua materna, en el que se constata en el Fragmento 9 con dificultades pueden con algunas frases. Pero con la lectura de cuentos, leyendas y adivinanzas; se fueron

despertando el interés y mejorando sus escritos poco a poco con pequeñas frases, ya que solo así se pueden avanzar para mejorar su lectura y redacción de textos en la educación Primaria.

Fragmento 8

Nivel de Lectoescritura de los Estudiantes de Quinto y Sexto Grado

Docente 1: Aquí están los alumnos la mayoría no saben leer y escribir, por diferentes problemas, una por el problema de corona virus nos afectó mucho y no pudimos a avanzar con nuestras actividades y otras porque los alumnos no asisten a la escuela, y otro es que **como estamos enseñando en español no tienen sentido para ellos lo que aprenden...por eso considero que es importante retomar o re direccionar nuestro proceso de enseñanza.**

Docente 2: La verdad aquí...desde que llegué vi lamentable la situación les falta mucho los alumnos...**no podían escribir textos ni en uno ni en otra lengua**, como maestros empecé a enseñar con diferentes estrategias para que aprendan a leer y escribir con tal de avanzar con ellos. Pero como no domino la lengua de los niños **yo enseñé en español y además los padres de familia me dicen que es mejor así en español para que aprendan el castellano...**

Docente 3: mmmm los niños y niñas saben solo que no lo demuestran a veces, pero si en ciertos aspectos les falta por mejorar, **por ejemplo, en la escritura y lectura les dificulta principalmente en la lengua tsotsil porque en la mayoría de las veces como docentes enseñamos en español...**es por eso que enfrentan estos problemas nuestros alumnos.

Fuente: Entrevista a docentes, octubre de 2022.

Fragmento 9

La Situación Pedagógica de los Estudiantes

Me sorprendió ver y escuchar que **los alumnos no lograron formular oraciones en Tsotsil comprensibles en sus cuadernos, aunque si intentaron, pero cuando empezaron a leer uno por uno no se comprendía sus frases porque le faltaba orden las palabras** que fueron utilizando. En este sentido, considero que es pertinente darle mayor énfasis en estos aspectos de la lectoescritura en la lengua Tsotsil para que vayan mejorando sus escrituras en la lengua materna Tsotsil.

Fuente: Observación de clase, octubre de 2022.

En el momento de realizar estas actividades con los educandos empecé a leerles los cuentos, leyendas y las adivinanzas para que vieran cuales son las diferencias de cada una de ellas. Todas esas lecturas y análisis de los diferentes textos literarios fueron en la lengua materna de los

educandos, y al trabajar de esa manera me di cuenta que los y las estudiantes comprendían cada una de las actividades y hubo más participación por parte de ellos para conocer más sobre los textos. Asimismo, empezaron a contar sus cuentos en la lengua materna y sus adivinanzas lo que han escuchado de sus padres, aunque precisar que en cuestión de leyendas se dice igual que el cuento *lo'il maxil* (cuento o leyenda) tal como hemos analizado anteriormente (ver 2.1.1.2)

Cabe precisar que las adivinanzas como hemos analizado anteriormente son conocimientos que tienen los educandos desde sus contextos y que forma parte de sus vidas cotidianas y que con sus padres y madres son transmitidas de forma oral, y que a la vez juega un papel relevante en el proceso de aprendizaje de cada uno de ellos (ver 2.1.1.3). Por esa misma razón cuando se inicia trabajar con ellos en la redacción y lectura de las adivinanzas fueron divertidos para ellos, hasta incluso cada uno de los participantes fueron mencionando sus adivinanzas si por alguna razón no podían redactarlo entre todos lo iba haciendo.

5.3 Análisis y reflexión de mi práctica pedagógica

Las practicas pedagógicas del docente es fundamental para lograr los objetivos en el proceso de formación de la comunidad estudiantil en los distintos niveles educativos. Pero para ello, es necesario tener la planeación, la ejecución de cada una de las actividades que se implementa con la comunidad estudiantil, porque es preciso reflexionar en ciertos tiempos en el quehacer educativo. Cuando hay una reflexión puede haber una reorientación de los objetivos en las actividades, sabemos que el tiempo es cambiante y las y los estudiantes también, entonces se necesita actualizar las herramientas y estrategias de trabajo.

En el presente apartado nos enfocaremos básicamente en el análisis de mi práctica pedagógica y como ha cambiado de alguna manera con el presente estudio, porque con las diferentes actividades de mi investigación ha traído una reflexión. Reflexionar significa realizar un

cambio en cuanto a las actividades y las metodologías, con el único objetivo en mejorar para lograr los objetivos específicos en cada sesión de las actividades. Cuando existe un análisis y una reflexión se puede mejorar y cambiar, sobre todo en las áreas de oportunidad, ser docente, es sinónimo de estar actualizado y tener una visión de mejora para estar a la altura de las exigencias del estudiantado.

5.3.1 La práctica pedagógica de la lengua tsotsil

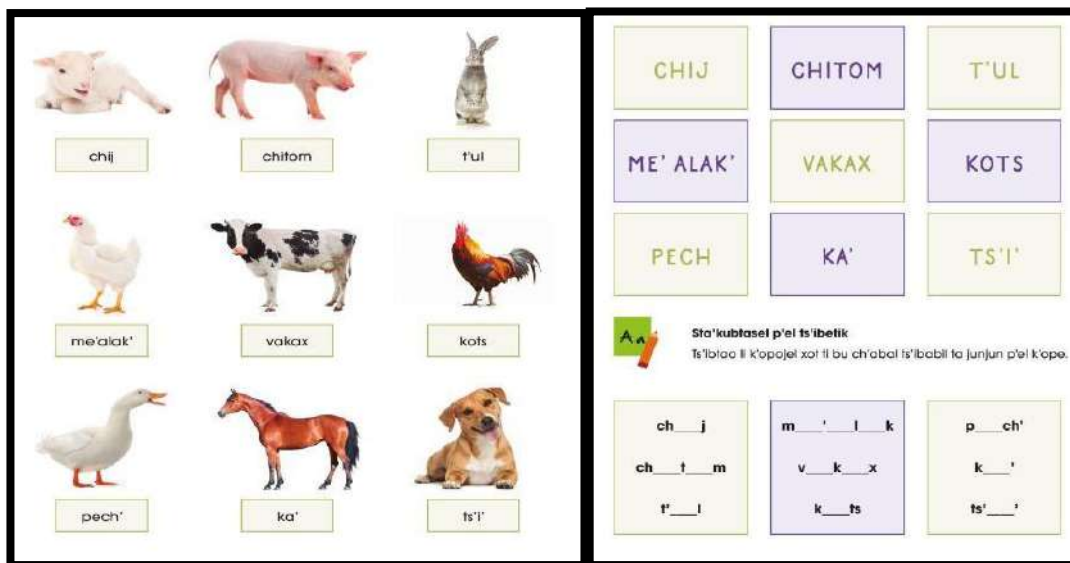
En las escuelas rurales por lo general las actividades que se realizan con los estudiantes se llevan a cabo como vienen diseñadas en el libro de texto desde la segunda lengua; ya que para la mayoría de los docentes les facilita su ejecución. Sin embargo, nosotros desde que empezamos con este estudio venimos mencionando que es posible una metodología diferente tal como hemos analizado en capítulos anteriores (ver 1.3). No podemos implementar actividades en una lengua diferente a la lengua de nuestros estudiantes, porque eso resulta difícil y sin sentido para ellos al no comprender por estar en otra cultura y lengua. Porque solamente con una educación con pertinencia cultural se puede avanzar y lograr los objetivos que se planea cada inicio de ciclo escolar, es difícil que se vea un resultado cuando se improvisa o se impone la educación desde otras lenguas y culturas.

Es por ello que nosotros hemos trabajado acordes con la lengua y cultura de las y los estudiantes durante este lapso de tiempo, implementamos actividades que tiene significativo para ellos porque coincide con su lengua y cultura, tal como vemos en la Figura 17. Cuando se realicé estas actividades comprendieron y realizaron de manera significativa las y los estudiantes, porque entendieron de manera pertinente y tuvieron coherencia para cada una de las actividades que realizaron. Por lo que estas actividades fueron provechosas e interesantes para cada uno de ellos, no es lo mismo cuando se trabaja directamente con la segunda lengua ejercicios que vienen

en libros del estudiante, cada instante preguntan los alumnos porque no comprenden lo que significa o no le encuentran sentido las actividades principalmente en las indicaciones. Muchas veces comodocentes nos preguntamos en que lengua se tiene que aplicar las practicas pedagógicas dentro del aula porque vemos la realidad que encontramos más materiales en la segunda lengua que en la propia lengua de los estudiantes.

Figura 17

Ejercicios Aplicadas en Clase de la Lengua Tsotsil



Fuente: Adaptado de la SEP, 2018.

5.3.2 El papel del docente y el estudiante en el proceso de aprendizaje

Cada una de las actividades realizadas con las y los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria fueron esenciales para ellos, no se debería realizar actividades si no tiene una finalidad para superar las deficiencias pedagógicas del grupo escolar. Para ello es preciso analizar el papel que corresponde a cada actor educativo: el docente y el estudiante. Porque tanto docentes y estudiantes cumplen una función en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, el docente tiene sus funciones que debe cumplir dentro de las actividades educativas y por su parte el estudiante

Por lo general, en cualquier nivel educativo se percibe que el actor educativo quien predomina dentro del aula es precisamente el docente como característica de una clase tradicionalista; esta forma de realizar la práctica pedagógica en un sentido estricto de la crítica de la práctica educativa se podría lograr como resultado el aprendizaje memorístico tal como denomina Ausbel, 2002. Este aprendizaje se logra por memorizar como fórmulas matemáticas o nombres de las grafías, conceptos solo para responder o aprobar un examen, pero no hay una asimilación o conexión con lo que tiene aprendido en la vida del estudiante.

Sin embargo, en cada centro educativo ocurre diferentes circunstancias que a veces no está en las manos del director de la escuela u otras personas para resolver; ya que cada docente debe empezar desde la consciencia la responsabilidad de trabajar de manera idónea con sus educandos y así lograr propósitos productivos de aprendizajes. Es así como en el momento de aplicar los dispositivos encontramos las expresiones de los docentes participantes al respecto (ver fragmento 10). Quienes mencionan claramente que existen docentes que no cumplen su papel como tal, porque un docente como mencionan debe ser el facilitador, mediador y una guía para las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Independientemente de las situaciones de carencias o barreras que se enfrenta a diario el maestro debería cumplir con el papel que le corresponde.

Aunado a ello, en el momento de realizar las observaciones logré identificar que existen estudiantes que no cumplen con sus actividades y las indicaciones que da el docente frente a grupo por diferentes circunstancias, veamos el fragmento 11. Aunque el maestro trata de explicar y dar las instrucciones, pero los estudiantes no responden con las actividades, estas circunstancias se ven a diario en las aulas escolares más cuando no se tiene bien claro los objetivos, contextualizados los temas a enseñar.

Fragmento 10

El Papel del Docente en la Práctica Pedagógica

Docente 1. Muchos compañeros maestros no cumplen sus funciones, faltan en sus clases, no planean sus clases, y entran a su salón fuera del horario. Yo como director encargado he comprobado con mis compañeros, y esta situación afecta directamente el aprendizaje de las y los alumnos. **Como docente debe buscar y diseñar materiales para facilitar el aprendizaje en sus alumnos...y cumplir con sus horarios de clase.**

Docente 2. Cada uno de los docentes tenemos la forma de como interactuamos con nuestros alumnos...**en caso mío he tratado de involucrarme de manera fraterna, amigable y sencillo para mis alumnos**, a pesar que no domino bien la lengua materna de mis estudiantes, pero uno que otros que ya entienden español utilizo como mi traductor hacia sus compañeros....yo hablo tseltal pero poco....**trato de jugar con ellos, dibujar con ellos, realizar actividades que tengan sentido para ellos, tomo en cuenta lo que conocen y lo que saben, yo entiendo que es lo que debemos hacer como docentes.**

Docente 3. Yo considero que la función de **un docente dentro del terreno educativo o en el salón de clase es precisamente facilitar o coordinar la enseñanza-aprendizaje, que el docente domine la lengua materna del alumno**, porque si no domina es otro problema que enfrenta para la comunicación y en la enseñanza. Si no sabe la lengua materna de sus estudiantes no puede enseñar desde la lengua materna...y **así** no tendrá sentido lo que aprenden los estudiantes.

Fuente: Entrevista, noviembre de 2022.

El docente o facilitador debe fomentar los aprendizajes significativos y contextualizados en el que a conecta con los aprendizajes del aprendiente. Es por ello que en las actividades fomentadas con los participantes estudiantes se han realizado actividades de la lengua materna y de los temas que ellos mismos dominan, como por ejemplo de nombres de animales en la lengua tsotsil, escritura y lectura de enunciados de acuerdo al contexto. En el momento que se realiza estas actividades en la lengua materna los estudiantes son más activos, participativos, pero, sobre todo aportan lo que saben porque sienten que tiene sentido lo que están realizando.

Fragmento 11

El Papel de las y los Estudiantes en el Proceso de la Enseñanza-aprendizaje

Hoy me di cuenta que **muchos alumnos y alumnos no obedecían cuando el docente daba indicaciones en las actividades en la clase...** muchos solo se dedicaban a platicar y salían del salón hasta que el docente habló fuerte casi regañando que tenían que poner atención y si no terminaban sus actividades no salían del receso (la hora del receso es de 11:30am a 12:00pm). **Cuando llegó el momento de entregar sus actividades muchos no entregaron, algunos porque no sabían cómo hacerlo, pero igual en ningún momento le preguntaron al maestro.** Las actividades que hicieron fueron redactar unos enunciados en español con sujeto, verbo y predicado, pero algunos solo se dedicaron a platicar y hacer otras cosas sin que tenga que ver con las actividades que había dado el profesor.

Nota 9. Las actividades con los alumnos en salón de clase. Reporte de observación, octubre 2022.

Por lo que los y las estudiantes fungen un papel relevante en su proceso de aprendizaje en el aula, independientemente de las estrategias que implemente el docente, como alumno es pertinente que responda en las diversas actividades que planea el docente. Asimismo, es pertinente fomentar la participación en los diferentes espacios educativos para elevar su nivel de aprendizaje.

En cada una de las actividades con los educandos en este proceso de investigación hemos logrado identificar diferentes circunstancias gracias a la participación de los que integran la comunidad escolar. Sin ellos sería algo difícil encontrar estos elementos que son fundamentales en el proceso de la investigación, no nos queda más que valorar las aportaciones, pero sobre todo que con estos elementos obtenidos surjan efectos para una transformación en la práctica educativa con el fin de mejorar los procesos de la enseñanza aprendizaje.

5.4 Recapitulación

En este capítulo hemos analizado y discutido los datos obtenidos, de acuerdo con los planos de análisis que hemos ordenado en los códigos y subcategorías. En primer momento analizamos como se realiza el proceso de la lectoescritura en el aula de acuerdo con los datos que hemos obtenido. Como aprenden las y los estudiantes porque se piensa que las prácticas educativas de las escuelas rurales son fáciles, pero al investigar teniendo los datos en las manos que vienen directamente de los participantes vemos que no es tan fácil como uno piensa.

En segundo momento, analizamos y discutimos los recursos didácticos que cuenta la escuela donde recopilé los datos, esto fue muy importante porque me di cuenta que faltan muchos materiales y recursos para un buen desarrollo de la enseñanza aprendizaje. Asimismo, vimos que los cuentos, leyendas y adivinanzas como tradiciones orales de la comunidad y que forman parte de los conocimientos orales que se transmiten de generación en generación puede ser un recurso para fomentar la lectoescritura en la lengua tsotsil.

Como tercero y último, analizamos y discutimos la importancia de reflexionar sobre las practicas pedagógicas en el aula. Así como el papel del docente y del alumno, ya que para lograr un buen resultado en las practicas pedagógicas no solo depende del docente, sino que también depende de diferentes elementos, pero el alumno juega un papel importante en este proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido de acuerdo con los datos obtenidos nos dimos cuenta que en ocasiones los docentes y alumnos no cumplen con su papel que corresponde. Y esta situación afecta de gran medida el resultado del trabajo en el aula, así como el aprendizaje de las y los estudiantes queda muchas veces a la deriva cuando las partes no cumplen con sus obligaciones y responsabilidades.

CAPITULO 6. LAS CONCLUSIONES

En este capítulo presentamos las conclusiones a las que hemos llegado con este proceso de investigación del enfoque cualitativo del método investigación acción; en el cual abarcó dos ciclos para la obtención de este resultado, en el cual se llevó a cabo en la Escuela Primaria Bilingüe “Ahuitzotl” de la comunidad de Majomut municipio de Chenalhó, Chiapas. De esta manera presentamos la discusión final del estudio para tener una idea más clara sobre los resultados obtenidos en este proceso investigativo.

Por otro lado, presentamos la propuesta didáctica que se fundamenta en los recursos didácticos de textos literarios, en los cuales fueron seleccionados conforme a la lengua, cultura y contexto de los educandos; estos recursos ya fueron implementados con las y los estudiantes participantes pero lo que aquí presentamos ya han sido modificados y mejorados para lograr un mejor resultado. Esta propuesta didáctica consiste en cuentos, leyendas y adivinanzas en la lengua tsotsil son: 3 cuentos, 1 leyenda y 4 adivinanzas; cada uno de estos textos literarios se implementa empezando con la activación de los conocimientos previos de los estudiantes (pre lectura), posterior a ello se inicia la lectura de cada texto y leyendo de la mejor manera que se pueda y por último se aplica algunas actividades como preguntas, realización de dibujos, escritura de algún texto entre otras (post lectura). Cada lectura trae consigo unas actividades y esas actividades viene al final las respuestas de las actividades para aquellos que no comprenden la lengua o no saben cómo responder.

Cabe mencionar, que estas actividades pueden implementarse a una comunidad estudiantil hablantes de una lengua minoritaria u originaria de características similares para que sea realizable de lo contrario se tendría que adaptar y contextualizar para lograr los objetivos en fomentar la lectura y escritura de la lengua tsotsil.

Posteriormente como conclusión final, respondemos a cada una de las preguntas de nuestra investigación; porque estas interrogantes son las que dieron inicio y rumbo nuestro estudio. Logrando con ello un resultado favorable y esperando que en nuestras prácticas pedagógicas posteriores se logren cambios y transformaciones en la educación.

6.1 Discusión final

Este trabajo de investigación ha sido de gran relevancia porque al realizar un análisis e investigación de nuestra propia práctica pedagógica se logra descubrir aspectos que muchas veces lo pasamos de manera desapercibida o lo pasamos como algo normal en el quehacer educativo. Sin embargo, al realizar este proceso de investigación respecto al proceso de la enseñanza aprendizaje de la lengua tsotsil en la lectura y escritura fueron procesos que nos dejaron mucho que pensar y analizar sobre la práctica docente, más cuando los docentes y alumnos participantes colaboraron de manera desinteresada al darse cuenta que es precisamente lo que debemos trabajar como actores educativos en escuelas rurales. Ya que ser docente y enseñar una lengua originaria no solo es alfabetizar, mucho menos en una segunda lengua mientras no se domina la lectura y escritura en la lengua materna. Es aquí donde vemos que acciones como esta genera un análisis reflexivo en el quehacer educativo, porque enseñar una lengua implica tomar en cuenta la lengua materna del estudiantado, la cultura, cosmovisión y sobre todo los aspectos contextuales de la comunidad.

En este sentido, con nuestra investigación nos enfocamos principalmente en la lectura y escritura de la lengua tsotsil que es la lengua materna de la comunidad estudiantil en esta escuela. Ya que, la mayoría de los docentes que trabajan en este contexto prefieren y les facilita enseñar desde la lengua español por las diversas situaciones: por falta de materiales en la lengua tsotsil, por no dominar la lengua de sus alumnos y por aspirar que sus alumnos salgan mejor en diferentes

exámenes estandarizados en cada cierto tiempo en las escuelas. Por lo que estas actitudes influyen en gran medida en el abandono y deserción escolar en nivel primaria, al sentir que los aprendizajes recibidos en la escuela no encuentran sentido con sus conocimientos cotidianos de las y los estudiantes.

El proceso de aprendizaje en la escuela debe tener relación con los conocimientos socioculturales, es decir, los conocimientos previos de los estudiantes; ya que aprender a leer y escribir desde una segunda lengua solo se logra decodificar y codificar, pero no se logra comprender y producir textos con un sentido comunicativo y funcional para la sociedad. Ahora bien, en este proceso de los dos ciclos de la investigación acción con los docentes participantes y estudiantes, hemos descubierto que esta metodología de la enseñanza y aprendizaje no dan buenos dividendos para nuestros aprendientes. Por lo tanto, nosotros en las diferentes actividades implementamos desde la lengua materna las instrucciones, los materiales y recursos didácticos; pudimos comprobar que al utilizar esta metodología no solo son factibles, sino que se vuelven más didácticas y significativas los aprendizajes por parte de los aprendientes de cualquier nivel educativo.

Como docentes en las escuelas bilingües en contextos rurales es preciso tener los conocimientos y herramientas necesarias para implementar una educación acorde con las necesidades primordiales de las y los estudiantes. No basta con insertar en planes y proyectos la lengua-cultura, sino que necesariamente debemos estar conscientes y aplicarlo en la práctica. Recapitulando un poco del corpus de los docentes participantes es precisamente lo que mencionaban, porque a muchos discursan bonita las teorías de la educación intercultural, el fortalecimiento de las lenguas minoritarias, pero en la práctica poco se ha visto.

En este sentido, a pesar que no contamos muchas veces con herramientas, preparación y

estrategias idóneas para trabajar desde el enfoque de la lengua-cultura tsotsil en la educación básica, pero de alguna manera ha servido el esfuerzo que hacemos algunos docentes en sus las prácticas educativas. Porque sabemos perfectamente que la función de un docente en medio rural es fomentar la lengua y cultura desde los primeros años de la educación. Aunque si falta mucho por hacer como hemos visto en este proceso de investigación, quedaron expuestas diferentes situaciones y aspectos de la enseñanza-aprendizaje de las y los estudiantes de las lenguas minoritarias.

A través del análisis y reflexión de este estudio, surge nuestra propuesta didáctica con el fin de realizar algo diferente en las prácticas pedagógicas que coadyuven en el proceso de la transformación en el quehacer educativo. Cabe precisar, que estas fichas de actividades fueron aplicadas junto con docentes participantes en las diversas actividades con los estudiantes participantes durante el ciclo 1 y ciclo 2 de nuestra investigación. Asimismo, estos recursos didácticos (cuentos, leyendas y adivinanzas) que presentamos, con los que se intenta fomentar la lectoescritura desde la lengua materna tsotsil con nuestros estudiantes participantes algunos han sido modificados para mejorar, en los cuales más adelante se especifican cada uno de ellos. Tal como especificamos a continuación, pero siempre con el afán de mejorar los materiales y recursos didácticos que tanto nos hacen falta dentro de un salón de clase.

6.2 Propuesta pedagógica de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil

Nuestra propuesta didáctica para el fomento de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil son recursos didácticos de textos literarios seleccionado (cuentos, leyendas adivinanzas) que hemos trabajado con los participantes durante este proceso de la investigación, en su mayoría fueron adaptados de acuerdo con el nivel académico de nuestros participantes estudiantes para fomentar la lectura y escritura de la lengua tsotsil. Estos recursos didácticos se aplican mediante

diferentes actividades de lectura y escritura; en la lectura se tuvo que aplicar la pre -lectura, la lectura y la post lectura, que son estrategias metodológicas para llevar a cabo en una lectura con significado en los diferentes niveles educativos (Díaz Cercado, 2018).

Por otro lado, en cuanto a la escritura y producción de textos se logró con las diferentes actividades implementadas redactar unas adivinanzas en la lengua tsotsil utilizando microprocesos en contexto y con funcionalidad comunicativa.

6.2.1 Sobre la propuesta de los recursos didácticos en el fomento de la lectura

La propuesta que se comparte a continuación son recursos didácticos con diversas actividades para la comunidad estudiantil de 5to y 6to grado de educación primaria, en los cuales fueron aplicados durante el proceso de la investigación, y fueron seleccionados de acuerdo a la lengua-cultura, necesidades y el contexto de los participantes. Es por tal razón que posiblemente no sean recursos didácticos que se pueda implementar para todos los contextos, sino que más bien se podrá implementar para donde fueron diseñados. Asimismo, cabe mencionar que estos recursos fueron implementados con diversas actividades y evaluados, pero lo importante es que fueron favorables para el fomento de la lectoescritura de la lengua tsotsil.

Los recursos didácticos son herramientas fundamentales para lograr los objetivos en una práctica pedagógica, en los cuales tienen que estar relacionado al contexto de los aprendientes. Por recursos didácticos coincidimos con la definición que nos plantea Martínez (2010):

Entendemos por recursos didácticos todos aquellos materiales, medios didácticos, soportes físicos, actividades, etc. que van a proporcionar al formador ayuda para desarrollar su actuación en el aula (...) para utilizar debe consistir en un proceso organizado y sistematizado que facilite la interpretación de los contenidos que se han de enseñar. (p. 2)

Como nos menciona Gómez López (2002) los textos literarios pueden utilizarse como recursos didácticos para fomentar la enseñanza aprendizaje de una lengua, dándole mayor

importancia las tradiciones orales como cuentos, leyendas, adivinanzas, chistes, refranes, entre otras, en nivel primaria y secundaria. En cuanto a la aplicación didáctica se puede seleccionar para leer y comprender textos de tradiciones orales transcritos, para que posteriormente se pueda analizar la estructura del texto, sus recursos estilísticos, sintácticos, morfológicos, semánticos; con la finalidad de que el aprendiente comprenda y exista una interacción con el texto.

Por lo que nosotros hemos aplicado diferentes recursos didácticos con los participantes entre ellos la adivinanza; tal como Gómez Ramírez (2003) nos menciona que la adivinanza puede ser un recurso didáctico para trabajar con los educandos en el proceso de la enseñanza de la lengua, ya que los mismos aprendientes pueden escribir sus propias adivinanzas una vez ejemplificado y estudiado la estructura de una adivinanza.

Nuestro trabajo como docentes en la educación es sin duda una tarea muy noble y de gran importancia; ya que durante este proceso de la investigación hemos logrado fomentar la lectura y escritura desde con nuestros participantes en la lengua materna de ellos tsotsil, y con la ayuda de otros actores como padres de familia y compañeros docentes se logra despertar y fomentar el interés y la sensibilidad de los alumnos en la lectura y escritura (Mira y Francisco, 2016). Por lo que para seguir avanzando en este proceso seleccionamos y diseñamos algunos recursos didácticos para lograr que nuestros estudiantes de quinto y sexto grado logren desarrollar sus habilidades de la lectura y escritura de la lengua tsotsil.

Sin embargo, en cuanto a la lectura fue necesario tomar en cuenta diversos elementos y proceso para que pudiéramos lograr nuestros objetivos en la lectura y escritura; pero sobre todo que realmente existiera una interacción y comprensión en el texto; tal como nos menciona Benavides Cáceres y Sierra Villamil (2013):

la comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres

niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica. (p. 86)

Es así como nos dimos cuenta que leer no solo es decodificar textos, sino que nuestros alumnos participantes tuvieron que dar una interpretación desde el conocimiento que tenían para que pudieran comprender y entender el mensaje de cada uno de los textos que aplicamos con ellos en el salón de clase. Por lo que fue necesario tomar cuenta como menciona Benavides Cáceres y Sierra Villamil (2013) que la lectura es un proceso interactivo porque el lector utiliza sus esquemas conceptuales, el conocimiento del mundo y de esta manera se logra la comprensión y desde esta perspectiva la comprensión es constructivista porque el lector elabora el significado no, extrae del texto.

Por otro lado, pudimos comprobar como menciona Díaz Cercado (2018) que la lectura no solo proporciona información (instrucción), sino que forma (educa) creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo y concentración. Porque al leer textos desde la lengua materna si comprendían el mensaje y de esa manera comprobamos que existió una interacción con los textos, al leer desde las dos formas en forma oral en voz alta y mental en silencio. Asimismo, se lograron diferentes objetivos en la lectura, entendimos, dimos sentido, captamos las ideas centrales, inferimos relaciones implícitas, entre otros. Pero para logra todos estos objetivos en la lectura, **aplicamos métodos y estrategias de la lectura** de forma secuenciada: **antes, durante y después de la lectura**; Díaz Cercado (2018) nos menciona que el proceso de la lectura debe seguir estos procesos metodológicos.

A) Antes de la lectura. Se plantea el propósito para leer con las y los estudiantes.

- ✓ **Determinar el objetivo de la lectura.** Antes de empezar a leer es importante que tengamos claro para qué vamos a leer, si es para aprender, practicar la lectura en voz alta, obtener información precisa, recrearnos, entre otros.
 - ✓ **Hacer predicciones.** Consiste en adelantarnos al contenido del texto y suponer su intencionalidad, estructura, destinatario e ideas a partir del título, subtítulos, imágenes que presenta, distribución de párrafos, códigos paralingüísticos como cursivas, negritas, colores, diagramación, entre otros. Para ello debemos hacer una revisión rápida del texto.
 - ✓ **Activar los conocimientos previos.** Implica recordar información relacionada al contenido del texto y a otros aspectos que puedan ayudar: autor, tipo de texto, estructura del texto, entre otros. Los saberes previos seguirán utilizándose a lo largo de todo el desarrollo de la lectura.
- B). Durante la lectura.** Se da entre la interacción entre el lector y el texto y se realiza los procesos simples y complejos de la lectura.
- ✓ **Comprobar las predicciones realizadas al inicio.** A veces encontramos que no fueron correctas, pero cumplieron su función al haber activado nuestra mente y saberes previos para comprender mejor.
 - ✓ **Generar sucesivas hipótesis sobre el contenido.** Esto nos permitirá mantener la atención y seguir dialogando con el texto. Al avanzar nuestra actividad lectora iremos comprobando las hipótesis que formulemos.
 - ✓ **Identificar el sentido de las palabras y expresiones nuevas valiéndonos del contexto lingüístico.** Estas adquieren su verdadero sentido en relación a las otras palabras y expresiones que las rodean en el texto.
 - ✓ **Clarificar dudas.** Es lo que hacemos cuando tenemos la sensación de no comprender. Frente a esta situación, los especialistas recomiendan no desconectarse del texto, identificar el problema y decidir alguna acción compensatoria.
 - ✓ **Formular preguntas.** Sobre lo leído para ver cuánto comprendes o no. La persona puede ser capaz de plantear preguntas interesantes sobre lo que lee, dependiendo de qué tema se ha leído.
 - ✓ **Enunciar el tema.** Es decir, el asunto central del texto. Este paso es obligatorio antes de terminar las ideas o los hechos principales. El tema es un enunciado general que presenta todo lo expuesto en el texto.

- ✓ **Identificar las ideas principales.** Es decir, las ideas más importantes, las de mayor nivel que influyen a todas las otras y que además están en relación directa con el tema del texto. Se considera que todas las demás ideas (secundarias) se subordinan a ella, introduciéndola, explicándola, ejemplificándola o ampliándola. Para señalar las ideas principales se puede utilizar:
- ✓ **Subrayado:** es trazar una línea o “resaltar” la idea que se considera principal. También puede utilizarse en forma vertical o usando otros signos.
- ✓ **Sumillado:** es la elaboración de anotaciones al margen del texto. Las sumillas sintetizan en pocas palabras las ideas principales. Por lo general, cada sumilla corresponde a un párrafo, pero no todos las tienen, pues algunos carecen de idea principal.

C). Después de la lectura.

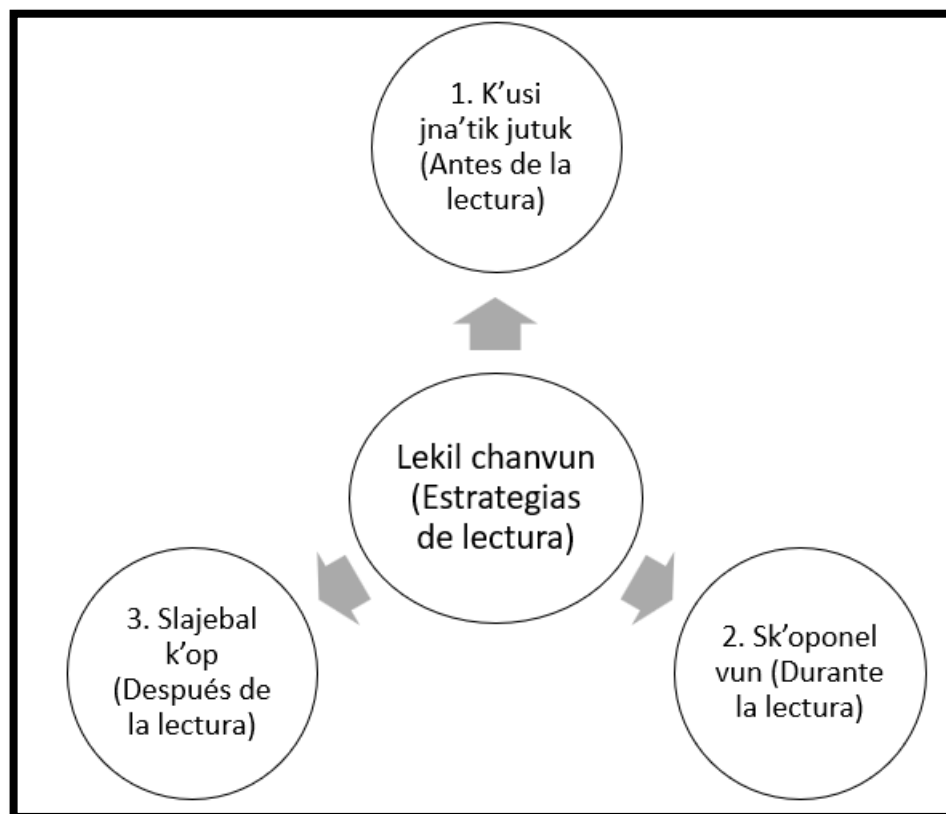
- ✓ Se produce la autorregulación de evaluar los procesos.
- ✓ Plantear preguntas.
- ✓ Redactar resúmenes.
- ✓ Diseñar organizadores gráficos.
- ✓ Evaluarse

6.2.2 La propuesta de los recursos didácticos en el aula

Tal como mencionamos anteriormente para llevar a la práctica nuestras propuestas didácticas fueron necesario retomar los procesos y métodos de la lectura que hemos mencionado anteriormente: prelectura, desarrollo de la lectura y post lectura. Esto con la finalidad que ocurra una lectura significativa e interactiva para cada uno de las y los estudiantes.

Figura 18

Ti li'e chkaktik ta na'el ku'yelan ti lek xchanel sk'oponel ti vune.



Nota 10. Esquematización del proceso metodológico de la lectura de acuerdo, adaptado de Santos (2015).

Cabe precisar cómo hemos estado mencionando con anterioridad, que esta propuesta de recursos didácticos para el fomento de la lectoescritura en la lengua tsotsil con estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, seleccionamos los cuentos, leyendas y adivinanzas

tomando en consideración en primer lugar la lengua de las y los estudiantes, es decir, que el texto literario sean en tsotsil, también tomamos en cuenta el contexto, es decir, que los textos literarios hablen sobre lo que existen en el contexto de las y los estudiantes: frutas, animales, plantas, etc., y por último que estén de acuerdo al nivel de conocimientos de los estudiantes, porque no podíamos trabajar con cuentos, leyendas y adivinanzas que tengan conceptos o está destinado para personas mayores de edad o no tengan nada que ver con la educación.

Por otro lado, cada una de las actividades que diseñamos después de cada texto literario consideramos el nivel de conocimientos de las y los estudiantes, es decir, de quinto y sexto grado de educación primaria. Ya que lo que se necesita es que los estudiantes logren responder y realizar cada una de las actividades para que logren la mayor efectividad posible de los objetivos planteadas, pero sobre todo que la comprensión del texto al estar en la lengua materna de ellos sea mayor y mejor.

Los docentes son quienes necesariamente analizamos cada una de las actividades que se llevan a cabo con nuestros estudiantes y hasta qué punto logramos los objetivos que se plantean desde un inicio. No perder de vista que nuestra labor es precisamente el acercar o coordinar a nuestros estudiantes para que cada uno de ellos vayan buscando sus caminos hacia el mundo del conocimiento científico. Que los conocimientos que vayan adquiriendo tengan sentido y relación con su lengua y cultura.

Cuento 1

6.2.3. Cuento 1. Tsobael yu'un sibtasvanejetik (La reunión de los espantagentes)

Referencias: Sesenta y ocho voces (2023). Tsobel yuúnik jsibtasvanejetik/La reunión de los espantagentes. [https:// 68 VOCES - \(Tsotsil\) Bats'ik'op](https://68VOCES-(Tsotsil)Bats'ik'op)

Seleccionado y adaptado por: Lorenzo Sánchez Pérez /2023

Las y los estudiantes mediante la activación de sus conocimientos previos lograrán predecir de qué habla el texto con sólo guiarse en el título y la imagen que se les presenta antes de la lectura. Después lograrán identificar las ideas principales, sobre qué asunto trató en el texto, posteriormente en el cierre la actividad de la lectura responderán algunas relacionadas a la lectura. Estas actividades se realizarán utilizando la lengua tsotsil como instrucciones y en cada una de las actividades.

Tsobael yu'un sibtasvanejetik

Vo'nexa ta-jmek, tey ta yolon jtek' muk'ta te', stsobsbaik skotolik ti buch'utik sna' sibtasvanike sventa sva'anaik ya peserenteik. Ti buch'u va'al xkome stsots me xch'ulel sk'an sventa tsibtasan skotol ti vinik-antsetike. Vo'onchikom xi ta anil li **Jti'vaneje**, ste'k'olanxa ta-anil yakan.

Laj xtokne, vo'on chikom xili **jnatikil jole**, yu'un vo'on to J-alak'jbaxi la jyal; k'opoj ta anil li **muk'ta pixole** xtokne yu'un me sna'oj k'alaluk mi taet ta ilel stuke chamem ta xi'el xkom yu'un stekel li vinketike. Tey xvochvunik-o ta xchapel, ja' mu'yuk stik' sba li **yaxal pukuje** xkaltike yu'un sna'oj ti ja' to jtsots ta sibtasvane. Tey x-al un-o ti jnatikil jole va'iun likik ta avanel skotolik “ vo'on chi kom ta presidente, vo'on chi kom ta peserentee xi-ik”. Va'iun li Jti'vanej xkaltike tey lik tsajubuk sibtaslok'el stekel li xchi'iltake. Ja' jech mu xa buy stsob-o sbaik



Tak'o ti k'usi ta sjaktob ta cholol chol ts'biletike ti bu la k'opan ta ts'ibiletik ta ak'ole, kistbo tsibetik ta yolon ti bu ja' stak'obile.

A) Slikebal abtelal. Alo tael a lo'il k'usi anopoj ti ta xal ti loil maxile, k'elo ti slok'olale, albo slo'ilal. Tsákalto kitsbo jujun ts'ib ta yolon tibu junukal lek stak'obeil ti lo'ile.

1.- ¿K'usi la yal sk'oplal ti ts'biletik la k'opan nakatoe?

- a) ja' sk'oplal ts'i'etik b) ja' sk'oplal ka'etik c) ja' sk'oplal jsibtasvanejetik



2.- ¿Buch'u ti bay ik'opoj sventa sk'an xkom ta peserenteile?

- a) yaxal pukuj b) jti'vanej c) natil jol

3.- ¿Bu stu'k'il la stsob sbaik ti jsibtasvanejetike?

- a) ta yolon muk'ta te' b) ta yolon mukta uk'um c) ta yak'ol vits

4.- ¿K'usi sbiik ti pukujetik ti te la stsob sbaik ta yolon muk' ta te'e?

- a) jti'vanej, natikil jol, muk'ta pixol, yaxal pukuj b) chonetik, pukujetik c)

sibtasvanejetik

B) Xchibal abtelal. Tak'o xchi'uk tsi'btao bu kitsbil ts'ib ti stak'obil jujun ti k'usi sja'kbote.

1.- ¿K'usi yabtelik ti pukujetik ti bu la stsob sbaike?

2.- ¿K'usi sbi ti jun pukuj bu mu'yuk stik sba ta t'uj peserentaile xchi'uk alo k'u cha'al?

Hoja de respuesta 1

Respuestas de las actividades del cuento 1. Tsobael yu'un sibtasvanejetik (La reunión de los espantagentes)

Respuestas de las actividades

A

Pregunta 1

Respuesta: c) ja' sk'oplal jsibtasvanejetik

Pregunta 2 Respuesta: b) jti'vanej

Pregunta 3
Respuesta: a) ta yolon muk'ta te'

Pregunta 4

Respuesta: a) jti'vanej, natikil jol, muk'ta pixol, yaxal pukuj

Respuestas de las actividades

B

Pregunta 1

Respuesta: Ja' yabtelik sibtesel viniketik antsetik yu'un ja' yabtelik ti pukujetke

Pregunta 2

Respuesta: ja' yaxal pukuj ti mu'yuk stik' sbae yu'un la sna'o ti ja' to tsots sna'sibtasvaneje

Cuento 2

6.2.4 Cuento: T'ul xchi'uk muk'ta bolom (el conejo y el tigre)

Referencias: Secretaría de Educación Pública (2020). Jpok svunal yutsilal k'op a'ye ta bats'i k'op ta tsotsil. Dirección General de Educación Indígena. Ciudad de México.

Seleccionado y adaptado por: Lorenzo Sánchez Pérez, 2023.

Las y los estudiantes son capaces predecir el contenido del texto con el título y la imagen que se les presenta antes de leer el texto, al utilizar sus conocimientos previos del contexto y de los animales; mediante elaboración de dibujos para ir teniendo ideas sobre la producción de textos.

Snopel jutuk k'usi sventa ti lo'il maxil ta ts'ibile: Sna'el jutuk k'usi sventa ti lo'ile maxile, k'elo ta chol chachol sts'ibel ta slikebal xchi'uk ta slok'obal, mi oy a viloik k'usi spas ti jk'ot t'ul xchi'uk jk'ot muk'ta bolome.

A) **Slikebal abtel.** K'elo lek ti k'usi ta xal sk'oplal xchi'uk ti slok'olal. Tak'o ti k'usi ta sjak'bote.

1.- ¿K'usi ta spas li t'ul xchi'uk li muk'ta bolome? _____

2.-¿K'usi la spas li t'ul sventa la stsal ti muk' ta bolome? _____

3.- ¿K'usi la spas li muk'ta bolom k'alal la ta tsalele? _____

T'ul xchi'uk muk'ta bolom

Vo'one slo'il vinik antsetik, li t'ule mu la ich'biluk ta muk' yu'un ti muk'ta chonbolometike. Jun k'ak'al ti t'ule te la xanav ta yaxaltike, te ik'ot muk'ta bolom ti toilineme, jech la yal:

-Juntot t'ul, ¿K'usi cha pas li'i? to bik'itotxkil mu xu' xa ochtal li' ta losil.

Jech itakav ti t'ule:

-Xavilune to bik'itun, xu' ta tsalot ta anilajel k'usiokal xa k'an xu' ta jtsalot, li'e ja' jlumal uk mi cha k'ane jtsalbatik te jk'eltik buch'u xu' yu'une.

Te istak' ti muk'ta bolome:

-Jech no'ox xa val mu xu' a vu'un toj bik'itot abol aba, ja' lek batan xa.

-Vo'ot cha xi' altik ti to muk'ote.-xi la iyal ti t'ule.

Li muk'ta bolome, kap sjol la stsobtal muk'tikil chonbolometik. Jech uk ti t'ule, la stsobtalel xchi'iltak ek; xchanul pometik, xinich'etik, istik ochel ta uni tsuj, jech te batik ti bu xchapojik xchi'uk ti muk'ta bolome.

Li uni t'ule xkucho k'otel ti yuni tsue, ti muk'ta chonbolometike skomon sjoyik. Li muk'ta bolome jech iyal:

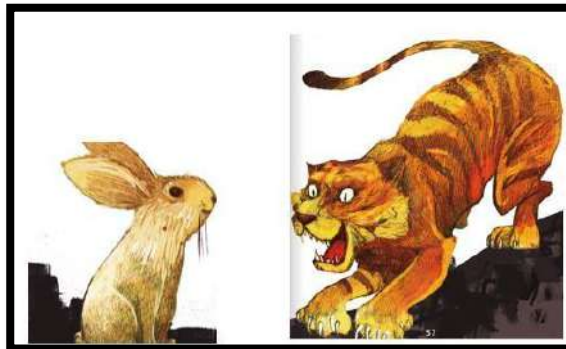
-¿K'usi atik'o tal tau ni tsue? Ja' lek sutan batel, jech'e la tal, xu' ta jmilot.

-Mi mu xa xi' ta jtojole, likestik ti jpas k'oje.

Ti t'ule sjambe sti' ti tsue xjumumetik no'ox lok'el ti xchanul pometike xchi'uk ti xinich'etike, ba sti'beik satik, xchikinik, sin'ik, yeik, ti ti'ele jatavik batel ta anil, ja' xa no'ox ikom ti muk'ta bolome, jech la jyal:

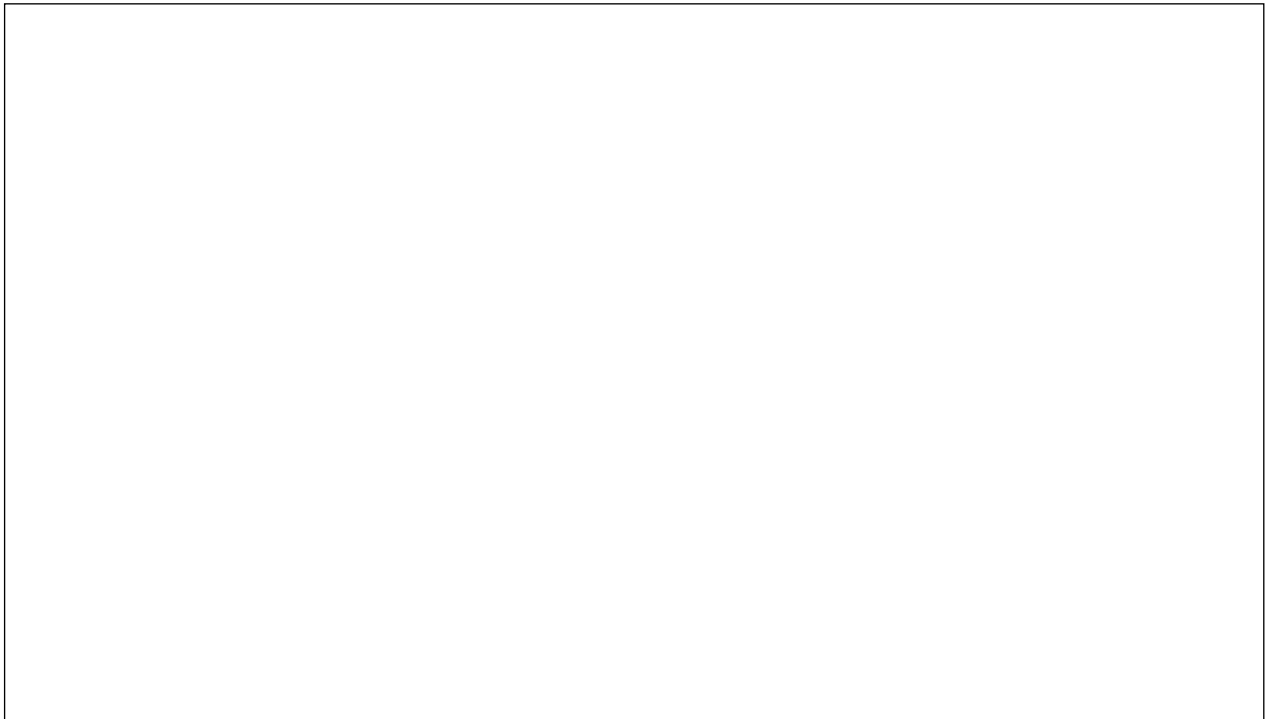
-Lek oy uni t'ul vo'ot kuch a vu'un, mu xa ilin ta jtojol ta chkich'ot ta muk' manchuk me toj ch'inot.

Ta na li'e li uni t'ule ich'bil ta muk' yu'un li muk'ta chonbolometike.



Ti k'usi la vaybe smelolale ti k'alal la k'opan ti vune cholbo sk'oplal ti li' ta sjak'bot ta olone, ti bu ta sjakbote.

B. Xchibal abtel. Mi la k'opan ti vune pasbo slok'olal jech k'ucha'al ta xal te ta lo'il maxile, k'usi ja' ta spas ti t'ule, ti muk'ta bolome xchi'uk k'u yelan ikomik k'alal tsalvan tu bik'itt'ule.



Hoja de respuesta 2

Respuestas de las actividades del cuento 2. T'ul xchi'uk muk'ta bolom (el conejo y el tigre)

Respuesta de la actividad **A**

Actividad A

Pregunta 1

Respuesta: Yu'un xkil vu'une ta sti' ya'i t'ul li muk'ta bolome

Pregunta 2

Respuesta: Xkil no'oxe oy k'usi jech k'ucha'al xchanul pom la yakbe ya'i ti muk' tabolome.

Pregunta 3

Respuesta: Manchuk mi te sk'ak'al yo'on yu'un te la yich' ta muk' li uni bik'it t'ule.

Respuestas de las actividades **B**

Respuesta: Solo tienen que representar en dibujos lo que hacen los personajes del cuento (conejo y el tigre) y como quedaron al final

Cuento 3

6.2.5 Cuento: Ts'un alak' (criador de pollos)

Referencias: Secretaría de Educación Pública (2008). Bats'i k'op Chiapas. Tsotsil de Chiapas. Stalel xkuxlejal k'usitik chich'an pasel ta bats'i k'op. Vivencias y sucesos cercanos en lengua tsotsil. Chiapas. México

Seleccionado y adaptado por: Lorenzo Sánchez Pérez, 2023.

Después de que se hayan activado los conocimientos previos de las y los estudiantes serán capaces de predecir a través de título y de la imagen el mensaje del cuento. Así como inferir ideas principales y palabras significados de acuerdo al cuerpo del texto; y por ultimo identificar informaciones relevantes para que al final puedan resolver algunas preguntas sobre el texto.

A) Snopel jutuk k'usi sventa ti lo'il maxil ta ts'ibile: Sna'el jutuk k'usi sventa ti lo'ile maxile, k'elo ta chol chachol sts'ibel ta slikebal xchi'uk ta slok'obal, mi oy a vilolik k'usi spas ti uch k'alal ta xvul ta na alak'e.

Ts'un alak'

Jun vinik la spas sna ta te'tik, la sts'un epalalak'etik, lekla la spasbe snail ti yalak'e.

Jun ak'obal k'ot jkot muk'ta uch ti te bu oy li snae, layuts'in, ya yitolan, la sti' li yalak'e.

Ti vinike to ep no'ox la yat yo'on, ilin ta jmek,

bat lasmala ti uche sventa ta smil, jech iyal ti vinike:



-ta jmil li mo uche, ta xkak' ta kalto yu'un to ech'em chopol k'usi spas, ta xuts'inta xchi'uk ta sti' li kalak'e.

Bu la yakal ta smalae, te la k'ot ik'ot li mu uche, te malabil yu'un yajval li alak'e.

Li uche, taox stsak' sti' yal velta li alak'e, tal ta anil li vinike, te la stsak ilayak'be machita, ja' la jech te icham-o ti mu chopol uche. Li vinike xkuxet xa yo'on, yu'un muyuk xa buch'u chich' uts'intabel li yalak'take.

Ti k'usi la vay ti k'alal la k'opan ti vune alo ka'itik, tak'o jujun ti k'usi ta sjak'bote te ta cha'oxchol tsi'betik te taleme.

B) Xchibal abtel: K'opano ti te talem ju'chol tsi'bile, tak'o kitsbo tsi'bil ta yolon ti buja' melet ti sta'k'obile, ti sta'k'obile te chlok' mi la ak'opan ti lo'il maxil ti "ts'un alak'e".

1.- ¿Buch'u ja' ti ts'un alak'e?

a) Jun ants

b) Jun mol

c) Jun vinik

2.- ¿K'u cha'al la ta ti'el xchi'uk la ta uts'intael li yalak'e?

a) Yu'un ta te'tik la spas sna

b) yu'un ilin

c) Yu'un ta muk' t alum oy sna

3.- ¿K'usi la yal k'alal la ta ti'el tau ch li yalak'e?

a) La yat yo'on xchi'uk ilin

b) Ak'al yo'on

c) lik vayuk

4.- ¿K'usi la yut la smil li uche?

a) La yakbe tuk'

b) La yak'be te'

c) La yakbe machita

5.- ¿K'uxi yo'on kom li vinik k'alal cham yu'un li uche?

a) Xkuxet yo'on

b) Chopol yo'on

c) ilin ta jmek

Hoja de respuesta 3

Respuestas de las actividades del cuento 3. Ts'un alak' (criador de pollos)

Respuesta de las actividades A

Respuesta: Sólo se les pregunta a los niños y antes de leer tienen que hojear, ver el título, las imágenes y preguntarle que hace el tlacuache cuando llega a la casa de sus pollos por la noche.

Respuestas de las actividades B

Pregunta 1

Respuesta: c) Jun vinik

Pregunta 2

Respuesta: a) Yu'un ta te'tik la spas sna

Pregunta 3

Respuestas: a) La yat yo'on xchi'uk ilin

Pregunta 4

Respuesta: c) La yakbe machita

Pregunta 5

Respuesta: a) Xkuxet yo'on

Leyenda 1

6.2.6 Leyenda: Me'tak'in (el tesoro)

Referencias: Secretaría de Educación Pública (2008). Bats'i k'op Chiapas. Tsotsil de Chiapas. Stalel xkuxlejal k'usitik chich'an pasel ta bats'i k'op. Vivencias y sucesos cercanos en lengua tsotsil. Chiapas. México

Seleccionado y adaptado por: Lorenzo Sánchez Pérez, 2023.

Una vez que se activaron los conocimientos previos de las y los estudiantes serán capaces de predecir a partir del título y de la imagen el contenido o de lo que se trata el texto. Además, serán capaces de inferir las ideas principales e informaciones relevantes de acuerdo a su contexto para que al final puedan responder algunas preguntas.

A) Snopel jutuk k'usi sventa ti lo'il maxil ta ts'ibile: Sna'el jutuk k'usi sk'an chavutik, k'elo ta slikebal ta cholbil sts'ib xchi'uk ta slok'obal ti yich'o tale, mi oy a vayo' ti oybuch'u oy sme' stak'in xiike, mich'ano a sat xchi'uk a chikin.

Me' tak'in

Ti buch'u jk'uulejetik ti krixchanoetik vo'nee, lajla smukan stak'inik ta vitsetik, ta yolon te'etik, xchi'uk ti yantike te laj smukik ta o'lil snaik. Jech ta xalik ti krixchanoetike ti oyla staik ta ilel ti xnop'op'et chyal sk'ak'al ta vitsetik, ta yolon muk'tik te'etik, mi mo'oje tey la ta xilik ta yab mol naetik.

Jech la jun ak'ubal, tey la chbeinbatel ta sna jun vinik ja'to la yil taanil xnop'op'etxala yo'bu p'ej vits, k'usi li xnop'op'et yalel ta te'tike sujla sba ta anil li vinike yu'un ba sk'el ta anil bu chyal ti k'usi laj yile.



Teyla laj yaluk ta yolon jpets muk'ta te' ti k'usi xnop'op'et la yile, k'alal k'ot yo'bu laj yaluk ti xojobale, tey la nop'ol sta ta k'elal, ta jlikel joyp'ij ta oxjoy ti buy mukbil ti me'tak'ine, k'alal laj joyibajuke ch'ay xi la batel ti lus xnop'op'ete.

Ti vinike, tojla p'ij ta jmet yak'bela komel sk'elobil ti buy la sta ta ilel ti k'usi xnop'op'ete, k'alal lajyo'ne bat ta sna. Ta yok'omal-osil xkuchla batel ya'mteje'mtak, likla sjok' ti buy sna'oj oy ti me'tak'ine, tey laj sta jp'ej bik'it p'in nojemla ta tak'in, k'alal yil ti tak'in ti vinike, xmuyibajxa yo'on la skuchbatel ta sna, pas ta jk'ulej ti vinike xchi'uk tey lek jun yo'on la xchi'uk yala'mtak.

Stak'el bel chabeluk ti k'usi ta xalbutik ti lo'il ta vun la jk'opantike, ti ja' sbi "Me' tak'ine".

B) Xchibal abtel: tak'o xchi'uk albo smelol ti k'usi ta sjakbote, ti k'usi cha tak'e ja' tik'usi la vay ti ta vun la a k'opane.

1.-¿K'usi la yil ti te xnop'op'et yal li vinike?

2.- ¿K'usi la spas li vinik k'alal la yil buy yal ti k'usi xnop'op'ete?

3.- ¿K'alal la sjok xchi'uk la sta li me' tak'ine, k'usi la yut o bu la yak?

Yoxibal abtel: 1. Pasbo slok'olal li me' tak'in te chalvutik ta vune, k'usi la spas livinike, ja' to mi la a vo'on ta sk'opanel ti vune.

Li xa lok'ta be li k'usi la spas li vinike xchi'uk k'uxi la stao ti me' tak'ine.

2. Tsibtabo slo'ilal ta bats'i k'op mi oy bu jech a vayo ti oy bu staojik li me' tak'in ti vo'ne o mi ach'to.

Hoja de respuesta 4

Respuestas de las actividades de la leyenda 1. Leyenda: Me' tak'in (el tesoro)

Respuesta de la actividad A

Respuestas: En este apartado solo se les pregunta a los estudiantes qué conocen sobre el tema mediante las imágenes, el título y con algunas palabras que se les va mencionando o ellos van hojeando el texto (conocimiento previo)

Respuestas de las actividades B

Pregunta 1

Respuesta: Ja'la jun p'in nojem ta tak'in yu'un ja' la me' tak'in.

Pregunta 2

Respuesta: Laj yak' be komel sk'elobil sventa mu xch'ay ta yo'on bu stu'k'il oy.

Pregunta 3

Respuesta: Te xkuxet kom yo'on, la xkuchbatel ta sna te pas ta k'ule li vinike.

Respuestas de las actividades C

Actividad 1

Respuesta: solo tienen que dibujar como fue el proceso que pudo ubicar y llevar a su casa el tesoro.

Actividad 2

Respuesta: Tienen que escribir una pequeña leyenda si han escuchado algo parecido en su comunidad en la lengua tsotsil.

Adivinanzas 1,2,3, y 4

6.2.7 Adivinanzas: Nopoj k'usi ja'

Referencias: Secretaria de Educacion Pública (2020). Jpok svunal yutsilal k'op a'ye ta bats'i k'op ta tsotsil. Dirección General de Educación Indígena. Ciudad de México.

Seleccionado y adaptado por: Lorenzo Sánchez Pérez, 2023

Las y los estudiantes serán capaces de inferir significados de las palabras de acuerdo al contexto y al texto de la lectura, así como identificar palabras claves dentro del texto para poder responder una pregunta y por último reconocer y manejar: verbos y sustantivos.

Nopoj k'usi ja'

Ta jkotes k'alal chi lik,
ta jlok'es k'alal chi mochi,
ta xchi'inun batel ta xanval.

¿K'usi ja'?



Sak sjol, sak saktik svex,
yox yakan,
Sak yo'onton,
Ech'em chi j-ok' yu'un.

¿K'usi ja'?

Alo k'usi
Xi tech'et taj mek
Oy chib kok,
Chib jsat
Jna' xi avan,
Pim jk'u
Mauk vinikun.

¿K'usi ja'?







Ven lek k'upil sba
Ta yeloval,
K'alal mi la joybine
Cha k'elbe ta svalupate
Muyuk lek.

¿K'usi ja'?

Li k'usi la vaybe smelol ti k'alal la a k'opan ti vune ta ak'ole, meltsano li abtelaetik ti ta sk'anbot li ta olone.

A) **Slikebal abtel:** Mi la ak'opan ti snopbenal k'usi ja'e, paso li abtelale li'e, tsakbo sts'ibal li jujun lok'olaetik ti li'e, ja' ti bu meel sts'ibale, k'opano chib oxibuk velta yu'un xa vaybe sjam smelolal bu junukal lokolal ja' sbi-stsibal.

Lok'olaetik	Sts'ibtael "Nopoj k'usi ja'"
	
	
	
	

B) Xchibal abtelal: Akbo stak'obil ti jujun k'usi ta sjak'bote yu'un ja'jech lek xvina mila vaybe smelol li k'usi yakal ta jpastike.

1.- ¿La a k'upin ti k'alal la k'opan ti snopbenal k'usi ja'e xchi'uk alo ku' cha'al?

2.- ¿Bu junukal ti lek la a k'upine xchi'uk albo smelolal ku' cha'al?

3.-MI oy xa na' jun chib snopbenal k'usi ja'e ts'ibta xchi'uk pasbo slok'oliltal li ta yut ts'ibileta olone.

Sts'ibtael Nopoj k'usi ja'	Slok'olal k'usi ja'

Hoja de respuesta 5

Respuestas de las actividades de las adivinanzas de 1 al 4. Adivinanzas: Nopoj k'usi ja'

Respuesta de las actividades A

Actividad 1

Respuesta: En cada imagen tendrán que poner la adivinanza que corresponde para ello tendrán que leer 2 o 3 veces para que logran identificar cual adivinanza irá en cada imagen.

Respuesta de las actividades B

Pregunta 1

Respuesta: Tienen que poner si les gustó o no la lectura de las adivinanzas.

Pregunta 2

Respuesta: Tienen que mencionar ¿Cuál de todas las adivinanzas les gustó más y por qué?

Pregunta 4

Respuesta: tienen que escribir algunas adivinanzas que sepan y hacer sus dibujos correspondientes

6.3 La producción de textos

En cuanto a la creación de un texto fue necesario considerar diferentes aspectos en la redacción, qué se quiere escribir, tener claro las ideas; coincidimos con Benavides Cáceres y Sierra Villamil, (2013):

La escritura como proceso implica la recursividad y la reescritura, considerar aspectos conceptuales de la producción (comprensión del tema, organización de las ideas en la memoria, y movilización de estos discernimientos en función del objetivo). Tiene un componente contextual, ya que la composición escrita implica dos procesos: el individual (de resolución de problemas) y el comunicativo (que adquiere significado en el contexto físico, social y cultural). (p. 86)

De esta manera vimos que redactar no fue tarea fácil, sino que implica un proceso cognitivo para que el texto tuviera coherencia y cohesión. Sobre todo, pensamos en nuestros lectores que se entendible y comprensible el mensaje del texto que escribimos y así evitamos confusión y dificultades en la lectura de nuestra obra. De acuerdo con Hernández (2006):

la escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir ideas, pensamientos y/o afectos en discurso escrito coherente con fines comunicativos determinados. Es una actividad autorregulada y estratégica de solución de problemas en tres niveles: tópico (¿qué escribir?), retórico (¿cómo escribirlo?) y comunicativo-pragmático (¿para quién y para qué escribirlo?). Componer textos no sólo exige pensar, sino también es un medio para pensar. El texto escrito es ante todo un producto comunicativo-social. (p. 67)

Por su parte, Díaz Barriga y Hernández (2002) recomiendan que es necesario enseñar en contexto los procesos de escritos y los géneros retóricos, sin omitir aspectos comunicativos y funcionales, en vez de enfocarse en los microprocesos (gramática, estructura, ortografía, morfosintaxis, puntuación) en los productos y en las evaluaciones superficiales (presentación, ortografía y gramática), se debe entonces enfatizar la enseñanza de los subprocesos de planeación, textualización y revisión; promover estrategias autorreguladoras de la composición escrita y el

desarrollo de procesos de habla interna (metacognitivos); poner énfasis en el nivel discursivo sin olvidar los aspectos funcionales y enseñar la composición escrita en contexto y mediante actividades auténticas orientadas a situaciones colaborativas.

Otros aspectos que nos ayudaron bastante en cuanto a la lectura y escritura fueron los dibujos, en este sentido nuestros aprendientes realizaron dibujos en cada escrito porque ayuda en gran medida para el proceso de la lectoescritura; mirar un dibujo podemos interpretar un mensaje y es por ello que fueron necesario realizar los dibujos en los escritos. Es por ello que el dibujo juega un papel preponderante en la lectoescritura, “el dibujo fomenta la escritura y lectura, porque contribuye en el lenguaje corporal o gestos emitidos por el mismo individuo, conforme dibujan construyen un significado al significante” (Clemente, 2011, p. 23).

Por lo anterior, entendimos que la lectura y escritura tiene un mayor realce cuando se lleva un proceso como plantean los autores, pero lo más importante es que realizamos en la lengua materna de los aprendientes cada una de las actividades tanto en la lectura como en la escritura, tomando en cuenta los conocimientos lingüísticos y culturales. Para ello, fue necesario seleccionar, diseñar los materiales y recursos que aplicamos como: cuentos, leyendas y adivinanzas con los participantes de este proyecto, que fueron alumnos de quinto y sexto grado de educación primaria. Consideramos que estas actividades fueron favorables el nivel y el contexto que fueron diseñado y adaptados, por lo que posiblemente necesita una adaptación si alguien de otro contexto y nivel educativo quiera aplicar con sus estudiantes.

Como hemos mencionado con anterioridad, nuestros estudiantes tenían un bajo nivel en cuanto a la lectura y escritura en la lengua tsotsil por diferentes circunstancias, pero específicamente porque aprendían a leer y escribir desde una segunda lengua. De esta forma solo se puede plantear algunas de estas actividades en cuanto a la producción de algunos textos cortos,

pero desde la lengua materna. Es por ello que tuve que plantear actividades que fueron acorde al nivel de los participantes; escribiendo pequeños cuentos y adivinanzas, pero sin preocuparnos tanto en la gramática por el momento, lo importante es que sus textos tengan un fin expresivo en el que se comprenda en el momento de darle lectura, y que los escritos se plasmen algunos de sus conocimientos tradicionales que por años solo se transmiten de manera oral de generación en generación.

Actividad 1

Las y los estudiantes de forma individual redactarán pequeños **textos de adivinanzas** que hayan escuchado de sus padres y abuelos. Posteriormente, representarán mediante dibujo sus adivinanzas de acuerdo lo que ellos escribieron de: frutas, verduras, animales u objetos.

- A) **Slikebal ts'ibtik:** Ts'ibtao jun chibuk snopbenal k'usi ja' ta bats'i k'op ti avayo ti oy ta slo'iltaik ta a lumale: sat te'etik, itajetik, ta chonbolometik, xchi'uk k'usiuk jchopukal chak'ane. Mu xch'ay ta vo'on pasvo me slok'olal ti jujun k'usi cha ts'ibtae. (*Escriban adivinanzas de frutas, verduras, animales y de objetos de tu comunidad*)

Nopoj k'usi ja'			
Sat te'etik	Itajetik	chonbolometik	Ta k'usitik no'ox
Slok'lal (imagen)	Slok'olal (imagen)	Slok'olal (imagen)	Slok'olal (imagen)

Actividad 2

Una vez que tengan claro cómo se estructura los cuentos y las leyendas; las y los estudiantes escribirán **un pequeño cuento o leyenda** de su comunidad o que le hayan contado sus padres o abuelos. Posterior a ello, representarán mediante dibujo lo que hayan escrito.

- A) **Xchibal abtel:** ts'ibtao junuk bik'it lo'il maxil tu yalobot a tot a me' ti bu lek cha k'upine, jech no'ox tok pasbo slok'oliltak. (*Escribe un pequeño cuento y represéntalo con imagen*)

Lo'il maxil (cuento o leyenda)	Slok'olil (representación mediante dibujo)

Buch'u la sts'ibta (autor): _____

6.4 Conclusiones finales de estudio

Cada investigación tiene un fin específico, y en nuestro caso es un estudio del proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil. Cabe destacar que la investigación nos enfocamos más en conocer la situación del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua tsotsil en un contexto específico de las y los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria, por lo que no podríamos generalizar nuestro resultado, sino que de acuerdo con nuestros objetivos específicos seleccionamos y diseñamos nuestros recursos didácticos. Esto con el fin, de que nuestros estudiantes se interesen en aprender a leer y escribir desde la lengua materna tsotsil, pero sobre todo que empiecen a valorar y fortalecer su lengua y cultura étnica desde la escuela.

Desde esta perspectiva, muchos piensan que al ser una lengua-cultura originaria no tiene importancia o se jactan que ya lo saben con el hecho de que efectivamente ya dominan en las prácticas sociales para la interacción de las diferentes actividades. En este proceso nos dimos cuenta de que los participantes tanto docentes, alumnos, autoridades y padres empezaron a valorar poco a poco su lengua y ahora se dan cuenta que existían áreas de oportunidad donde hay que reforzar desde la escuela específicamente en la lectoescritura.

Ahora bien, a continuación, daremos respuesta a cada una de las preguntas que dio origen y guiaron todo el proceso de nuestra investigación:

¿Cómo se aborda la lectoescritura con los estudiantes de quinto y sexto grado de Escuela Primaria Bilingüe indígena “Ahuitzotl” en la lengua-cultura tsotsil?

La enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil se aborda desde diferentes aspectos; algunos docentes participantes mencionaron que están conscientes en que la lectura y escritura con las y los estudiantes de la lengua materna tsotsil se debe de fomentar desde

los primeros años de la escolarización, utilizando diversas estrategias y recursos con un sentido de identidad cultural. Esto para que exista una buena comprensión y asimilación con la cotidianidad de los conocimientos científicos o lo que se aprende en la escuela, así como fortalecer la lengua, cultura e identidad étnica.

Por otra parte, al realizar la observación de clase se pudo observar en diferentes momentos en las diversas actividades realizadas, que no tienen estrategias ni suficientes recursos didácticos para fomentar la lectoescritura tsotsil, lo contrario en el discurso. La mayoría lo que se alcanzó a identificar, se aborda la lectoescritura con los estudiantes de 5to y 6to grado desde la lengua español con métodos y estrategias tradicionalistas: fonético, onomatopéyico, silábico y solo en algunos casos esporádicas fomenta con métodos mixtas; en suma, se instruye y se enseña en una segunda lengua. En este sentido que nuestra investigación tomó una mayor relevancia durante el proceso porque logramos identificar diferentes elementos y situaciones en el momento de abordar la lectoescritura; por lo consiguiente pudimos dar cuenta los recursos que se maneja y por lo tanto nos generó una reflexión para el diseño de nuestros recursos didácticos.

Por otro lado, pudimos comprobar que cuando algún docente aborda de manera esporádica la lectoescritura en la lengua materna de los estudiantes utilizan los mismos métodos que aplican en la segunda lengua: silábico, fonético y mixto; con los que los docentes están acostumbrados al iniciar el proceso de alfabetización. Es por ello, que nosotros propusimos realizar actividades con nuestros estudiantes participantes desde la lengua materna y con un método mixto o ecléctico para diversificar las estrategias y que los alumnos tengan más sentido para ellos sus aprendizajes. Nosotros con nuestras actividades incluimos lectura de cuentos, leyendas y adivinanzas en la lengua tsotsil, en el momento de iniciar presentábamos imágenes y el título, para que ellos vayan imaginando y prediciendo lo que se trataría en el texto; utilizando la prelectura, el desarrollo de la

lectura y el post lectura. Asimismo, implementamos la redacción de pequeños textos como cuentos y en especial las adivinanzas desde la lengua materna y el contexto donde viven. Logramos recuperar algunos conocimientos orales o tradiciones como cuentos, leyendas y adivinanzas que por lo general se transmiten de generación de manera oral y que esta vez los mismos estudiantes redactaron algunos con el objetivo de compartir con los demás.

¿Qué tipo de cuentos, leyendas y adivinanzas de la lengua-cultura tsotsil se pueden implementar como recurso didáctico para el fomento de la lectoescritura en estudiantes de 5to y 6to de primaria?

Al conocer el contexto, la lengua y la cultura, pero sobre todo el proceso de la enseñanza aprendizaje de las y los estudiantes de quinto y sexto grado de la educación primaria como participantes de este estudio; pude diseñar, seleccionar e implementar diferentes actividades mediante el uso de cuentos, leyendas y adivinanzas de tsotsil como recursos didácticos. Estos textos literarios que fueron utilizados como recursos didácticos tienen características socioculturales, contextuales, a fines a las prácticas cotidianas de las y los estudiantes, esto con la finalidad de que ellos tuvieran una asimilación en el momento de la lectura y escritura de estos textos.

Estos recursos didácticos fueron necesario para avanzar con los estudiantes, ya que en un inicio muchos de los participantes les faltaba mucho para el desarrollo de las habilidades de la lectura y escritura de la lengua materna tsotsil principalmente. Aunque cabe mencionar que algunos todavía les dificultaban leer y escribir también en la segunda lengua (español), pero con las diferentes actividades y estos recursos literarios previamente seleccionados de acuerdo al nivel académicos y contextual de se lograron importantes avances en este tema.

Tal como he mencionado los textos literarios implementados como recursos didácticos:

cuentos, leyendas y adivinanzas fueron de la lengua tsotsil y culturalmente relacionado con los participantes; que tenían relación con la vida en el campo, los animales, sobre todo su cotidianidad de los alumnos; tal como vemos con estos títulos: *ts'un alak'* (criador de pollos), *t'ul xchi'uk muk'ta bolom* (el conejo y el tigre), *tsobael sibtasvanejetik* (reunión de los espanta gentes), y algunas adivinanzas como de animales, frutas y leyendas.

Por tal razón, logramos avanzar en cuanto a la escritura y lectura de los cuentos, leyendas y adivinanzas que conocen y que les han contado sus padres o abuelos. Desde luego fueron redactados en la lengua materna tsotsil, estos textos lo clasificamos de frutas, de animales, plantas y de objetos o utensilios del hogar. Esta es una forma de escribir, conservar las tradiciones orales que se transmiten de generación en generación para no perder sus conocimientos ancestrales y que forman parte de sus saberes comunitarios en cada comunidad.

Durante en todas y cada de las actividades pudimos observar cómo estos recursos de textos literarios favorecieron en gran medida los procesos de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura tsotsil, en primer lugar, porque tenían significado para ellos y en otra porque va acorde con su contexto cultural. Al realizar estas actividades con los estudiantes pudimos ver que ellos se sintieron parte de esas actividades porque son de su lengua y cultura; ya que el fin último de estas acciones es fortalecer y rescatar de alguna manera los conocimientos que tienen dentro de un pueblo originario.

¿Cuáles son mis fortalezas y áreas de mejora en la implementación de cuentos, leyendas y adivinanzas de la lengua-cultura tsotsil como recurso didáctico en el fomento de la lectoescritura de los estudiantes de quinto y sexto grado?

En el proceso de la implementación de los recursos didácticos (cuentos, leyendas y adivinanzas), así como las diversas actividades desde la lengua y cultura tsotsil con las y los

estudiantes, surgieron diversas situaciones (fortalezas, dificultades y oportunidades) que no se tenían previstas desde un inicio mucho menos en el plan de trabajo. Por ejemplo, en las lecturas les facilitó la comprensión de los textos literarios al implementar desde su lengua y cultura de ellos, de igual manera las indicaciones de cada uno de los ejercicios no había la necesidad de explicarles. Vi con alegría como cada uno de los participantes respondían con facilidad algunas preguntas de manera oral y escrita relacionado a lo que habían leído; esto significaba que existía una conexión lo que estaban aprendiendo o dicho de otra manera había un aprendizaje significativo y situado.

Sin embargo, lo que influyó mucho en todo este proceso de la implementación de los recursos es mi experiencia como docente de educación primaria y mi lengua materna tsotsil, porque tenía que leer juntos con los niños, platicarles, analizar los textos literarios; y conforme íbamos leyendo de repente había variantes que para mis estudiantes era como groserías y de allí me detenía para explicarles las variantes y la importancia de conocer, y que cada lengua tiene sus variantes. Asimismo, me ayudó la coordinación con los compañeros maestros en esta escuela y los estudiantes sabían que las diferentes actividades que realizaban formaban parte de sus labores escolares como estudiantes de quinto y sexto grado; además como estudiantes de una escuela bilingüe es parte de su formación académica aprender a leer y escribir en la lengua tsotsil y en español.

Por otro lado, como cualquier actividad en proceso hubo altibajos, en este sentido siento que lo que me faltó aquí es el tiempo porque surgía diferentes situaciones como mencioné en cuestión de las variantes y se tenía que explicar y así consume tiempo como se tenía planeado. Por otro lado, cabe precisar que empecé a trabajar con los cuentos porque pensé que era más fácil porque ya lo conocían, pero en el momento de trabajar vi dificultad en mis estudiantes y ahora

pensando bien hubiera sido mejor empezar a trabajar con adivinanzas porque son textos más pequeños y les facilitaría.

De este modo, como docente tengo mucho que mejorar para mi práctica docente, porque después de proceso de estudio y la implementación de los recursos didácticos me hizo reflexionar y transformar mi practica educativa. Que al fin de cuenta que es lo más importante de un trabajo de investigación, que se logre reflexionar, pero sobre todo mejorar la práctica pedagógica para lograr una mejora en la educación y transformación social, logrando de esta manera los propósitos de una investigación acción.

Referencias

- Alban, G. P. G., Arguello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*. P. 163-173.
- Alegría, J., Carrillo, M., y Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, p. 6-14.
- Aller García, C. (2004). Los textos orales al alcance de los niños en educación infantil. *Glosas didácticas. Revista electrónica internacional*, 12, 142-151.
- Álvarez, M. S., Gómez, M. Á. S., y Figueroa, T. D. J. V. (2018). Etimología de los tsotsiles de Chiapas. En Mariaca Méndez Ramón, Cecilia Elizondo y Felipe Ruan Soto, *Etimología y patrimonio biocultural de Chiapas*. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (México): Editorial Chiapanecos.
- Araoz, E. Guerrero P., Villaseñor R. A. y Galindo M. de los A. (2019). Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción de conocimientos a partir de la lectoescritura.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barboza, F. D., y Peña, F. J. (2008). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 18(59), 133-142. Pearson-educación.
- Baronnet, B., (2013). *Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México*.
- Benavides Cáceres, D. R., y Sierra Villamil, G. M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109.
- Cabarcas Arteta, M. R. (2019). Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura con un enfoque

comunicativo.

Carranza Quiñonez, M. D. R. (2021). El cuento infantil como estrategia pedagógica para el mejoramiento del aprendizaje de lectoescritura en los niños del nivel elemental de educación básica. Master's thesis, Quito: Universidad Tecnológica Indo américa.

Castañeda, E. R. (2006). La educación indígena en México (No. 10). UNAM.

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. 1ra edición. UNACH. Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas.

Cisterna Cabrera, F., (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Compendio de información geográfica municipal 2010 Chenalhó Chiapas (2010). www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

De Friedemann, N. S. (1997). De la tradición oral a la etnoliteratura. Revista América Negra, 13, 19-27.

De la Serna, M. (2001). El libro de las adivinanzas y acertijos. Grasindo. De textos: Un análisis de sus posibles relaciones. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, UNAM, México.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46.

Derosas, M. y Tareson, P. (2011). Didáctica de las lenguas culturas: Nuevas Perspectivas. En

- Miradas cruzadas. Una aproximación a la DLC Intercultural (págs. 287-307).
- Dettmer Rogall, M., Bories Maury, C., Domínguez Aguilar, A. M., Moreno Gloggner, E. y Palacios Rodríguez, B. (2005). Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas. UNACH. 2005. México.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una educación especial. 3ª Educación Especial. Curso, 14-16.
- Díaz Cercado, L. E. (2018). Aplicación de Estrategias de Pre Lectura, Lectura y Post Lectura en la Comprensión de Textos Escritos en el Área de Inglés, en los y las estudiantes del Cuarto Grado de Educación Secundaria de la IE “Nuestra Señora del Carmen” del Distrito La Ramada, Provincia de Cutervo, en el año 2016.
- Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Santiago, Chile: Universidad Academia Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid:
- Emilio, S. M. (s.f). La comprensión lectora. En S. M. Emilio, La comprensión lectora (pág. 197).
- Fernández Serón, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. Innovación y experiencias educativas, 26, 1-9.
- García de Diego, V. (1960). Las leyendas en la escuela. Vida escolar.
- García Segura, S., (2004). De La Educación Indígena a la Educación Bilingüe
- García, T., García, L., González, R., Carvalho, J., y Catarreira, S. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. CIAIQ2016, 3.
- Gómez López, N. (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: algunas proyecciones didácticas.

- Gómez Ramírez M. E. (2003). Adivinanzas: un recurso didáctico para la enseñanza del lenguaje. Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda. Coro-Falcón. Educere, 6(20), 430-434.
- González Ramos, G. J., Rentería Soto, D. E., y Uranga Alvídrez, M. S. (2016). Estrategias didácticas para desarrollar el Interés y el aprendizaje de una segunda lengua extranjera. Ra Ximhai, 12(6),205-214. Issn: 1665-0441.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. Universidad Internacional del Ecuador, Ecuador. de la triangulación como estrategia de investigación. CIAIQ2016, 3. Gutiérrez, Chiapas.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20),83-107. ISSN: 1405-6666. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>
- Hamel, R. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13241.pdf>
- Hernández, G. (2006). Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición interpretación constructivista. México DF: McGraw Hill.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>. Primera edición. Editorial Graó, de IRIF, S.L. el Francesc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y
- Livingstone, K. A. (2010). El diseño de cursos de lenguas basados en

- tareas.https://www.researchgate.net/publication/259844358_El_diseno_de_cursos_de_lenguas_basados_en_tareas
- Lucas Griñán, V. (2014). La lectoescritura en Educación Primaria. México.
- Magán, P. M. (2016). Las leyendas y su valor didáctico. Centro Virtual Cervantes, 400, 392-403.
- Manchón Ruiz, R. (1987). Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico. Cuadernos de Filología inglesa, 3, 37-48.
- Martínez Buenabad, E. (2011). La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. México, DF: Universidad Autónoma de México.
- Martínez, A. M. (2010). Recursos didácticos en la enseñanza. Innovación y experiencias educativas, 45(6), 1-9.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Revista perfiles libertadores, 4(80), 73-80.
- Mayor, J. y. (2001). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Trillas. México, 30.
- Menton, S. (1964). El cuento hispanoamericano (Vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2017). ENSEÑANZA DE LA COMPRENSION México, 2011.
- Mira, C., y Francisco, J. (2016). El microcuento. Un género literario para fomentar la lectoescritura mediante diferentes estrategias creativas en Educación Primaria (Master's thesis).
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta colombiana de psicología, 9(1), 25-40.
- Moreno Badajoz, R. (s.f). Nuestros senderos en educación juchaari xanaruecha jurhentperakuarhu.

- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119.
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta.
- Navas, L. (2017). *Aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en educación primaria*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.
- Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16). *Nómadas (Col)*, (7), 64-72.
- Núñez, E. M. (2010). *Leyendas tradicionales y leyendas urbanas. Una revisión conceptual. Tradición y modernidad de la literatura oral: (homenaje a Ana Pelegrín)*
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. [pe/recursos/attachments/article/168/Investigacion-Accion-Participativa-IAP-Zapata-y-Rondan.pdf](#).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2021). *Guía docente para el desarrollo de la lectoescritura emergente. Incluye orientaciones para su tratamiento en contextos bilingües*. Guatemala.
- Ortiz, A. (2016). Problemas de la Educación en México. *Acta Educativa*, 1-23.
- Palomino, G. J. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comprensión*. 28.
- Pérez, R. (2016). *Importancia de la oralidad en la pre lectura, lectura y poslectura*.

<https://es.scribd.com/document/264772053/Pre-Lectura-Lectura-y-Poslectura>

- Ramírez Castañeda, E. (2006). La educación indígena en México.
- Reina, M. (2018). Trastorno de lectoescritura. Buenos Aires, Argentina: Doman Ediciones. Ruano, E. (2017). Evaluación de los procesos de escritura. Madrid, España: PROESC.
- Requena, S. H. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Rev. U. Soc. Conocimiento*, 5, 26
- Rojas Aragón, D. J. (s/f). Técnica de observación para el diseño. Universidad autónoma de Estado de México.
- Sandín, M.P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Santos García, S. (2015). La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas. Primera edición. México.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares. DGEI. 2008.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios. Educación Básica, Primera edición, México, 2011.
- Secretaría de Educación Pública (2018). Tsotsil. Jpok vun yu'un jchan vun. Sbakojal chanvun.
- Segovia, F. (2014). Animación a la lectura crítica y plan lector. Jornadas pedagógicas. Quito, Ecuador: El Comercio
- Serrano, R. J. (1998). El papel del maestro en la educación intercultural bilingüe. www.red.pucp.edu.pe
- Shilón Gómez, F. (2012). Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la Universidad Intercultural de Chiapas, México (Doctoral
- Teberosky, A. (2000). Los sistemas de escritura. Congreso Mundial de lectoescritura (pp. 1-15).

- Torrecilla, F. J. M., y Javier, F. (2011). Investigación acción. Métodos de investigación en un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en educación médica*, 10(40), 97-104.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación Intercultural. París, Francia.
- Urbina, E. C. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).
- Valle, A. (1999). Análisis y resultados de una Experiencia Educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140(1999), 431-460.
- Valls, R., Soler, M., y Flecha García, J. R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*.
- Varela, T. V., y Sutton, L. H. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada.
- Vásquez Alape, L. E. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, 1(60), 149-169.
- Villa, E. (1989). La literatura oral: mito y leyenda. *IADAP: Revista del Instituto Andino de Artes Populares del Convenio Andrés Bello*, 12, 37-42.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (315-327). New York: McMillan.
- Zapata, F. y Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa.
- Vásquez Alape, L. E. (2012). Actitud y pensamiento crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. *Actualidades Pedagógicas*, 1(60), 149-169.

ANEXOS

Anexo 1 Guion de la entrevista a profundidad

Título de tesis: Fomento de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil a través de la documentación de la tradición oral: cuentos, leyendas y adivinanzas como recursos didácticos en la educación primaria bilingüe

Objetivo: Identificar la importancia que le dan a la lectoescritura y estrategias que utilizan los profesores de primaria para desarrollar la lectoescritura en la lengua Tsotsil.

Temas/guion	Objetivos
Datos del entrevistado (perfil académico, antigüedad de servicio, nivel y escuela donde labora)	Conocer la preparación académica y los años de servicio que lleva laborando como docente y su centro de trabajo actualmente.
Las practicas pedagógicas en las escuelas bilingües en contextos rurales	Saber qué idea tiene sobre la educación bilingüe y como realiza su práctica como profesor (a) en contextos rurales
La importancia de aprender a leer y escribir en la lengua materna	Identificar qué importante considera en su práctica pedagógica la enseñanza-aprendizaje en la LM y cómo aplica con sus estudiantes.
Las estrategias de la enseñanza de la lectoescritura en Lengua Materna con sus alumnos	Conocer las estrategias que maneja como docente para enseñar a leer y escribir en la LM
Recursos didácticos para promover la lectoescritura en tsotsil	Conocer qué recursos y materiales cuenta el profesor en la enseñanza de tsotsil
Intereses de los estudiantes	En qué lengua se inclina más los alumnos en aprender leer y escribir en tsotsil o en español
Construcción y diseño de materiales	Qué materiales o recursos se podría construir o diseñar para trabajar con los estudiantes
la lengua que usa más en la escuela (L1 o L2)	Saber que lengua se maneja más en las practicas pedagógicas
Reflexión final	Su opinión al respecto de la entrevista y algunos agregados.

Nota: Dispositivo que se utilizó en la entrevista a profundidad. Elaborado por Lorenzo SánchezPérez, 2022.

Anexo 2

Guía del dispositivo de observación

Objetivo: Observar e identificar de qué manera manejan la lengua tsotsil en el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura con los alumnos de educación primaria.

Nivel: _____ Asignatura: _____ Fecha: _____
 _____ Docente observado:

Tema de la clase: _____

Observador: Lorenzo Sánchez Pérez

Criterios de observación	Observado
¿El docente maneja la lengua materna de sus estudiantes?	
¿En qué lengua se da las indicaciones de las actividades?	
¿En qué lengua se interactúan los estudiantes en salón de clase?	
¿Se comprende y realizan las actividades los alumnos?	
¿Qué lengua se utiliza más el docente en los diferentes momentos en la implementación de las actividades?	
¿Adapta al contexto cultural y lingüística los materiales y actividades de la lectoescritura?	
¿Qué estrategias didácticas para favorecer el fomento a la lectoescritura de la lengua materna?	
¿En qué lengua les facilita realizar las diversas actividades los educandos?	
¿Qué lengua la da prioridad en las actividades con sus estudiantes?	
¿Con qué lengua genera más participación e interés en salón de clase?	
Reflexión final	

Dispositivo utilizado para la observación de clases. Elaboración y diseño propio. Sánchez Pérez, 2022.

Anexo 3**Formato del diario del investigador**

Investigador: Lorenzo Sánchez Pérez

Escuela: Escuela Primaria Bilingüe “Ahuitzotl”

Objetivo: Identificar la importancia que le dan a la lectoescritura y estrategias que utilizan los profesores de primaria para desarrollar la lectoescritura en la lengua Tsotsil.

Fecha:

Evento	Reacción
Reflexión final	

Nota: Dispositivo utilizado para hacer el reporte del diario del investigador durante las actividades del campo y observaciones realizadas. Diseñado y observado, Sánchez Pérez, 2023.

Anexo 4

Diseño de las actividades de clase utilizado durante el diagnóstico

Objetivo: identificar que habilidades de la lectoescritura tienen desarrollado los estudiantes en la lengua tsotsil.

Examen diagnóstico en lengua Tsotsil

Nombre del alumno (a): Fabiola Pérez Guzmán Grado y grupo: 1.º A
 Fecha del examen: 7 de octubre de 2022 Puntuación: _____


Stikebol sna'w-Evaluación diagnóstica

Ta'ibtael xchi'ok sk'oponel li jhats'i k'optike

A) Lok'oletik-sta'ibtael' sk'oponel-jok'oletik


I. K'opono xchi'ok ta'ibtael' k'usi ta sk'atbol ta ju'chol ta'ibhileke.

1.- ¿K'usi ta ipso li kereme?




staxin tabi'ol


2.- Ta'ibtael' sbi' ti jukot' chonbolomeike.



chuch

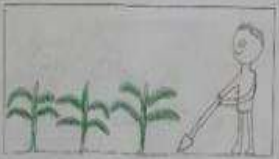


karak



ts'i

3.- Lok' tao ta ti'ib' jun' vink' bu' yakal' ta x'abie' ta xchob.



B) Xeb'akobil' k'opetok' xchi'ok li'iletik

II. Ch'ako li bi'iletk'e li oyo. Ta'ibtael' ti bu' xkon' sventa' jua'uk' mi' ja' chi' chonbolomeik, sate'etik' xchi'ok itajetik.

Ch'i, Vakax, Ts'i, Kulix, Pagan, Tsipenta', Chon, Kaxan, Alax, Ji'ot'umta', Maritana, Ty'uuti, Oltan, Pe'ot', Mu'tta, Tsumat, Vot, Ketom, Me'el


Chonbolomeik	Sate'etik	Itajetik
<u>chi</u>	<u>Maritana</u>	<u>ts'ik</u>
<u>vaxax</u>	<u>Alax</u>	<u>tsipenta'</u>
<u>ts'i</u>	<u>ts'usub</u>	<u>ts'ipenta'</u>
<u>pepa</u>		<u>mu'tta</u>
<u>chon</u>		<u>mu'tta</u>
<u>kaxan</u>		

C) Sk'oponel' vum' xchi'ok ya'xel' k'op

III. Aptao li bik'it' lo'ile' xchi'ok' ta'akal' tak'o' si' k'usi' cha' sjak' bole.

Jkot' r'al' xchi'ok' jkot' chuch

Oy' la' jun' k'ak'al' jkot' muk' ta' r'al' te yakal' xajin' ta' onitok', ya' un' to' jlek' la' ak'upin' xlok' ta' tajimol' ta' te'lik' li' r'ale. Ja' r'e' oyo' si' k'usie' oy' la' jkot' mol' chuch' ti' ta' xich' uti' imale, k'alal' xlok' ta' tajimol' te' buy' nakale' te' ch'al' chaxat, ta' xich' 'etik' anel' sse'el' xchi'ok' skotal' kumtik' oy' ya' un'. Jun' k'ak'al' te' k'ot' jun' vink' schi'ok' kot' sse'el' ta' lek' s'm' amas' chonbolomeike, te' la' sta' ta' be' ti' muk' ta' chuch' te' no' ox' la' umilta'uk'. Ja' la' jech' te' cham' ti' bu' u' chuch' uti' anel' ya' un' li' r'ale. Ja' jech' te' akaxet' yo' onton' kom' li' muk' ta' r'ale, te' ayin' yotak' (p'olik' o' la' ti' nletike)



4.- ¿K'usi ta xal' ti' lo'li' maxile? (¿De qué trata el cuento?)

Jaslon' F'ul' s'chve' chu' chu'

5.- ¿Bach' utik' te' onich' lo'itajel' ta' chobbi' te' be'?

p'el' chuch' vink' ts'i

Nota: Evaluación diagnóstica aplicado en la lengua tsotsil durante el proceso de recolección de información en el campo. Diseñado y elaborado por Sánchez Pérez, 2022.

Anexo 5
Dispositivos en el segundo ciclo

Guion de la entrevista a profundidad en el segundo ciclo del proceso de investigación

Objetivo: Identificar la importancia que le dan a la lectoescritura y estrategias que utilizan los profesores de primaria para desarrollar la lectoescritura en la lengua Tsotsil.

Temas/guion	Objetivos
Datos del entrevistado (perfil académico, antigüedad de servicio, nivel y escuela donde labora)	Conocer el perfil del docente y años de servicio
Como se aborda la lectoescritura en el aula	Saber cómo inicia la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con sus alumnos y bajo qué enfoque pedagógico
Importancia de la lectoescritura en lengua materna tsotsil	Conocer qué importancia le da la lengua materna en las actividades con los alumnos
Materiales y estrategias se utiliza en el proceso de la lectoescritura en el aula	Conocer los materiales y estrategias que se implementan en las actividades
Dificultades que se presenta entre docentes y alumnos en el aula	Identificar las dificultades que enfrentan en las actividades en el aula
Factores internos y externos que afectan el proceso de la lectoescritura de los alumnos	Conocer algunos de los factores que consideran que interfiere en el proceso de la enseñanza-aprendizaje
Reflexión final	Su opinión y reflexión final

Anexo 6

Dispositivo: diferencial semántico

Alumnos de 5to y 6to grado

Objetivo: Identificar que la importancia de la lectoescritura de lengua tsotsil con los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria.

1.- ¿Es relevante para mí aprender a leer y escribir en mi lengua materna tsotsil?

Mucho	Suficiente	Medianamente suficiente	Poco	Nada

2.- Utilizo la lectoescritura de la lengua tsotsil en mis actividades diarias

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

3.- Hablo y escribo la lengua tsotsil en mi casa con mi familia.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

4.- Con los materiales que tengo en la escuela aprendo a leer y escribir en tsotsil.

Si	No	No se	No he realizado	No constatado

5.- He leído cuentos y adivinanzas en libros en tsotsil.

Si	No	No se	No he realizado	No constatado

6.- Me gusta leer y escribir en mi lengua materna tsotsil.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

7.- Considero que recuperar los conocimientos orales en mi comunidad facilita la lectoescritura en mi lengua materna tsotsil.

Si	No	No se	No he realizado	No constatado

8.- Leo y escribo en tsotsil con mi maestro

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca

Dispositivo aplicado en el segundo ciclo de la investigación. Elaborado y diseñado por Sánchez Pérez, 2023

Anexo 7

Dispositivo: autovaloración en proceso de aprendizaje

Alumnos de 5to y 6to grado

Indicaciones: Contesta de manera honesta los siguientes aspectos en tu proceso de aprendizaje.

N/P	Aspectos a valorar			
1	K'alal li abte ta lo'il maxil, snopbenal la jchan sk'oponel-sts'ibel vun (Los cuentos, adivinanzas y leyendas me ayudaron a mejorar mi lectura y escritura en tsotsil)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
2	K'un la ka'i li abtelalaetike ta bats'i k'ope (Las actividades en tsotsil fueron fáciles)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
3	Tsots la ka'i li abtelal ta bats'i k'ope (Las actividades en tsotsil fueron difíciles)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
4	Li tajinkutik k'alal li abtekutik chi'uk chanumtasvaneje (Implementó dinámicas el profesor durante las actividades)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
5	Li k'usi la yich' tünel ta abtelal tun ku'unikutike (Los materiales que utilizó fueron adecuados a cada tema)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
6	La jk'upin li abte chi'uk jchi'iltak (Me gustó trabajar en equipo)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
7	7.- La k'upin li abte jchi'uk lo'il maxil (Me gustó más trabajar con el cuento)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
8	La k'upin li abte chi'uk lo'il maxil (Me gustó más trabajar con la leyenda)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
9	La k'upin li abte chi'uk nopbenal (Me gustó más trabajar con la adivinanza)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
10	K'alal chi abte ta bats'i k'ope ta xka'i lek (Leer y escribir en mi lengua materna me facilita la comprensión)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
11	Sts'ibta xa ku'un jun loil maxil (Ahora, puedo redactar un pequeño cuento en tsotsil)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
12	Xu' xa ku'un ts'ibtael sventa noptik (Puedo redactar una adivinanza en tsotsil)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
13	Xu'kuún sts'ibtael jun lo'il maxil (Puedo redactar una leyenda en tsotsil)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No
14	Mi na'sk'oponel xchi'uk stsibtael jk'ope ta xtun ku'un ta jkuxlejal (Leer y escribir en mi lengua materna me sirve en mi vida diaria)			
	jech (Si)	Jech na' (sí creo)	Muj na' (No sé)	No

Nota: dispositivo aplicado en el segundo ciclo. Diseñado y elaborado por Sánchez Pérez, 2023

Anexo 8

Plan de clase

Participantes: estudiantes de 5to y 6to grado de primaria

Duración: 2 horas

Escuela: Primaria Bilingüe Ahuizotl **Docente:** Lorenzo Sánchez Pérez **Tema:** lectura de cuento

Título: Ts'un alak'

Situación/actividades	Tiempo	Plan de clase (Pre-lectura, lectura y post lectura)	Materiales/recursos
Saludos y bienvenida	15 minutos	Realizar una plática para construir confianza y ambiente favorable El maestro saluda y les pregunta cómo están al grupo, platica sobre la importancia de un buen estado emocional y salud favorable.	-Cuaderno -Lápiz -Lapicero -Colores -Pizarrón -Borrador para pizarrón
Prelectura: Activación de conocimientos previos	25 minutos	El docente iniciará preguntando con los estudiantes si tienen pollos en sus casas, qué tipos de pollos conocen, los colores, tamaños, y para qué los crían, quién más cuida los pollos los padres o las madres, qué cuidados necesitan y de qué enfermedades se pueden morir los pollos, qué animales podrían perjudicar o lastimar a los pollos. Todas estas participaciones serán en forma de lluvias de ideas y de manera oral; posteriormente podrían representar mediante dibujo sus comentarios.	-Goma para borrar -pizarron -Texto impreso de cuento
Desarrollo de la lectura: Interactuando con el texto Estrategia para	30 minutos	El docente le proporciona a cada estudiante el texto impreso de "ts'un alak' ". Se les dará la indicación que lean en silencio individualmente y que vayan identificando las ideas principales, y comprendan el significado de los conceptos en el texto. A continuación, se les preguntará a los alumnos si	

la comprensión de la lectura		comprendieron lo que leyeron, así como la idea central del texto, de lo contrario vuelvan a leer e interviene el maestro para ir leyendo junto con ellos. Por último, se les entrega algunas preguntas de reflexión sobre el texto para quedar claro del texto.	
Post lectura: Estrategias de lectura y escritura en tsotsil	35 minutos	El docente indicará que mediante una dinámica “a pares y nones” dirigido por él se formará equipos de 5 integrantes para trabajar. Se les indicará que tendrán que representar mediante dibujos lo que leyeron y escribir un pequeño texto de acuerdo a sus contextos, es decir, que les ocurre sus gallinas en sus casas y qué animales llegan a molestar sus pollos. Posteriormente cada equipo leerán ante el grupo sus escritos y harán algunos comentarios para mejorar la redacción.	
Cierre Comentarios acerca de la importancia de las actividades en lengua tsotsil	15 minutos	El docente indicará que formen de manera circular alrededor sus asientos para seguir con la siguiente actividad. Se les pedirá la participación de cada uno de ellos que comenten qué les pareció la actividad y qué importancia les da cuando se realiza en su lengua materna tsotsil. El docente comentará que estas actividades tienen como finalidad fomentar la lectura y escritura de la lengua tsotsil y por lo tanto, ellos tendrán que redactar algunos cuentos y adivinanzas que son propios de su comunidad.	

Nota: Formato de planes de clase aplicados durante las actividades de clase con los estudiantes.
Diseñado y elaborado por Lorenzo Sánchez Pérez.