



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“LA ENSEÑANZA DEL TSELTAL COMO LENGUA
NACIONAL MINORITARIA (LNM) DESDE UN ENFOQUE
BASADO EN FUNCIONES COMUNICATIVAS A
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS”**

TESIS

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

**PRESENTA:
ERNESTINA LÓPEZ GÓMEZ**

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

**CO-DIRECTOR DE TESIS:
DR. SAÚL SANTOS GARCÍA**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; NOVIEMBRE 2017



Universidad Autónoma de Chiapas

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla



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

APROBACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "La enseñanza del tseltal como Lengua Nacional Minoritaria (LNM) desde un enfoque basado en funciones comunicativas a estudiantes universitarios" elaborado por la persona antes citada.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 07 días del mes de septiembre del año dos mil diecisiete en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Atentamente,

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

Dra. Elizabeth Us Grajales
Presidenta del jurado

Mtra. Esther Gómez Morales
Secretaria del jurado

Dr. Saúl Santos García
Vocal del jurado

Vo. Bo
Dra. Mónica Miranda Megchún
Directora

"Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) con el número de registro del becario 698200".

"Al Consejo de Ciencia y Tecnología de Chiapas (COCYTECH), por el apoyo en la incorporación al programa de Fortalecimiento Académico para Indígenas, Incorporación de Mujeres Indígenas al Posgrado Nacional para el Fortalecimiento Regional CONACYT-Gobierno del Estado de Chiapas 2014".

índice

Lista de siglas y nomenclatura	9
Agradecimientos	10
Resumen	11

Introducción

Problematización y justificación	14
Objetivo general	15
Preguntas de investigación:	16
Panorama general	17

Capítulo I

La situación del tseltal como lengua indígena en México y Chiapas

1.1 Los tseltales en Chiapas.....	19
1.2 La lengua tseltal en Chiapas: variantes lingüísticas	21
1.3 La normalización de la lengua tseltal	23
1.4 La enseñanza del tseltal en la educación bilingüe en comunidades de Chiapas.....	27
1.5 Programa de estudios del tseltal en el estado de Chiapas.....	30
1.6 Materiales de enseñanza tseltal existentes.....	33
1.7 La enseñanza del tseltal como lengua nacional minoritaria en contextos universitarios	38
1.8 Recapitulación	41

Capítulo II

Nociones de competencia y enfoque comunicativo

2.1 Competencia comunicativa y sus componentes	42
2.2 Enfoque comunicativo y sus funciones	44
2.2.1 La práctica oral en el aprendizaje de lenguas	48

2.3 Aprendizaje cooperativo.....	50
2.4 Actitud del alumno hacia el aprendizaje de una lengua indígena.....	52
2.5 Planeación y selección de contenido	53
2.6 Instrucciones en el aula de lenguas.....	58
2.7 Monitoreo de actividades en el aula	59
2.8 Estrategias de inicio y cierre de sesión en el aula.....	61
2.9 Recapitulación	63

Capítulo III

Las técnicas para el insumo lingüístico en el aula

3.1 Técnicas de presentación del insumo lingüístico	64
3.2 Actividades de <i>Consciousness Raising</i>	68
3.3 Diseño y adaptación de materiales didácticos en tseltal.....	72
3.4 Recapitulación	75

Capítulo IV

Transición entre un docente tradicionalista y un docente reflexivo

4.1 Identidad docente de una profesora tseltal	76
4.2 Tipos de docentes y sus creencias sobre la enseñanza de lenguas	79
4.3 La reflexión como proceso de mejora continua en la práctica docente.....	84
4.4 El discurso en el aula en la transformación del docente tseltal.	87
4.5 La clase de tseltal un espacio permanente de observación y reflexión	90
4.6 Recapitulación	94

Capítulo V

El proceso metodológico

5.1 Diseño de la investigación.....	95
5.2 El contexto.....	97

5.3 Participantes	99
5.4 La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de la información	101
5.5 Procedimiento para la recolección de datos	104
5.6 Procedimientos de análisis de la información	106
5.7 Limitantes durante el ciclo de la investigación-acción.....	111
5.8 Problemas éticos considerados	111
5.9 Recapitulación	111

Capítulo VI

Descubriendo fortalezas y debilidades en mis estrategias como docente tradicionalista

6.1 Plan de clases.....	113
6.2 Instrucciones dadas en el aula	122
6.3 el monitoreo de actividades	133
6.4 Estrategias de inicio de sesión.....	142
6.5 Recapitulación	150

Capítulo VII

Uso del enfoque basado en funciones comunicativas en clases de tseltal y la adquisición del input (insumo lingüístico)

7.1 Planeación a través de la secuencia didáctica.....	151
7.2 La práctica de pequeñas conversaciones ayuda a la pronunciación del tseltal.....	158
7.3 Actitud del alumno ante las clases del tseltal	168
7.4 Actividades de reflexión y observación de la gramática del tseltal.....	175
7.5 Aprendizaje cooperativo en el aula de tseltal	201
7.6 Recapitulación	214

Capítulo VIII

Selección, adaptación y diseño de materiales

8.1 El diseño y la adaptación de materiales.....	215
8.2 Diálogos e imágenes como insumo lingüístico a través de la función comunicativa.....	216
8.2.1 El diálogo como insumo lingüístico	218
8.2.2 Compra y venta en el mercado de <i>Oxchujk</i>	221
8.2.3 Los saludos	222
8.3 Uso de imágenes para enseñar vocabulario	228
8.4 Ejercicios controlados	231
8.4.1 Actividad: Banco de datos personales	231
8.4.2 Actividad: Completar espacios en blanco	232
8.5 Actividad: Desarrollo de la comprensión auditiva	232
8.6 Actividades de <i>Consciousness Raising 1</i> y <i>Consciousness Raising 2</i>	234
8.7 El docente como facilitador.....	238
8.8 Recapitulación	250

Capítulo IX

Sugerencias pedagógicas

9.1 Recomendaciones al docente.....	251
9.2 Uso del enfoque basado en la función comunicativa	252
9.3 Estrategias en la enseñanza tseltal	256
9.4 Diseño de actividades a través de <i>Consciousness Raising 1</i> y <i>Consciousness Raising 2</i>	259
9.5 Selección, adaptación y diseño de materiales bajo la función comunicativa	262
9.6 Criterios para diseñar e ilustrar materiales basados en la función comunicativa	264

Conclusiones.....	266
Referencias	275
Lista de tablas y figuras	290
Figuras	290
Fotos	290
Imágenes.....	291
Tablas	292
Extractos	292
Fragmentos	294

Anexos

Anexo 01: Formato nota docente 01.....	297
Anexo 02: Formato nota del docente 02.....	297
Anexo 03: Formato diario docente 01	298
Anexo 04: Formato diario docente clase 02	299
Anexo 05: Formato de hoja de observación de video clase 01	300
Anexo 06: Plan de clases 02	301
Anexo 07: Plan de clases 05	302
Anexo 08. Formato de hoja de observación de video 02.....	303
Anexo 09. Formato secuencia didáctica 02	304
Anexo 10: Formato de secuencias didácticas 03	307
Anexo 11: Formato de entrevista.....	316
Anexo 12 : Hoja de ejercicios: adivinanza de adjetivos y sustantivos	318
Anexo 13: Banco de datos personales	319
Anexo 14: Hoja de trabajo para sustitución de adjetivos y sustantivos.....	320

Lista de siglas y nomenclatura

CDI: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CELALI: Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas

CONACYT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

COCYTECH: Consejo de ciencia y Tecnología de Chiapas.

CR :Consciousness Raising

DELI: Departamento de Estudios Indígenas

DGEI: Dirección General de Educación Indígena

DOF: Diario Oficial de la Federación

ECOSUR: El Colegio de la Frontera Sur

IEA: Instituto de Educación para Adultos

INALI: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas

INEGI: Instituto Nacional de Estadística y Geografía

LE: Lengua Extranjera

LEPIB: Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

LGDLPI: Ley General de Derechos Lingüístico de los Pueblos Indígenas

LNM: Lengua Nacional Minoritaria

L1: Lengua uno o lengua materna

L2: Lengua Segunda o Segunda Lengua

RFT: Respuesta Física Total (Total Physical Response TPR)

SEP: Secretaria de Educación Publica

TICS: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UNACH: Universidad Autónoma de Chiapas

UNICH: Universidad Intercultural de Chiapa

Agradecimientos

Este trabajo, está dedicado en especial a Dios Todo poderoso porque me dio la fuerza y paciencia necesaria para terminar este proceso de investigación al contar con su amor infinito.

A mis padres, Manuel y María, porque sin su apoyo en el cuidado de mi hijo no hubiera sido posible terminar este trabajo. Por su paciencia y respeto, por su comprensión en momentos que no les pude dedicar.

A mi hijo Leonardo Demian, que me tuvo paciencia a pesar de que me necesitara en muchas ocasiones, por su comprensión y amor incondicional, porque cada vez que me veía cansada con un abrazo y beso suyo me fortalecía, en especial a él, agradezco su paciencia y su amor incondicional, por su paciencia durante momentos que no le pude dedicar. Y al padre de mi hijo, por haberme apoyado en el cuidado de nuestro hijo.

A los que colaboraron para hacer posible esta tesis:

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo para la realización de mis estudios y de la Tesis de Grado.

A la Dra. Elizabeth Us Grajales, que con su guía y compañía fue posible lograr este trabajo, por su paciencia y cariño, por su orientación, dedicación y consejos, Mil GRACIAS.

Al Dr. Saúl Santos García, por sus aportes tan importantes, por su experiencia, explicaciones y recomendaciones a esta tesis, Gracias.

A la Mtra. Esther Gómez Morales, por sus recomendaciones y guía para esta tesis, GRACIAS.

A las autoridades de la Escuela de Lenguas San Cristóbal (UNACH) por la buena disposición y apoyo en llevar a cabo esta investigación, Gracias.

Al Mtro. Fernando, docente titular de curso de tseltal, por haberme facilitado su grupo para llevar a cabo este estudio y, especialmente a mis alumnos de la Escuela de Lenguas San Cristóbal (UNACH) gracias por su colaboración y disposición. Muchas Gracias.

Resumen

La presente investigación se centra en la enseñanza del tseltal como Lengua Nacional Minoritaria a estudiantes universitarios de la Facultad de Sociales y de la Escuela de Lenguas, ambas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chiapas en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. La investigación está inmersa dentro del paradigma cualitativo bajo el método de investigación acción. En los dos ciclos de la investigación se aplicaron diversas técnicas para la recolección de datos tales como: observación participante, nota de campo, diario personal, transcripciones, entrevista a profundidad y bitácoras de aprendizaje.

La investigación analiza la práctica reflexiva de una docente de tseltal quien transita en este estudio desde un paradigma tradicionalista donde la concepción de enseñar lengua estaba enfocado a aspectos léxicos y gramaticales y al realizar un análisis introspectivo de su práctica, cambia a un paradigma funcionalista e interaccionista donde la conceptualización de enseñar es hacer uso de la lengua y en sus prácticas sociales. La docente diseña un plan de acción para crear oportunidades y que sus alumnos identifiquen el uso de la lengua tseltal a través de actividades de descubrimiento, para después hacerlos conscientes de la estructura y forma del tseltal con actividades de *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2*. En esta transición de cambio de paradigma, la docente enfrenta emociones y experiencias de aprendizaje nuevas que inciden en la construcción de su identidad docente.

Palabras claves: enseñanza del tseltal, investigación acción, estrategias de enseñanza, enfoque basado en funciones comunicativas, actividades de descubrimiento

Introducción

México es un país considerado plurilingüe por la diversidad de lenguas que existen y son habladas en la actualidad. Esta diversidad lingüística y cultural es una característica de la sociedad mexicana. Las lenguas indígenas habladas en México, han sido de tradición oral, transmitidas a través de este sistema de lenguaje, sin embargo, hay estudios que datan sobre la existencia de escritura propia antes de la llegada de los españoles; al respecto, León-Portilla (2007), menciona que los mayas fueron quienes descubrieron el concepto del cero mismo que lo representaban en forma de “pequeña concha en su sistema de numeración vigesimal [...] los zapotecos [...] establecieron los primeros caracteres de representación escritural los cuales quedaron plasmados en estelas, piezas de cerámica y otros materiales” (p. 541).

La situación de las lenguas indígenas, y en especial el tseltal, no ha cambiado mucho respecto a su estatus y prestigio como lenguas nacionales minoritarias. Si bien se han promovido propuestas para incluir la enseñanza del tseltal dentro de la educación formal, principalmente, en la educación bilingüe, en su implementación se fomenta la enseñanza del español como lengua oficial de México. La enseñanza del español y del inglés se ha ido penetrando en los espacios institucionalizados en las comunidades indígenas como en las zonas urbanas en los últimos años. Aun así, las lenguas indígenas han logrado sobrevivir gracias a su tradición oral, principalmente de gente adulta, y porque los hablantes hacen uso de ellas en espacios institucionalizados dentro de su comunidad, en espacios públicos y privados para socializar y realizar interacciones sociales o para hacer transacciones en sus comunidades.

Por un lado, las políticas lingüísticas del país no han contribuido a cambios verdaderos respecto a la enseñanza de las lenguas minoritarias; de acuerdo con Skrobot (2014) “han sido bastante simples y nunca se han elaborado con detalle y con objetivos específicos hacia las lenguas minoritarias” (p. 202), para su uso en espacios públicos y privados en la cultura mestiza menospreciando su valor como lengua viva. Si las políticas lingüísticas tienen la función de dar legalidad a las lenguas por medio de legislaciones y sentencias judiciales, mediante políticas determina cómo y en qué ámbitos se han de usar las lenguas para impulsarlas y promoverlas, es innegable que estas políticas lingüísticas no han cumplido su propósito para que las lenguas minoritarias tengan un lugar en los diversos espacios formales de la educación y no únicamente en sus propios contexto, es decir, no se le ha otorgado la

importancia que debe tener en espacios institucionalizados como es la escuela y de interacción social en instituciones y espacios públicos y privados fuera de la comunidad.

Es preocupante saber que las lenguas indígenas no están siendo estudiadas como objetos de estudio, especialmente el tseltal, ya que es aún, una de las lenguas con mayor número de hablantes en Chiapas. Sin embargo, por la migración y desplazamiento de sus hablantes a otras áreas geográficas en el estado y en el país se están dejando de usar, habiendo un desplazamiento en sus uso y función como Lengua Nacional Minoritaria. Otra de las razones que contribuyen al desplazamiento de las lenguas indígenas y del tseltal es el tamaño de la población nativo hablante en niños que es cada vez más reducido y el uso de la lengua de comunicación formal no es la lengua minoritaria o del grupo minoritario (Skrobot, 2014).

De lo anterior, se puede inferir que hoy las generaciones jóvenes están en procesos de desuso de la lengua indígena y como resultado hay una discontinuidad del uso de la lengua y sus prácticas socioculturales. Por todas estas razones, las lenguas indígenas en México han ido perdiendo terreno en los lugares privados y públicos de las comunidades y en las familias. Ante esta situación, existe la necesidad de formar docentes en lenguas originarias quienes puedan diseñar propuestas para la enseñanza de las lenguas indígenas para su continuidad en las generaciones futuras no sólo en la educación básica sino en todos los niveles educativos, incluso, en instituciones de educación superior que llevan la lengua tseltal como curso o materia co-curricular. Los docentes quienes enseñan lenguas minoritarias y trabajan en estas instituciones se ven limitados en qué tipo de estrategias y enfoques metodológicos usar en sus clases.

Como docente de tseltal con formación diferente a la de un profesor de enseñanza de lenguas, emergen varias interrogantes cuando se encuentra uno frente a grupo: 1. ¿Qué tipo de actividades benefician el aprendizaje de los alumnos? 2. ¿Qué recursos didácticos debe saber manejar un docente de tseltal? 3. ¿Cómo diseñar e implementar planes para enseñar tseltal? 4. ¿Cómo diseñar e implementar materiales didácticos? todas estas interrogantes emergieron durante la primera etapa de la investigación.

Problematización y justificación

La inspiración para la realización de esta investigación surgió de haber trabajado como docente en la Escuela Normal Intercultural “Jacinto Canek” ubicada en la cabecera municipal de Zinacantán, Chiapas, en la cual daba clases de lengua y cultura. Durante esta experiencia me surgió la necesidad y el interés personal de conocer cómo se enseña tseltal, ya que atendía a estudiantes que hablaban esta lengua. Aunque mi lengua materna es tseltal, no sabía cómo enseñarla porque la formación recibida en mis estudios de licenciatura no es para dar clases de lengua, es decir, no estudié una licenciatura en la enseñanza de lenguas, yo egresé de la licenciatura en Comunicación Intercultural. Si bien las clases de lengua y cultura no eran para enseñar lenguas, sí se intentaba a través de las clases impulsar e implementar el fortalecimiento del tseltal a través de actividades de escritura y presentaciones orales de temas variados.

En esta experiencia laboral, me di cuenta que los alumnos que hablaban tseltal se les dificultaba comprender textos escritos y escribir en tseltal. Además, en la institución no existe un área específica de enseñanza de lenguas originarias como materia curricular dentro de las unidades de competencia que ofrece. A pesar de ser una escuela con una matrícula alta en población indígena, que proviene de diferentes comunidades y habla diferentes lenguas originarias, no se cuenta con un programa de formación, capacitación y actualización docente en la enseñanza de lenguas originarias. Por ello, me surgió la necesidad e interés por conocer los fundamentos teóricos, metodológicos en la enseñanza de lenguas: la didáctica de las lenguas. Mi interés se enfocó, específicamente, en el desarrollo de estrategias para la enseñanza del tseltal, ya que es donde consideré se encontraba mi mayor debilidad.

Posteriormente, ya dentro de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, durante las observaciones y prácticas que realicé, me despertó la inquietud y el interés personal sobre qué tipo de estrategias y habilidades docentes tenía, ya que en mis propias prácticas fui descubriendo debilidades en el uso de las estrategias docentes y no sabía qué tipo de métodos o enfoques se debía utilizar para enseñar tseltal.

Respecto a las estrategias de enseñanza, Anijovich y Mora (en, Peralta, 2016) mencionan que es un conjunto de decisiones que debe tomar el agente de enseñanza para orientar, apoyar y

facilitar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje en los estudiantes. Así, las estrategias de enseñanza pueden usarse para activar el conocimiento, durante las diferentes etapas de una clase, para favorecer la atención de los estudiantes, y después para fortalecer lo aprendido a través de la retroalimentación. Las estrategias de enseñanza pueden apoyar a reforzar lo que los alumnos han aprendido como nuevo o asimilar lo que ya conocen. En este sentido, el docente de tseltal debe manejar muchas estrategias de enseñanza con el propósito de facilitar y no obstaculizar el aprendizaje. González y Raposo (2008) destacan que entre las necesidades formativas de los docentes se encuentran las estrategias de enseñanza tomando en cuenta las necesidades de los alumnos y sus estilos de aprendizaje.

Las lenguas originarias, por su historia y condición de lengua minoritaria, carecen de diversos estudios para ser enseñadas en contextos formales (escuelas) como segundas lenguas. Únicamente existen parámetros curriculares para la enseñanza de las lenguas indígenas en educación básica específicamente para sus propios hablantes y contextos (DGEI, 2005), más no así, para la enseñanza de estas lenguas como segundas lenguas. La información es escasa en cuanto a la adquisición y/o aprendizaje de segundas lenguas originarias, especialmente el tseltal. Al ser el tseltal una lengua que cuenta con la mayor cantidad de hablantes nativos en comunidades de los Altos de Chiapas, esta lengua debiera ser impulsada para continuar con su uso en generaciones futuras y evitar su desplazamiento frente al español y el inglés. De este modo, me hice consciente de la necesidad de formarme como docente en la enseñanza del tseltal como Lengua Nacional Minoritaria.

Objetivo general

Explorar e identificar fortalezas y debilidades en mi práctica docente en la enseñanza del tseltal como Lengua Nacional Minoritaria e implementar un enfoque basado en funciones comunicativas en alumnos universitarios a través de actividades de descubrimiento de tipo *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2*.

Objetivos específicos:

- Implementar estrategias de enseñanza apropiadas al enfoque basado en funciones comunicativas

- Analizar la efectividad del uso del enfoque basado en funciones comunicativas en vez del tradicionalista usado en las clases de tseltal
- Investigar si las actividades de tipo *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2* promueven el aprendizaje del tseltal en los alumnos universitarios.

Preguntas de investigación:

- ¿La implementación de estrategias de enseñanza del enfoque basado en funciones comunicativas incide en la mejora de la práctica docente?
- ¿Cómo transita la docente desde un método tradicionalista a un enfoque basado en funciones comunicativas en sus clases de tseltal?
- ¿La atención explícita al sistema del lenguaje a través de actividades de descubrimiento puede complementar al enfoque basado en funciones comunicativas para atender el contexto específico del alumno?

Panorama general

Para facilitar al lector la lectura de esta investigación, se ha estructurado la tesis en nueve capítulos. El capítulo 1 “La situación del tseltal como lengua indígena en México y Chiapas” describe brevemente la situación de las lenguas indígenas de México y específicamente del tseltal en el estado de Chiapas. También se aborda la normalización y la enseñanza del tseltal en la educación primaria bilingüe; así como los materiales de enseñanza existentes en la lengua tseltal.

El capítulo 2, “Nociones de competencia y enfoque comunicativo” sitúa la enseñanza-aprendizaje del tseltal como Lengua Nacional Minoritaria en contextos universitarios. Del mismo modo, se aborda la temática de la competencia comunicativa y sus componentes, así como un panorama del enfoque comunicativo y sus funciones.

El capítulo 3 “Las técnicas para el insumo lingüístico en el aula” analiza las técnicas de presentación del insumo lingüístico y las actividades de *Consciousness Raising* que explicitan la enseñanza de la gramática. Además, aborda algunos fundamentos para el diseño y adaptación de materiales didácticos.

El capítulo 4, “Transición entre un docente tradicionalista a un docente reflexivo” trata sobre la identidad, tipos y creencias de docentes que enseñan lenguas. También señala al proceso reflexivo como transformador de la práctica docente, y finalmente, analiza la importancia del discurso en el aula para mejorar la actuación docente.

El capítulo 5 “El proceso metodológico” explica la fundamentación de la investigación acción y describe el contexto y sus participantes. También, describe las estrategias metodológicas, las técnicas y los procedimientos de análisis de la información recopilada. El lector puede entender el análisis holístico que se utilizó para interpretar este estudio y los problemas éticos considerados durante el proceso.

El capítulo 6 “Descubriendo fortalezas y debilidades en mis estrategias como docente tradicionalista” compara, con base en teorías del discurso en el aula y la enseñanza de lenguas originarias, las fortalezas y debilidades de la práctica docente: el plan de clases, las instrucciones dadas en el aula, el monitoreo de actividades y las estrategias de inicio de

sesión, así mismo, se describe la toma de decisiones a partir de la reflexión continua que se realizó durante esta investigación.

El capítulo 7, “Uso del enfoque basado en funciones comunicativas en clases de tseltal y la adquisición del input (insumo lingüístico)” contrasta una transición de mejora como docente de tseltal a partir de la implementación de secuencias didácticas; de la adquisición del input a través de la función comunicativa y los materiales didácticos adaptados en el aula. Del mismo modo, analiza en qué medida lograron manifestarse en el aprendizaje de los alumnos las actividades de descubrimiento: *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2* y aborda el aprendizaje cooperativo como una estrategia para aprender tseltal.

El capítulo 8, “Selección, adaptación y diseño de materiales didácticos” justifica el tipo de materiales seleccionados, adaptados y diseñados para la enseñanza del tseltal. Igualmente, articula el uso de los materiales con la función comunicativa y el papel que jugó la docente en la implementación de los mismos. Finalmente, el último capítulo, “Sugerencias pedagógicas”, presenta puntos medulares para la enseñanza de tseltal y que pueden ser útiles para los docentes que enseñan esta lengua y deseen mejorar su quehacer docente. Se brindan reflexiones para trabajar con el enfoque basado en funciones comunicativas y con algunas actividades de tipo *Consciousness Raising* para enseñar gramática explícita de tseltal. Posteriormente, el lector puede encontrar una síntesis de lo investigado al dar respuestas a las preguntas que nos formulamos al inicio de este trabajo.

Capítulo I

LA SITUACIÓN DEL TSELTAL COMO LENGUA INDÍGENA EN MÉXICO Y CHIAPAS

1.1 Los tseltales en Chiapas

El pueblo tseltal deriva de la gran familia Maya, siendo una de las culturas más extensas de Mesoamérica. Actualmente los tseltales son una de las etnias que siguen conservando sus costumbres y tradiciones; además de ser la cultura que cuenta con el mayor número de hablantes en el estado de Chiapas. La CDI (en Gómez, 2004) menciona que esta cultura ocupa un total de 34% de la totalidad de la población indígena en el estado. La mayoría de la gente tseltal se concentra en la Zona de los Altos. El territorio tseltal se encuentra al noreste y sureste de la ciudad de San Cristóbal y abarca los municipios de San Juan Cancuc, Chanal, Oxchuc, Tenejapa y Altamirano; hacia el norte: Sitalá, Yajalón, Chilón, Ocosingo, Aguacatenango (municipio de Villa de las Rosas) y Amatenango del Valle, hacia el sur. Se presenta la ubicación de la zona tseltal. Ver (figura 1).

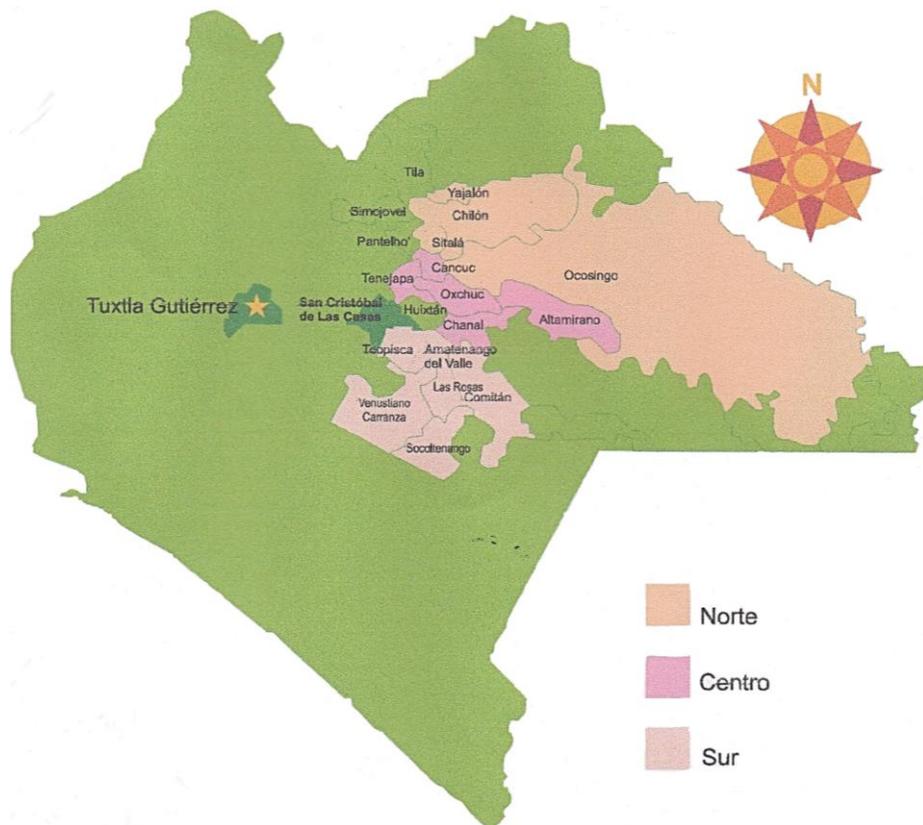


Figura 1: Zona tseltal actual (Martínez-Loera, 2011, p. 131).

Los tseltales se denominan a sí mismo como “los de la palabra originaria”, *bats'il k'op*, en su traducción literal “los hombres de verdadera palabra” (Gómez, 2004). También se denominan asimismo como *winik atel*, que significa “hombres trabajadores” (Espinosa y Ake Farfan, 2014). Para el pueblo-cultura tseltal existen dos nociones fundamentales que definen el sentido de la vida y convivencia y ésta se basa en el respeto y el trabajo. “Un saber vivir sin dañar, manteniendo el equilibrio de la vida. Donde *Ich'el ta muk'*, define un saber vivir sin dañar, y *a'tel* la tarea constitutiva de la persona que cultiva” (en Gómez, 2004, p. 24).

La lengua y cultura tseltal ha sido transmitida a través de la oralidad, lo que ha permitido la sobrevivencia de la gran cultura tseltal. Otra de las formas de transmisión del conocimiento o saberes ha sido a través de los mitos, narraciones orales que forman y articulan la memoria de los pueblos de habla tseltal y es a través de este medio que ha garantizado su permanencia hasta nuestros días. La identidad de los tseltales “se manifiesta y reconoce por el uso de la lengua materna, la atribución a un territorio de origen y, de manera visible, por la vestimenta” (en Gómez, 2004, p. 20).

Actualmente, algunos miembros de las familias tseltales se han trasladado a las ciudades en busca de mejores oportunidades de trabajo y estudio, principalmente son jóvenes que por la migración de estudio o trabajo están dejando de usar la lengua tseltal, porque el medio de comunicación con el cual interactúan en zonas urbanas o grandes ciudades es el español y dejan de usar su lengua. Sin embargo, aún existen personas monolingües en tseltal quienes viven en comunidades y no hablan español.

Así como los jóvenes tseltales llegan a las grandes ciudades a trabajar o a estudiar, también jóvenes o personas ciudadinas llamadas *Caxlanes* (persona que no es indígena) visitan las comunidades para ofrecer servicios de salud, hacer transacciones comerciales o son investigadores y no hablan tseltal, por lo que ellos necesitan aprender, aunque sea tseltal básico para comunicarse con las personas de la comunidad. Estas personas necesitan estudiar tseltal para poder comunicarse y ofrecer sus servicios. Por esta y varias razones se necesita fomentar la enseñanza del tseltal en las diversas instituciones educativas como son las universidades públicas y los centros de lenguas, entre otros.

1.2 La lengua tseltal en Chiapas: variantes lingüísticas

La lengua y cultura tseltal, pertenece a la gran familia y al tronco lingüístico Maya, también se le conoce como “Bats’il k’op tseltal” o como “los de la palabra originaria” (Gómez, 2004, p. 6). De acuerdo a la CDI la lengua tseltal, es una de las lenguas más ricas en su vocabulario; no posee variantes dialectales de importancia, por lo que la comunicación entre los miembros de las diferentes comunidades tseltales resulta fácil, hay una inteligibilidad entre las variantes (Gómez, 2004).

Respecto a las variantes del tseltal no hay un número definido, ya que el INALI (2008, p. 175) en su referencia geostatística divide a la lengua tseltal en cuatro variantes delimitada por zonas “tseltal del norte, tseltal del occidente, tseltal del oriente y tseltal del sur”; mientras que Breton (1984, en Martínez, 2011), menciona que son 24 municipios que conforman la zona tseltal, la cual está dividida en tres partes, norte, centro y sur. Para la clasificación de las comunidades tseltales, el gobierno estatal en el año de 1983 dividió el territorio en regiones; las características tomadas en cuenta para la división fueron “la similitud que presentaban en su geografía, elementos relacionados con sus costumbres religiosas, en la forma de gobernarse y en la conservación de saberes relacionados con el cuidado de la tierra” Breton (1984, en Martínez, 2011, p. 130). De este modo está delimitada por zonas según las variantes idiomáticas y los símbolos que se entretajan en el colorido de los trajes tseltales y determina, de alguna manera, la identidad de cada pueblo tseltal.

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

Ya en los años de 1990 (INALI, 2008) los censos de población y vivienda desde “1990 hasta 2005 realizados por el INEGI; la información proporcionada por las personas que declararon hablar alguna lengua indígena; los conocimientos más recientes sobre genealogía, dialectología y sociolingüística generados por los investigadores de lenguas indígenas de

México” (P. 35), sustentaron la catalogación de las familias, agrupaciones y variantes lingüísticas de los pueblos indígenas, incluido el tseltal. En este sentido, el INALI identifica cuatro variantes del tseltal conformado por referencia geoestadística (INALI, 2008), y Breton (1984, en Martínez, 2011) identifica tres variantes por regiones municipales.

Del mismo modo, Paoli (2006), reconoce que el tseltal tiene diversas variaciones dialectales, y menciona que “la más contrastante de ellas es el tseltal de Oxchuc; sin embargo, los tseltales pueden entenderse en su idioma básicamente, pese a cualquiera de sus variaciones” (p. 57). Los hablantes del tseltal ubican perfectamente municipios que se consideran altamente en población indígena de habla tseltal y los determina como las posibles variantes lingüísticas. Los municipios de habla tseltal son: Oxchuc, Tenejapa, Ocosingo, Chanal, Chilón, Yajalón, Sitalá, San Juan Cancuc y Amatenango del Valle, son estos nueve municipios que se reconocen como municipalidades donde se hablan fuertemente el tseltal, y por lo tanto, los hablantes reconocen nueve variantes diferentes del tseltal (Entrevista a don Manuel López Sánchez de la comunidad de Chalam, Oxchuc, Chiapas).

De acuerdo a lo anterior, el tseltal tiene sus variaciones dialectales y es necesario definir a que se refiere dicho término. El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008), menciona que la variación lingüística es comúnmente empleada por la población hablante de lengua indígena, “para hacer referencia a una forma de hablar que contrasta, en mayor o menor medida, en los planos estructural y/o léxico, con la de otra u otras comunidades o regiones asociadas con un mismo pueblo indígena” (P. 38); por otro lado, INALI (2008) define entre agrupación lingüística y variante lingüística como un “sistema de comunicación socializado mediante el cual dos o más individuos que se definen como o con miembros de una comunidad lingüística pueden codificar y decodificar, en un plano de mutua inteligibilidad, los mensajes orales o escritos” (p. 37), que son intercambiables en un acto comunicativo. Por su parte, Fernández (1997) define que las variedades diatópicas o dialectos, se refieren “a variedades geográficas que no se diferencian demasiado de las lenguas, pero que representan ciertas particularidades en los distintos niveles del sistema” (p. 242) de la lengua.

En este sentido, las variantes lingüísticas a los que nos referiremos serán aquellas variedades dialectales de una misma lengua que se diferencian en su ubicación geográfica, teniendo la inteligibilidad de entendimiento entre las diversas variantes lingüísticas del tseltal. De

acuerdo a Kaufman (1989) la cultura tseltal es una de las culturas que representan la mayoría lingüística indígena en el estado de Chiapas, además de tener un vínculo con las lenguas chol, chontal de Tabasco y chortí y con los grupos tojolabal y chuj.

Por último, la CDI (en Gómez, 2004) menciona que la lengua tseltal por su diversidad en dialectos ha tenido el proceso de estandarización de la ortografía y la gramática de la lengua escrita. No obstante, esta estandarización aún no llega a las escuelas de diferentes niveles, posiblemente sean escritos a nivel narraciones que han sido documentados, y no se ha dado su uso para la enseñanza de la lengua tseltal tanto en contextos indígenas y no indígenas.

1.3 La normalización de la lengua tseltal

Antes de su normalización, la lengua tseltal ha pasado por procesos de estudios lingüísticos, alfabéticos anteriormente creados desde los años 1900. También ha contribuido a la tradición escrita, aunque con una escritura sin normar en ese entonces, únicamente se contaba con la experiencia de los docentes y escritores en lengua tseltal. Así mismo, la educación indígena del estado de Chiapas ha realizado libros de gramáticas monolingües, diccionarios bilingües y otros materiales considerados educativos para la comunidad de habla tseltal, proyecto que aún sigue vigente de acuerdo a Cruz (Online).

La lengua tseltal, antes de llegar a normalizar su escritura tuvo que pasar muchas décadas y varios estudios sobre esta lengua. Los estudios sobre lenguas indígenas se han realizado desde perspectivas lingüísticas y antropológicas, en el caso del tseltal se han tenido estudios desde los años 1900 por Condé, Gerdel y Cruz (1999) con la investigación de vocabularios y edición de diccionarios de la variante de Bachajon. También se han realizado investigaciones sobre algunas frases y narraciones sobre las vivencias tseltales de la variante de Ocosingo con traducción al castellano (Poole, 1973). Es así como la lengua tseltal ha estado presente en algunos escritos, aunque no con las grafías normadas que se tienen en la actualidad. Finalmente, el propósito es que la lengua tseltal se escriba de manera uniforme y de este modo ha ido transformándose en su escritura.

Todas las investigaciones realizadas en años anteriores han sido con el apoyo del Instituto Lingüístico de Verano en coordinación con la SEP-DGEI (Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Indígena). A través de estas se han recopilado cuentos e

historias de las comunidades indígenas realizados con la escritura que en ese tiempo sabían hacer (Hernández, Hernández, Morales y Pérez, 1974). De este modo, se han tenido estudios e investigaciones de documentación lingüística de las lenguas desde una perspectiva descriptiva.

En los últimos años, referente a la enseñanza de lenguas indígenas, de acuerdo a la normalización de lenguas indígenas, la LGDLPI (2003), menciona que:

- Para fomentar la enseñanza de lenguas indígenas, el estado o autoridades educativas federales y entidades federativas, deberán garantizar el acceso a la educación de la población indígena con carácter de obligatoriedad, bilingüe e intercultural.
- En el Cap. III en su art. 13, de los incisos I, IV, V y VI, de la LGDLPI (2003) menciona que las lenguas indígenas deben ser incluidas en los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena. Deberán, las lenguas indígenas, incluirse en los programas de educación básica y normal. Así mismo, supervisar que la educación pública y privada se fomente la interculturalidad y multilingüismo y respeto a la diversidad lingüística y garantizar que los docentes que atienden educación básica tengan las competencias bilingües para fomentar el desarrollo de la escritura y oralidad de las lenguas y reconozcan la cultura como parte de pueblo al que pertenece.
- Finalmente, en el Cap. IV en el art. 14, se crea el INALI (INALI- GOB, 2012), como una institución encargada de promover el fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas de México. (pp. 3-4)

El propósito fundamental del proyecto de normalización de los sistemas de escritura de las lenguas indígenas es la necesidad de elaborar propuestas de escritura para las Lenguas Nacionales Minoritarias de México. Esta propuesta busca la uniformidad del sistema de escritura de cada lengua, para que con ello se pueda comenzar a realizar planes y programas de estudios para la enseñanza de las mismas.

El departamento de normalización de las lenguas indígenas realizó una planeación lingüística de las Lenguas Nacionales Minoritarias y su principal objetivo sigue siendo la ampliación del uso de la lengua en los diversos ámbitos públicos y privados. Este proyecto está inscrito legalmente dentro de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas a través de la planificación del corpus lingüístico (INALI, 2012-octubre). El uso de las lenguas indígenas y en especial el tseltal se pretende que se realice a través de la revitalización,

fortalecimiento y desarrollo de estrategias comunicativas acordes a las nuevas necesidades sociales, intelectuales, culturales y tecnológicas (Cruz, Online).

La normalización del tseltal inició su proyecto de normalizar su escritura junto con las lenguas tsotsil, ch'ol y tojolabal por dos razones fundamentales que Cruz (Online) menciona de la siguiente manera:

La primera porque gracias a los estudios de dialectología se sabe que entre las variantes de estas lenguas existe inteligibilidad muy alta, lo que permite consensar un solo sistema de escritura aplicable a todas. Segunda existe un avance significativo como resultado de varios años trabajos en lo que respecta a la escritura de cada una de estas lenguas. Lo que hace falta es crear una sola norma de todas las posibilidades existentes. (Cruz, Online)

El objetivo central de la normalización fue construir un sistema de escritura para cada lengua con el apoyo de lingüistas nativos de cada una de las cuatro lenguas. El propósito fue lograr un consenso que les permitiera la creación de una norma oficial adecuada para su proceso de escritura. Además, son los primeros sistemas de escrituras diferentes al español, publicados en el Diario Oficial de la Federación, elaborados desde las comunidades hablantes, debido a que son las expertas en su realización, porque la conocen y la hablan, ya que es su propia lengua. La normalización del tseltal está escrita en dos idiomas en tseltal y en español, para que tanto el hablante y el no hablante de la lengua puedan tener acceso a la información que posee. Una fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) que está redactada en la lengua indígena tseltal y otra para su uso didáctico y conocimiento por parte de la comunidad de hablantes no especialistas en planeación y normalización lingüística.

El proyecto de normalización del tseltal se comenzó en el año 2009, donde se convoca a diversos actores de la sociedad tseltal, como “maestros, escritores, funcionarios de diversas instituciones públicas, religiosas, etcétera” (INALI, 2011, p. 9). A partir de esta normalización, los expertos han creado un sistema de escritura por cada una de las cuatro agrupaciones lingüísticas tsotsil, tseltal, ch'ol y el tojolabal. Para la normalización y creación de escritura del tseltal al igual que el resto de las lenguas normadas, los expertos y actores de la sociedad tseltal tomaron como bases los diversos estudios de dialectología, respetando la identidad sociolingüística de los propios hablantes. El grupo de expertos tanto para la agrupación y conocimientos en la lengua tseltal desde el punto lingüístico y dialéctico

llegaron a la conclusión de que las variantes de cada grupo lingüístico (tseltal, tsotsil, ch'ol, tojolabal) son inteligibles. Como resultado se creó una norma de escritura para que pueda ser utilizado por personas de diferentes variantes de la misma lengua (INALI, 2011).

Todos estos esfuerzos han sido años de investigaciones y trabajo de diversos grupos, entre ellos está el Instituto Lingüístico de Verano en coordinación con la SEP-DGEI (Hernández, Hernández, Morales y Pérez, 1974); asimismo, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); los maestros de proyectos Gramáticas y Diccionario de la Dirección General de Educación Indígena en Chiapas; el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI) que hoy se encuentra incorporada a la Secretaría de Pueblos Indios; Radio ECOSUR; el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (IEA); la Escuela Normal Jacinto Canek; la Asociación Civil Sna Jts'ibajom; la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal y representantes comunitarios (INALI, 2012-octubre, p. 34). Todas estas instituciones y asociaciones de la sociedad civil han sido participes en la elaboración de la normalización lingüística del tseltal que existe en la actualidad, ya que ha sido a través de sus largas jornadas de trabajo que se han sumado al esfuerzo de la realización de la normalización del tseltal y otras lenguas nacionales del estado de Chiapas.

La normalización de las lenguas indígenas ha sido un reto para estudiosos de la lengua indígena, así como, de los nativohablantes. La colaboración de diversas instituciones como la UNICH, ha impulsado la normalización de las lenguas, en el caso de la lengua tseltal en el estado de Chiapas (Guzmán, Velasco Alonso, Velasco, Martínez, Sánchez, 2013).

Finalmente, entre 2010 y los primeros tres meses de 2011, se llevó a cabo la redacción de las normas. En diciembre de 2011, se imprimieron las normas y se empezó su distribución entre los hablantes que participaron en las Jornadas de Normalización de Lenguas de Chiapas. Para esto prestaron gran apoyo diversas instituciones que se unieron en este proceso de normalización de los sistemas de escrituras, como DGEI en Chiapas y la Universidad Intercultural de la misma entidad (INALI, 2012-octubre, p. 35). De este modo, la enseñanza de lenguas indígenas está recobrando su identidad ante la cultura nacional. Cabe mencionar, que lo descrito con anterioridad son algunos de los avances en cuanto a la enseñanza de lenguas originarias en México y en Chiapas.

1.4 La enseñanza del tseltal en la educación bilingüe en comunidades de Chiapas

Chiapas es uno de los estados del país mexicano con mayor número de grupos indígenas, y el grupo que sobresale en población es el pueblo tseltal. En este sentido, Chiapas alberga muchos grupos indígenas donde coexisten también muchas lenguas indígenas además de la lengua nacional (castellano). Las lenguas indígenas necesitan ser enseñadas, habladas, escritas y es necesario que tenga un lugar en la educación formal. En caso de no ser enseñadas, habladas y escritas, las Lenguas Nacionales Minoritarias irán perdiendo terreno en sus espacios de uso (familia, comunidad, sociedad) junto con sus conocimientos ancestrales y su identidad personal y cultural.

El proceso de enseñanza en el aula de clases es mediante la comunicación y en especial a través del lenguaje oral. Girón (2013) hace referencia que todos los niños que asisten a la escuela llevan consigo un conjunto de experiencias y conocimientos que los expresan en su lengua materna debido a que es su principal y único medio de comunicación que tienen para expresar lo que conoce. A pesar de que la lengua materna, en este caso las lenguas indígenas y en especial el tseltal juega un papel decisivo y esencial como instrumento de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar, su uso y enseñanza en las aulas bilingües (comunidades de habla indígena) es escaso y deficiente (Girón, 2013). Diversas investigaciones realizadas en torno a la enseñanza de lenguas indígenas demuestran que el uso y la enseñanza de las lenguas minoritarias es muy limitada y sólo ha servido de transición hacia el español, usando a la lengua en este caso el tseltal para alfabetizar en español a los niños que hablan lenguas indígenas, es decir, la lengua tseltal una Lengua Nacional Minoritaria sólo se usa en los primeros grados de educación primaria como medio de comunicación y alfabetización, sin enseñar la lengua tseltal como parte de enseñanza de lenguas (Girón, 2013).

Por su parte, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) se postula a favor del uso y la enseñanza de la lengua materna y del español en las diferentes actividades escolares y en todos los grados del proceso educativo a nivel primaria, en su propuesta menciona que las lenguas deben ser objetos de estudios, es decir, una enseñanza y educación en dos lenguas tanto en Lengua Indígena Minoritaria y otra nacional para que los alumnos se apropien de conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos, actitudes y valores que les permitan

comunicarse tanto en forma oral como escrita y tener la competencia lectora en dos lenguas (DGEI, 2005), en parámetros curriculares de la Asignatura Lengua indígena.

Sin embargo, tras los testimonios de docentes de educación indígenas que han recibido su formación como docentes de educación a nivel primaria y que intentan enseñar lenguas en sus comunidades o centros de trabajo, testifican que la enseñanza de lenguas indígenas no ha trascendido en la práctica docente. En primer lugar, las declaraciones de DGEI (2005), sólo se han quedado como un ideal más en esta instancia educativa. Por otro lado, la experiencia de los docentes indígenas, quienes tratan de enseñar su lengua materna, testifican, que en las comunidades los padres de los niños que asisten a las escuelas son quienes se oponen a que se les enseñe la lengua indígena a sus hijos. El siguiente testimonio pertenece a un docente bilingüe que en su necesidad de enseñar lengua relata en su escrito de investigación lo que experimenta:

En la comunidad indígena de Tsajalhucum, San Juan Cancuc, los padres de familia no quieren los maestros les hablen la lengua materna a los alumnos dentro del salón. Dicen que sus hijos ya saben hablar (*bats 'il k'op*) Tseltal, y quieren que sus hijos aprendan (*kaxlan k'op*) español. En varias ocasiones, los padres de familia de esta comunidad me llegaron a regañar porque estaba enseñando la lengua materna de los alumnos. (Santis, 2011, p. 7)

Entonces, desde esta mirada se hace cada vez más difícil enseñar lenguas indígenas en los propios contextos, debido a que los hablantes tienen una idea errónea sobre su propia lengua, aún se sienten amenazados por la lengua nacional (español). En este sentido, la educación bilingüe no está logrando los propósitos orientados a enseñar a los alumnos en las dos lenguas (indígena y español). De cierto modo, es así porque realmente no existe una educación bilingüe sino una educación monolingüe que de una u otra forma atenta contra la conservación y fortalecimiento de las lenguas indígenas y en nuestro caso del tseltal. Además, esta visión monolingüe castellanizadora va en contra de un aprendizaje significativo y adecuado del alumno, ya que este proceso reduce el desarrollo integral del conocimiento que realiza el alumno tanto para la lengua que aprende como de su propia lengua.

Ahora, la SEP, para compensar las demandas sobre la enseñanza de lenguas indígenas ha creado libros de texto gratuito para la enseñanza del tseltal “*Bats 'il k'op: lengua tseltal*” elaborado por los autores Santiz, Gómez, Sánchez, y López, (2015), donde menciona que el

libro ha sido creado y dirigido específicamente para las niñas y niños indígenas que cursan la educación primaria, tienen el propósito de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua indígena que se habla en su comunidad, además del aprendizaje de la lengua español. De algún modo, la preocupación de la lecto-escritura es fundamental para las lenguas que son de transmisión oral; sin embargo, es necesario que no se olviden de las habilidades integrales que hace que una lengua permanezca, se difunda y se establezca como una lengua funcional de uso en diversos ámbitos, debido a que sin las habilidades de escuchar, hablar, leer, escribir y socializar la lengua, no tendría el modo de que las lenguas minoritarias sean como la lengua español, ya que al limitarlas en la lecto-escritura, estamos limitando su uso en diversos espacios públicos y privados.

En este sentido, se observa que las lenguas originarias han tenido un desarrollo lento en cuanto a su enseñanza como lengua materna, no ha sido suficiente la existencia de parámetros curriculares para la enseñanza de las lenguas en educación básica específicamente para comunidades de habla indígena a nivel primaria (DGEI, 2005). Por otro lado, la educación bilingüe que señala la SEP, con el propósito de favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua indígena que se habla en la comunidad indígena, además de aprender del español, ha contribuido al desarrollado del bilingüismo, sin embargo, no es un bilingüismo equilibrado, ya que, el idioma que se impulsa en las aulas es el español, dejando de lado la enseñanza de la lengua de los indígenas; una de las razones que contribuyen al desplazamiento de la lengua tseltal, además del desplazamiento y la migración de sus hablantes (Skrobot, 2014). Por estas razones muchas lenguas indígenas entre ellas el tseltal se están dejando de hablar por parte de las generaciones jóvenes y como resultado hay una discontinuidad en su uso y de sus prácticas socioculturales.

Uno de los propósitos de la educación intercultural bilingüe es que se respeten las identidades de los estudiantes indígenas, incluyendo la cultura, la lengua, los valores, la vestimenta, y la cosmovisión. Sin embargo, la situación que existe dentro de las comunidades como la negación y resistencia de aprender y alfabetizarse en la lengua materna es por parte de algunos padres de familia un obstáculo para superación personal y económica, debido a que los padres de los niños prefieren que aprendan el español para mejores oportunidades laborales. Al respecto Santis (2011) indica que:

Es cierto que los alumnos hablan la lengua materna, pero también es seguro que solamente hablan. No saben escribir, mucho menos conocen la estructura gramatical de su propia lengua. Por eso, es necesario que sepan leer y escribir en su lengua materna, para poder transferir estas habilidades a su aprendizaje en la lengua española. Es necesario que se tome en cuenta la lengua de los niños indígenas, hacerles ver que su lengua es una lengua de las muchas lenguas que hay en este mundo. Es fundamental que su lengua materna sea valorada y fomentada. (Santis, 2011, p. 8)

En este sentido, la educación intercultural bilingüe en comunidades donde se habla alguna lengua indígena no ha dado frutos como se esperaba. Se ha quedado en papeles y no han sido llevadas a cabo las labores de la enseñanza de las lenguas indígenas de nuestro país y del estado de Chiapas para el caso del tseltal. Por otro lado, la enseñanza de lenguas indígenas como segundas lenguas es de reciente creación para ser enseñadas en diversos contextos escolares, por ejemplo, en el nivel superior está emergiendo la necesidad de enseñar lenguas indígenas como en el caso de la UNICH que desde su creación en el año de 2004 de acuerdo a Fábregas (2009) enfatiza “que el modelo intercultural de educación preveía el uso de las lenguas originales en el aula, así como su enseñanza y enriquecimiento” (p. 256).

1.5 Programa de estudios del tseltal en el estado de Chiapas

En el estado de Chiapas, los programas de estudios son escasos para la enseñanza del tseltal, tanto como lengua materna (L1) y para la enseñanza como segunda lengua (L2). Existe para nivel primaria para la enseñanza del tseltal como lengua materna un único documento denominado documento curricular para la elaboración de programas de estudio de las lenguas indígenas; más no es un programa de enseñanza de lenguas, en este documento manifiesta que el uso de la lengua materna debe ser prioridad para la instrucción en las aulas y tomado como objeto de estudio (SEP-DGEI, 2008), es decir, para ser enseñada en el aula como fuente de instrucción y aprendizaje.

Sin embargo, este documento curricular no fue diseñado para todos los sectores, es decir, no para aprendientes de segundas lenguas. Existe otro documento curricular diseñado como prueba piloto para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria para contextos indígenas, encontrándose únicamente el documento denominado “Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación

Secundaria en México” (Alonso, Ayala, Berumen, Cabrera, Castillo, Gallardo, 2013). Para ambos casos, tanto en nivel primaria y secundaria carece de un programa específico para enseñar lengua indígena, esto desde una enseñanza del tseltal como lengua materna.

Por otro lado, en el estado de Chiapas la enseñanza del tseltal como segunda lengua está en desarrollo y en progreso en los ámbitos universitarios, en comparación a la enseñanza del tseltal como lengua materna, que se ha intentado enseñar en las aulas de las comunidades tseltales desde hace ya varios años y que aún en la actualidad no ha logrado su propósito, de alfabetizar a la población hablante del tseltal. Es a partir de la insistencia de normalizar a las Lenguas Nacionales Minoritarias (LNM) de México, que la enseñanza de lenguas indígenas se impulsa como segundas lenguas y de ellas son: el tseltal, el tsotsil, el tojolabal y el ch’ol de Chiapas, estas lenguas están siendo promovidas a nivel superior por la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). De acuerdo con Fábregas (2009) la promoción de la enseñanza de lenguas surge a raíz de la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2004.

El programa para la enseñanza del tseltal a nivel superior, las han elaborado docentes hablantes de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). El programa de lenguas originarias está diseñado bajo competencias profesionales programado para su enseñanza en seis semestres en tres niveles, abarcando en el nivel I para 1° y 2° semestres, el nivel II para 3° y 4° semestres, y el nivel III para 5° y 6° semestres. El nombre de la asignatura es denominada Lengua originaria I, II, III, IV, V y VI de acuerdo a los semestres que son cursados. Este programa menciona que ha sido elaborado y diseñado bajo en enfoque comunicativo funcional para desarrollar las cuatro habilidades de la comunicación, además de las “habilidades culturales y cosmogónicas” (Méndez, Arias, Velasco, Bolom, López, Gómez, López, Martínez, López, Arias, Silvano, Jiménez, López, Gutiérrez, Domínguez, y Santiz, 2013, p. 1). Esta institución oferta seis carreras: Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Turismo Alternativo; Comunicación Intercultural; Derecho Intercultural y Médico Cirujano y en todas se cursa una lengua originaria.

El programa de enseñanza de tseltal del primer semestre de la UNICH contiene cuatro unidades de aprendizaje que son los puntos nodales para su enseñanza y son las siguientes: unidad I la temática de la “presentación”, su objetivo es que el alumno aprenda el uso

adecuado del artículo, vocabulario, preposición, plurales, posesivos y los verbos para que permitan valorar los conocimientos en relación a la forma de presentación; la unidad II, corresponde a la temática “la casa”, su objetivo es que el alumno aprenda el uso adecuado del artículo, vocabulario, plurales, posesivos y los verbos para que permitan valorar los conocimientos en relación a la casa maya y zoque; la unidad III es la temática de “sistema de numeración maya y zoque I”, su objetivo es que el alumno aprenda la base de numeración cardinal, clasificadores de formas y unidades de medidas mayas y zoque y la unidad IV comprende la temática de “alimentos y bebidas”, su objetivo de esta unidad es que el alumno aprenda las distintas denominaciones de alimentos y bebidas mediante el uso de adjetivos calificativos y verbos para su aplicación (Méndez, et al., 2013, pp. 3-11), con esto se pretende lograr los objetivos del curso.

En su metodología de enseñanza-aprendizaje menciona que se basa en “la interacción constante entre estudiantes en lengua originaria dentro y fuera del aula; así como, el acompañamiento del profesor a través de actividades interactivas, motivadoras, basadas en el contenido, centradas en el desarrollo de funciones comunicativas, lúdicas, comunicación diaria [...]” (Méndez, et al., 2013, p. 3). Para la evaluación de aprendizaje por unidad, debe contener competencias auditivas y de lectura, de producción oral y escrita. Además de una evaluación a través de un proyecto integrador, que considera elementos culturales y lingüísticos, vinculados a una comunidad de acuerdo con la lengua que aprenden.

Por otra parte, la UNICH promueve la lengua tseltal como materia curricular en sus seis carreras que oferta, desde dos modalidades, la primera como lengua materna para hablantes y segundas lenguas para hablantes de español (Sánchez, Velasco, Guzmán, Martínez y Gómez, 2011). De este modo, el programa de lenguas originarias de la UNICH se emplea para enseñar primera lengua y segundas lenguas.

Otras instituciones como la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) también ofertan cursos de tseltal y tsotsil. Inicia su labor en la enseñanza de lenguas originarias en el año de 2009 de acuerdo con el testimonio de un docente de tseltal “[...] aquí en la Escuela de Lenguas UNACH San Cristóbal, desde 2009 empezamos trabajando con el primer nivel nada más y después más adelante, pues empezamos atender también nivel 2 y hasta ahorita estamos atendiendo nivel 4.” (Testimonio del maestro Fernando Gómez López, 2017). En la UNACH,

con sede en la Escuela de Lenguas San Cristóbal de las Casas se promueve el tseltal como curso y materia en segundas lenguas. El programa que se usa en esta institución es el mismo programa de estudio de la UNICH porque es el único y mismo docente que enseña tseltal en estas dos Instituciones.

Asimismo, en la Escuela Normal Lic. Manuel Larrainzar, la enseñanza del tseltal es considerada como materia co-curricular y segunda lengua (Malla curricular, 2012). En esta institución los docentes nativo hablantes comenzaron a impartir clases de tseltal en el año de 2011. Los programas de las materias fueron diseñados por los mismos docentes quienes imparten tseltal, “cada maestro, realizamos nuestro programa a través de secuencias didácticas y evaluamos con pequeños proyectos [...]” (Testimonio de la Maestra Lucía Velasco Jiménez, docente de la Escuela Normal Larrainzar, 2017).

De las instituciones privadas en donde se enseña el tseltal como segunda lengua a través de cursos temporales son: La casa en el árbol, *Sna ts'bjom y lekil kuxlejal*. En estas instituciones se desconoce la existencia de programas para enseñar tseltal. La escasez de programas en la enseñanza de LNM como el tseltal, refleja la necesidad de ellos, ya que sin los programas de enseñanza poco se puede lograr el fomento e impulso hacia una enseñanza de Lenguas Minoritarias, tanto como primera y segundas lenguas. Por lo tanto, en la enseñanza de lenguas indígenas, específicamente del tseltal, ha estado emanando pequeñas acciones que están haciendo que la cultura y lengua tseltal recobre su identidad ante la cultura nacional.

1.6 Materiales de enseñanza tseltal existentes

Antes de mencionar los materiales para la enseñanza del tseltal, ofrecemos una definición sobre qué son los materiales de enseñanza. Aran (2006) señala que el material es “[...] un instrumento que facilitara la implicación y la motivación del alumnado”, además, “tienen que ser lo más diversificados posible, ofreciendo cuantas más posibilidades de uso en función de las necesidades de cada situación y momento” (p. 51-52).

Con frecuencia los materiales son hechos por docentes que hablan la lengua tseltal, quienes en muchos casos no tienen la formación para la enseñanza de lenguas. El material existente para la enseñanza del tseltal como L1, tiene el propósito de favorecer la lectura y escritura de

la lengua, debido a que es una lengua de tradición oral y muchos docentes priorizan la escritura y la lectura. Los materiales que se pueden encontrar son: los libros de lectura y ejercicios que llevan por nombre “*Bats’il K’op*” lengua tseltal Chiapas, realizado por los autores Santiz, Gómez, Sánchez, y López, en el año de 2015). En las imágenes 1 y 2, se presenta algunas imágenes de las páginas del libro de tseltal de primaria:

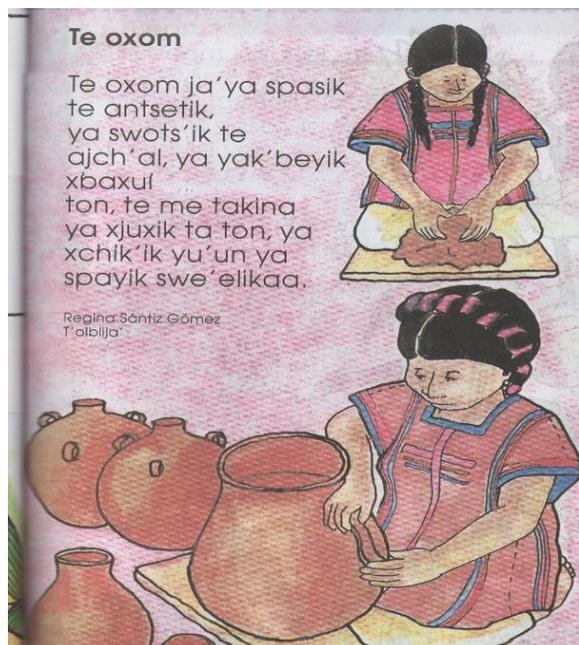


Imagen 2 Libro de tseltal, Santiz, et al., (2015).

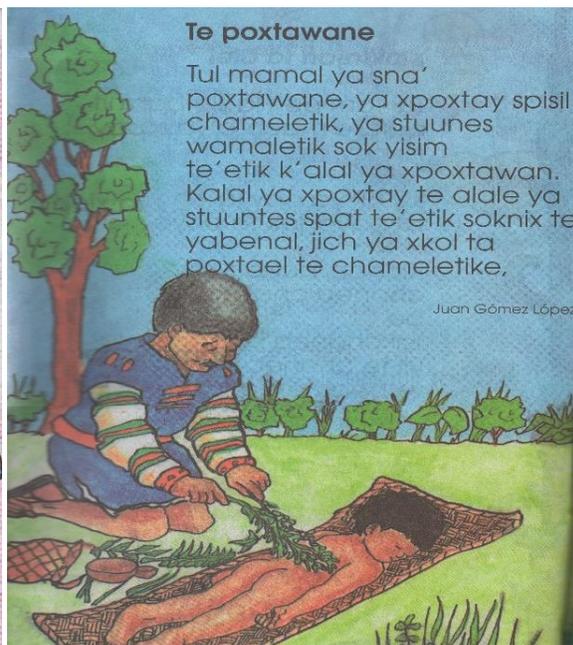


Imagen 1: El curandero, Santiz, et al. (2015)

Este libro de texto gratuito, tiene como propósito que el alumno aprenda a leer y escribir en la lengua tseltal, ya que está diseñado desde el propio contexto indígena para alumnos hablantes de la lengua. Los materiales existentes aún carecen de flexibilidad, diversificación del mismo para cubrir las necesidades de los estudiantes y de la situación de la enseñanza, que son importantes de acuerdo a Aran (2006). No obstante, como el tseltal es una lengua que está empezando a generar procesos de revitalización, los pequeños logros son esfuerzos importantes y es significativo para esta lengua.

De las imágenes presentadas, se observa que es un material ideado para el contexto indígena a nivel primaria porque contiene aspectos de la comunidad tseltal, sobre su cultura, costumbres y tradiciones. El libro de tseltal, en un apartado, invita a docentes a dar sugerencias para mejorar el libro. Sin embargo, el libro no incluye cómo usarlo con los

alumnos, bajo que enfoque, método y técnicas el docente puede utilizarlo, cuál es la utilidad de usarlo.

Por otra parte, en nivel secundaria, se cuenta con un material multimedia elaborado para la lengua tseltal como apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Tseltal de Amatenango del Valle para la Educación Secundaria. El propósito de este material es apoyar a los jóvenes estudiantes de educación Telesecundaria, para la generación de elementos de reflexión sobre la riqueza de la lengua y la cultura del pueblo tseltal de Amatenango del Valle.

Uno de los colaboradores a la traducción de contenidos en la realización del material multimedia estuvo el docente de educación bilingüe como asesor en la lengua y cultura tseltal el Maestro Rogelio Gómez Gómez (INALI, 2006). Al respecto se presenta la imagen 3, del material multimedia en lengua tseltal realizado por el INALI. Este material, con frecuencia, no existente para obtenerlo por los docentes.



Imagen 3: Material multimedia tseltal, INALI (2006).

A nivel Educación Superior, donde se dan clases de tseltal existe también escasez de materiales para la enseñanza del tseltal como segunda lengua porque al ser los maestros quienes realizan sus propios materiales para enseñar la lengua tseltal, ellos retoman los materiales existentes para enseñanza del tseltal como lengua materna:

Si, hay varios materiales, lo que estoy utilizando es el material que sacó la Secretaría de Educación de Tuxtla, la subsecretaría, la gramática, gramática en tseltal para nivel primaria para los hablantes, pero no sólo nada más ese libro uso, sino que también, retomó algunas cosas en el manual que sacó UNICH que está del nivel 1 hasta el cuarto nivel, igual, he sacado manual CELALI igual utilizo eso, son materiales para la educación primaria, pero los utilizó para copias y para manejar así con los alumnos, porque no son hablantes, entonces hay algunas lecciones para escoger yo lo tengo que seleccionar y adaptar, entonces para que los alumnos le vaya facilitando así el aprendizaje. (Testimonio del maestro Fernando Gómez López, docente de la UNICH y de la UNACH, 2017)

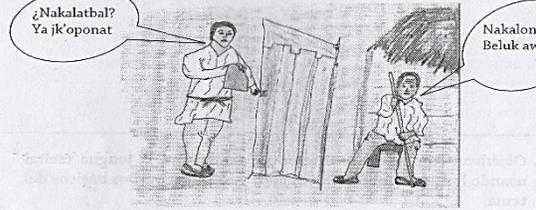
El primer libro al que se refiere el docente es el presentado en imágenes denominado libro de lectura y ejercicio “*Bats’il K’op*”. Cabe mencionar que los materiales a los cuales se refiere el docente entrevistado, son materiales para enseñar primera lengua y no para la enseñanza del tseltal como segunda lengua. El mismo docente menciona que algunas lecciones las tiene que seleccionar y adaptar para enseñar tseltal como segundas lenguas. A través de este testimonio, se puede observar que hay una escasez de materiales para la enseñanza del tseltal como segunda lengua (L2) en el nivel superior. Por tanto, los maestros se ven en la necesidad de tomar y adaptar los materiales existentes que ha realizado la Secretaría de Educación Pública (SEP) para contextos indígenas.

Por otro lado, para tener acceso a los materiales que ha producido el Centro Estatal de Lenguas, Artes y Literatura Indígenas (CELALI), menciona el docente que es necesario hacer una solicitud para su obtención, no obstante, en su testimonio menciona que:

Este, sería solicitarlo en Centro Estatal de Lenguas, pero creo ahorita no hay, porque ya se agotaron, porque ya lo mandaron en las supervisiones escolares de primaria en cada región, entonces fue muy rápido que terminó, entonces no lo tienen todavía, no lo sé hasta ahorita, no le he preguntado, pero yo creo que ya no tienen. (Testimonio del maestro Fernando Gómez López, docente de la UNICH y de la UNACH, 2017)

El material existente a nivel superior, es realizado por la UNICH y es un manual que ha sido elaborado por los mismos docentes que enseñan tseltal como segunda y primera lengua, el tipo de actividades que contiene son listas de vocabulario con su traducción y pequeños diálogos. En las imágenes 4 y 5 expuestas abajo, presenta el tipo de actividades del manual de tseltal para segundo semestre que se imparten en la UNICH.

Lección 5
Los saludos al llegar a una casa



¿Nakalatbal?
Ya jk'oponat

Nakalon
Beluk awal

Diálogos al llegar de visita en una casa

¿Nakalatbal?	¿Esta usted aquí?
Nakalon/nakal	Sí, aquí estoy
Tal me jkula'inat/tal me kilat	La vine a visitar
Taluk ¿binti jejchuk/ya awal?	Bien, ¿a qué se debe su visita?
Ma'yuk yu'un aytalel kokel	Nada, solamente vine por algo
Jichuk ochan ila ats'amate'/ats'amte'	Está bien, pase usted, tome asiento
¿Binti awokel?	¿Qué desea usted?
Ma'yuk yu'un ay bi ya jojk'obat	Solamente le quiero preguntar algo

Imagen 5: Manual de tselal, UNICH, Guzmán, Velasco Alonso, Velasco, Martínez y Sánchez (2013).

Uso de las vocales con sustantivos

El uso de la **a** con sustantivos:

am	araña
ach'ix	niña
ajan	elote
alal	bebé
ak'al	carbón



Yakal ta beel te **ame**

El uso de la **e**:

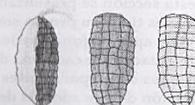
ech'	tecolumate
ek'	estrella
ermonex/ ilimonix	limón
eil	boca
echej chan	cuatete



Benax/binax stsajal te **ech' e**

El uso de **i**:

ich	chile
ixim	maíz
is-ak' / chi'in	papas
inamil	esposa
ixtabil	juguete



Ay ijk'al, tsajal, k'anal **ixim**

Imagen 4: Manual de tselal, UNICH, Guzmán Velasco Alonso, Velasco, Martínez y Sánchez, (2013).

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

De la misma manera, esta ausencia de materiales se percibe en los estudios e investigaciones sobre la enseñanza en lenguas indígenas. Aunque existen artículos publicados sobre políticas lingüísticas, prácticas de enseñanza e investigaciones, éstos abordan otras lenguas indígenas principalmente el náhuatl y el maya; las únicas lenguas con trayectoria en la enseñanza como lo menciona Santos (2015). Sin embargo, la enseñanza de estas lenguas está inmersa en una

enseñanza tradicional centrada en el docente y en la competencia lingüística reforzando la enseñanza de la gramática, el léxico y la pronunciación.

Santos (2015) menciona que debe considerarse las prácticas sociales de lenguaje vinculadas con: “ámbito de la vida familiar y comunitaria, ámbitos de la tradición oral, ámbito intercomunitario” (p. 28). De algún modo, la propuesta de Santos, está afin a las producciones comunicativas (hablar, escuchar, leer, y escribir), al uso de la lengua. Sin embargo, las lenguas indígenas al carecer de materiales didácticos y al desconocer qué enfoque o métodos existen y cómo enseñar tseltal, se recae al aprendizaje memorístico del sistema del lenguaje. Cuando los docentes enseñan lenguas originarias en las aulas, sus debilidades se reflejan principalmente en estrategias de enseñanza, uso de materiales en el aula y planeación de clases (Pérez, Bellaton y Emilsson, 2012).

1.7 La enseñanza del tseltal como Lengua Nacional Minoritaria en contextos universitarios

La enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua podría remontarse a tiempos coloniales. Sin embargo, en este estudio nos enfocaremos en el siglo XX y XXI. La enseñanza del tseltal se encuentra como política lingüística desde 1994 en las orientaciones para la enseñanza bilingüe, sin proponer un enfoque o metodología para enseñarse, sin embargo, esta política no se concretizó (Pérez, 2006). Por esta razón, los estudios para la enseñanza de lenguas indígenas, específicamente del tseltal pudieran considerarse como de nueva tendencia. De hecho, existen algunas propuestas elaboradas en regiones para lenguas como el rarámuri (tarahumara) o el hñahñu (otomí), (Pérez, 2006); sin embargo, la difusión de éstas no tuvo una amplia cobertura al servicio de los docentes quienes se dedican a la enseñanza de lenguas o de docentes bilingües.

Para el caso del tseltal en Chiapas, las clases o cursos se imparten en algunas instituciones universitarias públicas en la ciudad de San Cristóbal como la UNICH (Universidad Intercultural de Chiapas), donde se imparten lenguas tseltal, tsotsil, zoque, ch’ol y tojolabal como segunda y primera lengua. El objetivo general de la UNICH para las lenguas indígenas incluyendo el tseltal es “fortalecer y revalorar las lenguas originarias mediante su enseñanza e investigación con la población estudiantil y docentes de la Universidad Intercultural de

Chiapas, que permitan la continuidad de los conocimientos y cosmovisiones de los pueblos originarios mayas y zoque” (UNICH: ONLINE).

Fábregas (2009), menciona que el objetivo de la enseñanza de lenguas indígenas en la UNICH, tiene como resultado la revitalización, y es que el aumento de su uso en la propia comunidad universitaria, a través de los pasillos se escuchan “conversaciones sostenidas en algunos idiomas que se manejan en la institución: tojolabal, zoque, tseltal, ch’ol o tsotsil” (p. 264). Esto ha sido una de las ventajas de enseñar lenguas en esta institución, porque ha generado que los hablantes usen su lengua en los espacios de la universidad. Por otro lado, al ser el tseltal una materia curricular le da valor y aceptación de su lengua por parte de los hablantes, dejando de lado la minimización de esta lengua.

En tanto, la Escuela de Lenguas San Cristóbal de la UNACH (Universidad Autónoma de Chiapas) también una institución pública, se cursa el tseltal como materia opcional o como requisito para acreditar algunas de las licenciaturas que ofrece la misma institución. Del mismo modo, la UNACH no cuenta con materiales ni libro de texto para los docentes. El docente de lenguas es quien prepara su programación para la enseñanza del tseltal, como única guía tiene su propia planeación didáctica, donde se menciona que el objetivo general de la asignatura es:

[...] el alumno aprenderá el alfabeto y las pronunciaciones de las grafías glotalizadas, que le sea fácil la pronunciación de los vocabularios o sustantivos en las: animales, plantas, utensilios, frutas, verduras, etc. Además, el alumno aprenderá las principales estructuras gramaticales, empezando con los afijos será capaz de sostener una conversación en tseltal basándose en datos de información, al mismo tiempo será capaz también de leer pequeñas frases haciendo comprensión de la L1”. (Testimonio de profesor Fernando Gómez López, oriundo de Oxchuc, Chiapas, docente de tseltal de la Universidad Autónoma de Chiapas, 2017)

Otra institución pública que imparte clases de tseltal es la Escuela Normal de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) Licenciado Manuel Larrainzar. En esta institución se cursa la lengua tseltal como materia co-curricular donde se da prioridad a la lectura y escritura durante cinco semestres a partir de primer semestre culminado hasta el quinto semestre. La materia se imparte con un enfoque comunicativo y con un método para enseñar a leer y escribir en la lengua tseltal, además de planear actividades con secuencias

didácticas en las lenguas originarias, basándose en la planeación, aplicación y evaluación de la lengua (Santis, 2017).

En esta institución, se ofrece la enseñanza del tseltal como segundas lenguas, porque los alumnos que ingresan a esta institución son de diversas culturas, incluyendo alumnos con descendencia de la cultura tseltal y algunos hablantes, así como de otras culturas indígenas y la cultura mestiza. Por tal razón, se enseña el tseltal como segunda lengua; no obstante, no podría enseñarse únicamente como segunda lengua o como lengua materna, debido a que ingresan una diversidad de alumnos tanto de habla hispana como alumnos hablantes de la lengua tseltal, por lo tanto, debiera haber dos propuestas de enseñanza de lenguas indígenas en esta institución, una para hablantes y otra para alumnos no hablantes del tseltal.

Así mismo, existe una institución privada que imparte cursos de tseltal y es la Escuela de Idiomas “La Casa en el Árbol”. Este es un centro creado con el propósito de impartir Cursos de Lenguas y Culturas a niños, jóvenes y adultos. Las lenguas que se enseñan en esta institución son el inglés, francés, italiano, alemán y español, además de las dos lenguas más habladas en Chiapas el tseltal y el tsotsil. En la insignia de la institución describe que promueve la educación intercultural, la educación ambiental, la paz y el plurilingüismo. Esta institución privada tiene la misma situación que las otras instituciones públicas; la Casa en el Árbol, carece de materiales para la enseñanza del tseltal, por lo que son los docentes quienes se dan a la tarea de diseñar sus materiales didácticos. De algún modo, para la enseñanza tseltal se comparte el punto de vista de Peralta (en Muñiz, 2000), quien menciona que es insuficiente o escaso el material didáctico para apoyar a la formación de la enseñanza de lenguas huicholas, misma situación que tienen otras lenguas nacionales como el tseltal.

Las instituciones antes mencionadas, generalmente se centran en la enseñanza de la gramática, porque los docentes que en ella laboran no se han formado profesionalmente para enseñar tseltal y por el desconocimiento de los diversos enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, enseñan de acuerdo a como perciben el concepto de lo qué es la lengua. Santos (2015) ya mencionaba que la enseñanza de la mayoría de las lenguas minoritarias está inmersa en una enseñanza tradicional, en la gramática traducción.

Iturrioz y Peralta (en Muñiz, 2000) menciona que la sociedad en general tiene poco interés por aprender lenguas indígenas, a pesar de la presencia de los indígenas en nuestro país y

buscar los vínculos para comprender y entender estas culturas. El prestigio y la utilidad de las lenguas indígenas no es igual al que tiene las lenguas extranjeras, aunque se impulsan políticas lingüísticas para la revitalización de estas lenguas, son pocas las personas que se inscriben en cursos de lengua indígena. No obstante, estos autores señalan que el estudio de una lengua no debe quedarse o limitarse al conocimiento del vocabulario, sino que debe estar acompañado de aspectos elementales sobre la cultura a la pertenece una u otra lengua, debido a que las lenguas son un instrumento de conocimientos, de relaciones e interacciones humanas.

En este sentido, los docentes que nos dedicamos a la enseñanza de alguna lengua indígena, como segunda lengua a nivel universitario, debemos adoptar nuevas perspectivas y diversos enfoques para la enseñanza de la misma, para fortalecer, revitalizar y garantizar la preservación y uso continuo de la lengua tseltal, así como fomentar la importancia de su uso en diversos espacios tanto públicos y privados de la vida cotidiana y en las diversas instituciones. Esta acción garantizará la motivación de los estudiantes que se inscriben porque lograr una competencia comunicativa (MCER, 2002). Con ello, es posible que estemos colaborando para que la lengua tseltal se revitalice y se transmita a generaciones futuras no como lengua únicamente de transmisión oral, sino como lengua que es hablada, escrita y usada en diversos espacios contextuales, además de generar una demanda en su aprendizaje como segunda Lengua Nacional Minoritaria.

1.8 Recapitulación

En este primer capítulo se presentó un panorama general sobre la situación de la enseñanza de las lenguas indígenas y del tseltal en Chiapas y en México. Se discutió sobre las variantes que existen. También se describió cómo la normalización de Lengua Nacional Minoritaria ha tenido que enfrentar retos frente a la educación, uno de los puntos positivos es abrir las puertas para la enseñanza de algunas lenguas como el tseltal en distintas universidades en Chiapas. Finalmente, señalamos la falta de profesionalización de los docentes de tseltal y cómo esto se refleja en la ausencia de materiales didácticos con enfoques comunicativos y el impacto que estas clases tienen en las aulas por la matrícula no suficiente para impartir cursos de tseltal en contextos universitarios. En el siguiente capítulo profundizaremos los fundamentos del enfoque comunicativo y la competencia comunicativa.

Capítulo II

NOCIONES DE COMPETENCIA Y ENFOQUE COMUNICATIVO

2.1 Competencia comunicativa y sus componentes

La comunicación es parte esencial de las relaciones humanas, como consecuencia de ello se facilita la interacción en los diversos contextos de una sociedad. Por esta razón es importante conocer qué es la competencia comunicativa y de qué manera se adquiere. La noción de competencia comunicativa fue propuesta por Hymes 1967 (en Cassany, Luna y Sanz, 1997), quien propone y manifiesta que se necesita de otro tipo de competencia, aparte de la competencia lingüística propuesto por Noam Chomsky (1957). Hymes (2003) propone que la competencia comunicativa debe basarse en el uso real de la lengua, para saber qué tipo de habla o “registro debe usarse en cada situación. Así la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presenta cada día” (p. 85). En este sentido Hymes (2003) menciona que la actuación comunicativa es como el proceso que resulta de una interacción humana de acuerdo a las demandas de un contexto y saber reconocer las diversas situaciones y tener la capacidad de moldear nuestra actuación y habilidad comunicativa. Del mismo modo, Campbell y Wales (1970) mencionan que la competencia comunicativa radica en el uso de la lengua apropiada al contexto y situación comunicativa y señala que la enseñanza de la gramática no es suficiente, por ello realza la importancia del uso y función de la lengua.

Para Cardoso-Belo (2012) la competencia comunicativa sólo es posible a través de la comunicación, por lo que señala que la enseñanza y el aprendizaje son procesos de comunicación. Hace hincapié entre la relación comunicación y enseñanza, una de las funciones de la enseñanza es permitir la adquisición de una competencia comunicativa. Al respecto, Hymes (2003) señala que no únicamente la competencia se determina en el conocimiento de la gramática, sino requiere de otras capacidades para que un individuo pueda comportarse de manera adecuada en determinadas situaciones de la comunidad de habla, respetando reglas gramaticales y las reglas de uso y función de la lengua en el acto de habla.

Bermúdez y González (2011) señalan que la competencia comunicativa es el resultado de la suma de varias competencias y subcompetencias de la lengua. Niño (2008) añade que la

competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores donde los criterios de usos, reglas y normas son parte de realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos.

Cardoso-Belo (2012, p. 1303) definen la competencia comunicativa como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los hablantes deben tener para iniciar y mantener una relación conversacional satisfactoria para ambas partes mediante la creación de mensajes adecuados y efectivos”. En este sentido, se habla de la capacidad de un individuo de comportarse de la manera eficaz en determinada situación y contexto de comunicación, implicando respetar y tomar en cuenta los factores lingüísticos, sociales, culturales, es decir, los conocimientos y aptitudes de una persona que debe poner en práctica sobre reglas lingüísticas, culturales, sociales que funcionan en la lengua de una cultura X. De manera que será capaz de emplear adecuadamente todas sus formas de hablar en una comunidad lingüística y cultural de la lengua meta. Si bien la competencia comunicativa abarca competencias sociopragmáticas, también abarca la competencia lingüística (conocimiento gramático), pero no se limita a ella, porque implica el dominio del uso apropiado del lenguaje en distintas circunstancias comunicativas que surgen en la cotidianidad.

Canale y Swan 1980 (Goncalvez, 2014) menciona que la competencia comunicativa propuesta por Hymes (2003) se divide en cuatro componentes comunicativos que se presentan a continuación.

1.- De la competencia gramatical: trata sobre el conocimiento de los sistemas de reglas, del conocimiento y uso de las reglas y elementos estructurales de la lengua como la sintaxis, morfología, así como saber usarlos al momento del acto hablado o conversacional.

2.- La competencia sociolingüística: trata sobre el conocimiento de las normas sociales y culturales, a la adecuación a situación; (Goncalvez, 2014) menciona que es necesario que el individuo “sea capaz de comprender los enunciados de acuerdo a los factores culturales/sociales del contexto que se está inserto” (p. 27).

3.- La competencia discursiva: habla sobre la capacidad de saber hablar, de combinar formas gramaticales y sentido en la comunicación, que puede ser hablado o escrito. En sentido estricto, se trata de la coherencia y cohesión en la creación del discurso escrito o verbal.

4.- La competencia estratégica: se trata del conjunto de recursos lingüísticos y extralingüísticos para lograr una comunicación eficaz, es decir, la capacidad de usar las diversas estrategias para decir lo que se quiere, sean estas verbales o no verbales, con la finalidad de mantener un discurso comunicativo eficaz.

Con estas cuatro competencias de acuerdo con Canale y Swan (en Goncalvez, 2014) indican que un individuo podrá mantener una comunicación integral en los diversos espacios donde se suscite un acto comunicativo. En este sentido, para la enseñanza de lenguas debe adoptarse estas competencias durante el desarrollo de enseñanza-aprendizaje, para que el individuo logre mantener una comunicación dentro de la lengua meta que aprende. El desarrollo de estas competencias es importante en la enseñanza de una segunda lengua, con el fin de que el aprendiente de la lengua meta pueda estar en interacción en contextos diversos y tener la capacidad de mantener una comunicación integral con todas las competencias pertinentes, además de reconocer los aspectos de comportamientos dentro de una cultura.

La competencia sociocultural o pragmática permite lograr la comprensión de los significados de la conducta, el comportamiento de la lengua y del individuo para evitar malos entendidos y conflictos entre los hablantes por la interpretación errónea de algún mensaje o de un comportamiento inadecuado en el acto comunicativo. En este sentido, es necesario adoptar una perspectiva crítica sobre las actuaciones verbales y no verbales de la conducta humana, Debemos ser conscientes que al aprender y/ o enseñar una lengua también aprendemos y enseñamos actos y prácticas sociales de lenguaje y que funciona de manera diferente a la nuestra, esto con el fin de comprender y evitar interferencias en los significados de las prácticas socioculturales de una nueva lengua y cultura que se aprende.

2.2 Enfoque comunicativo y sus funciones

El objetivo fundamental del enfoque comunicativo es que el estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera pueda comunicarse mejor en la lengua que aprende, dejando de lado la enseñanza deductiva de la gramática. De este modo, la enseñanza de una lengua pasa

a ser de lo tradicional a una funcional interaccionista, donde las clases se vuelven más activas y el papel del docente disminuye paulatinamente dando paso importante al papel protagónico del estudiante, quedando el docente como guía o facilitador durante la enseñanza de lenguas. El enfoque comunicativo se desarrolla en los años setentas con la finalidad de facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos (Cassany, et al. 1997). Este enfoque tiene vistas hacia un modelo didáctico interactivo, tiene características del constructivismo, de aprendizaje significativo y colaborativo, debido a que concede mayor atención a los aspectos comunicativos de la lengua.

Los rasgos generales que toma en cuenta este enfoque, se refieren a la forma de trabajar con los estudiantes en una clase de lenguas; considerando que “los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, «donde la práctica oral toma mayor relevancia en las actividades escolares, más que las gramaticales, para finalmente proveer retroalimentación al estudiante respecto a su» comunicación realizada” (Cassany, et al, 1997, p. 87), como parte fundamental de conocer si el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido asimilada. Este tipo de enfoque puntualiza que se debe enseñar a los alumnos a relacionarse con contextos reales y contextualizados. También hace referencia que la mayoría de los materiales a trabajar deberán ser aquellos que no han sido realizados o idealizados para la escuela, cobran importancia los materiales auténticos.

Por otro lado, la lengua que se debe de enseñar deberá ser aquella que se usa en la cotidianidad sin dejar a un lado el estándar pertinente (Cassany, et, al. 1997). Littlewood (1998) por su parte, insiste en que el conocimiento de la gramática resulta fundamental en cualquier proceso de comunicación efectiva. Tanto Cassany, et, al. (1997) y Littlewood (1998) están en lo cierto, porque la comunicación de forma oral o escrita abarca las habilidades lingüísticas. Por esa razón, es importante que la gramática (normativa) entre en juego dentro del enfoque comunicativo, para que el aprendiz pueda ser capaz de interactuar con eficacia y coherencia en las diversas situaciones y contextos que la lengua requiera.

En este sentido, tanto los actos de habla que se realicen en el aula, como los ejercicios gramaticales serán de importancia, puesto que en todas las lenguas se hablan y tienen una gramática, es decir, el hablante nativo generalmente no conoce de su gramática interna al hablar, sin embargo, cuando habla, habla de manera adecuada y con los usos y funciones

adecuados a las situaciones de la lengua. Los hablantes tienen en su lengua una gramática implícita del cual en su mayoría desconocen a no ser, de que se trate de un profesional en la lengua.

El enfoque comunicativo abarca las cuatro habilidades de la lengua (auditiva, oral, lectura y escrita) para ser enseñadas y da prioridad a las actividades comunicativas con énfasis en el acto de hablar y escuchar la lengua meta. La enseñanza de la gramática dentro del enfoque, menciona que debe ser tratado de manera implícita o inductiva, sin enseñar explícitamente las reglas y códigos lingüísticos a los alumnos. Es decir, a través de actividades o actos de habla y juegos de lenguaje comunicativos, se asume que el alumno integrará la estructura gramatical de la lengua meta, y que con ello tendrá la capacidad de desenvolverse en la cultura meta. No obstante, para las lenguas indígenas como el tseltal, su enseñanza debe ser explícita, por las siguientes razones (Santos, 2015):

- a) Es una lengua de tradición oral que no ha tenido el desarrollo de la escritura en comparación de otras lenguas como el español, inglés, entre otras.
- b) Las lenguas indígenas como el tseltal no cuentan con una diversidad de textos escritos para uso escolar.
- c) Se necesita de la creación de diversos textos tanto académicos como de uso cotidiano como crear carteles, recetas de cocina, entre otros, que son de importancia para poder usarlos como materiales reales para su enseñanza, para que pueda ser expuesto a los alumnos como parte del input lingüístico.
- d) El contexto no permite una exposición (input lingüístico) amplia de la lengua hacia los estudiantes.
- e) Debe ser explícita para alcanzar el dominio literario y así producir diversos tipos de textos escritos.
- f) El tseltal debe ser enseñado de esta manera, porque la tipología lingüística tanto en estructura como a nivel oral es distinta al español.
- g) Su enseñanza explícita es necesaria para contrastar la lengua tseltal y el español, y hallar sus diferencias y similitudes para facilitar su comprensión hacia los alumnos.
- h) La gramática explícita, garantizará su fomento y desarrollo de la escritura para convertirse en una lengua hablada y escrita.

- i) Es necesario para poder registrar diversos tipos de escrito que van desde mensajes, recado en papel y en el uso de las TICS, como el celular, la TV, radio, prensa, entre otros.
- j) Y por último para fomentar su uso, aceptación y respeto de la lengua tselal.

La tarea del docente tselal es muy amplio, debe dar crédito a la gramática explícita, no obstante, no debe dejar de lado las otras habilidades (orales, auditivas y lectoras) de la lengua, debido a que son fundamentales para el buen desarrollo del aprendizaje del tselal. En este sentido, el docente debe encontrar formas adecuadas para enseñar las diversas habilidades propuestas en el enfoque comunicativo (auditiva, oral, lectora, escrita) para llegar a una competencia comunicativa integral de la lengua, donde el uso de la lengua por parte del individuo pueda tener la capacidad de emplear adecuadamente todas sus formas de hablar en una lengua y cultura meta, abarcando también los puntos sociales-pragmáticos, discursivos y estratégicos. Roldan y Alhaken II (2014) mencionan que lengua y cultura “son dos fenómenos que no pueden existir uno sin el otro, pues la lengua refleja la cultura y simultáneamente es definida por ésta” (p. 152). Es decir, todos los aspectos socioculturales están relacionadas directamente con la lengua.

Ya señalamos que el enfoque comunicativo tiene su potencial en el uso de la lengua en situaciones reales. Este enfoque basado en las funciones nace en el contexto de la “enseñanza de una segunda lengua y, en concreto, en el seno de una metodología: la comunicativa” (Cassany, 1990, p. 67). Ahora bien, hablar de la función del enfoque Holliday (1982, p. 28) expresa en que la “función es igual al uso” de lenguaje en contextos reales y parte de la idea que se aprende a escribir y a hablar cuando se escribe o se habla para algo en específico. Se basan en dos tipos: A) en ámbitos de uso y B) en la función de la lengua.

En el ámbito de uso se habla del uso de la lengua “en ámbito personal, familiar, laboral, académico y social” Cassany (1990, p. 69), mientras en lo funcional de acuerdo con Adam 1985 (en Cassany, 1990) se refiere a los “textos de conversación: diálogos, «entre otros»; la descripción de objetos o personas; la narración de cuentos o chistes; de instrucción, de predicción, de exposición, de argumentación y retórica” (p. 69), donde la poesía y usos lúdicos de las palabras tienen una función específica. En este sentido, la función del enfoque comunicativo es de doble funcionalidad referido al ámbito y función de la lengua (textos

escritos, diálogos conversacionales, entre otros), es decir, para qué (describir objetos, narrar cuentos) y con qué propósito o dónde (uso en la escuela, trabajo, en que otros contextos) se realiza una comunicación verbal o escrita. Al respecto, Cassany (1990) señala que los ejercicios de lectura son “comunicativos: lo más importante es comprender el significado y la función del texto” (p. 70).

En este sentido, es necesario precisar que la función de una lengua dependerá del significado con el cual se pretende y se quiere usar la lengua para comunicar un mensaje, representado bajo las habilidades de comunicación. La lengua tiene una función en y para la comunicación ente los seres humanos. Para el alumno, la función de la lengua dependerá en qué modo quiere realizar su acto comunicativo y con qué significados quiere transmitir su mensaje.

2.2.1 La práctica oral en el aprendizaje de lenguas

Una de las actividades importantes en el aprendizaje de lenguas, es sin duda, la practica oral. Rico (2005) menciona que las actividades comunicativas se destacan como “apropiadas para el desarrollo de la competencia intercultural, las de interacción social que incluye conversaciones y discusiones, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debate” (p. 90). Del mismo modo, García, Rising, Montero y Watts (2001) mencionan que las prácticas orales mediante simulación y el juego ayudan al alumno a comprender y aprender la lengua que aprenden a través de la experiencia de prácticas orales, llegando a desarrollar la habilidad oral, tal como se debiera realizar en un contexto real. De ahí, la importancia que los alumnos que aprenden una segunda y o tercera lengua, la pongan en práctica a través de conversaciones orales, diálogos, monólogos, entre otras formas de practicar la oralidad.

Andreu, García, y Mollar (2005) mencionan que una forma de poner en práctica la lengua que se aprende, es a través de la simulación, porque se trata de recobrar e interpretar parte de la vida real de la lengua, donde los alumnos adoptan papeles sin dejar de ser ellos mismos. Por otro lado, Chiriboga y Valiente (1993) mencionan que las actividades comunicativas como los juegos de roles “los alumnos se imaginan una situación, «y debe» ser improvisado, son los alumnos los que deciden exactamente qué decir a lo largo de la actividad” (p. 33),

como en la interacción oral de diálogos, monólogos, conversaciones y debates, porque en cada una de estas actividades el alumno expresa su opinión y sentimiento.

Habría que decir también que en la práctica oral de la lengua el apoyo visual es una guía. Chiriboga y Valiente (1993) menciona que los apoyos visuales también aportan ayuda a la actividad oral y menciona que:

Todos aquellos materiales que pueden ser presentados a los alumnos para que al verlos tengan la oportunidad de practicar el idioma de una manera más significativa. Se puede enseñar objetos para: enseñar vocabulario (frutas, cosas de la clase), practicar estructura de la lengua, desarrollar una descripción o una historia, desarrollar un diálogo corto. (Chiriboga y Valiente, 1993, p. 34)

Así, cualquier material visual que se pueda utilizar en clases de lengua será una ayuda para el alumno en la práctica y actividades orales. Por esta razón, Chiriboga y Valiente (1993) indican que el uso del material visual es importante, porque no sólo elicitamos vocabulario porque a través visuales podemos hacer que los alumnos realicen muchas actividades como la construcción de una historia de acuerdo a la variedad de imágenes que podamos manejar en el aula de lenguas.

Hay que mencionar que, en el aprendizaje y práctica de la lengua, de acuerdo con Bartolí (2005) la pronunciación de “la LE con su L1 es difícil entender y [los alumnos] también tienen muchas dificultades para comprender un texto oral” (p. 14). Los alumnos en sus primeros inicios en el aprendizaje de una lengua se encuentran con dificultades en la pronunciación de la lengua meta. En el caso nuestro, la pronunciación de la lengua tseltal se articula con la pronunciación del español, en ocasiones es difícil, porque la tipología de la lengua tseltal es diferente al español. De esta dificultad en la pronunciación de una segunda lengua, Ellis (en Martín, 2000) menciona que la influencia “en la emisión de errores atribuibles a la L1 va desapareciendo a medida que se avanza en la adquisición de la L2” (p. 125). Por su parte, Santos (2015) indica que los errores que comenten los estudiantes son parte de un proceso por el cual “deben ser vistos como evidencia de aprendizaje” (p. 41).

Desde este punto de vista, tanto Bartolí (2005), Santos (2015) y Ellis (en Martín, 2000) mencionan que estas producciones orales que pudieran evaluarse como pobres son indicios del aprendizaje de una segunda lengua, tal como lo menciona Bartolí (2005) las primeras

producciones orales de un alumno tomaran como referente a las grafías de su lengua materna pues es su referente inmediato. Generalmente, los alumnos que aprende una segunda lengua (L2) que no es su lengua materna o L1, pasan por estos procesos de confusión en la pronunciación de aspectos fonológicos, es por ello, que la práctica oral es importante para ir mejorando las producciones orales en medida que los alumnos se hacen conscientes y aprenden sobre la fonología de la lengua que aprenden.

Este tipo de errores en la pronunciación, puede visualizarse desde el análisis contrastivo (transferencia e interferencia) que se fundamenta en un programa de instrucción basado en las semejanzas y diferencias de la Lengua 1 y la Lengua 2 (Galindo, 2009). Este análisis también puede ayudar al alumno a “identificar diferencias y similitudes estructurales de la lengua, con el propósito de detectar áreas potenciales de dificultad y predecir” (Santos, 2015, p. 37), el tipo de errores que cometen los estudiantes de una segunda lengua. Asimismo, el análisis contrastivo, de acuerdo con Galindo (2009) suelen existir errores de aspectos fonológicos, porque los alumnos suelen traspasar la pronunciación de los fonemas de su lengua materna a la lengua meta. De este modo, los errores pueden ser de transferencia o de interferencia. Santos (2015) indica que la transferencia, se da cuando existen “elementos comunes entre la L1 del estudiante y la lengua meta, interferencia, son los elementos que difieren entre la L1 del estudiante y la lengua meta” (p. 37) del estudiante, no obstante, el alumno, tiende a pasar por estos procesos y el cual es de algún modo proceso natural del aprendizaje de una L2.

En este sentido, las prácticas orales, independientemente de las transferencias e interferencias, son una ventaja para el desarrollo la lengua meta del alumno. En otras palabras, las primeras expresiones del alumno respecto a la lengua que aprenden no son signos de un error, ya que es parte de su proceso de aprendizaje, Ellis (en Martín, 2000).

2.3 Aprendizaje cooperativo

El trabajo colaborativo o cooperativo de acuerdo con Slavin y Jhonson (1999) indican que se espera que los alumnos se ayuden mutuamente, superando obstáculos y problemas llegando a resolver sus propósitos de colaboración sobre un trabajo o tarea. Del mismo modo, Johnson, Johnson y Holubec (1999) mencionan que el aprendizaje cooperativo “brinda oportunidad para obtener una retroalimentación inmediata de parte de los pares y para corregir al instante

los problemas de comprensión de los estudiantes” (p. 53). Precisamente, los autores mencionan que debe ser motivo para ayudarse y motivarse para el aprendizaje, es decir, los estudiantes se ayudan y alientan para aprender.

Otro punto importante del trabajo en cooperación, de acuerdo con Weiner y Kukla 1970 (en Slavin, y Johnson, 1999, p. 44) es, que, el aprendizaje cooperativo “tiende a aumentar el logro de los alumnos y es mucho más probable que aquellos que alcancen el éxito tiendan a pensar que éste se debe a sus propios esfuerzos que aquellos que no lo alcanzan”. La cooperación que se realiza entre pares, de algún modo, ayuda a mejorar y detectar sus errores. Por esta razón, Slavin y Johnson (1999) señalan que este tipo de trabajos supera las actividades tradicionales del docente, porque entre alumnos y alumnas hay una interacción continua.

Del mismo modo, Trujillo (2007) menciona que un aprendizaje bajo el lema de colaboración provoca la interacción entre los participantes o alumnos y genera conocimiento y garantiza al alumno una responsabilidad de aprender tanto de manera individual como grupal. Además, este autor, explica que “un trabajo cooperativo bien organizado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal” (p. 82). Debido al tipo de organización de trabajos en colaboración, puede ser una medida para lograr los propósitos de las clases, siempre que exista una buena organización de las actividades, ya que implica a los miembros a hacerse responsable de tareas específicas para lograr los objetivos de la tarea y del equipo o grupo en dinámica cooperativa.

Un punto relevante que menciona Trujillo (2007) es la incorporación de la TICs en la enseñanza que “supondrá una nueva marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir texto” (p. 84). Aunado a un trabajo de colaboración será una herramienta que potencialice el aprendizaje de lenguas, ya que la interacción entre alumnos y el uso de las TICs, pueden aportar importantes beneficios en el aprendizaje de lenguas.

En los procesos de trabajo cooperativo, tiene relevancia la teoría del enfoque sociocultural de Vygotsky (en Roselli, 2011), debido a que la relación con los otros no sólo implica confrontación de puntos de vista, sino la posibilidad de construir una realidad o noción a partir de la interacción de diversos individuos, donde lo colectivo es irreductible a lo individual. Es decir, la construcción de conocimientos o experiencias en una sociedad está mediada por las convergencias individuales quienes aportan opiniones y conocimientos que

son transformados en conocimientos construidos y analizados en un grupo. En este sentido, la colaboración reside en los logros importantes y progresos cognitivos individuales que se derivan de cada actividad en convergencia y/o colaboración.

2.4 Actitud del alumno hacia el aprendizaje de una lengua indígena

Al hablar de actitudes hablamos de comportamientos individuales y colectivos. No obstante, aquí abordaremos las actitudes individuales de los alumnos como aprendientes de una segunda lengua. Al respecto, Karlsson (2004, en Bergfelt, 2008), indica que “actitud trata de los sentimientos, positivos o negativos que relacionamos con una cosa, situación o persona” (p. 4), para nuestro caso relacionado con el aprendizaje de una segunda lengua. Cueto, Andrade y León (2003) refieren que una actitud es aprendida porque “proviene de experiencias positivas o negativas, modelos que pueden provenir de compañeros de clase, docentes, padres de familia, materiales impresos o de otro tipo, o de estereotipos difundidos” (p. 11). Los autores asumen que las actitudes pueden ser aprendidas a través de influencias de amigos, de padres, de las personas que nos rodean y de ello nos formamos percepciones positivas o negativas de alguna situación o persona. Cueto, et al., (2003) mencionan que la actitud, también esta relaciona con los valores, las creencias y las opiniones.

Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) mencionan que la actitud es una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, expresado en respuestas conductuales o afectivas. Por otro lado, Van Dijk (1980), menciona que las actitudes están relacionadas con la acción compleja, y si estas actitudes están estandarizadas pueden pertenecer al sistema de actitudes, en este sentido el sistema de actitud hacia una lengua indígena es frecuentemente negativa por parte de no hablantes y de los propios nativo hablantes. Esta actitud de rechazo se debe a los estereotipos creados alrededor de la lengua indígena y ha influenciado para que los propios hablantes tiendan a rechazar la lengua que hablan o en su caso negarlo.

Krashen (1988) señala que la actitud general de la sociedad y la relación que tiene la sociedad con la lengua que es estudiada afecta considerable la actitud del estudiante. En este sentido, la actitud del alumno que aprende una lengua indígena dependerá de las experiencias y personas de las que se rodee, del comportamiento social y como lo vive el alumno que está aprendiendo esta lengua. Si la actitud es positiva, el alumno le dará un valor como un curso

de aprendizaje importante, durante su trayecto. Por otro lado, posiblemente el valor que se le proporcione al estudio de una segunda lengua, en el caso del tseltal, sea por cuestiones laborales u otro aspecto.

Saravia y Bernaus (2008), menciona que la motivación y la actitud son dos conceptos que van de la mano para hacer posible el proceso de aprendizaje de una lengua. Mencionan Saravia, et al., (2008) que “sin motivación no hay aprendizaje y porque las actitudes apoyan dicha motivación” (p. 164). Entendido de este modo, la motivación incide en la actitud del alumno, no obstante, la actitud es en gran medida un factor que puede incidir en la motivación del alumno a cursar una segunda lengua. Si la actitud es positiva, la motivación es un ingrediente más que el alumno tiene para el aprendizaje de una segunda lengua, puede decirse que sin estos dos conceptos actitud positiva y motivación no hay aprendizaje por parte del alumno.

Garnerd (en Saravia y Bernaus, 2008) alude que la teoría motivacional, incluye una dimensión educacional, donde se trata de evaluar al estudiante en situaciones de aprendizaje en el aula y fuera de ella. Este autor menciona que el grado de motivación de un alumno por el aprendizaje viene condicionado por lo que quiera conseguir haciendo una actividad concreta. En cierto modo es así, sin embargo, para el caso del aprendizaje de lenguas indígenas esta movida por una actitud negativa por la sociedad, que implica a tener una actitud negativa en su aprendizaje.

En este sentido, la lengua que se estudia en la sociedad donde vive el estudiante influye en la propia actitud de estudiante y crea una imagen positiva o negativa sobre la lengua que aprende. En el caso de lenguas indígenas, suele ocurrir que los alumnos no toman importancia hacia el estudio de la lengua, por ser una lengua de origen indígena y bajo prestigio por la sociedad mestiza. Incluso, los mensajes y experiencias del entorno afectarán la actitud y motivación, lo cual recae en lo importante o menos importante en el aprendizaje de una lengua diferente a la propia.

2.5 Planeación y selección de contenido

En la enseñanza de lenguas, se enfatiza el uso de los planes de clases. Freeman y Freeman (2008) aluden que antes de realizar una planeación de clases, debe haber tres secciones

principales que comienza con la “preparación, instrucción y recisión/evaluación” (p. 108). Los autores mencionan que en la preparación se incluye la planeación de una clase y la selección de materiales; en algunos casos, los materiales necesitarán ser adaptados o complementados con algunos materiales y/o actividades que integren una buena enseñanza. Un aspecto primordial de la planeación de una clase es el desarrollo de objetivos lingüísticos y los contenidos que han de ser enseñados en la clase. En toda, planeación y selección de materiales y actividades deben desarrollarse las cuatro habilidades de la comunicación (oral, auditiva, lectora y escrita).

Farrell (2002) menciona que una planeación de clases diarias es “una descripción escrita de cómo los estudiantes se moverán hacia el logro de objetivos específicos. Describe el comportamiento de la enseñanza que resultará en el aprendizaje del estudiante” (p. 30). En este sentido la planeación de clases es un esquema que nos guía para lograr los objetivos de una sesión. Al respecto Richards (1998, en Farrell, 2002) sugiere que los planes de clases “ayudan al maestro a pensar en la lección, de antemano para resolver problemas y dificultades, proporcionan una estructura para una lección, proporcionan un mapa para que el maestro lo siga y proporciona un registro de lo que se ha enseñado” (p. 31).

Por otro lado, Wajnryb (en Quintero, Zuluaga y López, 2009) menciona que la planeación debe estar relacionada con el programa de clases, con la realidad de los estudiantes, considerando su contexto, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje, (p. 50). Por otra parte, una planeación no puede ser rígida, el profesor debe estar alerta a los sucesos imprevistos, en este sentido, el plan es una ayuda imprescindible en todo proceso de enseñanza aprendizaje (Quintero, et al., 2009) que guía a los procesos de desarrollo de una clase y que como fin último es influir en el aprendizaje de los alumnos. Quintero, et al., (2009), mencionan que en una planeación se conciben tres momentos para el desarrollo de la clase:

- 1.- Momento previo a la clase. En esta etapa podemos encontrar actividades para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, la activación de conocimientos previos, elicitación de conocimientos de una clase anterior, introducir un tema nuevo.
- 2.- Durante la clase. En esta etapa se encuentran las actividades medulares del tema principal de una clase de lenguas.

3.- Después de la clase. En esta etapa es como de cierre. Encontramos actividades de consolidación del tema, la retroalimentación ya sea a través de actividades o de preguntas que se generan en el grupo por parte del docente, esto con el fin de conocer los conocimientos posibles adquiridos en una sesión; sin embargo, no se garantiza que, en una primera clase, los alumnos adquieran todos los aspectos de la temática vistas en una sesión. Será necesario, realizar actividades y ejercicios que demuestren que el alumno ha aprendido lo expuesto en la clase anterior para continuar con nuevas temáticas o situaciones de la lengua meta traducidos en la función comunicativa (Santos, 2015).

Esto significa que el docente de lenguas deberá planificar clases y fijar objetivos, organizando el trabajo de los alumnos y guiando el proceso del aprendizaje de temas que se fijan para una clase. Además, el docente tendrá que tomar en cuenta de las situaciones diversas y adaptarse a las necesidades, intereses y características de los alumnos; fomentando la motivación hacia éstos; así como seleccionar y adaptar materiales para desarrollar la competencia comunicativa y finalmente evaluar este proceso de manera bidireccional; es decir, tanto por parte de los alumnos y del docente, porque es necesario dar cuenta del aprendizaje adquirido, así como, de la enseñanza realizada, es decir de nuestra propia actuación docente.

Otra actividad que puede mejorar nuestra planeación de clase, es intercambiar experiencia con otros docentes y realizando una introspección sobre la propia práctica, además de “participar en la comunidad profesional; colaborar con el equipo profesional en el que se integra, autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo”, (Verdía, 2011, en Pizarro, 2013, p. 168) son parte fundamental que puede mejorar nuestras prácticas de clases.

De este modo, el proceso de planeación de la enseñanza se concibe como “una etapa fundamental en la acción de los educadores reflexivos que desean mejorar lo que hacen, toda vez que el trabajo en el aula no es improvisado, sino que obedece a unos propósitos, metas y logros en concordancia” (Quintero, et al., 2009, p. 40) con los fines de la enseñanza de lenguas, donde el alumno toma importancia dentro de nuestro desarrollo de actividades y el docente pasa a ser un mediador de las acciones que se ejecuten en clases.

La planeación como un instrumento que usa el docente para guiar el desarrollo de su clase, mejora y logra un buen desempeño para aquellos que son principiantes en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de lenguas (Quintero, et al., 2009); además, nos permite observar cuales pueden ser posiblemente nuestras debilidades y, mediante ellas poder ajustarlos con mayor detalle para un mejor logro del desarrollo de temas, objetivos y actividades.

Los autores Farrell (2002), Freeman y Freeman (2008), Quintero, et al., (2009) y Wajnryb (en Quintero, Zuluaga y López, 2009), coinciden que la planeación de una clase es necesaria para tener como guía sobre cómo se desarrollará una clase, además de cumplir con los objetivos planteados de acuerdo con el programa de la materia. Y un punto fundamental es que la planeación anticipada de una lección o clases ayuda al docente a resolver problemas y dificultades que emerjan en el aula. Como menciona Quintero, et al., (2009) la planeación no puede ser rígida debido a las situaciones emergentes que suceden en el aula. Por ello, aunque la planeación suele ser sistemática, debe haber un espacio de adecuaciones a la situación de clases, ya que en ocasiones es necesario tomar decisiones para adecuar la planeación al momento de la clase, por lo tanto, la planeación es meramente una guía a seguir, más no debe ser un documento rígidamente establecido para ser acatado punto por punto.

Por otro lado, la planeación de secuencias didácticas de acuerdo con Buitrago, Torres, y Hernández (2009), mencionan que “el diseño e implementación de la secuencia didáctica obliga a la realización, por parte del docente, de acciones de selección, diseño y despliegue del contenido de la enseñanza, durante las cuales el contenido es abordado con mayor profundidad” (p. 4). Y Sánchez (2006, p. 197), menciona que una planeación debe comenzar con “propósitos y contenidos...estrategias y evaluación... recursos y observaciones” (p. 197). Coincidimos con estos autores porque al diseñar una secuencia didáctica abordamos un tema con mayor profundidad.

Buitrago, et al., (2009), al respecto mencionan que la “organización permite, paralelamente, identificar la forma que tendrá el diseño y la organización de la secuencia didáctica” (p. 98). Las secuencias didácticas se basan en la realización de una serie ordenada de actividades que tienen una relación entre sí. Esta serie de actividades pretende enseñar un conjunto de contenidos específicos ya sea una lección completa o una parte de algún tema o aspecto de

la lengua a enseñar. La realización y diseño de secuencias didácticas con estructuras bien definidas puede ser una herramienta para el apoyo en la enseñanza de lenguas.

Litwin (1997) menciona que la organización de una secuencia didáctica debe partir de lo particular a lo general, de lo fácil a lo difícil. Por otra parte, Díaz Barriga (2010) menciona que una secuencia didáctica tiene ciertas estructuras o pasos que van a guiar o desarrollar una actividad, que tiene propósitos de conseguir o solucionar un problema o situación, teniendo metas claras con un orden de actividades específicas. Por último, Santos (2015) menciona que para la realización de una secuencia didáctica desde un enfoque basado en funciones comunicativas porque se presentan en secuencias; por lo tanto, es necesario identificar una función comunicativa e identificar el contexto en donde se lleva a cabo el uso de la lengua, creando diálogos con función comunicativa, identificando que elementos lingüísticos se deben enseñar al alumno, seleccionando materiales de la clase y finalmente crear la secuencia didáctica, es decir, la realización y desarrollo ordenado de actividades que tienen relación entre sí, para lograr el objetivo de la clase.

La propuesta de secuencia didáctica de Santos (2015) está orientada a la enseñanza de una lengua desde contextos reales. El autor contempla en el desarrollo de secuencias didácticas la función comunicativa, porque es a partir de allí que se desarrolla las actividades que tienen conexión entre sí. El autor, propone el siguiente modelo para la realización de secuencias didácticas. Ver (**tabla 1**).

Selección de función comunicativa.
Identificación del contexto del uso de la lengua.
Diseño y creación de diálogos con la función comunicativa.
Identificación de elementos lingüísticos, sociopragmáticos, entre otros, para considerar en las sesiones.
Diseño de secuencias didácticas: selección de abordaje metodológico, diseño de actividades tipo CR, diseño de ejercicios gramaticales y actividades de CR 2.

Tabla 1: Esquema de planeación de secuencias didácticas, Santos (2015, p. 30).

2.6 Instrucciones en el aula de lenguas

Las instrucciones que se proporcionan dentro del aula son parte y un proceso fundamental para que los alumnos comprendan las actividades a realizar durante el desarrollo de la clase. Bayés y Montmany (2012), indican que las instrucciones son “parte esencial del discurso didáctico y, así, podemos concebirlos como piezas que ponen en marcha las tareas y que inciden directamente en el aprendizaje del alumno” (p. 189). Por otro lado, Harmer y Alonso (en Bayés y Montmany, 2012), señalan que las instrucciones deben tener tres aspectos fundamentales de las cuales son: 1) “los enunciados deberían ser sencillos y breves”, 2) “es recomendable ejemplificar, ilustrar aquello que se les pide a los estudiantes que hagan”, y 3) “parece aconsejable que el profesor compruebe si se ha entendido bien la tarea” (p. 194). En este sentido, las instrucciones que proporcionemos en el aula son fundamentales para lograr los objetivos de cada actividad, además de ser necesario comprobar, si las instrucciones fueron comprendidas por parte de los alumnos.

Sin embargo, Bayés y Montmany (2012) dicen que los profesores, con frecuencia no acudimos a “ejemplificar aquello que pedimos a los alumnos, ni comprobar si se ha entendido la instrucción” (p. 196). Wahlroos (en Culebro, 2004), señala que cuando se está en un proceso de comunicación, es preciso “que se compruebe que el mensaje está siendo entendido por el interlocutor” (p. 14). Asimismo, Arévalo, Pardo y Vigil (2005) y Ur (1996) mencionan que para para cerciorarnos de si nuestras instrucciones han sido comprendidas, debemos de verificar si los alumnos han entendido nuestro mensaje. La forma en que podemos verificar es haciendo preguntas directas hacía ellos o pidiendo que repitan o parafraseen lo que deberán hacer. Ur (1996) propone que las instrucciones que se proveen a los alumnos deben ser claros, precisos, cortos, asegúranos de captar la atención de los alumnos; asimismo, menciona que debemos apoyarnos con ilustraciones o ejemplos para explicar sobre lo que se solicita realizar, para evitar con funciones y generación de dudas en los alumnos. Frecuentemente estas indicaciones que menciona Ur (1996), no las tomamos en cuenta, por lo que generamos dudas en el alumno respecto a nuestras indicaciones que proveemos en clases.

Tanto Ur (1996) y Arévalo, Pardo y Vigil (2005) coinciden que al realizar instrucciones en el aula para cualquier actividad deben ser claras, hablar con voz alta y pausada. Esto con el fin de lograr un entendimiento y comprensión por parte de los alumnos a quienes se dirige la

instrucción sobre alguna actividad a realizar. Por otro lado, los autores Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1999), sugieren que para transmitir ideas de manera verbal para comunicar a los demás lo que se desea lograr, es necesario “reconsiderar y reanalizar lo que se pretende transmitir; «esto» ayuda a detectar incongruencias e incorrecciones” (p. 15); ayudándonos a ser más claros y precisos, obligándonos a buscar formas alternativas para expresar las ideas o contenidos del mensaje para lograr los objetivos de la instrucción a proveer. En este sentido, Ur (1996) considera los siguientes puntos para una explicación o instrucción de clases: 1) preparar de nuestro mensaje, 2) asegúrese de tener toda la atención de la clase, 3) presentar la información más de una vez o ayudarse del uso de la pizarra, 4) ser breves y concisos, 5) ilustrar ejemplos sobre lo que se pide que se realice y 6) obtener comentarios sobre lo que se ha indicado.

Para cerciorarnos si las instrucciones han sido entendidas debemos pedir a algunos alumnos que repitan lo que deben realizar, porque en ocasiones preguntamos si han entendido y como respuesta, obtenemos un sí de todos ellos, sin analizar que es probable que respondan de esta manera por temor a ser ridiculizado o señalado por parte de otros alumnos y docente, por lo que se quedan en silencio sin manifestar sus dudas. Por esta razón es necesario pedir a los alumnos parafrasear lo que se les ha solicitado o explicado, como mencionan Ur (1996), Arévalo, et. al. (2005), Wahlroos (en Culebro, 2004) y Bayés y Montmany (2012).

Los autores Scrivener (2005), Arévalo, et. al., (2005) y Ur (1996) también coinciden que una instrucción de clases debe ser planeada, ejemplificada, ilustrada y valerse de preguntas hacia los alumnos para cerciorarse de si han sido comprendidas las instrucciones para realizar actividades. En este sentido, las instrucciones que se proveen en las clases deben ser planeadas antes de ser dictadas, para evitar complejizar el desarrollo y entendimiento de las actividades. Así, los resultados de las diversas actividades dependerán de una buena y planificada instrucción, tomando en cuenta los seis puntos estratégicos que propone Ur (1996) para la planificación de la instrucción.

2.7 Monitoreo de actividades en el aula

El monitorio de actividades en clases, es sin duda una de las estrategias que el docente aplica durante el desarrollo de las clases. El monitoreo en el aula de acuerdo con Monti y San

Vicente (2006) es como verificar y observar el comportamiento de los estudiantes, esta estrategia de monitoreo brinda información útil sobre la actitud de los alumnos respecto a su participación en las actividades y de este modo se puede evaluar la participación de los mismos. Del mismo modo, Hernández-Chérrez (2014) menciona que para monitorear es necesario asignar un tiempo para ello, ya que indiscutiblemente es necesario realizar el seguimiento, monitoreo y trabajo de los alumnos en clases.

Elmore (2010) indica que cuando se realiza una actividad de monitoreo, es conveniente que haya “una retroalimentación permanente y en tiempo real, con estudiantes reales” (p. 11). Con el propósito de que cada alumno tenga la oportunidad de preguntar sus dudas o aclaraciones de algún aspecto de la actividad que realiza, siempre que este lo solicite o el docente intervenga para conocer si existen dudas respecto a las actividades a realizar. De acuerdo a Monti, et. al., (2006) al monitorear, analizamos y evaluamos el grado de participación y comportamiento de nuestros alumnos en la realización de nuestras actividades y generamos opinión propia sobre ello. De este modo, el monitoreo nos aporta conocimiento sobre la participación de los alumnos en las actividades, así como conocer sus actitudes respecto a la clase.

O'Malley y Chamot (1990) mencionan que el seguimiento que hacemos a nuestros alumnos contribuyen tanto al conocimiento lingüístico explícito como el implícito, ya que solemos realizar actividades de diversa índole como la práctica formal de ejercicios y funcional donde se observa la praxis de la lengua, y de todo ello hacemos monitoreo y control de actividades. Si monitoreamos los progresos de actividades “de los alumnos desde diferentes ángulos a lo largo del tiempo, podremos evaluar nuestra eficacia pedagógica y desarrollar estrategias de intervención focalizadas”, Elmore (2010, p. 46). Dicho de otro modo, podemos analizar nuestra forma de monitorear y reflexionar si el monitoreo realizado se está cumpliendo adecuadamente sin interrumpir u obstaculizar la práctica de las actividades que se solicitan.

Los procesos de monitoreo de actividades, de acuerdo con Argyris y Schön (en Elmore, 2010) se pueden efectuar tanto a nivel individual como colectivo u organizacional. En otras palabras, cuando supervisamos aprendemos de nuestras propias actuaciones desde un plano individual y organizacional, ya que nuestra actuación es individual pero que de alguna manera nuestras actuaciones las reflexionamos para hacer observaciones sobre cómo fueron

efectuadas y es necesario realizar cambios para mejorar el monitoreo en clases. Por ello, Argyris y Schön (en Elmore, 2010) describen su enfoque sobre “aprendizaje individual y organizacional como reflexión en acción” (p. 39). En esta etapa de reflexión podríamos tomar conciencia por ejemplo si al monitorear que tanto le brindamos al alumno espacio para pensar y a hacer la actividad.

2.8 Estrategias de inicio y cierre de sesión en el aula

Las estrategias que cada docente implementa en sus clases al momento de iniciar una sesión, varían de profesor a profesor. Como señala Tapia (2002) los docentes tenemos una manera muy particular de comenzar una clase y es única y va de acuerdo con nuestro estilo. El autor indica que el inicio de una sesión puede variar de acuerdo a la hora de inicio. Cuando se comienzan las clases de una sesión, hay docentes quienes saludan a los alumnos, o en su caso, preguntan sobre el estado del ánimo de los alumnos para generar confianza y ambientar la clase. Como señalan Silberman (1998) y Capdevila (2010), los saludos crean la participación inmediata y rompen el hielo para generar confianza en el alumno, asimismo, crean un interés inicial en la temática; además de incidir el aprendizaje de los alumnos.

Igualmente, Capdevila (2010) indica que el inicio o calentamiento de una clase deben contemplar “actividades de corta duración y estar centradas en varios objetivos como, por ejemplo; esperar que se incorporen todos los alumnos al aula o crear un ambiente [relajado]” (p, 76). Desde el punto de vista de Silberman (1998), también, podemos iniciar una sesión a través de preguntas para generar y activar conocimiento estimulando a los estudiantes a adoptar un rol activo en su participación. Estas formas de iniciar la sesión con este tipo de actividades pueden llevarse a cabo al comienzo de la clase o de una nueva etapa de aprendizaje, cuya finalidad es motivar al alumno y proporcionar un primer contacto con el tema que se desarrollará a lo largo de la sesión dependiendo de la complejidad de la temática.

Almeyda (en Tapia, 2002) dice que las estrategias de inicio de sesión “por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va aprender” (p. 64). En este sentido, existen diversas maneras de como iniciar una sesión de clases, por lo que va desde saludos, activación de conocimientos previos, introducción a temas, entre otras estrategias que el docente puede aplicar. No obstante, el calentamiento o inicio de clases no debe ser demasiado prolongado,

ya que su función es abrir la sesión. Generalmente se puede iniciar con actividades lúdicas para amenizar la clase e invitar a los alumnos a participar durante la sesión. Díaz Barriga (1999) plantea que la activación de conocimientos como estrategia del docente es útil para generar conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. Capdevila (2010, p. 77) propone diversas actividades de inicio de sesión, y considera los siguientes características:

- Señalar los vínculos entre esta clase y las anteriores.
- Decir que la actividad que los alumnos van a hacer es divertida.
- Hacer algo para atraer el interés y la motivación de los alumnos.
- Repasar el aprendizaje de una clase previa.
- Anticipar el contenido de la clase.

En este sentido, concuerdo con los autores quienes mencionan que puede haber diversas formas de iniciar una clase, y no sólo radica en saludar o incidir en la activación de un conocimiento previo. Por otro lado, está también el cierre de la sesión. En opinión de Capdevila (2010) un docente debe saber terminar eficazmente una clase, ya que como menciona “los cierres sirven para reforzar lo que se ha aprendido, para integrar y revisar el contenido de la clase y para preparar a los alumnos para aprendizajes futuros” (p. 79).

Díaz Barriga (2010, p. 188) sugiere que en los cierres de sesión se pueden usar instrucciones post-instruccionales tales como: los resúmenes, mapas y organizadores gráficos. Del mismo modo que en el inicio de sesión, el docente es quien elige la forma de culminar su clase, no obstante, con frecuencia el tiempo limitado de cada sesión, hace que esta actividad no se realice y, por lo tanto, como docentes desconocemos el avance final del alumno respecto a su aprendizaje. De la misma manera, Díaz Barriga (1999) explica que las estrategias que apliquemos en el aula debe ser guía para desarrollar y mejorar el aprendizaje del alumno, y que funge como apoyo en la mejora de nuestra práctica.

Al respecto Capdevila (2010) sugiere lo siguiente para cerrar una sesión con eficacia: A) resumir lo que se ha enseñado en clase, B) revisar puntos importantes de la clase, C) relacionar la clase con el curso o con los objetivos, D) señalar las conexiones con la próxima

clase respecto al tema expuesto en la sesión y E) elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase. Estas estrategias retroalimentan a los alumnos y al docente.

La retroalimentación es parte fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje y Bartlett y Wallace (en Richards y Lockhart, 1998) lo relacionan con la reflexión crítica de la experiencia docente y como consecuencia de ello la toma de decisiones para realizar cambios apropiados. Sin duda, las formas de iniciar y cerrar sesión de clases, es uno de los aspectos que podemos analizar y reflexionar porque forman parte de nuestra práctica docente. Concordamos con Bartlett y Wallace (en Richards y Lockhart, 1998) sobre el papel que juega la reflexión para incidir en la mejora de la práctica reflexiva del docente; sin el carácter reflexivo personal un docente difícilmente podría dar cuenta de sus debilidades y fortalezas cuando da sus clases. Por ello, la reflexión crítica es imprescindible porque implica plantearse preguntas sobre “cómo y por qué las cosas son como son, qué alternativas son viables y cuáles son las limitantes por hacer las cosas de una manera y no de otra” (Richards y Lockhart, 1998, p. 14). Los autores indican que si nosotros como docentes hacemos un autoanálisis de nuestro trabajo en el aula podremos autoevaluarnos si somos los docentes que aspirábamos ser o necesitamos trabajar en mejorar nuestra identidad docente.

2. 9 Recapitulación

En este capítulo abordamos la competencia comunicativa y sus componentes, además, de la importancia de las practicas orales en el aprendizaje de una segunda lengua, así como el aprendizaje cooperativo como herramienta valiosa en el aprendizaje del alumno. Del mismo modo, ejemplificamos las estrategias docentes tales como: las instrucciones en clases, el monitoreo de actividades y las estrategias de inicio de sesión de clases, estrategias que son fundamentales para el buen desarrollo de una clase. En el siguiente capítulo, abordaremos las diversas técnicas de presentación de insumo lingüístico y el proceso de selección y adaptación de materiales como herramienta fundamental en la enseñanza de lenguas.

Capítulo III

LAS TÉCNICAS PARA EL INSUMO LINGÜÍSTICO EN EL AULA

3.1 Técnicas de presentación del insumo lingüístico

La técnica la podemos entender como “las actividades que se realizan para lograr los objetivos de la lección” (Santo, 2015, p. 56). Para la presentación del insumo lingüístico necesitamos de una serie de técnicas que nos encaminen para el logro de aprendizaje de un tema. Por ejemplo, las actividades de repetición es una técnica que se aplica reiteradamente en clases de lenguas, algunas veces se cae en la monotonía del uso de este recurso, sin embargo, esta técnica puede ser útil si se aplica con adaptaciones, moderación y de acuerdo con el desarrollo en una clase.

La hipótesis del insumo del modelo monitor de Krashen (1982, en Crawford y Cadenas, 2003), parte de la idea de presentar insumo lingüístico o el input lingüístico, $i + 1$ presentando un nivel de competencia lingüística arriba del que el alumno posee, el conocimiento del alumno se define como i un nivel que posee, en tanto que el insumo lingüístico debe ser $i + 1$ (insumo comprensible) (Crawford y Cadenas, 2003). De este modo Krashen (1982, en Crawford y Cadenas, 2003) indica que cuando el alumno recibe suficiente insumo comprensible, durante el proceso de su aprendizaje “el propio alumno asume y pone en práctica dichas estructuras como parte del insumo comprensible recibido”, (p. 231).

Por otra parte, Santos (2015) menciona que la Respuesta Física Total, puede ser una técnica de insumo lingüístico para enseñar y promover el aprendizaje de una segunda lengua minoritaria. Este método o técnica, puede ser útil para enseñar vocabulario como verbos, sustantivos y estructuras gramaticales como las preposiciones, sustantivos singulares y plurales, entre otras a través de comandos, donde el docente de lenguas debe mostrar a los alumnos un ejemplo de cómo ejecutar un comando, para que después los alumnos puedan realizar ejecutando comandos o movimientos físicos, es decir, como señala Santos (2015) “el papel del profesor es emitir un comando y el papel del estudiante es escucharlo, entenderlo y ejecutarlo” (p. 63).

Asher (1969, 1979, 1982, en Crawford y Cadenas, 2003) considera que el método de respuesta física total (RFT), es un método que puede ocuparse en combinación con el enfoque

comunicativo, porque es uno de los métodos que pueden ser útiles para enseñar algún aspecto de la lengua, porque este método ofrece “el insumo lingüístico comprensible, un periodo de silencio y prioriza la pertinencia del contenido en vez de las formas gramaticales” (p. 234), es decir, prioriza el significado o contenido de las palabras y oraciones en vez de enseñar la regla gramatical de la lengua. Por ejemplo, cuando el docente empieza con órdenes, consignas o mandatos de una sola palabra diciendo “siéntate”, el docente se sienta para proporcionar un modelo frente a los alumnos. Posteriormente, el docente repite la orden sin ser el modelo y a medida que se eleva el nivel del lenguaje de los alumnos, el docente puede dar instrucciones, órdenes de dos a tres palabras como “levántate y trae el libro”. Para conocer si los alumnos han comprendido el mensaje, los alumnos “demuestran su comprensión obedeciendo las consignas” (Crawford y Cadenas, 2003, p. 234).

El insumo lingüístico o comprensible también puede ser presentado mediante la técnica de textos orales. (Santos, 2015) propone que antes de presentar un texto oral pueden presentarse “ilustraciones, objetos reales, mímica, etc.” (p. 66), antes de que escuche el texto oral, posteriormente se pueden realizar preguntas exploratorias sobre la ilustración u objeto, con el fin de que el alumno vaya infiriendo el contenido del texto “significado”, es decir, después de haber presentado una imagen sobre X función comunicativa, el alumno asocia la imagen presentada con el texto oral a escuchar. El alumno comprenderá el significado y se procede a usar el contenido de la lengua, posteriormente se trabaja la forma de las lenguas (reglas gramaticales), mediante diversas actividades denominada *Consciousness-Raising (CR)* (Santos, 2015); después el alumno procede a realizar su hipótesis sobre la regla gramatical descubierta y luego la pone en práctica, esto puede ser a través de actividades controladas o libres, una actividad final es que el alumno produce su aprendizaje mediante el desarrollo de textos orales diferentes del original, los compara y realiza hipótesis sobre lo producido y finalmente reflexiona sobre los aspectos gramaticales descubiertos, en este sentido el alumno ha realizado un esfuerzo cognitivo y ha aprendido mediante un descubrimiento y concientización de la regla gramatical.

Por otro lado, la técnica de presentación de insumo lingüístico índice que los textos escritos que pueden ser presentados a través de cartas, recados, letreros, recados, folletos, noticias, posters, textos o mensajes telefónicos, a través de recetas de cocina, instrucciones, entre

otros. Así, son muchas de las herramientas en el cual podemos presentar el insumo de textos escritos como parte del insumo comprensible (Santos, 2015). El proceso de descubrimiento gramatical es el mismo proceso que en el texto oral, en resumidas cuentas, se presenta el insumo lingüístico (texto oral/texto escrito/video), y que el alumno entienda el significado del insumo lingüístico, se realiza práctica del insumo, y en la parte fundamental es que el alumno descubra y esté consiente de la regla gramatical de la lengua a través de CR, donde pone atención sobre la forma (regla gramatical), formula su hipótesis, y finalmente realiza una producción de lo aprendido con las reglas correctas, por lo menos eso se espera que el alumno realice, además de reflexionar y comparar su producción escrita con el texto original, para reformular y/o confirmar de nueva cuenta su hipótesis sobre la regla gramatical utilizada (Santos, 2015).

Por otro lado, existen otras técnicas mediante las cuales se puede hacer uso del insumo lingüístico, y es a través del método natural. Este método es propuesto por Terrell (1981, en Grawford y Cadenas, 2003) y comprende tres etapas de desarrollo, el primero es la comprensión del insumo, el segundo corresponde a la expresión oral inicial y la tercera de surgimiento de la expresión oral. El insumo comprensible se presenta a través de temas interesantes y pertinentes para el alumno, de manera similar al método de RFT. “El maestro da pautas de conversación hablando despacio y utilizando gestos para apoyar la comprensión, y los alumnos pueden responder con gestos físicos, asintiendo o negando con movimientos de cabeza señalando los objetos o ilustraciones, o diciendo sí o no” (p. 235).

El insumo comprensible, que propone este método, es hacer uso de diversos objetos que están al alcance del docente dentro del salón de clases, por ejemplo, una mascota o a través de ilustraciones, donde el docente formule preguntas a manera de mantener una conversación con los alumnos sobre una ilustración u objetos. Una ventaja de este método es el de permitir que los alumnos puedan responder en su lengua materna o L1 cuando son niveles iniciales, porque el propósito primordial de este método es la comprensión de la situación de la conversación sobre X objeto, mascota o ilustración del que se presente a los alumnos.

Por otra parte, Grawford y Cadenas (2003) indican que el insumo básico puede ser a partir de una ilustración de gran tamaño trabajándose del siguiente modo: “Aquí tenemos la foto de un circo. ¿Hay animales en la foto? Sí, ¿Cuántos animales hay? cuatro. Señala el león.

¿Dónde está el elefante?” (p. 235). Este ejemplo de insumo comprensible incorpora varias técnicas como la RFT, porque al dar las respuestas puede contener movimientos corporales al referirse a la ilustración. Además, al proporcionar las respuestas puede hacerse uso de ademanes, movimientos de cabeza, entre otros movimientos gestuales. Durante esta etapa se está trabajando el insumo comprensible más no la regla gramatical de la lengua. En una segunda etapa se trabaja la expresión inicial, donde el alumno comienza a producir frases de una sola palabra, series de palabras y finalmente frases de dos palabras. En esta etapa puede que la producción oral sea incorrecta gramaticalmente (Santos, 2015).

Krashen y Terrell (1983, en Grawford y Cadenas, 2003) mencionan que no es necesario corregir estos errores, porque las investigaciones han demostrado que en vez de favorecer al alumno a mejorar su corrección dan resultados negativos proporcionando un nivel de ansiedad por parte del estudiante. En la etapa final del surgimiento de la expresión oral, los alumnos comienzan a expresar un lenguaje con estructuras más complejas y con un vocabulario más extenso, pasando de tres palabras a oraciones extensas e incluso narraciones.

Terrell (1981, en Grawford y Cadenas, 2003) sugiere tres técnicas para presentación de insumo lingüístico y es a través de juegos, actividades afectivas propuestas por Galyean (1977, en Grawford y Cadenas, 2003) que incluyen actividades de conversación sobre temas personales, entrevistas, lista de preferencias, elaboración de tablas y graficas personales. En una lista de preferencias por ejemplo de alimentos, pueden los datos surgir de los propios alumnos, convirtiéndose en una valiosa fuente de insumo comprensible. Además, el proceso de recolección de datos en la tabla es entretenido. Y la tercera técnica de presentación de insumo lingüístico es a través de tareas de resolución de problemas propuestos por Krashen y Terrell (1983, en Grawford y Cadenas, 2003) como el “análisis de acciones cotidianas lavarse, vestirse y alistarse para ir a la escuela” (p. 238).

Grawford y Cadenas (2003) proponen que tanto maestros y alumnos organicen los datos de estas acciones cotidianas en “diagramas y tablas de horarios escolares, rasgos físicos y vestimenta, horarios de trenes y autobuses, precios de artículos [...] etc.” (p. 238) y presentarse como insumo lingüístico a los alumnos. Este método, indica que para el aprendizaje de una segunda lengua no se da de manera explícita la regla gramatical, asume

que de manera natural el alumno adquiere las reglas gramaticales mediante las formas de presentar el insumo lingüístico.

En este sentido el insumo lingüístico lo debemos comprender como la exposición al estímulo lingüístico de forma oral o escrita (Santos, 2015) que recibe el alumno durante el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Igualmente, el insumo puede presentarse mediante juegos, actividades afectivas propuestas por Galyean (1977, en Crawford y Cadenas, 2003) y a través de resolución de problemas propuesto por Krashen y Terrell (1983, en Crawford y Cadenas, 2003). El insumo que se le presenta al alumno debe ser lo más parecido a un contexto real, para que pueda poner en evidencia sus aprendizajes, en este sentido, será necesario exponer al alumno a las situaciones comunicativas diversas que sucede en diversos contextos del habla de la lengua meta. De acuerdo con la teoría de Krashen 1982 (en Crawford y Cadenas, 2003) a través de la exposición constante a la L2, el aprendiz de la lengua meta será capaz de adquirir nuevas reglas gramaticales con el previo conocimiento que posee.

Krashen (en Torres, 2003) menciona que es posible la adquisición de una lengua “sólo si el alumno entiende el mensaje y obtiene el suficiente insumo comprensible en un contexto donde el estudiante pueda mantener un bajo nivel de ansiedad” (p. 14). Sin embargo, para el caso de las lenguas indígenas específicamente el tseltal, por la poca exposición a la lengua que se le puede ofrecer al alumno dentro del salón, aun cuando el esfuerzo sea considerable por parte del docente para hacer comprensible el insumo lingüístico, estas condiciones pudieran no hacer posible que el estudiante deduzca de forma subconsciente las reglas gramaticales del tseltal.

Por la escasez de materiales didácticos como audios y videos, materiales visuales, textuales, entre otros; es necesario que las reglas gramaticales sean presentadas de forma explícita. De ello surge una pregunta: ¿Cómo enseñar la gramática sin caer en una metodología tradicional y ortodoxa?, en la siguiente sección se dará una explicación al respecto.

3.2 Actividades de *Consciousness Raising*

El término de *Consciousness-Raising* (CR) de acuerdo con Ellis (2002) tiene que ver con la comprensión de una característica gramatical de una lengua, donde el alumno desarrolla un

conocimiento declarativo sobre la regla gramatical de la lengua y Ellis lo determina y caracteriza de la siguiente manera:

Consciousness Raising, implica un intento de equipar a los estudiantes con una comprensión de un rasgo gramatical específico, para desarrollar un conocimiento declarativo [...] Las principales características de las actividades son las siguientes: 1.- Se intenta aislar un rasgo lingüístico específico para la atención enfocada. 2.- Los alumnos son privados de datos que ilustran la característica objetivo y también pueden ser suministrados con una regla explícita que describe o explica la característica. 3.- Se espera que los estudiantes utilicen el esfuerzo intelectual para entender la característica apuntada. 4.- El malentendido o la comprensión incompleta de la estructura gramatical por parte de los alumnos conduce a aclaraciones en forma de datos adicionales. 5.- Los alumnos pueden ser requeridos (aunque esto no es obligatorio) para articular la regla que describe la estructura gramatical. (p. 168)

Ellis (2002) explica que al aislar un rasgo lingüístico específico dará oportunidad al alumno para enfocar su atención sobre ese punto. De los datos lingüísticos a los que exponemos al alumno hacemos que identifiquen características particulares y llamamos la atención del alumno hacia estas características particulares de la lengua. El alumno durante este proceso debe hacer un esfuerzo cognitivo para que logre alcanzar el objetivo de identificar una regla gramatical. Por otro lado, Willis y Willis (1996) indican que los datos que se exponen a los alumnos deben ser extraídos de textos escritos y hablados que el alumno en un principio ha procesado su significado; además de ser textos que tengan una función comunicativa auténtica (real en la vida cotidiana).

Es requisito que los alumnos realicen un esfuerzo cognitivo durante las etapas de descubrimiento de la regla gramatical con fines de comprender las características específicas de la lengua. Este proceso involucra al alumno en la realización de una hipótesis sobre los datos (reglas gramaticales) y a sacar sus propias conclusiones sobre lo que ha descubierto durante este proceso de *Consciousness-Raising*. Rutherford y Sharwood-Smith (1985, en Ellis, 2002), consideran que CR, puede ser un facilitador potencial para la adquisición de la competencia lingüística porque el estudiante de una segunda lengua pasa por una concientización parte esencial para lograr los objetivos y la formación orientada de *Consciousness Raising*. No se trata de una práctica o aprendizaje conductual o mecánico, ya

que el alumno realiza un proceso cognitivo durante la concientización de las reglas gramaticales que aprende.

Willis y Willis (1996) mencionan que CR, puede ser visto como una solución de una problemática y guía para el aprendizaje de reglas gramaticales de una lengua. Se comienza con animar y estimular a los alumnos a notar características particulares del lenguaje, a sacar conclusiones de lo que notan y a organizar su visión del lenguaje para que logren realizar conclusiones que han obtenido de una regla que han extraído. Willis y Willis (1996) sugieren que este tipo de actividades se relaciona estrechamente con tres procesos que el alumno puede realizar: observar, hipotetizar y experimentar el proceso de concientización (*Consciousness-raising*).

Santos (2015) indica que CR, es un tipo de actividad para reflexionar sobre el descubrimiento de la forma gramatical de la lengua, tiene “el propósito de promover el conocimiento explícito, declarativo, con respecto a algún aspecto gramatical” (p. 133). Las actividades de tipo CR se realiza aislando la estructura que se quiere resaltar, de acuerdo a este autor, por ejemplo “la concordancia de número entre una oración en singular y una oración en plural se establece de la siguiente manera: una bolsa pequeña/unas bolsas pequeñas” (134); estaríamos aislando la forma plural con terminación en “S” en las tres palabras y esto puede ser mediante unas oraciones e imágenes que tengan relación con lo que significa.

De acuerdo a Santos (2015) se espera que “a partir de las ilustraciones y las oraciones [...] el estudiante note la estructura y formule sus propias hipótesis” (135), para después esperar que el alumno realice su hipótesis preliminar, donde se espera que el alumno note la regla. Es necesario que durante la etapa de notar la estructura se ponga a prueba de forma controlada el conocimiento explícito, es decir, mediante ejercicios controlados o libres.

Ur (1988, en Ellis, 2002, p. 168) señala que la práctica controlada consiste “en una serie de ejercicios, cuyo objetivo es hacer que los alumnos aprendan la estructura gramatical” y estas consisten en la sustitución y llenado de espacios en blanco. También, el autor menciona que la práctica contextualizada sigue siendo controlada, pero invita a un intento de animar a los alumnos a esforzarse y comprender los significados de la lengua que aprende.

Posterior a las actividades controladas, el alumno puede realizar alguna actividad donde reproduzca su propia versión sobre las formas que ha notado, de acuerdo a Santos (2015) se estaría realizando una actividad de tipo CR 2, donde el propio alumno observa su propia producción analizando los elementos gramaticales que ha empleado en su propia versión. Es decir, se espera que el alumno use la forma correcta de la lengua en su propia versión.

Santos (2015) expone que podemos pedir a nuestros alumnos lo siguiente:

[...] una vez que haya practicado el diálogo de forma oral con su compañero, escriba en su libreta una versión del diálogo, sin consultar con nadie, y que subsecuentemente compare su versión escrita con la que se presentó al principio. De esta manera le estamos brindando la oportunidad de que note la diferencia entre la forma en que está produciendo la forma gramatical y la forma en que se espera que la produzca; en términos de la literatura de adquisición de la lengua, estaría notando la diferencia entre su interlengua y la lengua meta (p. 136). Actividad denominada CR 2.

En este proceso de reflexión para la gramática, de acuerdo con Santos (2015) implica una serie de pasos y procesos que se describen en la siguiente figura, Ver (figura 2).



Figura 2: Secuencia de atención explícita de la gramática CR, de Santos (2015, p. 137).

El propósito de las actividades con atención explícita a la gramática es que se ponga atención al significado, el uso y práctica de la lengua, seguido de notar la regla gramatical, reflexionar, analizar y formular hipótesis sobre la regla presentada en el insumo para que posteriormente el propio alumno realice una versión propia de algún texto escrito u oral para que finalmente

el alumno compare su producción con la versión original presentado en la secuencia como input y, analice y reformule su hipótesis sobre la gramática explicitada, con el fin de conocer si ha aprendido o en su caso necesite de más actividades para notar la regla que se pretende lo aprenda y lo produzca como debe ser de manera correcta.

Podemos decir que el alumno realiza un esfuerzo cognitivo porque no se trata simplemente de dictar las reglas; el proceso para notar la regla implica actividades de concientización; de modo que la gramática no se trabaja con métodos tradicionales. Por todo el proceso que implica la atención a la regla gramatical, el alumno observa sus debilidades y fortalezas que tiene sobre la regla que usó, dentro de la actividad denominada CR1 y CR2.

3.3 Diseño y adaptación de materiales didácticos en tseltal

Aran (2006, p. 51-52) especifica que “el material debe ser un instrumento que facilita la implicación y la motivación del alumnado [...] tienen que ser lo más diversificado posible, ofreciendo cuantas más posibilidades de uso en función de las necesidades de cada situación y momento”. Así el material como recurso nos sirve de puente entre lo que enseñamos y se aprende. De acuerdo con este autor el material como instrumento de aprendizaje debe tener las siguientes características: “flexibilidad del curriculum, flexibilidad del material, significativo, diversidad en su material, debe ser evaluado y autoevaluado” (p. 51-52) por diversos docentes, de acuerdo con su utilidad y viabilidad.

Otro aspecto sobre los materiales, como expresa Madrid (2001) afirma que “se suele emplear como nexo o elemento de unión entre el docente y/o discente y la realidad” (p. 213). Porque el material, nos aporta ayuda pedagógica para el proceso de enseñanza y nos ayuda a lograr los objetivos de la enseñanza. Madrid (2001) señala, además, el material sustituye a la realidad, al mismo tiempo, trata de representar el contenido lo más cercana a la realidad, y la presenta de la mejor manera posible. Por lo tanto, los materiales o recursos didácticos que un docente emplee en el aula son de vital importancia, porque, de algún modo, influyen para la eficacia del aprendizaje en los alumnos, por su diversidad y sus actividades.

En opinión de Blázquez (1989 en Madrid, 2001) los materiales también crean "condiciones para que los maestros y los estudiantes interactúen como seres humanos dentro de un clima donde los hombres dominan el ambiente” (p. 214). En este sentido, los materiales didácticos

tienen por objeto conducir al alumno a realizar tareas y actividades, a descubrir y a experimentar los procesos de aprendizaje, mediante el apoyo de materiales.

Por otra parte, en la enseñanza de lenguas es necesario adaptar los materiales que serán de utilidad en las clases. Al respecto, Canalsy Roig (en Aran, 2006) indica las siguientes características que se deben tomar en consideración en el proceso de selección de materiales didácticos para la enseñanza/aprendizaje de lenguas.

Ahora veremos los siguientes criterios para la selección de materiales de acuerdo con Canalsy Roig (en Aran, 2006, p. 53):

- Rigor y actualización en la información.
- Secuencia didáctica y lógica en la presentación de contenidos y el uso del lenguaje.
- Máxima adecuación a las características del alumnado.
- Buen tratamiento de valores de una sociedad democrática.
- Planteamiento de actividades que abra nuevos campos de conocimiento.
- Presentación de los temas que despierten interés.
- Ilustración cuidada al servicio de los contenidos.
- Cuidado del diseño, tipología y presentación en general.
- Posibilidad de modificar, escoger y readaptar los materiales.

Continuando con el tema de selección y adaptación, Field (en, Fernández, 2006, p. 37) nos señala que la adaptación es “la habilidad para hacer que algo sea adecuado o apropiado a través del cambio o el ajuste, modificando una cosa para crear un cambio en la estructura, la función y la forma, lo que da lugar a una mayor adecuación”. Así mismo, McGrath (2013) afirma que la adaptación de un material, debe ser pensado como una confección a la medida para que éste se adecúe a un contexto específico de aprendizaje. Si bien, con frecuencia los materiales no están contextualizados para un grupo específico, la tarea del docente es buscar o adaptar materiales que serán de utilidad para su clase.

McGrath (2013) señala que para la enseñanza de lenguas es necesario adaptar materiales que tengan relación estrecha con la lengua que se enseña. Los materiales deben tener muestras de la lengua meta con la finalidad de proveer al alumno un modelo de producción.

Por otro lado, Leony, Fuente, Pardo, y Delgado (2010) dicen que el material adaptado es “capaz de sufrir modificaciones en función de unas condiciones preestablecidas [...] se podría considerar el caso de un curso en el que el profesorado monitoriza a cada estudiante de forma individualizada y le ofrece un material acorde con sus necesidades” (p. 211). En este sentido, el material que se presente al alumno debe tener la posibilidad de ser modificado cuantas veces sean necesaria para cumplir con las necesidades y objetivos de la clase.

Un ejemplo de materiales es el uso de las imágenes en clase. Al respecto Goldstein (2013) comenta que las imágenes de gran tamaño su función es guiar al alumno para centrarse después en el diálogo o un texto con esto la “imagen resulta explotada por debajo de sus posibilidades” (p. 4). Si bien, las imágenes aportan importantes contenidos que pueden ser explotados en clases, porque en las imágenes, además de contener colores, texturas, personajes, ambiente, entre otros elementos, también contiene mensajes que pueden estar implícitos o de manera explícita. Al contener estos elementos y al presentarlos en clases de lenguas, podemos explotar su contenido como recurso en clase.

Del mismo modo, Álvarez y Bellini (2000) opinan que los materiales visuales permiten a los alumnos compartir su realidad con sus compañeros de clase. Como indica Levie (en Llorente, 2000), el uso de las imágenes puede ayudar al aprendizaje si las imágenes pueden “dirigir la atención hacia atributos que son relevantes del concepto” (p. 125), es decir, una imagen deberá ser tan claro y tener objetivos claros para que el alumno pueda comprender lo que se pretende lograr con el uso de una imagen. Por esta razón, el uso de imágenes como material es relevante, porque puede contener imágenes y mensajes contextualizados que servirán de anclaje para llamar la atención del alumno.

El principal objetivo del arte visual, como plantea Dalley (1992) es la producción de imágenes porque “cuando la imagen se emplea para comunicar una información concreta, el arte suele llamarse ilustración (p. 10). Por lo tanto, al diseñar un material de este tipo debemos tomar en consideración al público a quién va dirigido y el objetivo de la creación del material visual.

La siguiente figura presenta las características para el diseño y producción de imágenes como materiales para la enseñanza. Ver (figura 3).

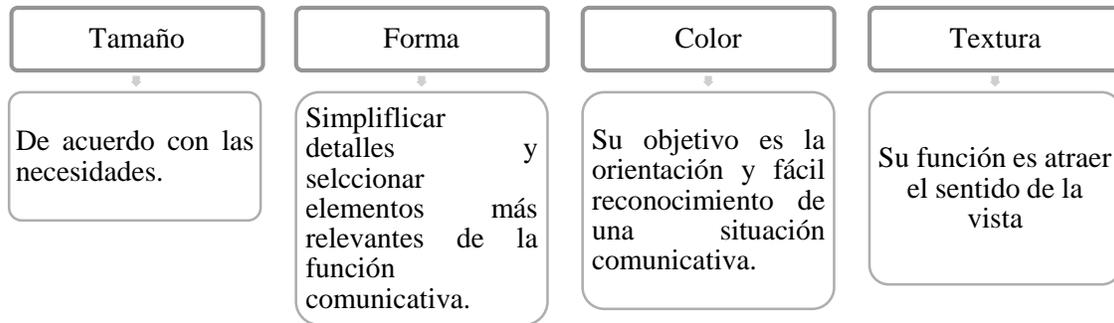


Figura 3: Características de una imagen. Elaboración propia E/2017.

Teniendo en cuenta lo anterior, Leony, et al, (2010), McGrath (2013) y Aran (2006), aconsejan que las adaptaciones de materiales deben ser claras, con posibilidades de adecuar y rediseñar, sobre todo, deben de estar intencionadas para contextos específicos y con base a las necesidades de los estudiantes, sus estilos de aprendizaje y el objetivo de la clase.

3.4 Recapitulación

En este capítulo ejemplificamos las técnicas de presentación de insumo lingüístico, así como, sobre que tratan las actividades de *Consciousness-Raising* para explicitar la gramática y la adaptación y diseño de materiales. En el siguiente capítulo, abordaremos el proceso de transición que vive un docente cuando cambia de un paradigma tradicionalista a un paradigma más centrado en el alumno. También, se abordarán conceptos relacionados con la identidad docente, el discurso en el aula y el papel de la reflexión en la enseñanza de la lengua tseltal.

Capítulo IV

TRANSICIÓN ENTRE UN DOCENTE TRADICIONALISTA Y UN DOCENTE REFLEXIVO

4.1 Identidad docente de una profesora tseltal

Vaillant (2010) señala que la identidad docente “es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular [...]” (p. 4). Al ser la identidad un proceso de construcción continua, no estática, es un proceso de transición y de análisis profesional relacionado con la práctica del docente. También, Dubar (en Vaillant, 2010) coincide que la identidad profesional se crea a través de “una construcción social más o menos estable según el período [...] por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía” (P. 4).

Al hablar de identidad nos remonta a nuestras particularidades y características construidas y en reconstrucción a través de la interacción con el medio que nos rodea y de las personas con las que tenemos contacto. Así la identidad del docente tseltal está relacionada con su identidad cultural, debido a su oficio y dado por la sociedad, además de guiarse de acuerdo con sus principios, costumbres y forma de concebir el mundo.

Monereo y Domínguez (2014) señalan que las identidades docentes se relacionan y están asociados con los sentimientos hacia y para la docencia. Cruz (en Esteve-José, 2010) menciona que la identidad profesional “se alcanza tras consolidar un repertorio pedagógico y tras un periodo de especialización, en el que el profesor tiene que volver a estudiar temas y estrategias de clase, ahora desde el punto de vista de profesor práctico [...]” (p. 58).

Por otro lado, Gómez (2004, p. 9) menciona que para los tseltales se adquiere “los primeros signos de identidad, desde antes de nacer, desde el instante en que su espíritu o *ch’ulel* ingresa al cuerpo del feto, en el vientre de la madre”. Por su parte Monclus (2004) dice de la identidad indígena lo siguiente:

[...] conjunto de creencias, costumbres, valores, conductas, técnicas, experiencias artísticas, creencias y rituales de una sociedad o algunos

de los grupos o sectores que la integra [...] se aprende y se transmite con la socialización informal y formal, a través de la relación de un individuo con otros seres humanos y en la escuela (p. 96).

En este sentido la identidad de un docente tseltal, no puede partir de cero, parte de sus experiencias de vida tanto en lo académico como en lo social, son experiencias previas importantes para su constructo de identidad docente. Los conocimientos que se tenga son válidos para ir forjando la propia identidad del docente indígena. Además, la identidad, “se aprende y se transmite con la socialización informal y formal” (Monclus, 2004, p. 96), mediante la interacción en los contextos determinados de la profesión y de la sociedad.

Vaillant (2010, p. 15) menciona que “la identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos”. Es una forma de recuperar, analizar y reflexionar la actuación docente sobre los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos y esto permite conocer las identidades y prácticas que deben ser mejoradas o transitadas a una mejor práctica. De la misma manera, Esteve-José. (2010) explica que elaborar la propia identidad profesional, implica que el futuro docente cambie de mentalidad, “desde la posición de alumno que ha sido durante todo el proceso de su propia formación, hasta ser capaz de asumir en solitario las responsabilidades en las que consiste el trabajo cotidiano en las aulas” (p. 57). Y esta transformación docente no necesariamente se da en solitario porque con la ayuda de otros colegas, el docente puede llegar a una introspección de su quehacer cotidiano.

Más aún la identidad docente debe estar acompañada de una reflexión profunda. Shön (1992), es quien acuña el término de los profesores reflexivos (reflexión en acción). Este autor refiere que la práctica reflexiva del ejercicio docente ayuda a promover el cambio y desarrollo profesional para mejorar la práctica en el aula. El propio autor, menciona que es sin duda la práctica reflexiva una condición necesaria para mejorar cualquier aspecto de la enseñanza de leguas y de ello generamos y construimos nuestra identidad docente como identidades que se transforman a través de la reflexión y transición de nuestra actuación de manera continua.

Del mismo modo, Vaillant (2010) señala que la práctica reflexiva conjunta forja la identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Es decir, es necesario la reflexión sobre nuestros conocimientos, saberes y prácticas desde nuestras aulas donde se vive el día a día el

proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos. La investigación de la práctica permitirá construir nuevas perspectivas e identidades docentes hacia una actuación positiva en el aula.

Sobre la reflexión docente, Shön (1992) indica que debe ser cíclica para analizar los aspectos de la actuación docente, para que el profesor sea capaz de reflexionar su actuación en cualquier aspecto hasta de sus actuaciones positivas como de las negativas. De este modo, la reflexión en acción tiene sentido debido a que la reflexión se hace necesaria para cambiar y transformar nuestras aulas para contribuir en el aprendizaje de nuestros alumnos, así mismo ayudar al alumno a formarse su propia reflexión sobre lo que aprende o no aprende. De acuerdo con Huberman (1989, en Vaillant, 2010) “existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional” (p. 4). Toda esta reflexión implica una construcción de la identidad y cambio de nuestro actuar en el aula.

Conjuntamente, Martínez-Agudo (2011) mencionan que el perfil del docente de lenguas debe partir de competencias “con vistas a la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos, flexibles” (p. 104), para adecuarse a la realidad del aula, a la particularidad del alumno y con capacidad e iniciativa propia para plantear alternativas educativas o pedagógicas en beneficio del docente y alumno, ya que la relación de práctica docente necesariamente implica a todos los actores dentro del aula. Martínez-Agudo (2011) apunta que es preciso, que el trabajo docente se entienda como una profesión que requiere de una permanente actitud crítica y reflexiva. El quehacer docente no es perfecto porque el docente está inmerso en una constante transformación, además la efectividad o éxito en su clase depende de muchos factores como el contexto, los integrantes de un grupo y otros aspectos.

Finalmente, Moon (1999) refiere que nunca se llega a una perfección completa de nuestra enseñanza o actuación porque nuestras acciones pueden estar en un vaivén, es decir, algunas veces podemos avanzar y otras retroceder, no obstante, esto forma parte de experiencias y aprendizajes que nos dejan conocimientos y las podemos reflexionar. Además, los contextos en donde se desarrollan nuestras prácticas son diversos y nuestros alumnos también los son, no serán los mismos, las situaciones educativas son cambiantes; de acuerdo a la época cada vez demandan de mejor y mayor preparación en los docentes. La identidad del docente y del

alumno es dinámica y va cambiando constantemente en su vida diaria. En este sentido la reflexión en acción es necesaria y debe ser cíclica para llegar a la meta o metas propuestas.

4.2 Tipos de docentes y sus creencias sobre la enseñanza de lenguas

En las aulas podemos encontrar una diversidad de docentes dependiendo del papel que ellos tengan o que quieren tener en el aula. Kerschensteiner (en Stratulat, 2013, p. 23-24) destaca cuatro tipos de docentes existentes en las aulas:

1. El solícito: el docente que decide el desarrollo de las actividades sin dejar libertad a los alumnos para la elección y libertad de expresión de sus ideas. La forma de actuar de estos docentes genera timidez en sus alumnos, forman alumnos dependientes, las actividades que implementa son siempre lo mismo, el docente es el que posee el papel principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El indolente: es un docente que proporciona demasiada libertad a los alumnos, perdiendo los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Suele ser un espectador en el acto educativo.
3. El ponderado: es un docente que tiene las características combinadas de las dos anteriores, tiende a ser participativo, proporciona actividades interesantes y dosificándolas con mucho cuidado a sus alumnos. Es un docente que sabe encontrar un equilibrio entre la disciplina y la libertad que tiene el alumno y se preocupa por la imagen que se tiene de él respecto a sus alumnos.
4. El nato: es el docente que se preocupa por sus estudiantes, intenta conocer y satisfacer sus necesidades y adaptar las tareas y las actividades que planifica a las características individuales de cada uno. Además, es un agente que anima a los alumnos al aprendizaje.

Estas características de cada tipo de docente se relacionan con la forma de actuar en el aula, porque cada docente se desenvuelve de muy diversa manera con sus alumnos. Por otro lado, Palacios, López y Barba (2013) en un estudio que han realizado, sugieren tres tipos de docentes, que a continuación se describen:

Un Profesorado Innovador: Es un docente que hace uso de las diversas técnicas e involucra a sus alumnos en sus procesos de evaluación y es de tipo formativa y continua. Evalúa a través de actividades diversas que el alumno realiza en sus clases.

1. El Profesorado Tradicional: se caracterizaría por la utilización de sistemas de evaluación sumativa y final, sus actividades son repetitivos cayendo en la monotonía, no implica a sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su único medio de evaluación es un examen final.
2. Profesorado Ecléctico: es el docente que desarrolla procesos de evaluación formativa con ligera implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje, tiende a evaluar con examen final y con otras actividades de aprendizaje, a las que otorga cierto peso en la calificación definitiva. (Palacios, et al., 2013).

De estos tipos de docentes pudiéramos encontrar semejanzas. Por ejemplo, en las aulas de lenguas indígenas solemos encontrarnos generalmente docentes de tipo tradicional porque no han tenido una formación en la enseñanza de lenguas y en muchos casos no tienen formación para enseñar o ninguna formación.

Además, enseñar tseltal, una lengua que no ha tenido trascendencia histórica en cómo enseñar y aprenderla desde la mirada de la competencia comunicativa, limita tener una visión más amplia sobre lo que significa enseñar segundas lenguas debido a que las lenguas han sido aprendidas y enseñadas a sus hablantes de manera oral, y hasta la fecha no se conoce de instituciones formadoras en la enseñanza de lenguas indígenas como objeto de estudio, para ser enseñada y aprendida en diversos niveles escolares como segunda lengua. Por estas razones, los docentes de lenguas indígenas usamos nuestra experiencia de haber sido alumnos que aprendieron español o inglés en la educación básica y tomamos modelos de nuestros maestros ya sea si consideramos a esos maestros como buenos o no buenos maestros en la enseñanza.

De tal manera, el docente tseltal se va construyendo y formando en la medida de lo posible y si tienen la voluntad de querer hacerlo, podrá inscribirse a curso de capacitación y actualización. Entonces, un buen profesor no nace, sino, se forja con sus propios esfuerzos e inversiones hacia la reflexión sobre la propia práctica, ya que este aspecto es crucial para la transformación del docente y sus prácticas en el aula. Compartimos la idea de Debesse (1960) quien menciona que la educación no crea al hombre, lo ayuda a crearse a sí mismo. En este

sentido, no puede estar separada de la una de la otra, tanto la educación es parte del ser humano y el mismo ser humano es quien se dota de diversas características llegando a construir su identidad e ideología respecto a ser un buen docente.

Para reconstruir nuestra identidad docente es necesario trabajar con nuestras creencias y el auto concepto que tengamos de nosotros mismo y de lo que es ser un buen docente. Para Tillema (2000, en Martínez-Agudo, 2011, p. 110) las creencias son “producto de la propia experiencia de aprendizaje para mejorar la formación inicial”. Contreras, et al., (2002, en Martínez-Agudo, 2011) señala que las creencias basadas en las reflexiones atraviesan diversas fases, tomando en consideración que las primeras creencias son importantes ya que es el comienzo de las creencias de cómo enseñar en el aula. Al respecto, menciona que existen cuatro fases de creencias de las cuales son: “a) previamente a la formación inicial, b) durante la formación inicial, c) durante las prácticas de enseñanza y, c) posteriormente, en su formación permanente como maestros” (p. 110). De los incisos mencionados, podemos comprender y observar que los docentes han construido creencias con base a experiencias como alumnos antes y durante la formación académica, durante las prácticas profesionales en la enseñanza de lenguas y después de lograr ser considerados como docentes en servicio y con experiencia.

William y Burden (1999) mencionan que a menudo los profesores actúan de forma improvisada o por costumbre, ya que sus decisiones y acciones están impregnadas, en gran medida, por convicciones profundamente arraigadas de experiencias pasadas en nuestra vida como alumnos y como docentes y por la interacción en la sociedad. Las creencias de los docentes influyen en todo lo que hacen en el aula, pues “los profesores se dejan influir enormemente por sus creencias [...] con lo que creemos que sabemos” William y Burden (en Martínez-Agudo, 2011, p. 110). Estos autores enfatizan que la influencia de la cultura compartida por la sociedad sobre la enseñanza-aprendizaje influye fuertemente en las aulas de lenguas. Además, un profesor de idiomas se encuentra influenciado por sus experiencias personales, por las formas tradicionales en que se ha desarrollado como profesor y sobre la perspectiva de otros profesores de idiomas, entonces la creencia de los docentes se basa sobre estas experiencias compartidas y arraigadas por la práctica.

Las creencias de enseñanza del cual habla Williams y Burden (1999) generalmente conducen a tomar decisiones y a crear técnicas que frecuentemente, pueden, no ser las más convenientes para su implementación en el aula. En ocasiones, el docente suele adoptar fuertemente un enfoque de enseñanza y a menudo no quiere abandonarlo por miedo a aventurarse a lo desconocido porque el profesor cree que es la única alternativa de enseñar lengua. No obstante, si el docente tiene el deseo de mejorar sus prácticas de enseñanza y la necesidad de conocer otros enfoques y métodos; así como de tener la necesidad de cambiar y transitar a ser un docente con iniciativas y visión abierta, este docente puede que ya no se resista al cambio porque adoptar nuevas innovaciones en la enseñanza de lenguas, puede requerir que el docente trabaje más.

Del mismo modo, Solar y Díaz-Larenas (2007) señalan que las creencias de los docentes permiten saber qué tipo de “perfeccionamiento un grupo necesita, dependiendo de su contexto socio-educativo y necesidades profesionales. Esto significa que el perfeccionamiento no puede ser estandarizado para todos los docentes” (p. 41). Las creencias de los docentes son diferentes de acuerdo con sus experiencias adquiridas durante el proceso de su formación, durante las prácticas profesionales y durante el proceso de desarrollo profesional.

Richards y Lockhart (1998) mencionan que el origen heterogéneo para las creencias de los profesores, se manifiestan y enfatizan sobre las creencias de las experiencias como alumnos de lenguas, es decir, los profesores tienden a repetir en sus clases las dinámicas que hacían los que en otro tiempo fueron sus profesores. Además, sugieren a su práctica diaria y a las conclusiones, sobre lo que funciona en una clase y lo que no funciona. En muchas ocasiones, estas conclusiones están tan impregnadas por las creencias de los profesores que distan mucho de las conclusiones reales sobre lo que debe funcionar o no en una clase.

Otro punto especial que mencionan estos autores es la importancia sobre la personalidad del docente. Y es que, por mucho que un enfoque novedoso proponga una actividad innovadora para que una clase funcione a la perfección, si esa actividad no congenia o concuerda con la forma o personalidad de ser (tipos o características) del docente, difícilmente podrá funcionar en su clase. Para ello la práctica reflexiva es necesaria para saber cómo realizar estas actividades desde la propia mirada, probablemente un docente tenga personalidad reservada

o no es de los docentes que les guste hacer mil maromas para que sus alumnos aprendan, pero existen alternativas para que estas actividades puedan ser llevadas a cabo, cambiando el rol del docente en vez de que este sea quien realice cierta actividad; el docente puede crear oportunidades para que los alumnos sean quienes hagan o tomen decisiones.

Todo lo que se ha descrito en este apartado, tiene relación con las creencias que tenemos sobre enseñar lenguas. Además, influyen fuertemente en lo que hagamos en las aulas, las diversas perspectivas que tengamos sobre el proceso de enseñanza docente, de los métodos, enfoques y técnicas que hemos desarrollado durante nuestra formación y desarrollo profesional son pautas que nos seguirán guiando para el desarrollo de las clases, hasta que decidamos comenzar a desarrollar nuevas creencias, entonces cambiará nuestras perspectivas de la enseñanza de idiomas.

Si aplicáramos el carácter reflexivo de nuestra práctica docente sobre nuestras identidades, el tipo de docente que solemos y queremos ser y nuestras creencias, suelen derivar cambios positivos, y es seguro que con una mirada reflexiva y un docente que investiga hasta el más mínimo detalle de sus prácticas siempre hallará la forma de resolver las situaciones que emerjan en su aula. Woods (1996, p. 212) expone que los conocimientos y creencias de los docentes se observa “al momento de analizar su discurso oral”.

Es importante mencionar, que a pesar de que muchos docentes poseen conocimientos sobre cómo debe ser la enseñanza de lenguas, siempre estará presente en sus aulas sus creencias, pero si a la actuación se le agrega una dosis de práctica reflexiva sobre lo que se debe moldear de nuestras creencias, consideramos que nos aportará grandes beneficios para saber cómo conducir y guiar nuestras clases. En sentido amplio, podemos decir que el docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje. Al ser el docente un sujeto racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, es un docente que analiza y crea nuevas experiencias de desempeño.

En este sentido las creencias que tengamos los docentes no serán iguales a otros grupos de docentes. Cada uno creará, comprenderá de una manera su concepto de qué es enseñar y la adaptará como lo crea conveniente. Así, las creencias como las identidades que solemos tener

no es algo estático o algo acabado, depende del docente moldear sus sistemas de creencias y el tipo de profesor que quiere ser con bases a sus necesidades e interés.

4.3 La reflexión como proceso de mejora continua en la práctica docente

Wallace (1991) apunta que “es posible desarrollar el conocimiento experiencial mediante la observación de la práctica, aunque este conocimiento por observación es claramente de un orden diferente del conocimiento en acción” (p. 15), el autor habla de un modelo reflexivo que realizan para la formación de docentes. Del mismo modo, Shön (1987) argumenta que la educación profesional en este caso la práctica profesional de los docentes debe centrarse en mejorar la capacidad del practicante para la "reflexión en acción"; es decir, auto analizarse y aprender haciendo y desarrollar la capacidad de continuar aprendiendo y resolver problemas a lo largo de la carrera del profesional.

Así mismo, Kolb (1984) nos habla de una teoría denominada “la teoría del aprendizaje experiencial (Experiential Learning Theory)”, esta teoría se centra en la importancia del proceso de aprendizaje, Kolb (1984) menciona que es a través del proceso de aprendizaje por el cual adquirimos experiencia, no sin antes reflexionar los sucesos o detalles del aprendizaje en acción. En este sentido construimos conocimientos mediante un proceso reflexivo y es una manera de dar sentido valioso a nuestras experiencias adquiridas en el campo de nuestra actuación docente. Además, el proceso cognitivo es importante, de acuerdo con Kolb (1984), es un proceso elemental y de relevancia porque a través de ella comenzamos a analizar los sucesos que ocurren a nuestro alrededor y es mediante el análisis y reflexión de cada uno de los sucesos que ocurran que daremos cuenta de que está funcionando bien o mal en nuestras clases de lenguas.

El proceso de aprendizaje cognitivo de acuerdo con Kolb (1984) se realiza a través de las experiencias e identifica y describe los diferentes modos en que realizan dichos procesos, a través de los diferentes estilos de aprendizaje que tenemos. Es decir, cada persona adquiere conocimientos y experiencias de diferente manera a través de su estilo de aprendizaje. Entonces, cuando estamos inmersos en el aprendizaje adquirimos conocimiento que a su vez se traduce en experiencias y las experiencias mismas son aprendizajes. Al respecto, Kolb

(1984, en Kolb y Kolb, 2005, p. 198) sistematiza este proceso de reflexión mediante ciclos de aprendizaje, las cuales tiene cuatro etapas:

1. Experiencia concreta: los aspectos tangibles de la experiencia de lo que se posee, es decir, las actuaciones del momento se vuelven experiencia concreta.
2. Observación reflexiva: se observa la experiencia y se reflexiona sobre lo que sucede.
3. Conceptualizaciones abstractas: adquisición de nueva información, pensado analizado y razonado. A través de las reflexiones que se realicen obtenemos conclusiones, que son ideas que refieren a las circunstancias o situaciones más complejas de la experiencia observada.
4. Experiencia activa: Aprendizaje a través de la acción, conclusiones de nuestra reflexión orientada a una actuación futura con fines de lograr beneficios tanto personales como profesionales, en nuestro caso para nuestra actuación docente.

Es en este sentido, las cuatro etapas de reflexión de Kolb (1984, en Kolb y Kolb, 2005) por tener un aspecto cíclico logramos construir conocimientos mediante un proceso de reflexión y podemos dar sentido a las experiencias adquiridas que se vuelven conocimientos, además de ser importante para poder cambiar nuestras actuaciones docentes (Kolb, 1984).

Las teorías expuestas tienen relación, porque parten de algo que se realiza y sobre ella se fija el objetivo para la reflexión para generar conclusiones y realizar posibles soluciones de situaciones que emerjan en nuestras aulas. La teoría de aprendizaje experiencial de Kolb (1984), el modelo reflexivo a través de la observación de Wallace (1991) nos conducen a la reflexión de nuestras actuaciones, debido a que se comienzan a analizar y sistematizar las situaciones experienciales que emerjan en los salones de clases, desde discursos orales, actuaciones y situaciones emergentes.

Por otro lado, Shön (1987) desde su libro "The Reflective Practitioner", menciona que la reflexión se procesa mediante el conocimiento en acción y reflexión. Nuestras aulas donde actuamos a diario acontecen situaciones de cualquier índole que son importantes para nuestra formación profesional. De las situaciones que emergen, siendo estas buenas o malas, por ejemplo, preguntarnos por qué en algunas ocasiones funcionan mejor las clases y otras no; resulta lo que se ha planeado, qué situaciones impiden que nuestras clases sean o no efectivas.

En este sentido, el autor hace referencia que la reflexión ocurre en la medida que nos autoanalicemos y en el proceso de introspección deduciremos hipótesis, llegaremos a conclusiones y estableceremos previos criterios sobre cómo hacer una clase. Por lo tanto, la reflexión es cíclica en todos los casos porque no hay reflexiones que determinen la verdad sobre una situación, debido a que nuestros conocimientos y reflexiones se realizan con base a nuestros contextos y no debe ser generalizado para todos los contextos.

Dewey (en Moon, 1999) señala que el pensamiento reflexivo es "la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supeditada de conocimiento a la luz de los motivos que la sustentan y de las conclusiones a las que conduce [...]" (p. 12). Para este autor, al igual que Shön (1987) consideran que la reflexión se hace de manera activa, persistente, es decir, sobre la acción constante. Del mismo modo, Moon (2006) coincide que el aprendizaje se realiza mediante la experiencia presente y previa, debido a que la experiencia anterior la que se encuentra en nuestra estructura cognitiva es guía para nuestra experiencia en presente. Este aprendizaje es individual, de acuerdo con Moon (2006) las experiencias que se obtienen se experimentan de manera individual, porque cada individuo lo vive de una manera distinta, pero también es una experiencia social, porque a través de la interacción y el entorno que nos rodea nos provee conocimientos y experiencias a considerar, a reflexionar y a analizar.

Shön (1987), al igual que Moon (2006), mencionan que los profesionales a diario se enfrentan a problemas reales, prueban soluciones, se comenten errores, buscan ayuda para posibles soluciones. También sugieren que los acontecimientos como diálogos entre docentes y alumnos también funcionan y reflejan la reflexión en acción, porque este acontecimiento trae consigo información, aprendizaje, experiencia traducidos en conocimiento sobre el cual se hace una reflexión.

Moon (2006) alude que para lograr ciertos avances en la reflexión, necesariamente hay momentos en los que retrocederemos y avanzaremos hacia adelante con nuestras acciones y reflexiones. Se sistematizan experiencias previas y nunca son acabadas en su totalidad, pues emergen nuevos acontecimientos que necesitan ser reflexionados y analizados. Para llegar a una etapa de reflexión crítica es necesario analizar esos procesos de retroceso y de avance, que son los aspectos que dejan un verdadero aprendizaje en lo personal y profesional.

Por último, Cárdenas (2009, p. 91) indica que “el aprendizaje del profesor no es un proceso lineal y perteneciente a un período determinado de su vida, sino que corresponde a actividades cíclicas interrelacionadas”; donde el aprendizaje es constante, ya señalaban Kolb (1984) y Dewey (en Moon, 1999) que la reflexión sobre o en la acción debe ser persistente sobre conocimientos experienciales del antes, ahora y preven posibles soluciones que pueden guiar a mejorar nuestras clases, de manera que esta constante reflexión es interminable y sólo el docente con necesidad y capacidad de observar el más mínimo detalle de su clase, siendo objetivos, aceptando sus propias debilidades y fortalezas podrá hacer mejorías y alcanzar la reflexión sobre sus actos y transformar su situación en el aula.

4.4 El discurso en el aula en la transformación del docente tseltal.

El discurso de acuerdo con Cazden y Beck (2003) se “refiere a cualquier tramo de lenguaje hablado o escrito más de una sola oración” (p. 166). Los autores indican que el discurso en el aula tiene un registro y estilo por parte de los actores del proceso educativo y que son diferentes del habla informal que se realiza en casa y la calle. El discurso es una herramienta de la comunicación implicado en la interacción dentro del aula y es fundamental en la práctica del docente, porque es a través del discurso que un docente guía su clase frente a sus alumnos, además, el discurso en el aula permite demostrar lo que estamos haciendo en nuestras aulas y como estamos promoviendo la enseñanza en los alumnos.

Edwards y Westgate (1994, p. 11) recomiendan que es necesario empezar a examinar la naturaleza del diálogo del maestro dentro de una clase y “por su propia naturaleza una lección es un encuentro verbal a través del cual el profesor extrae información de la clase, lo elabora y generaliza, y produce una síntesis [...] mejora y organiza generalmente el intercambio” discursivo. Los autores indican que el estudio del lenguaje dentro del salón de clases es un eje central en los procesos de aprendizaje, debido a la interacción que ocurre entre alumnos y docentes, al evidenciar la organización de las relaciones y los significados del discurso (mensaje) que se emiten en el aula. En este sentido, el discurso en el aula aunado al análisis y la reflexión nos pueden indicar como estamos llevando a cabo una clase y mediante ella podemos reflexionar si nuestras clases son efectivas y nos da pauta para plantear mejoras futuras en nuestro discurso.

Edwards y Westgate (1994) indican que el discurso se logra principalmente a través del “habla entre profesor-alumnos y canales del lenguaje no verbal” (p. 12). Es decir, nuestro discurso oral puede ayudarnos a observar nuestras debilidades y fortalezas discursivas en el aula, por ejemplo cuando emitimos una información y nos preguntamos si nuestro mensaje que hemos emitido ha sido comprendido por nuestros alumnos con el significado que queremos que comprendan o si por el contrario no estamos haciendo buen uso de nuestro discurso, por ejemplo al dar indicaciones sobre realizar algún ejercicio o alguna actividad, de acuerdo Scrivener (2005) todas las indicaciones (discurso oral) debe ser en la medida de lo posible sencilla, para que el alumno comprenda el significado de los mensajes y se logren los objetivos de cada actividad en una clase. En este sentido, el discurso que manejemos en el aula debe proveer un aprendizaje hacia los alumnos y docentes.

Igualmente, Coll y Edwards (1996) indican que el discurso permite conocer cómo actuamos en el aula y esto ayuda a comprender a través del análisis del discurso en el aula, cómo aprenden o no aprenden los alumnos, y cómo contribuyen los docentes a promover el aprendizaje. En este sentido, el discurso sirve como herramienta de trabajo para promover una interacción verbal en la enseñanza de lenguas y si analizamos y reflexionamos sobre los discursos que acontecen en el aula, serán pautas para mejorar el discurso en cada clase.

Bruner (2004) alude que el lenguaje crea o constituye el conocimiento a la realidad. Parte de esa realidad es la actitud que el lenguaje implica hacia el conocimiento y la reflexión, es decir, al estar en interacción discursiva referimos lo que tenemos de experiencia y conocimiento, si reflexionamos sobre nuestros discursos alcanzamos un nivel de reflexión profunda, donde nos preguntamos sobre qué estamos haciendo y diciendo a nuestros alumnos, cómo emitimos los mensajes e interactuamos y damos oportunidad a que los alumnos se expresen, a través de este análisis podemos ayudarnos a mejorar nuestros discursos y ayudar al alumno a mejorar su propio discurso dentro del aula. Este análisis y concientización mediante la reflexión de nuestro discurso puede mostrarnos resultados en nuestro lenguaje escolar y sus posibles transformaciones en beneficio de nuestras clases.

Por otra parte, el análisis del discurso oral de acuerdo a Cárdenas y Rivera (2006) recibe el nombre de *análisis conversacional*, porque el acto del discurso oral tiene lugar dentro de una conversación que se sostiene en un contexto y situación. En nuestro caso este análisis del

discurso tiene lugar en el aula, y nos facilita conocer cómo se lleva a cabo la interacción entre docentes y alumnos, además, es una herramienta que puede ayudarnos a facilitar el conocimiento sobre como nosotros actuamos, qué decimos, cómo lo decimos y qué queremos que hagan nuestros alumnos cuando emitimos nuestro discurso dentro del salón y cómo llevamos el proceso de interacción verbal y no verbal entre los involucrados en el aula.

Por otro lado, Cazden (2001) menciona que la comunicación es un elemento clave para los docentes, primeramente, porque el lenguaje oral es el instrumento principal que entra en juego para el proceso de enseñanza por parte del docente; porque, es a través del discurso oral donde los alumnos evidencian lo que han aprendido. En este sentido, el discurso oral tiene un valor que contribuye a resolver problemas del docente relacionado con la comunicación a través discurso oral, de alguna manera como menciona Cazden (2001), aporta y contribuye a los procesos de aprendizaje en los alumnos.

Cazden y Beck (2003) menciona que las transcripciones del discurso que se lleva a cabo dentro del aula puede ser objeto de estudio, porque mediante los discursos orales podemos observar y conocer cómo funciona la interacción verbal que ocurre dentro de una clase, esto con el objetivo de analizar fortalezas y debilidades que se tengan al momento implementar el discurso en el aula, al realizar este análisis puede mejorar nuestros discursos sea esta de instrucción, de explicación, de resolución de dudas, entre otras. Los autores antes mencionados coinciden que el punto clave para mejorar nuestro discurso es investigar y estudiar nuestro propio discurso a través de una reflexión profunda de nuestros actos de lenguaje.

Edwards y Westgate (1994) ya mencionaban que el estudio del lenguaje discursivo es un eje central para el proceso de aprendizaje tanto del docente y del alumno, porque en medida que el docente reflexione aportará mejor enseñanza hacia los alumnos. Cazden y Beck (2003) indican que los docentes “cualquiera que sea su asignatura formal curricular, deben considerarse ahora también como mentores de la socialización del discurso” (193) en el aula, además, es a través del análisis del discurso como los profesores llegan a ser profesionales reflexivos si estos investigan y analizan cada detalle de su discurso que sucede en sus propias aulas. Estos autores mencionan que con apoyo de las transcripciones y narraciones que se realizan a través del uso de materiales de grabación son importantes para conocer el discurso

y cómo se lleva a cabo en realidad, dando oportunidad para detectar debilidades y fortalezas del discurso oral derivado en el aula y crear un plan de mejora.

En este sentido, el análisis del discurso es el resultado de proceso de interacción, entre alumnos y docentes. El discurso en el aula, a través de grabaciones de video y audio, nos permite escuchar como nosotros interactuamos verbalmente con nuestros alumnos y ello nos permite percibir que debemos mejorar y fortalecer aspectos de la enseñanza o mejorar estrategias comunicativas, pues un gran número de la interacción se lleva mediante el discurso en el aula con los alumnos, por ello es sumamente importante analizar nuestros discursos. El análisis del discurso, puede ayudar a comprender los procesos de enseñanza de la lengua tseltal. También este análisis puede explicar posibles soluciones para mejorar nuestras explicaciones en clases sobre ejercicios y actividades conversacionales implicados en la enseñanza -aprendizaje.

Al realizar el análisis discursivo, puede aportar y transformar los discursos de las prácticas docentes a partir de una observación y reflexión profunda de nuestro lenguaje verbal, de este modo, evaluaremos nuestro discurso, además, nos aportará conocimientos sobre las necesidades para mejorar, así como, las necesidades de nuestros alumnos, ya que el discurso en el aula, nos evidencia sobre el proceso de aprendizaje de cada alumno, y en gran medida, el análisis discursivo puede fortalecer nuestras enseñanza en el aula a medida que reflexionemos sobre las fortalezas y debilidades que tengamos de ella, para buscar posibles soluciones y mejorar nuestro discurso.

4.5 La clase de tseltal un espacio permanente de observación y reflexión

Las aulas y clases de cualquier área del conocimiento se conciben como escenarios donde se realizan procesos de enseñanza-aprendizaje tanto para alumnos y docentes. Además, las aulas son espacios de interacción social donde ocurren un sin fin de situaciones y emergen datos que son posibles de ser interpretados y analizados desde la interacción y discurso oral que ocurre en el aula con los alumnos y demás actores involucrados. Además, el aula es una fuente de información valiosa, porque en ella emergen problemas y soluciones para las mismas, pensados desde la reflexión del docente. MacLeod y McIntyre 1977 (en Wallace,

1991) comentan que generalmente en las clases de idiomas tiene características especiales y es la siguiente:

Una característica sorprendente de las aulas es la complejidad, cantidad y rapidez de la interacción en el aula. Se han observado hasta 1,000 intercambios interpersonales cada día, y la multiplicidad de decisiones que se han de tomar, y el volumen de información relevante para cada decisión, son tales que para el profesor la consideración lógica y la toma de decisiones parecen imposibles. (p. 13)

De acuerdo a los autores, las aulas son espacios donde la interacción es permanente durante la sesión, en cada momento emergen situaciones que son posibles de observar, analizar y reflexionar desde el más mínimo detalle y en situaciones reales. Latorre (2003) menciona que las aulas como espacios de investigación generan autodesarrollo y mejoran la práctica profesional, mejoran una situación educativa y las condiciones sociales y yo agregaría contribuyen al aprendizaje de los alumnos. Ya que el docente al considerar su práctica docente y el aula como espacio donde emergen situaciones que son susceptibles de ser analizados y reflexionados, conduce a una visión y perspectiva crítica hacia la transformación positiva de las clases y de las prácticas docentes. Los espacios de enseñanza áulica como espacios de indagación y reflexión, pueden ser la estrategia de desarrollo adecuado para afrontar la realidad, para lograr los cambios positivos en nuestro que hacer docente.

La reflexión, de acuerdo a Shön 1983 (en Wallace, 1991) menciona que el profesional se vuelve reflexivo cuando analiza y reflexiona sobre los sucesos que ocurren en el aula. Porque es el profesional quien conoce y sabe lo que ocurre en los espacios de las aulas. A través de las observaciones que podamos realizar en el aula cuando estamos en interacción con nuestros alumnos generalmente de ello hacemos juicios y tomamos decisiones al respecto. Al tomar decisiones es, porque, de alguna manera hemos analizado y reflexionado sobre la situación y, es gracias a los conocimientos que hemos tenido durante nuestras prácticas docentes que con el tiempo han sido experiencias valiosas y de ello nos valemos para reflexionar y tomar las medidas adecuadas en una clase para solucionar alguna problemática.

Wallace (1991) menciona que la reflexión debe ser una actividad cotidiana que los profesionistas deben incluir en sus actividades diarias, específicamente sobre el quehacer docente y preguntarse “¿qué fue mal en mi clase o por qué fue tan bien? Probablemente

pensarán con detalle y planearán en subsecuentes clases lo que estuvo bien o evitar lo que no haya funcionado” (p. 13). Para que suceda este análisis reflexivo, el docente debe cuestionarse así mismo, sobre su desempeño y de lo que ocurre en ella, llevando al docente a desarrollar una conciencia sobre el conocimiento adquirido y aprendido.

Lewin (1992) propone el enfoque resolución de problemas y Stenhouse (1998), Elliott (2005) y Latorre (2003) proponen el enfoque de la investigación-acción que ésta dirigida para mejorar la enseñanza. Estos autores sustentan su reflexión en una espiral reflexiva del desempeño para fomentar la autonomía en las aulas educativas y encontrar posibles soluciones a las diversas problemáticas que aquejan nuestros contextos áulicos. Así mismo, Schön (1992) apunta que el profesional, al reflexionar sobre lo que hace, perfecciona su acción y produce conocimiento, se vuelve un profesional reflexivo capaz de analizar toda la situación del aula y de su práctica.

Generalmente cuando estamos en clase y observamos alguna situación que emerge dentro del aula, solemos tomar decisiones que han sido formulados a través de conocimientos y experiencias vividas, de ello nos valemos para tomar decisiones y resolver alguna situación o remediar alguna problemática. Wallace (1991) indica que a través del conocimiento adquirido o recibido desarrollamos nuestro aprendizaje basado en la experiencia y son éstos los que nos ayudan a tomar decisiones en el presente. El autor señala que la observación de la práctica también puede desarrollar aprendizaje basado en la experiencia, ya que al observar emitimos juicios, evaluamos y valoramos nuestras acciones a través del análisis reflexivo.

Un ejemplo claro es cuando nos observamos a través de videograbaciones de clases porque esta es una técnica favorable para analizar y reflexionar nuestro desempeño docente. Por otro lado, el conocimiento adquirido o recibido es un proceso cognitivo más profundo, porque implica que el docente debe desarrollar su propio análisis personal. Por lo tanto, el modelo de reflexión docente de acuerdo a Wallace (1991) es el de un modelo reflexivo, porque es una alternativa para la transformación del profesorado tanto de su práctica y de la reflexión sobre situaciones emergentes en el aula. Latorre (2003, p. 12) menciona que la investigación de la propia práctica profesional, específicamente dentro de las aulas, es un espacio que hay que indagar; “se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de enseñanza; evalúa

el proceso y los resultados” (p. 12). En este sentido, la reflexión sobre una clase es de un proceso amplio por todas las implicaciones que tiene.

Stenhouse (1998, en Latorre, 2003) discute que el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador de sí mismo y menciona que “solo los docentes, sobre una base de continuidad, tienen acceso a los datos cruciales para comprender las aulas” (p. 10). Es en este sentido las aulas son un espacio de análisis reflexivo donde tomamos decisiones y las aplicamos de acuerdo a conocimientos y experiencias que tenemos. Por ello, Latorre (2003) menciona que “la práctica educativa sirve como laboratorio para el desarrollo del profesorado, donde la reflexión y acción se contrastan con la práctica real [...]” (p. 16). Desde esta perspectiva el docente que indaga, analiza y reflexiona críticamente sobre su clase tiene elementos para mejorar su práctica docente, porque se brinda de las posibilidades de identificar dificultades en su clase, y tiene las posibilidades de reflexionar sobre las mismas y sobre la base de reflexión propone y plantea acciones de mejora.

Por otro lado, Rué (1998) menciona que el aula es “un ambiente social, que permite explorar desde dos ámbitos de relación psicosocial y de enseñanza y aprendizaje” (p. 25). De acuerdo al autor, estos dos ámbitos permiten comprender como se están realizando y llevando a cabo las prácticas docentes. Indica que nos permite conocer “cómo se comunican los profesores y alumnos [...] cómo afrontan los profesores los conflictos y las situaciones didácticas [...]” (p. 25). El espacio áulico al permitir comprender la situación y el proceso educativo; además, nos proporciona posibles soluciones mediante la reflexión de éstas. Así las clases, también, nos permite comprender mejor la dinámica del aula, y sobre la base de la reflexión sabremos como remediar o solucionar situaciones emergentes que posibiliten alternativas de solución.

Para Coll, Martín, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1999) manifiestan que un profesor reflexivo debe tener como tarea tres elementos básicos que son “la planificación detallada y rigurosa de la enseñanza, la observación y reflexión sobre lo que ocurre en el aula, y la actuación diversificada y planificada en función de los objetivos y la planificación diseñada de la observación y análisis” (p. 16). De acuerdo con estos puntos el profesor se define como un profesional reflexivo que toma decisiones, las analiza, las pone en práctica, las evalúa y ajusta de manera equilibrada los aspectos y situaciones emergentes en función de su conocimiento y su experiencia profesional. En este sentido, la reflexión y la observación

sobre lo que acontece en el aula son fundamentales, porque las clases dentro de las aulas nos proporcionan inmensa información que son factibles de ser analizados y reflexionados desde el conocimiento y la experiencia, con el objeto de mejorar continuamente nuestro actuar como docentes de lenguas.

Finalmente, los autores Latorre (2003), Lewin (1992), Shön (1992), Stenhouse (1998) y Wallace (1991) nos proporcionan información sobre cómo ser un docente reflexivo y nos indican cómo reflexionar sobre nuestro papel como docente y lo que ocurre en las interacciones en clases. Para ser un docente reflexivo se necesita que el docente tenga la iniciativa y necesidad de cambiar su desempeño y que quiera mejorar. Stenhouse (1998) ya mencionaba que la reflexión ayuda a resolver y mejorar la práctica docente. Entonces el aula escolar nos facilita y proporciona datos que son analizables, ya que, al observar, registrar, interpretar, reflexionar, experimentar, los hechos de nuestra actuación nos permiten canalizar a una mejor planeación e implementar acciones de mejora.

4.6 Recapitulación

Este capítulo da cuenta de cómo la identidad y los tipos de la personalidad impactan en las acciones y tomas de decisiones del docente en el aula; así mismo, se habló de la reflexión como agente importante en el proceso de cambio para mejorar algunas debilidades y áreas de oportunidad o de mejora. Del mismo modo, se describió como el discurso puede ayudarnos a observar debilidades y fortalezas y aportar elementos para mejorar nuestros actos de habla con los alumnos. Finalmente, se abordó cómo las aulas son espacios de reflexión para el docente, que puede aportar conocimientos para transformar las prácticas de enseñanza implicados en el proceso de aprendizaje de los alumnos. En el siguiente capítulo, se presentan los pasos que se siguieron para llevar a cabo este estudio.

Capítulo V

EL PROCESO METODOLÓGICO

5.1 Diseño de la investigación

La naturaleza de la investigación acción, por pertenecer al enfoque cualitativo, busca la resolución de problemas reales, traducidos en la acción, en la observación, en la reflexión y en la descripción e interpretación de los sucesos de algún problema que acontece en un grupo de personas participantes y/o colaboradores, atendiendo como principal componente el cambio que surge de la acción y reflexión, que se realiza en un grupo determinado. He tomado como partícipe a la investigación acción, como parte de mi investigación, ya que ello me ha ayudado a explorar y observar mis debilidades y los reflejos de mi propia práctica docente, con el propósito de encaminarlos hacia la mejora.

La exploración de este estudio se encuentra bajo el enfoque cualitativo por considerar importante a los actores del aula y de la realidad subjetiva, ya que se requiere comprender la situación a partir del contexto que se entreteje la exploración y reflexión de las estrategias de enseñanza, a través de las actividades que se realizarán en el aula. Al respecto Wallace (2011) menciona que la investigación cualitativa se refiere al estudio de hechos o fenómenos que suceden en la realidad y que su propósito es explorar y conocer las causas que la originan, además, los datos subjetivos que se recopilan de la investigación se describen y se analizan de manera interpretativa. Strauss y Corbin (2002) indica que la investigación cualitativa es “cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos cuantitativos realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (p. 20). En la investigación cualitativa se vale del análisis interpretativo.

De acuerdo a los autores mencionados, la investigación se realizó con el propósito de explorar y analizar mis procesos de enseñanza tseltal, con estudiantes reales que aprenden tseltal, desde un enfoque cualitativo; ya que este tipo de investigación me sirvió para conocer mis debilidades y/o fortalezas en la enseñanza del tseltal, así como de la implementación de ciertas estrategias en mi actuación docente. La reflexión de mi actuación en el aula me ayudó

a planear un segundo plan de acción para mejorar mis puntos débiles en la enseñanza del tseltal desde el método de la investigación-acción.

Al respecto Wallace (2011) señala que una de las características de la investigación acción, es la reflexión sobre la acción del docente e indica que la investigación acción se realiza de manera cíclica y reflexiva e implica la recolección y análisis de datos relacionados con algún aspecto de nuestra práctica profesional. De este modo los docentes podemos reflexionar sobre aspectos que descubrimos débiles en nuestra acción y planificar una acción para su mejora. Al ser la investigación acción cíclica y reflexiva, el docente puede repetir el proceso de acción varias veces hasta que haya encontrado una solución satisfactoria. Así, la investigación se fundamenta en este método porque me ayudo a reflexionar mi práctica en la enseñanza del tseltal, encontrando mis puntos débiles y fuertes para mejorarlos en el segundo ciclo.

El método de investigación-acción (I-A), se ubica dentro del enfoque cualitativo. El término de investigación-acción fue descrita por el psicólogo Lewin en 1946 (en Lewin, 1992), quien describe a la I-A como un espiral de pasos que contemplan características como la planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción. Así mismo, Elliott (2005) y Latorre (2003) también señalan que este tipo de investigación se pueden llevar a cabo dentro de las aulas, donde se involucra la práctica del profesional de manera directa; caracterizándose por su indagación, recolección de datos e intervención orientada para la transformación positiva de la realidad que acontece en los contextos áulicos; en mi caso, la realicé mediante la investigación, exploración, narración y análisis de la experiencia práctica desde mi contexto áulico.

La investigación-acción, de acuerdo con Elliott (2005, p. 88), es “un estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Consideré estos referentes teóricos para hacer referencia de mi propia práctica y también las características propias de la I-A, en cuanto a la forma de investigar. Elliott (2005 toma como punto de partida el modelo ciclico de investigación de Lewin y la describe de la siguiente manera:

Identificación de idea inicial, reconocimiento (descubrimiento y análisis de los hechos), «construcción del» plan general, implementación de paso 1, revisión de la implementación y sus efectos, reconocimiento y revisión de la idea general, «acceso a la

información para la obtención de datos de la acción», evaluar la acción y revisar todo el plan ejecutado durante la acción. (p. 90)

En este sentido, el rol que fungí fue la de un observador participante porque he indagado sobre mi propio quehacer dentro del aula, observé y reflexioné sobre los hallazgos encontrados durante mi práctica. Esto ha contribuido, a mi propia reflexión en todos los aspectos explorados y observados, y en gran medida los datos que emergieron contribuyeron a mi reflexión y desarrollo profesional docente, además me ha ayudado a crecer como persona, con capacidad de analizar sobre mis propias acciones y actitudes hacia la enseñanza del tseltal una Lengua Nacional Minoritaria.

5.2 El contexto

El estudio se llevo a cabo en las instalaciones de la La Facultad de Ciencias Sociales y la Escuela de Lenguas Campus III, ambas pertenecientes a la Universidad Autónoma de Chiapas, ubicada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. La Facultad de Sociales ofrece las siguientes licenciaturas: Antropología Social, Economía, Historia y Sociología. Hay alumnos de la Facultad de Sociales que llevan los cursos de lengua indígena (tseltal o tsotsil) como requisito para cubrir la carrera, de al menos un nivel en el caso de Antropología Social, en las otras licenciaturas existe la posibilidad de cursar opcionalmente una lengua indígena, más una curricular (inglés e italiano) Lengua extranjera. El primer nivel de tseltal es gratuito para los estudiantes de antropología y otras carreras de la Facultad de Sociales que deseen llevar el curso.

La Escuela de Lenguas campus San Cristóbal ofrece la licenciatura de la enseñanza del inglés, también oferta cursos a estudiantes que cursan otras licenciaturas en las diversas facultades de la universidad autónoma de Chiapas. También ofrece cursos a niños, adolescentes y personas interesadas en aprender inglés y francés. Además, la escuela de lenguas también ofrece cursos de lenguas indígenas entre estas están: el tseltal y tsotsil. Estos cursos se ofrecen al público en general. Hay alumnos que la llevan como curso y como materia, por ejemplo para acreditar la carrera de Gestión y Autodesarrollo Indígena necesitan de cuatro niveles de tseltal para acreditar la carrera.

Hay alumnos externos en la Escuela de Lenguas que pagan una cuota por semestre. Los alumnos de Sociales y de Lenguas, ambos están inscritos en la Escuela de Lenguas campus III San Cristóbal (UNACH) y no pagan cuota alguna, por otro lado, los alumnos de Sociales, llevan sus clases en su misma Facultad. Otro grupo de alumnos llegan a la escuela de Lenguas a recibir cursos de tseltal los sábados en un horario de 4 de la tarde a 7 de la noche. Este grupo de alumnos acuden a las clases de tseltal por situaciones laborales.

La Escuela de Lenguas comparte un edificio con el Departamento de Extensión Universitaria, el Instituto de Estudios indígena, el Centro de Investigación y Transferencia de Tecnología. Ahí se encuentran las oficinas de la Dirección, la Secretaría Académica, la administración y la Biblioteca Vicente Doria Delapa. Véase la foto 1 de la Facultad de Sociales, y las fotos 2 y 3 de la Escuela de Lenguas.



Foto 3: Facultad de Ciencias Sociales.



Foto 2: Escuela de Lenguas.



Foto 1: Aula de Escuela de lenguas.

5.3 Participantes

El grupo de tseltal de la Facultad de Sociales Campus III San Cristóbal de Las Casas, estuvo integrado por estudiantes de Antropología. Sus edades están entre 25 y 27 años. Su lengua materna es el español y su interés por estudiar tseltal es porque es un requisito para acreditar la carrera de Antropología. La lengua tseltal, no es una materia dentro del mapa curricular de Antropología, sin embargo, deben acreditar un semestre de lengua indígena. El nivel que se implementó es el de principiante. Ver (foto 4).



Foto 4: Alumnos de la Facultad de Sociales.

El grupo de alumnos en la Escuela de Lenguas Campus III San Cristóbal de Las Casas, estuvo integrado por dos alumnas. Las edades de los participantes oscilan entre 25 y 65 años de edad. Las alumnas se dedican a actividades diferentes, una alumna cursa la carrera de Gestión y Autodesarrollo Indígena (LGAI) y otra alumna es externa a la institución, se dedica a trabajar en el hospital de las Culturas de la ciudad de San Cristóbal, particularmente esta alumna tiene especial interés por aprender la lengua tseltal, debido a su trabajo en el hospital donde acuden muchas personas de habla tseltal.

La lengua materna de cada alumna es diferente, la estudiante de LGAI, tiene como lengua materna el tseltal y la alumna externa a la institución tiene como lengua materna el español. Ambas alumnas, cursaron el nivel de principiante. Se presenta la siguiente fotografía de las alumnas de la Escuela de Lenguas. Ver (foto 5).



Foto 5: Alumnas de la Escuela de Lenguas

El último grupo atendido e integrado en esta investigación fueron algunos alumnos que recibieron curso de tseltal de manera gratuita y voluntaria para asistir al grupo. Las clases se llevaron a cabo en la Escuela de Lenguas San Cristóbal Campus III, estuvo integrado por cinco alumnos. Sus edades oscilaban entre 20 a 25 años de edad. Los alumnos que asistieron son alumnos del Instituto Universitario de México (UDM) y de la Escuela Normal Jacinto Canek. Todas dedicadas al estudio de una carrera diferente, los de UDM estudian la Licenciatura en Trabajo Social, y dos alumnas de la Normal Jacinto Canek estudian educación preescolar. Cuatro de las alumnas tienen como lengua materna el español, una de ellas tiene como lengua materna el tsotsil que tiene una ligera semejanza con el tseltal, sin embargo, se observó la dificultad para entender la lengua tseltal por parte de todos los alumnos. Todos los alumnos cursaron el nivel de principiante, a continuación se presenta la siguiente fotografía del grupo sabatino. Ver (foto 6).



Foto 6: Alumnos de la Escuela de Lenguas.

5.4 La estrategia metodológica y las técnicas de recolección de la información

Las técnicas utilizadas en esta investigación son las siguientes (véase anexos 01, 02, 03, 04, 05, 08, 11):

1.- La observación no estructurada: de acuerdo a Huamán (2005), este tipo de observación se realiza de manera libre, simple, sin un esquema estricto, sin elementos técnicos especiales y no define categorías de observación, debido, a que se registra de manera global todo aquello que el investigador alcanza a observar y considere importante para su estudio. Del mismo modo, Gutiérrez (2008, p. 338), menciona que la observación “no es ni más ni menos que examinar algo atentamente para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula”. Esta técnica de observación y narración de la situación de la clase, se registró en 5 hojas de observación durante la primera semana de inmersión en el contexto áulico, en el mes de septiembre del año 2016. Asimismo, se empleó al observar las videograbaciones, registradas en 8 hojas de observación. En el segundo ciclo se registraron 7 observaciones no estructuradas de las cuales se analizaron 5.

2.- Diario del docente investigador: McKernan (1999), el diario se considera como técnica narrativa no estructuradas, porque permiten recoger datos con una libertad extensa en cuanto a la información que considere importante el investigador, invita a recoger continuamente acontecimientos y conductas observables. Hook (en McKernan, 1999, p. 105) considera que los diarios contienen “sentimientos, actitudes, percepciones, reflexiones”, etc., de manera descriptiva y significativa para su análisis; en mi estudio la denominé “Diario del docente”. Esta técnica de narración personal, se empleó en 8 hojas de diarios durante el primer ciclo de la investigación, describiendo todos los aspectos después de cada sesión. En el segundo ciclo de la investigación se realizaron 7 diarios de los cuales se usaron 5 diarios para su análisis.

3.- Notas del docente investigador: en cuanto a las notas de campo e informes de clase, de acuerdo a Esteve (2004, p. 11) se utilizan para “apuntar de forma rápida y breve aquellos puntos o aspectos de la clase que son susceptibles de una reflexión posterior”. De modo que, contiene información, descripciones y fragmentos de lo que sucede en la vida del aula. Esta técnica de recolección de información se redactó después de cada sesión, para no perder la secuencia y tiempo de la clase, además, de datos importantes que ocurrieron durante la cada

clase y que sirvieron para mi análisis. De ello se registraron 8 hojas de notas docentes en el primer ciclo de acción, mientras que en el segundo ciclo se realizaron 7 y fueron analizadas 4 Notas Docentes.

4.-Video grabación y grabación de voz: de acuerdo con Richards y Lockhart (1998) son técnicas que permiten recoger información datos que posiblemente el docente investigador no alcance a percibir a simple vista, tienen como ventaja observar varias veces la imagen grabada para ser transcritas, analizadas y reflexionadas por el investigador. De esta técnica se llevó un registro de 8 sesiones, 3 en audio y 5 en videograbación, todas las grabaciones en audio y video fueron transcritas y analizadas desde sus transcripciones. Para el segundo ciclo se realizaron grabaciones de 7 sesiones de las cuales fueron analizadas 6 para efectos de esta investigación.

5.- Planes de clases: Winter (en Newman, 2000) alude que las planeaciones de clases nos permiten sistematizar las actividades y tareas a realizar, facilitando el descubrimiento de las condiciones que están guiando nuestra enseñanza. Siendo una guía del profesor y un documento de análisis, se considera como un “programa o esquema de trabajo” (Elliott, 2005, p. 97). Al ser un documento con formato se asemeja a la planeación de tiempos de una bitácora (Bernard, 2011). Los planes de clases, me permitió recolectar datos importantes para mi reflexión en la investigación debido a su sistematizada organización, me ayudó a reflexionar sobre las fases, ritmo y estrategias de enseñanza que describo en mi plan de clases, ya que, fueron pauta para mi plan de acción en el segundo ciclo. En el primer ciclo, se realizaron 12 planes de clases, de los cuales fueron aplicados 8. En el segundo ciclo se diseñaron 3 secuencias didácticas de los cuales se analizaron todas para efectos de esta investigación.

6.- Fotos: Elliott (2005) menciona que las fotografías pueden captar momentos de actividad en situaciones de clases, es una manera de observar y analizar lo que acontece en el aula, al respecto indica que con las fotografías pueden recoger los siguientes datos visuales: “los alumnos mientras trabajan en el aula, lo que ocurre a espaldas del profesor, la distribución física del aula, la pauta de organización social del aula: si los alumnos trabajan en grupos, en forma aislada o sentados en filas [...]” (p. 96). Las fotografías recopiladas se extrajeron de

las videograbaciones, así mismo, se realizaron tomas de fotografías con una cámara digital en algunas sesiones de los dos ciclos de la investigación acción.

7.- Actividades y materiales didácticas diseñadas: de las actividades realizadas durante las clases de tseltal, fueron rediseñados personalmente por mí, ya que no hay libro que indique qué actividades hay que implementar en la enseñanza del tseltal, esto en ambas instituciones Facultades Sociales y Escuela de Lenguas, a excepción de un plan de clases de tseltal elaborado por el propio docente titular que lo denomina programa, del cual me base para diseñar las actividades y materiales, implementados en el aula de tseltal. De las actividades fueron: generación de lluvia de ideas, preguntas con respuestas directas, participación de alumnos en la pizarra y actividades lúdicas como juegos de mesa como la lotería y el tablero de dados, también, diseñe ejercicios en hojas de papel en la mayoría de las sesiones para complementar las actividades y/o realizar tareas después de las explicaciones de cada tema. También, me vi en la necesidad de diseñar material visual en hojas de tamaño carta para apoyo a los temas y para la realización de actividades que requerían de imágenes a color. Cabe mencionar que todas las actividades fueron diseñadas y adaptadas por mí, debido a que, en la lengua tseltal los materiales de enseñanza son escasos o en su caso no se haya en exhibición, por lo tanto, me vi en la necesidad de diseñar y adaptar los materiales antes mencionados, esto durante las 8 sesiones del primer ciclo. Durante el segundo ciclo de acción se crearon materiales como audio, imágenes con función comunicativa desde un contexto real de la lengua meta, además se adaptaron materiales como ejercicios gramaticales para las 7 sesiones en este segundo ciclo de la investigación.

8.- Bitácoras de aprendizaje: Martínez-del Campo (2016), alude que las bitácoras o diarios del estudiante al igual que la de un profesor, es un registro que el estudiante realiza constantemente para “reflexionar sobre qué y cómo aprende” (p. 146). En cada registro del diario o bitácora el alumno debe escribir sobre el contenido aprendido de una clase, esto debe realizarse minutos antes de cerrar la sesión. Esta técnica, se utilizó en cada semana, sin embargo, por el tiempo de actividades realizadas en cada sesión, se dejó como tarea la realización de las bitácoras, cerciorándose sobre su realización a la siguiente clase. Esta actividad, la implemente para conocer los avances de cada uno de los alumnos, así como, sus necesidades de aprendizaje del tseltal, esta actividad se realizó una vez por cada semana,

realizándose 4 bitácoras en el primer ciclo, mientras que para en el segundo ciclo se realizaron 5 bitácoras de aprendizaje las cuales se analizaron 4 para efectos de la investigación.

9.- La entrevista semi-estructurada: de acuerdo a Elliott (2005, p. 101) permite al investigador indagar y ayudarse a suscitar temas de interés, sobre “determinadas cuestiones preparadas de antemano, aunque permite que el entrevistado se desvíe y plantee sus propios temas a medida que se desarrolla la entrevista”; este autor plantea que la entrevista semi-estructurada es mejor que una entrevista totalmente estructurada y rígida. De este modo, el investigador y el entrevistado tendrán la ventaja de hablar sobre temas que no están contemplados dentro del guion de entrevista. Esta técnica se realizó entrevistando a las dos alumnas de la Facultad de Lenguas, en los dos ciclos de investigación, ya que con ellas fueron con quienes se tuvo la oportunidad de realizar las entrevistas. Por tanto, fue necesario conocer su percepción sobre las clases impartidas durante la investigación. Para la obtención de la información se realizó un listado de preguntas previas para guiar la entrevista. Después de haber realizado la entrevista se transcribió la información en el procesador de textos Word.

5.5 Procedimiento para la recolección de datos

Ciclo 1:

En el primer ciclo, se acordó que en ambas instituciones se trabajarían durante dos días, los lunes y martes de cada semana. Se comenzó a dar clases en la Escuela de Lenguas en un horario de 7 a 8 de la mañana, y en la Facultad de Sociales, por las tardes en un horario de 2 a 3 de la tarde. Tanto en la Escuela de Lenguas y Sociales, se realizó un primer acercamiento en las primeras semanas de septiembre de 2016, realizando observaciones sobre el contexto y de los participantes. Durante los meses de septiembre y octubre, se pudieron impartir 6 clases en la Facultad de Lenguas con el grupo “A” del primer nivel y 2 clases en la Facultad de sociales con el grupo “B” del mismo nivel, haciendo un total de 8 sesiones. Cada grupo cuenta con un docente titular de tseltal, en este caso en ambas instituciones es el mismo docente titular quien imparte las clases a los dos grupos. En este ciclo realicé planeación de clases, diseñé materiales visuales basándome en el programa del docente titular, para poder implementarlas en las sesiones donde fungí como docente auxiliar.

En esta primera etapa se implementó la observación no estructurada, registrando todos los hechos de las clases, también se utilizó la nota y diario docente registrando los sucesos que acontecieron en el aula de tseltal, así como las percepciones que tuve de mis desempeños, también se implementó la grabación de voz y videograbación, esta técnica fue elemental para conocer como estaba realizando mis clases y de qué manera estaba actuando, así como el comportamiento de los alumnos en clases. La técnica de la entrevista se realizó al final de la investigación de esta etapa. Las bitácoras del estudiante, los planes de clases, actividades y materiales diseñados se implementaron continuamente durante los días de clases,

Ciclo II:

En el segundo ciclo, se estableció fechas para impartir las clases, quedando los sábados de 4 a 7 de la noche, durante los meses de febrero y marzo del año 2017, en el cual se lograron impartir un total de 7 sesiones de clases del cual se tenía contemplado 8 sesiones, con alumnos diferentes al del primer ciclo de investigación. La razón del cambio de grupo, se debió a que en los grupos anteriores se habían desintegrado tanto en la escuela de Lenguas como en la Facultad de Sociales, quedando únicamente una alumna en escuela de Lenguas, de este modo se consideró necesario la creación de un grupo que tuviera necesidades particulares de aprender la lengua tseltal y cumpliera los propósitos de mi investigación. En este ciclo se desarrolló la organización del plan de acción para mejorar las debilidades que se descubrieron a través del análisis de las clases del primer ciclo de acción.

Mi plan de acción se implementó retomando conceptos claves propuesto por los teóricos que me ayudaron a mejorar mis estrategias de enseñanza tseltal basándome desde un enfoque basado en funciones comunicativas con la realización de secuencias didácticas propuestas por Santos (2015) en su libro *“La Enseñanza de Lenguas Indígenas a Adultos”*. Esta propuesta me permitió el mejoramiento de mi planeación didáctica, y de mis instrucciones tanto para actividades como para la explicación de algún aspecto de la lengua que enseñaba, el mejoramiento de como inicio la sesión, además, del diseño y rediseño de materiales basados desde una función comunicativa, como parte elemental para mejorar mis debilidades de enseñanza tseltal, siendo mis propósitos en este segundo ciclo de la investigación acción.

En esta segunda etapa se implementó la observación no estructurada, no obstante, se modificó ligeramente con puntos a observar de acuerdo con las debilidades encontradas en la primera

etapa de la investigación. La nota y diario docente se realizó diariamente después de las sesiones de clases para evitar perder alguna información relevante. Las videograbaciones se realizaron durante todas las sesiones. La entrevista semi estructurada se llevó a cabo en el segundo ciclo, entrevistando a las alumnas y al docente titular en este ciclo. Finalmente, las secuencias didácticas, diseños de materiales y actividades fueron realizadas para todas las sesiones de clases, porque son parte crucial para el análisis y mejoramiento de las clases de tseltal. Y finalmente, las bitácoras y fotografías se realizaron en algunas sesiones como parte esencial de esta investigación.

5.6 Procedimientos de análisis de la información

Por medio del análisis narrativo se interpretaron los datos a través de las oraciones, palabras y párrafos de los textos transcritos de los audios y videograbaciones, de las notas del docente, del diario del docente y de la hoja de observación no estructurada adaptado para para observación de video. Polkinghorne (1995), menciona que las narraciones permiten dar cuenta de las acciones, actividades, eventos, percepciones, y experiencias de lo que vive un docente y de las propias reflexiones sobre la práctica docente. De acuerdo a McKernan (2001) y Saldaña (2013), las palabras y oraciones se pueden clasificar en unidades para su análisis y se pueden codificar a través de una serie de “palabras o frases” y se le asignan un significado.

Así mismo, Seidel y Kelle (en Us Grajales) señalan que los códigos tienen una relación mutua entre los datos originales y conceptos teóricos. Fue preciso denominar y numerar las unidades de análisis en códigos para agruparlos en una categoría estableciendo patrones coherentes de información, que surgieron en el primer ciclo de acción con el propósito de tener un panorama general respecto a la información que se recolectó, para saber qué información eran necesario recuperar del primer ciclo y realizar un plan de acción en el segundo ciclo. Para ello, se incluyeron en los códigos siglas para facilitar la sistematización de los datos.

Para su triangulación, se realizó el contraste de diversas técnicas para su validación y efectividad en la información. De acuerdo a Elliott (2005), alude que para realizar la triangulación de la información es necesario contrastar las diversas técnicas y de ello, encontrar similitudes referentes a la información importante para posteriormente continuar

con el análisis de los datos. La triangulación ayuda a explicar de manera detallada la complejidad subjetiva de los datos que emergieron en esta investigación. En la siguiente figura, se presenta como se efectuó la triangulación de la información obtenida de los dos ciclos de investigación. Ver (figura 4).

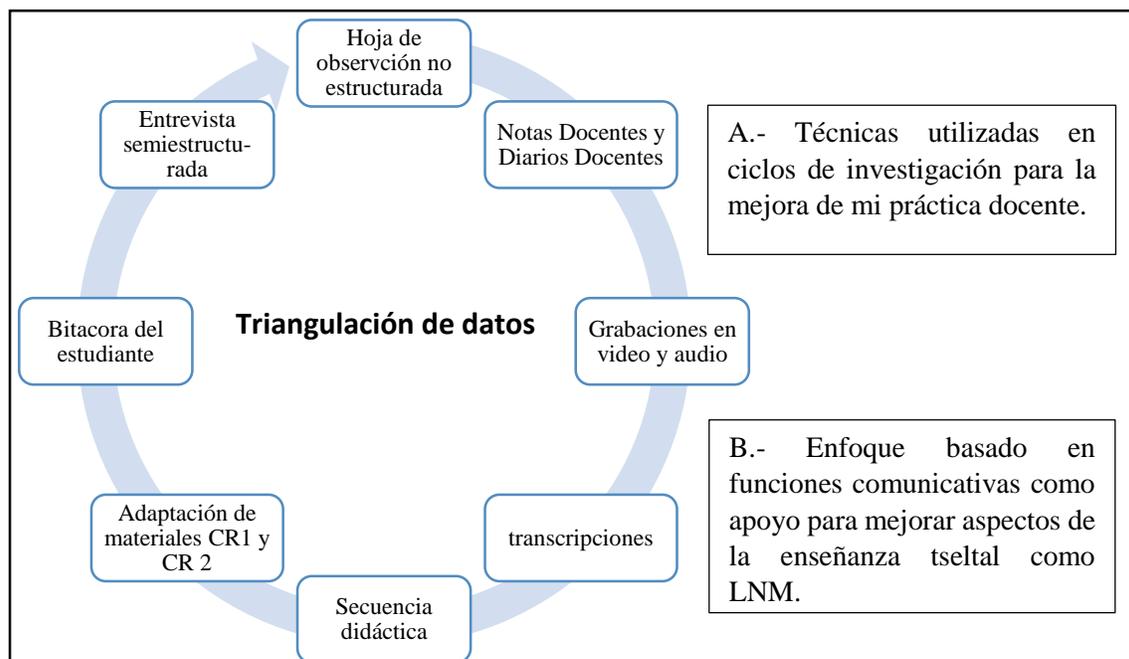


Figura 4: Triangulación de la información, adaptado de Elliott (2005)

A continuación, se describe al por menor la forma en como los datos fueron analizados a través de los instrumentos de investigación. Para la identificación y análisis de los datos se realizó el subrayado digital aplicando diversos colores para su análisis narrativo. De ello se nombró por códigos y se agrupó por categorías los segmentos divididos de las diversas técnicas de recolección de la información.

El procedimiento de análisis de la información se realizó transcribiendo las sesiones de clases grabadas en audio, en video y las entrevistas en formato Word. Se codificó cada unidad de análisis para finalmente categorizarlos en grupos que tuvieran estrecha relación entre sí, de este modo emanaron los datos codificados y categorizados. Las notas docentes y diario docente fueron registrados con el mismo procesador de textos (Word). Para su análisis narrativo se adaptó y diseñó los formatos de notas docentes con base al formato 01 (anexo 01) utilizado como prueba piloto en el primer ciclo, adaptados de Bernard (2011) y Esteve (2004); nota docente núm. 02 (Ver anexo 02) usado para recolección de datos.

Del mismo modo, el diario docente núm. 01 (Anexo 03) se implementó en la primera etapa de la investigación, del mismo modo, se diseñó otro formato núm. 02 (anexo 04) que fue usado para el análisis de los datos emergentes, formato adaptado de Hook (en McKernan, 1999), y Elliott (2005). Los autores ya mencionados consideran que esta técnica permite recoger datos libres, datos que el investigador considere importante, que contiene narraciones sobre las observaciones, manifestaciones de los sentimientos, actitudes, motivos, entre otros. Tanto en las notas y diarios docentes emergieron cinco aspectos que se enlistan de la siguiente manera:

- 1.- Planeación de clases y tiempo que asignar para dudas o explicaciones
- 2.- Instrucciones confusas
- 3.- Activación de conocimiento
- 4.- Forma de inicio de sesión
- 5.- Monitoreo de actividades

Las hojas de observación tanto de las clases como de los videos fueron diseñadas a través de una adaptación de la nota docente de Bernard (2011) y Esteve (2004). Sin embargo, en esta hoja de observación se añadieron conceptos claves que me permitieran observar específicamente aspectos respecto a mi actuación docente, formato de observación de video 01 (anexo 05). De esto se enlistan los siguientes aspectos analizados.

- 1.- Monitoreo de actividades y actividades inconclusas
- 2.- Tiempo para realizar actividades en el salón
- 3.- Activación de conocimientos previos
- 4.- Saludos como inicio de sesión
- 6.- Instrucciones confusas
- 7.- Actividades no realizadas en el aula
- 8.- Desarrollo del plan de clases con ejercicios gramaticales

El propósito de haber empleado la hoja de observación 01 (anexo 05), fue describir de manera libre los sucesos y acontecimientos que emergieron de esta técnica de recolección de datos. Ya que mi propósito fue conocer mis fortalezas y debilidades respecto a cómo estaba actuando en el aula. Además, tuvo la finalidad de analizar qué puntos estaban a mi favor y si se estaba logrando los objetivos planteados en cada sesión o en su caso estaba

desenvolviéndome de manera negativa en el aula y no permitiendo a los alumnos lograr el aprendizaje del tseltal.

Un aspecto relevante fue la elaboración de la planeación de clases núm. 5 (anexo 07), para ello se analizó 5 aspectos fundamentales: calentamiento de la clase o inicio de sesión, actividades, secuencia de actividades, ritmo, estrategias de enseñanza implementadas durante las clases y observaciones. Este análisis, tuvo como principal objetivo conocer si se estaba llevando a cabo todas las actividades y en qué medida este plan estaba cumpliendo los objetivos de la clase, además si cumplía con los cuatro aspectos a desarrollar en la enseñanza de la lengua (habilidades: auditivas, orales, lectoras y escritas). Una de las interrogantes para esta planeación es ¿Cómo puede ser mejorado? ¿De qué manera puede cumplir los objetivos e integrar las habilidades a desarrollar en la lengua meta? A través del análisis de la planeación de clases se pudo constatar que actividades se realizaban, cuál era el objetivo de cada sesión y si integraba las habilidades a desarrollar en la lengua.

Toda la información obtenida me sirvió como punto de referencia para tomar la decisión de diseñar secuencias didácticas en vez de plan, tomando en cuenta que en el ciclo 1, las clases duraban 50 minutos, y para su mejora se diseñaron secuencias didácticas con duración de 3 horas de 1 a 2 sesiones para su implementación, considerando lo que realmente se logra realizar en ese tiempo, teniendo en cuenta la experiencia de trabajar en 50 minutos y que se hace y logra poco. Los datos que emergieron fueron resultados del análisis de las notas docentes 02, diarios docentes 02, hojas de observación 01 y plan de clases núm. 5, estos formatos tuvieron como propósito para elaborar mi plan de acción y hacer modificaciones tanto en mis hojas de observación como en la planeación de clases, resultando el diseño de secuencias didácticas, mismas que fueron aplicadas en este segundo ciclo de acción.

En mi hoja de observación de video núm. 02 (anexo 08), me sirvió para observar las actividades que se realizan en la secuencia didáctica, el tiempo que se realizan y si estaba cumpliendo los objetivos de cada sesión y etapa de la secuencia desde una función comunicativa.

Este análisis realizado desde esta hoja de observación núm. 02 me sirvió para conocer si estaba empleando las características de la secuencia didáctica y sí en efecto se estaba

aplicando actividades basadas en la función comunicativa, así como las actividades de tipo CR1 y CR2. De este modo, esta hoja de observación contiene los siguientes aspectos:

- 1.- Estrategias de enseñanza basada en funciones comunicativas
- 2.- Uso del enfoque basado en funciones comunicativas en clases de tseltal
- 3.- Actividades de concientización/ Consciousness Raising
- 4.- Aprendizaje cooperativo en el aula de tseltal
- 5.- Selección de materiales y actividades de *Consciousness Raising* 1 y 2

A continuación, se muestra la clasificación de códigos y categorías que se obtuvieron después de haber obtenido los datos de los formatos de notas y diarios docentes y hojas de observación, de las transcripciones y de la planeación de clases, así mismo, algunos puntos son contrastados con entrevista que se realizaron a los alumnos (as).

En la siguiente tabla se presentan los principales resultados, de esta investigación. Ver (Tabla 2).

Objetivos específicos	Categorías	Códigos
Implementar estrategias de enseñanza apropiadas al enfoque basado en funciones comunicativas.	Estrategias de enseñanza basada en funciones comunicativas	1.- El uso de la planeación de clases ayuda a lograr los objetivos de la clase. 2.- Instrucciones largas y confusas. 3.- Monitoreo de actividades realizadas en clases. 4. Estrategias de inicio de sesión.
Analizar la efectividad del uso del enfoque basado en funciones comunicativas en vez del tradicionalista usado en las clases de tseltal.	Uso del enfoque basado en funciones comunicativas en clases de tseltal a través de actividades de concientización CR1 y CR2 / consciousness Raising	1.- Organización de la secuencia didáctica mejorada. 2.- Imagen y diálogo ayuda a ampliar vocabulario. 3.- Prácticas orales de pequeñas conversaciones ayuda a la pronunciación del tseltal y a conocer las prácticas sociales. 5.- Actitud del alumno ante el desarrollo de las clases. 6.- Actividades de reflexión y observación de la gramática tseltal. 7.- La tic en la conversación tseltal.
	Aprendizaje cooperativo en el aula de tseltal	8.- La comparación de actividades de clase entre pares ayuda a comprender la forma de la lengua y aprenden tseltal. 9.- El uso de las TIC en actividades entre pares. 10.- Actividades por pareja ayuda a reforzar conocimiento.
Investigar si las actividades de tipo <i>Consciousness Raising</i> 1 y <i>Consciousness Raising</i> 2 promueven el aprendizaje tseltal en los alumnos universitarios.	Selección de materiales y actividades de <i>Consciousness Raising</i> 1 y <i>Consciousness Raising</i> 2	1.- Diálogos e imágenes como input lingüístico. 2.- Imagen representa una situación comunicativa. 3.- Imágenes como recurso para elicitación de vocabulario y gramática explícita 4.- Actividades de reflexión para notar la regla comparación de frases y oraciones para CR1 y CR2.

Tabla 2: Códigos y categorías en la investigación acción.

5.7 Limitantes durante el ciclo de la investigación-acción

Una de mis mayores limitantes fue la poca audiencia de alumnos inscritos en ambas instituciones educativas durante la etapa del primer ciclo de acción, así mismo, en el segundo ciclo de la investigación. Aunque sí se recolectó información de las sesiones, las clases fueron con pocos alumnos.

5.8 Problemas éticos considerados

En esta investigación, se consideró resguardar la identidad de cada uno de los alumnos, sus nombres no fueron revelados en ninguna de las transcripciones ni en ninguna de las herramientas de recopilación de la información. Se gestionó en la medida de lo posible autorización a las alumnas para la toma y grabación de videos, así como de la toma directa y cercana de fotografías durante alguna actividad y realización de trabajos/tareas en el aula de tseltal. En el cuerpo de la tesis se evidencian fotografías de tomas panorámicas, no se realizaron tomas individuales que transgredieran la integridad de algún alumno (a), se procuró realizar una toma de manera grupal.

5.9 Recapitulación

En este apartado se presentó el acercamiento a la metodología de la investigación-acción; donde se puede observar las técnicas diversas empleadas para la recolección de la información y de la manera en que se procedió para su realización.

En el siguiente capítulo se presenta los hallazgos de esta presente investigación; así como de los datos que emergieron y la toma de decisiones que fueron necesarias para mejorar mi práctica docente. En el proceso de esta investigación emergieron datos sobre la planeación de clases, la organización de la secuencia didáctica, el monitoreo de actividades, la forma de activar conocimientos, las instrucciones dadas en clases y sobre el uso de imágenes como estrategias para inferir significado de vocabulario y la función comunicativa durante las clases realizadas.

Capítulo VI

DESCUBRIENDO FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN MIS ESTRATEGIAS COMO DOCENTE TRADICIONALISTA

En este capítulo se comparte los resultados de esta investigación, datos que fueron emanados a través de la triangulación de las técnicas y reflexiones propias, cumpliendo así con el objetivo general de esta investigación propuestos para explorar e identificar fortalezas y debilidades de mi práctica docente. De esta investigación emergieron los siguientes datos: La planeación de clases y las instrucciones dadas en el aula fueron áreas de mejora; el monitoreo de actividades, la activación de conocimientos y estrategias de inicio de sesión, fueron elementos que se tornaron como fortalezas durante mi práctica docente. Los aspectos débiles se fortalecieron a través de la toma de decisiones y un fuerte proceso reflexivo hacia mi práctica docente.

Para el proceso de mejora en mi práctica, fue necesario analizar desde el discurso en el aula. Edwards y Westgate (1994) mencionan que investigar el discurso en el aula puede ayudar a comprender el contexto del aula, de lo que ocurre y cómo ocurre dentro de ella. Cazden y Beck (2003) menciona que las transcripciones del discurso que se lleva a cabo dentro del aula puede ser objeto de estudio, porque nos permite observar y conocer cómo funciona la interacción verbal que ocurre dentro de una clase, con el objetivo de analizar fortalezas y debilidades de nuestro discurso en el aula. Para la evidencia de los datos analizados se presentarán extractos y fragmentos, y se utilizará la siguiente simbología de la siguiente tabla a lo largo de este capítulo y en los capítulos subsecuentes. Ver (**tabla 3**).

AS: Alumnos	DD= Diario docente
A1: Alumno 1	ND= Nota docente
A2: Alumno 2	HOV= Hoja de observación de video
A3: Alumno 3	EV= Extracto de video
A4: Alumno 4	[...]= Inaudible
DI: Docente investigador	(...)= Pausa

Tabla 3: Simbología en las transcripciones.

6.1 Plan de clases

Uno de los aspectos que emergieron como áreas débiles en mi práctica docente había sido el manejo de instrucciones que se observaron y emergieron en la primera fase de la investigación. Sin embargo, durante el desarrollo de esta investigación se reflejó que había un aspecto mucho más importante en el cual debía mejorar y ésta radicaba en la realización de mi planeación de clases. En mi plan de clases contemplaba muchas actividades, si bien, no eran actividades complicadas, no se cumplían con los objetivos de la clase. Por otro lado, en mi planeación pude identificar que hacía falta delimitar un tiempo para las aclaraciones y dudas al alumno. No contemplaba dentro del plan de clases el tiempo que debe dedicarse a las dudas de los alumnos, para aclarar puntos sobre temas y actividades a realizar en clases. Estos dos aspectos, me dejaron observar y reflexionar, que, por una parte la cantidad de actividades planeadas no estaban logrando los objetivos en las clases impartidas y al mismo tiempo no contemplaba el tiempo para las dudas, aspectos que afectaron a mi planeación.

La planeación de mis clases fue un aspecto que se tornaron débiles y difíciles para abarcar mis actividades planeadas. Farrell (2002) menciona que una planeación de clases diarias es “una descripción escrita de cómo los estudiantes se moverán hacia el logro de objetivos específicos [...]” (p. 30). Sin embargo, en mi plan de clases no contemple situaciones que pudieran surgir de la propia clase y mi plan estaba de algún modo bajo un formato rígido. En el siguiente fragmento 20 de mi diario docente, describo el por qué la planeación de mis actividades no eran las más adecuadas e inclusive en mi propio diario puntualizó que algunas actividades no las realice.

Fragmento 20

Cantidad de actividades limita objetivos de clases

C1-DD-19/09 /2016

Diario docente: Es necesario decir que a pesar de llevar ciertos materiales y planear muchas actividades no siempre se cumple el plan de clases, porque, en esta primera clase, no contemple esperar a los alumno por más de 10 minutos a que entraran a clases. Estos minutos disminuyeron para la realización de mis actividades en esta clase., al presentarme me llevo más de 10 minutos, los cuales había contemplado, pero no contemple la situación de esperar a los alumnos por más de 10 minutos a la hora de entrada. Todo esto me retraso mis actividades, y me vi obligada a suspender una actividad de práctica oral sobre preguntas y sustantivos, porque el tiempo y sesión había terminado, así que de manera rápida explique sobre la realización de la bitácora que la deje como tarea, esto no me dejo un buen sabor de boca.

En mi diario puntualizó que mis clases se retrasaron, primeramente, porque los alumnos llegaron 10 minutos retrasados y no lo tenía contemplado, además, era el primer día en que

impartiría clases con ello, había que presentarme formalmente con ellos e indicar que durante unos meses estaría a cargo del grupo. Así mismo, la actividad de presentación, se llevó a cabo de acuerdo al plan, sin embargo, el resto de las actividades se habían recorrido, por lo ocurrido al principio de la sesión. El hecho que los alumnos llegaran tarde, hizo que toda mi planeación se alterara, por lo que al final, no hubo suficiente tiempo para realizar las actividades planeadas e incluso hubo que suspender la actividad de practica oral entre pares, la de retroalimentación y la realización de la bitácora en clases. Hasta este momento la limitante era el tiempo y situaciones que emergen en el aula. En el siguiente plan de clases 01, se puede observar 5 actividades de las cuales se realizaron 3. En la última actividad se contemplaba realizar la retroalimentación, introducción al tema y el llenado de la bitácora del estudiante.

Plan de clases 01

Actividades no realizadas

C1-19/09/2016

Institución: Facultad de Lenguas, UNACH, SCLC.		Fecha: 19 Sep 2016	
Nivel de lengua: principiante		Edad de alumnos: 22- 65	Total alumnos: 3
Profesor: Ernestina López Gómez		Lengua meta: tseltal	Duración: 50 minutos. Horario: 7:00-7:50 am
Objetivos de la clase: Reconoce, activa la memoria e identifica los usos de los pronombres singulares y los pronombres consonánticos y vocálicos, usando la marca de posesión JAS y KAWY en las oraciones simples singulares y plurales, además, del uso del adverbio AY en respuestas a preguntas sobre objetos, animales y denominación de colores.			
Habilidades a desarrollar: Expresión oral y expresión escrita a nivel frase.			
Materiales: Pizarra, marcador, tarjetas y realia/material autentico.			
TIEMPO	ETAPA/ ACTIVIDAD	PROPÓSITO/ OBJETIVO	PROCEDIMIENTO
7:00-7:10	Act. 1. Presentación de docente y alumnos.	Conocer los integrantes del grupo y presentarse como docente.	La docente se presenta formalmente como docente de grupo y realiza la actividad se quema la papa, para presentación grupal.
7:10-7:20	Act. 2. Activación de conocimientos previos: Lluvia de ideas sobre Pronombres personales singulares (<i>jo'on, ja'at, ja'</i>).	El alumno recuerda y reconoce los pronombres en primera, segunda y tercera persona.	Se pregunta a los estudiantes que recuerdan sobre los pronombres personales singulares y plurales. Los alumnos pasan a la pizarra a escribir los pronombres con el verbo estar y/o tener + un sustantivo y la pronuncian después de escribirla.
7:20-7:30	Act. 3. Desarrollo de la actividad: Los pronombres ante consonánticos y pre vocálicos en la posesión de sustantivos.	El alumno identifica y comprende la escritura de pronombres con las marcas JAS y KAWY	La docente a través de imágenes de objetos, frutas y animales, construye enunciados con pronombres ante consonánticos y pre vocálicos. Los alumnos pasan a la pizarra a escribir algunas oraciones.
7:30-7: 40	Act. 4. La práctica oral de las preguntas con BINTI y BANTI, más el adverbio AY.	El alumno escribe y verbaliza las preguntas que se desarrollan con BINTI y BANTI (Ay). 10 oraciones.	La docente escribe un par de ejemplos sobre preguntas (binti/banti + el adverbio AY= tener, estar y haber). En esta sección hubo que explicar dudas sobre la práctica oral, solo se practicó con algunos alumnos. Se ocupó 10 min., de más. El tiempo no dio para que todos practicara.
7:40-7:50	Act. 5. Retroalimentación: <i>Introducción al tema siguiente.</i> <i>Realización de bitácora.</i>	El alumno a través de lluvia de ideas menciona lo visto en las clases.	SE realiza preguntas sobre que se vio y qué se aprendió. No se hizo la actividad de retroalimentación e introducción al tema para la próxima sesión, ya que la actividad anterior abarco 10 minutos más en su realización.

En esta planeación, se observa seccionada por 5 etapas o actividades, de los cuales se contempló 10 minutos por cada actividad. No obstante, como ya se mencionó la demora de los alumnos y la actividad inicial de presentación inició con de 10 minutos de retraso, por esa razón, mi plan se vio afectada para la realización de las actividades posteriores e incluso en mi plan describo que hubo actividades que se suspendieron y no se realizaron.

Sánchez (2006), menciona que una planeación debe comenzar con “Propósitos y contenidos...estrategias y evaluación [...] recursos y observaciones” (p. 197). Por otro lado, Quintero, Zuluaga y López (2009), indican que, en una planeación de clases el problema no está en la guía, sino de “orientar al practicante para que su acción no se agote en el contenido. Al aplicar el ingrediente reflexivo, él debe reconocer si su plan tuvo éxito y los aspectos que debe mejorar” (p. 44).

Estos autores, mencionan que el plan es guía y como docente es necesario saber cómo orientar a los alumnos durante el desarrollo de la clase. De acuerdo con los autores y desde perspectiva propia, no pude en ese momento tomar una decisión que solucionará la situación de tiempo para que no se vieran afectadas mis actividades. Ya posteriormente, pude percatarme que al querer seguir mi plan de manera lineal afectaba los objetivos y el aprendizaje de mis alumnos. Es decir, al no analizar y evaluar de manera precisa mis actividades en tiempo real y al no haber tomado decisiones que pudieran haber remediado el desarrollo de mis actividades afectó los propósitos de clases, porque intente seguir rígidamente mi plan, y tuvo como consecuencia y resultados que las actividades de práctica oral, de retroalimentación y la realización de la bitácora se suspendieran.

Al analizar mi plan de clases me di cuenta que se debió priorizar algunas actividades como el de práctica oral y la de retroalimentación, porque son actividades que nos pueden mostrar que tanto aprendieron los alumnos durante una clase, así también pudieron haber ayudado a lograr los objetivos. Como docentes es necesario analizar el tiempo y las actividades implementadas para saber cómo guiar nuestra clase en una próxima sesión y, así poder apoyar al alumno. Fue este plan lo que generó la observación, reflexión y análisis por parte mía, ya que contemplaba la realización de todas las actividades, sin embargo, por la situación ocurrida, reflexioné que debo tomar en cuenta la situación que emerge en el aula, así como la cantidad de actividades que reamente son viables para realizar en una sesión de 50 minutos.

En la actividad 4 de la practica oral de la misma sesión, pude observar con claridad que hacía falta considerar el tiempo para la resolución de dudas, porque hace que obviamos algunas actividades planeadas, y esto, provoca que nos llevamos más tiempo en resolver las dudas del alumno durante las clases, esto se observa en la descripción de la Actividad 4 de la columna derecha.

Al respecto, Scrivener (2005), menciona que, si las instrucciones no son claras, se genera mayor duda en los alumnos, sin embargo, si se proporciona una instrucción clara sobre los objetivos de la actividad, habrá mayor comprensión por parte del alumno, y se realizan las actividades sin mayor problema, respetando el tiempo para la aplicación de las actividades y sin dudas. Como describe Bayés y Montmany (2012), las instrucciones son “parte esencial del discurso didáctico y, así, podemos concebirlos como piezas que ponen en marcha las tareas y que inciden directamente en el aprendizaje del alumno” (p. 189).

En el siguiente fragmento 06, expongo mis observaciones a través de mi nota docente, donde puntualizo que debo prever tiempo para dudas y aclaraciones y premeditar situaciones en el aula.

Fragmento 06 Tiempo que asignar para dudas o explicaciones C1-ND-20/09/2016

Nota docente: Hay momentos en los que no se cumple la planeación, debido a la variedad de actividades planeadas, así mismo, las dudas de los alumnos también debe considerarse dentro de la planeación, en este caso, no planeo un tiempo para las dudas y pude observar que en cada explicación para alguna tarea o ejercicio antes de su realización debo proporcionar unos minutos para responder a dudas del alumno y no obviar que todo ha sido comprendido. Porque una alumna no comprendió mis indicaciones cuando solicite que realizaran preguntas a sus compañeros en tríos, era la de hacer preguntas en tsetal sobre, qué productos poseían las alumnas en el salón o en su casa.

Como parte de mis observaciones: al no contemplar las dudas de los alumnos, las situaciones del aula se planean diversas actividades, pensando en que se cubrirán todas. Al no analizar y reflexionar estas situaciones, hace que planeemos sin reflexionar que actividades realmente aportan al aprendizaje del alumno, Por esto, me veo en la necesidad de contemplar tiempos para dudas, aclaraciones, y posibles situaciones que resulten de la interacción, ya que al querer seguir rígidamente un plan no resulta benéfico para los alumnos.

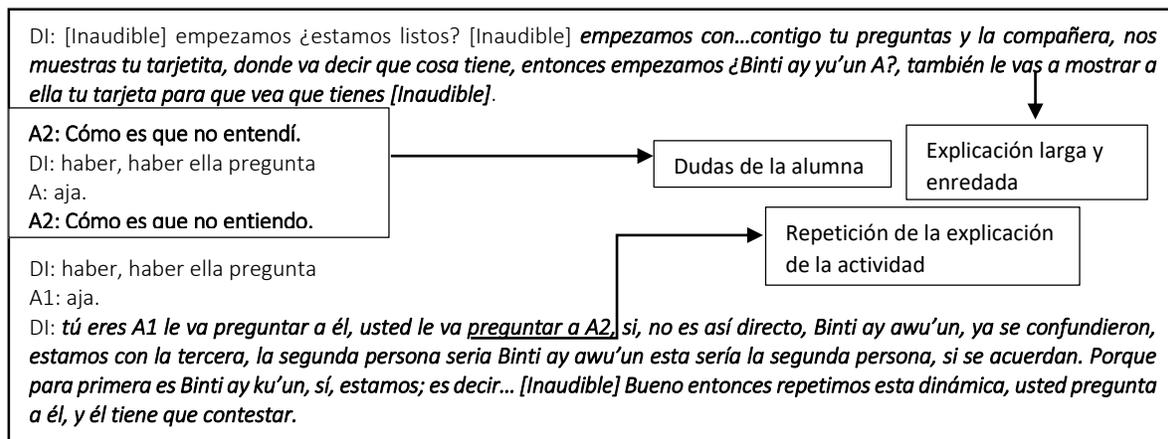
En esta nota docente, se puede observar en las letras negritas subrayadas que las indicaciones puede ser un factor que influya en el retraso de actividades, si no somos claros al pedir realizar alguna tarea. Esta situación se suscitó cuando solicité realizar una actividad de práctica oral, y una de las alumnas no comprendió las indicaciones. Ya antes Scrivener (2005) mencionaba que si nosotros los docentes realizamos indicaciones claras no habrá mayores problemas y no habrá dudas, el problema está cuando no nos damos a entender con nuestros alumnos. Creemos y nos formamos una idea errónea respecto a nuestros alumnos, pensamos que ellos

son quienes no nos escuchan o no ponen atención a nuestras indicaciones. Dentro de mi nota docente hago una reflexión sobre contemplar las dudas dentro de mi plan de clases, porque al no haberlas contemplado implícitamente, canalice varias actividades, que al final no fueron realizadas.

Shön (1987), mencionaba que la reflexión ayuda a mejorar la práctica docente, Wallace (1991) indicaba que la observación de la práctica es conocimiento experiencial y también es reflexión y Kolb (1984) indicaba que si conocemos nuestra practica podemos evaluar y mejorarla a través de análisis y reflexión. Estos autores, son parte fundamental para haber llegado a observar y analizar que es necesario contempla situaciones emergentes en el aula, así como las necesidades de los alumnos.

Respecto a la situación de dudas generadas en los alumnos, presento el siguiente extracto donde se observa con mayor claridad esta situación de dudas respecto a la realización de la actividad de práctica oral, esto fue después de haber proporcionado instrucciones para su realización. Se observa a través de este extracto que proporciono a las alumnas una explicación larga y confusa, por lo que, posterior a ello se generan dudas en una alumna.

Extracto 04 Dudas sobre la actividad 1C-19/09/2016



Se observa en el extracto expuesto que la alumna 2 (A2), tuvo dudas para realizar la actividad oral. Al tratar de explicar y aclarar la duda se observa larga y confusa, lo que ocasionó que se explicara en muchas ocasiones, restando el tiempo para la realización de más actividades. Las explicaciones que proporciono están marcadas en negrita y cursiva. El propósito de esta actividad era que los alumnos pudieran realizar una actividad de práctica oral, con la

desarrollo de nuestra clase y que como fin último es que nosotros los docentes influyamos en el aprendizaje de los alumnos. Farrell (2002) menciona que la planeación es una guía para saber hacia dónde llevar a los alumnos para lograr su aprendizaje y Wajnryb (en Quintero, et al., 2009) propone que la planeación debe considerar las necesidades y estilos de aprendizaje del alumno.

De este modo, puedo dar cuenta de que las necesidades y la realidad de los alumnos, pueden ser situaciones como las dudas y/o aclaraciones respecto a algún aspecto de la clase. Así mismo, se debe tomar en cuenta las situaciones de retraso de entrada de clases, claro esto fue una situación que ocurrió en mi aula y no significa que ocurra en todas las aulas. Estos hechos deben ayudar a reflexionar y a tener en cuenta que la planeación debe ser flexible y no siempre se cumplirán en su totalidad, lo importante es tomar decisiones y modificar actividades que sean óptimas para lograr los propósitos de las clases.

En otra clase, seguí observando que la planeación de actividades no se estaba realizando de acuerdo a la planeación, a pesar de comenzar con el tema de inmediato. Ahora se presenta el siguiente fragmento 25 de mi diario docente de la clase 2. En ella puntualizó que el tiempo es un factor limitante para la realización de las actividades, así mismo, algunas actividades abarcaron más tiempo de lo planeado.

Fragmento 25

Actividades no concluidas

C2-DD-20/09/2016

Diario docente: El tiempo es limitante para desarrollar todas las actividades, a pesar de que se inicia con el tema de lleno. Un detalle observado es, el que la puerta sea abierta diez minutos después de la entrada a la sesión, limita el tiempo de las actividades, obviando algunas actividades de inicio o de desarrollo o incluso que las actividades planeadas no se lleven a cabo....Por otro lado, percibí que en ocasiones no estaba siguiendo mi plan, sentí que me desviaba de la actividad planeadas, por inquietudes de las alumnas. También observé que en algunas actividades llevaba mucho tiempo para su realización y me salía del tiempo planeado. Me sentí preocupada, porque mis actividades no se terminarían de realizar todas.

De mi diario docente, vuelvo a percibir que el tiempo es limitante para que se realicen todas las actividades. Una de las razones aparte de que las alumnas se retrasan a la entrada en clases, es que, el salón se abre 10 minutos después de la hora de entrada. También, percibí que algunas actividades se realizaban con mayor tiempo. Estos aspectos se tornaron también como aspectos débiles de mi práctica docente, el cual debía mejorarlos en una planeación futura. Esta debilidad, también se observó en mi nota docente que la realicé al observar la videograbación de la clase 2.

El siguiente fragmento 20, describe que en esta sesión se agregó un ejercicio para aprender números no planeado y en la segunda actividad se describe la demora para su realización.

Fragmento 20

Actividad agregada

C2-ND-20/09/2016

Nota docente: En esta sesión se agregó un ejercicio no contemplado y esta consta de un ejercicio en una hoja de papel donde se ejemplifican varios objetos de la misma especie anotando la cantidad y el color del objeto. El uso de diversas actividades fue factor importante para la realización de clases de adjetivos y números. La segunda actividad lúdica sobre compra y venta en el mercado no se realizó, se observó que hubo una transición quizá ilógica entre los adjetivos y números, quedando únicamente con los números en la actividad "fecha de nacimiento", esta actividad se llevó más de 15 minutos para su realización. Quizá la secuencia no fue la correcta que se haya utilizado, sin embargo, estas observaciones hacen que analice las debilidades que tengo....

Observando los fragmentos de mi diario y nota docente, me hicieron reflexionar que debo analizar sobre qué actividades son propicias para su realización en clases, sin que implique realizar muchas actividades, de modo que, no afecte la secuencia de actividades planeadas, porque, cuando realicé muchas actividades me percaté que estaba siendo un factor que limita alcanzar los objetivos de mi clase. Véase anexo 06, donde planeé muchas actividades para su realización en 50 minutos, que finalmente se reducen a 40 minutos, porque el salón se abre 10 minutos después de la entrada de clases.

Wallace (1991) menciona que la observación de nuestra práctica docente puede aportar para mejorar nuestra clase; de este modo, empleé la observación para descubrir mis fortalezas y mis áreas para la mejora y/o debilidades. Además, Farrell (2002) apunta que los planes deben ayudar a resolver problemas y dificultades, por su parte, Wajnryb (en Quintero, Zuluaga y López, 2009) específica que la planeación de clases debe estar relacionada con la realidad del alumno, considerando su contexto, necesidad, intereses y estilos de aprendizaje.

De acuerdo con Wajnryb citado por Quintero, et al., (2009) en esta planeación, me preocupé por realizar cada actividad y no tomé en cuenta que hay momentos en los que una actividad puede variar en tiempo y se desarrolla de acuerdo a la capacidad de cada alumno. En mi planeación de esta segunda sesión, tiene cinco actividades de las cuales algunas tienen sub-actividades implícitas como en las actividades 3, 4 y 5 (ver anexo 06), principalmente estas, indicaban en mi plan la realización de habilidades escritas, actividad de compra y venta y, de práctica oral, aspectos relevantes durante la sesión, sin embargo, por el tiempo corto la actividad 2 sobre compra y venta no se realizó y la actividad 3 no se desarrollaron adecuadamente. Además de insertar un ejercicio en papel en la actividad 2. Al final el desarrollo de las actividades, tuvo como consecuencia que no se realizara la

retroalimentación y la bitácora del estudiante, además de no realizar adecuadamente cada actividad durante el desarrollo de la clase, las observaciones y reflexiones de estos aspectos ha sido gracias a Wallace (1991) quien menciona que es necesario para mejorar la práctica docente.

Verdía, 2011(en Pizarro, 2013) menciona que una actividad que puede mejorar la realización de planeaciones de clases es intercambiar experiencias con otros docentes y realizando una introspección sobre la propia práctica docente, además de “participar en la comunidad profesional; colaborar con el equipo profesional en el que se integra, autoevaluar su propia actuación y reflexionar sobre su proceso formativo”, (Verdía, 2011, en Pizarro, 2013, p. 168) son parte fundamental que puede mejorar nuestras prácticas y en la realización de mejores planes de clases.

Por todo lo anterior, respecto a las actividades que se planean en cantidad, las dudas y las explicaciones que como docente proporcionamos y las situaciones que emergen en el aula, me hicieron reflexionar profundamente, que es necesario tomar en consideración unos minutos para las dudas y explicaciones, prever situaciones que no están al alcance de nuestras manos y sobre todo, tener en cuenta estas necesidades del alumno, nos ayudan a planear de acuerdo a lo que realmente se puede lograr en un tiempo corto, sin preocuparnos en realizar cantidad de actividades que pueden ser muy ambiciosos, pero que a fin de cuentas no garantizan un buen aprendizaje en el alumno. Porque, percibí que, al querer abarcar muchas actividades, sin contemplar las situaciones que ocurren en el contexto áulico es un error, ya que nos conduce a no concluir bien una sesión y a eliminar algunas actividades relevantes. Así mismo, el dejar con dudas a los alumnos es un error que podría recaer en la no realización de las actividades o a una realización equivocada.

En este sentido, la planeación está destinada a cumplir objetivos específicos de una clase y, a mediar entre el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del alumno, sin que esto implique la planeación de muchas actividades, que no precisan el logro de objetivo de una clase.

Es evidente que mi planeación ya antes expuesta, ha sido un elemento que me ha dejado reconocer que es un aspecto de mi enseñanza que debo mejorar. Porque no tenía conocimiento de cómo resolverlo y realizarlo de manera efectiva, donde no tuviera que limitarme a solo realizar actividades sin tomar en cuenta lo que emerge en el aula. Scrivener

(2005), Richards y Lockhart (1998), Wajnryb (en Quintero, Zuluaga y López, 2009) me han hecho reflexionar y aprender de mis debilidades transformándolos en posibles fortalezas. He reflexionado durante este proceso de investigación y de ello he aprendido que debo analizar mis propias planeaciones, evaluarlos y tomar conciencia de la realidad de los alumnos y de mi actuación docente.

Por lo tanto, la realización de secuencias didácticas en vez de plan de clases, puede ser mejor para la enseñanza de lenguas porque los temas se van consolidando en cada sesión. Al respecto Estaire (2007), señala que las secuencias didácticas, las tareas comunicativas y tareas lingüísticas son necesarios para la realización de una tarea o producto final en la enseñanza de lenguas. Los tres elementos que este autor menciona, son propios para la realización de actividades que son importantes durante el desarrollo de una o más sesiones. En el capítulo VII, se describe el manejo de las secuencias didácticas en la clase de tseltal.

6.2 Instrucciones dadas en el aula

Las instrucciones que se realizaron en el aula con el uso del lenguaje oral, fueron uno de los problemas que percibí en mi práctica docente. Este descubrimiento me hizo reconocer, que cuando daba indicaciones, proporcionaba a los alumnos instrucciones demasiadas largas y confusas, ocasionando que las actividades no se realizaran de manera adecuada. Esta situación tuvo impacto en mi planeación como se describió anteriormente. Scrivener (2005), señala que los ejercicios o actividades a realizar en una clase, pueden llegar a ser muy complicadas o imposibles de realizarse, si las instrucciones no son proporcionadas de manera clara y adecuada.

En los siguientes extractos de la clase 1, se pueden observar la manera de proporcionar instrucciones a las alumnas que son largas, enredadas y confusas.

Extracto 02

Instrucciones largas enredadas y confusas

C1-19/09/2016

DI: ats'i, les voy a dar este unas tarjetitas que vienen, ahí para que no se maten pensando con que lo van a relacionar, entonces son figuras para que hagamos las oraciones también, con que podríamos conjugar, y recuerden, no sé si acuerdan o ya vieron esa parte de por ejemplo todos los sustantivos que van con JAS, [inaudible]. Ahí hay unos ejemplos que vienen cuando se pueden conjugar con las vocales y vamos a conjugarlas y una vez enlistándolas vamos a empezar a practicar la pronunciación, se acuerdan que la última sesión el maestro menciono que esta es sesión de práctica. Las enlistamos, por ejemplo: ajan = kajan, como sería aquí, yajan, entonces estas fichitas sirven con la finalidad de que se hagan las demás conjugaciones, sí.

En el siguiente extracto 03 del 19/09/2016 tenía como propósito proporcionar tarjetas con imágenes a los alumnos, para que realizaran una lista de sustantivos comunes con la preposición *JAS*, y posteriormente se practicaría oralmente al tener la lista de sustantivos; sin embargo, al revisar la transcripción, me di cuenta de que estaba dando las instrucciones muy largas y enredadas, por ello, los alumnos no comprendían la actividad solicitada. No obstante, ellos realizaron la actividad como pudieron, guiándose de las hojas con imágenes que les había proporcionado.

El extracto 03, de la clase 1 muestra como el alumno hace un intento de la práctica oral.

Extracto 03

Intento de pronunciar sustantivos

C1-19/09/2016

<p>D1: Jo'on kich, kon, awon, yon, kich, awich, yich, jkelemut, akelemut skelemut, jxila, axila, sxila, jkots, akots aja.</p> <p>A2: kich, awich, yich, jna, ana, sna, jp'in, ap'in, sp'in, jwakax, awakax, swakax, ja'as, aja'as, sja'as, <u>es así o ya me confundí.</u></p> <p>A1: mmm, <u>¿es hacer la oración larga o es decir los nombres? Este de ich, kich, on, kon, na, jna, etc.</u></p>
--

En este extracto, las oraciones escritas en negrita, se observa claramente que las alumnas aún tenían dudas sobre cómo debían realizar la actividad, no obstante, hicieron el intento de realizar la actividad de practica oral (de sustantivos). Scrivener (2005) ya nos mencionaba sobre las instrucciones, cuando son confusas o carecen de significados entendibles, los alumnos difícilmente realizaran las actividades adecuadamente. Las malas instrucciones realizadas desde un inicio tuvieron como consecuencia interrupciones por parte de las alumnas para preguntar si es o no correcto lo que se estaba realizando en el desarrollo de la actividad solicitada.

El resultado de una mala instrucción, puede generar prejuicios o percepciones equivocadas hacía los alumnos, podemos llegar a pensar que ellos no pusieron atención a las explicaciones de las actividades y los prejuzgamos antes de conocer la realidad. Prejuzgar sin antes analizar nuestro discurso y actuación en el aula, no es correcto; podemos estar equivocados y juzgamos sin saber que realmente, el docente es quien ha fallado en dar las instrucciones sobre una actividad.

Posteriormente, volví a proporcionar instrucciones en otra actividad y me di cuenta que nuevamente estaba dando las instrucciones confusas y en ocasiones repetía dicha instrucción

con ejemplos apoyándome de ademanes. En el siguiente extracto, se observa que hubo confusión porque yo misma pregunto y afirmo que ya se confundieron.

En el extracto 05, tenía la intención de solicitar a las alumnas practicar oralmente una pregunta con posibles respuestas; en donde se preguntarían en parejas lo siguiente: *¿Binti ay y'u'un?* La pregunta está dirigida a una tercera persona, no obstante, las alumnas reflejaron una confusión de las indicaciones realizadas por mí. En el extracto 05 se evidencia las instrucciones largas y confusas.

Extracto 05

Checar instrucciones en el aula

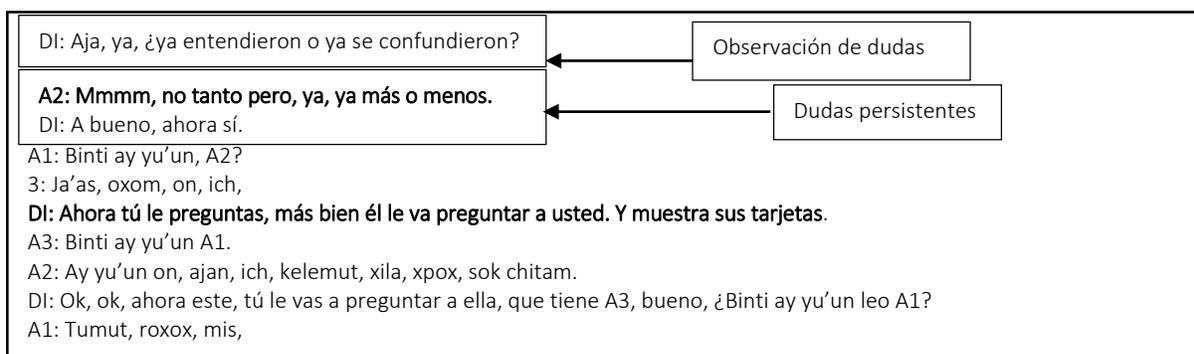
C1-19/09/2016

DI: Este ejercicio lo vamos a hacer, **bueno y de acuerdo a las fichitas que ustedes tienen** ¿Binti ay y'u'un A2= alumnos 2?, entonces el otro compañero va decir, ay y'u'un ajan [...] tú eres Sandra le va preguntar a él, usted le va preguntar a Leo, **si, no** es así directo Binti ay awu'un, **ya se confundieron, estamos con la tercera**, la segunda persona seria Binti ay awu'un esta sería la segunda persona, si se acuerdan que, **si**. Porque para primera Binti ay ku'un, **sí, estamos**. Bueno entonces repetimos...

De mis instrucciones formuladas para la explicación de la actividad a realizar, fueron muy evidentes que son largas y confusas. Con esta instrucción me percaté que hace falta planificar mis propias instrucciones, además de mejorar mi propia dicción de manera clara y precisa. Al respecto Bayés y Montmany (2012), mencionan que las instrucciones son “parte esencial del discurso didáctico y, así, podemos concebirlos como piezas que ponen en marcha las tareas y que inciden directamente en el aprendizaje del alumno” (p. 189). Mi discurso dentro de las instrucciones, se vieron severamente confusas, porque, en vez facilitar comprensión de mi instrucción a las alumnas, estaba siendo redundante en mi explicación, llegando a confundir más a los alumnos.

Después de proporcionar la instrucción a la actividad de preguntas, se obtuvo participación de los alumnos, aunque, de manera confusa lograron realizar la actividad de preguntarse y lograron dar respuestas a las preguntas entre pares. Estas debilidades identificadas sobre mi discurso en el aula, fueron encontradas en las grabaciones revisadas y transcritas. Scrivener (2005), alude que las indicaciones deben ser claras, sencillas usando el lenguaje del alumno para una mayor comprensión de las actividades a realizar, para que los alumnos puedan comprender mejor al docente, si éste mejora su discurso en el aula.

En el siguiente extracto 04 se refleja las instrucciones proporcionadas a los alumnos:



Se observa primeramente en este extracto, que realizo una pregunta sobre si han comprendido las indicaciones, en ese instante una alumna responde que ha sido comprendido a medias. Esta evidencia me reveló que estaba obviando las dudas de las alumnas y no proporcionaba explicación clara y precisa.

De lo anterior, Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1999), mencionan que para transmitir ideas de manera verbal para comunicar a los demás lo que se desea lograr, es necesario “reconsiderar y reanalizar lo que se pretender transmitir; «esto» ayuda a detectar incongruencias e incorrecciones” (p. 15); ayudándonos a ser más claros y precisos, obligándonos a buscar formas alternativas para expresar las ideas o contenido del mensaje para lograr los objetivos. No fue hasta después de analizar mi discurso, que pude darme cuenta de que aún persistían dudas, no obstante, decidí continuar con la actividad pese a las dudas presentadas sin tomar en cuenta las consecuencias.

Hasta el momento, las instrucciones también formaban parte de las debilidades en mi práctica docente. No obstante, al percibir en los extractos sobre cómo estaba proporcionando instrucciones me ayudó a reconocer que es uno de mis aspectos débiles y que debo mejorar, para facilitar la comprensión a los alumnos, sobre cualquier actividad que se pretende realizar en clases, y así, alcanzar los objetivos de la clase.

Para seguir corroborando estas formas de dar instrucciones, en otra clase analicé mi discurso oral. En ella vuelvo a presentar y a proporcionar instrucciones largas y confusas.

El siguiente discurso 15 se percibe el uso de instrucciones largas y muletillas.

DI: vamos a ir practicando, para preguntar precios, ahorita vamos a revisar [inaudible] en si "Jayeb stojol" es, este, ¿Cuánto cuesta? "te k'anal lapis te", amarillo lápiz de madera; entonces, este, no importa que no se sepan mencionar los nombres de los productos, lo que, lo que sí quiero es que mencionen tanto la pregunta, los colores igual, y le van poniendo como que el precio, el precio y para ello tienen las hojas, entonces, este, vamos a ver, están este en un mercado [inaudible] 19:17-19:22.

Se puede observar en este extracto que la instrucción aún no es clara, se observa confusa, además, suelo usar muletillas (palabras subrayadas) que pueden indicar instrucciones incompletas. Mi objetivo en esta instrucción fue solicitar a las alumnas que practicaran oralmente las preguntas sobre cómo preguntar precios de productos llevados a la clase. Arévalo, Pardo y Vigil (2005) mencionan que al realizar instrucciones en el aula para cualquier actividad deben ser claras, hablar con voz alta y pausada.

De esta instrucción, analicé que al proporcionar instrucciones debí formular mi discurso de manera sencilla, coherente y clara, sin el uso excesivo de muletillas para que las alumnas pudieran comprender el mensaje y así realizaran la actividad sin complicaciones. El siguiente extracto 16, se observa que las alumnas intentaron realizar la práctica oral de algunas preguntas después de haber recibido las instrucciones de la actividad solicitada en el extracto 15 y, de cómo sigo dando instrucciones.

DI: bueno vamos a, en este caso Elizabeth, nos vamos a parar tantito para que pase la compañera y venda productos, este bueno, nombramos los colores y el nombre del objeto, no importa que no o nombren en tseltal los objeto, pero digan precios 20: 44" al 21:21"

A1: jayeb stojol este tsajal xila,
A2: wakeb
A1: wakeb, cuatro, jayeb stojol te sakil avión.
A2: jukeb pexo
A1: siete, seis, siete. Jayeb stojol te karro.
A2: cheb pexu.
A1: dos pesos
DI: aja. Ahora con usted.
A2: jayeb stojol te.
DI: jayeb stojol te [inaudible] 22:21" al 22:40"

Instrucciones que no se entienden

Práctica oral de los alumnos después de recibir instrucciones

Es preciso señalar que hasta mi segundo día de clases seguía proveyendo instrucciones confusas. Porque se observa en mi discurso cuando solicito a los alumnos pararse, no indico clara y coherentemente el desarrollo de la actividad, además, no hago una ejemplificación sobre ella. Para esta actividad, solicitaba que las alumnas pasaran en pares para practicar

sobre comprar y vender, utilizando los números para precios de algunos objetos llevados a la clase, no obstante se desarrolló la actividad con mi intervención.

Scrivener (2005), Arévalo, et, al, (2005) y Ur (1996) indican, que, si las instrucciones que se dirigen para el alumno no son a nivel de su comprensión o no son claras, no lograran entender el mensaje, así mismo, de acuerdo con Bayés y Montmany (2012) mencionan, que, cuando se proporcionan instrucciones debemos solicitar a los alumnos que verbalicen lo que deben realizar para verificar si la han comprendido y, finalmente, debemos ejemplificar la actividad solicitada para una mayor comprensión.

Tras haber observado mis instrucciones a través de mi discurso en el aula, me di a la tarea de mejorarlas a través de reflexionar y observar mis discursos, para después planificarlas en clases. Edwards y Westgate (1994) mencionan que es necesario evaluar el diálogo del maestro dentro de una clase, porque el discurso “por su propia naturaleza una lección es un encuentro verbal a través del cual el profesor extrae información de la clase, lo elabora y generaliza, y produce un síntesis [...] mejora y organiza generalmente el intercambio” (p. 11) discursivo entre los alumnos y docente.

El hecho que los alumnos realizaran la actividad oral, no garantiza que hayan comprendido de manera eficaz mis instrucciones; de alguna manera intervengo entre la realización de la actividad para poder culminar con ella y al no haber realizado ejemplificaciones sobre ella y solicitado lo que comprendieron los alumnos, me indican que mis instrucciones no estaban del todo comprendidas.

En otra actividad ya en un segundo ciclo de mi práctica docente, me doy a la tarea de revisar y verificar si mis indicaciones seguían siendo incorrectas, ya que había revisado fuentes teóricas para mejorar mis instrucciones. Para ello, tome en cuenta a Ur (1996) quién considera seis puntos para mejorar una instrucción de clases. Ur parte de la preparación del mensaje o discurso, luego asegurarse de tener toda la atención de la clase, presentar la información más de una vez o ayudarse del uso de la pizarra, ser breves y concisos, ilustrar ejemplos sobre lo que se pide que se realice y obtener comentarios sobre lo que se ha indicado.

El solicitar a los alumnos repetir lo que deben realizar es conveniente, porque con frecuencia preguntamos si han entendido y los alumnos nos confirman que sí, cuando sucede todo lo contrario. Por esta razón es necesario pedir a los alumnos parafrasear lo que se les ha solicitado de acuerdo a Bayés y Montmany (2012) y Ur (1996). Fue a través de la reflexión y ayuda de los teóricos que pude analizar mi discurso en el aula y que me dieron la pauta para poder realizar los cambios que eran pertinentes, y así comenzar a proporcionar instrucciones más claras en las clases. Este cambio comienza a ser visible en mi segundo ciclo de mi investigación, a través de realizar secuencia didáctica de las actividades y de la reflexión de mis instrucciones en sesiones pasadas visto como debilidades en el primer ciclo.

En seguida, se presenta el extracto 07 de mi clase 3, de la segunda fase o ciclo de la investigación, en ella se muestra como las instrucciones fueron mejorando gradualmente. El paréntesis con puntos (...) simboliza pausa. Respecto a las instrucciones realizadas, se observa que el uso diálogo fue un apoyo para realizar las instrucciones y así solicitar lo que debía hacer los alumnos. En este extracto 07 mi discurso traducido en instrucciones, fue solicitar a los alumnos identificar dentro del dialogo que les proporcioné con anterioridad, buscar palabras que se asemejaran al español, además, usar la imagen del diálogo, para indicar que productos o imágenes alcanzaban a observar, esto con el uso de la lengua materna de los estudiantes, porque, el grupo atendido también fue el de principiantes.

Extracto 07

Mejorando instrucciones

C3-18/02/2017

<p>DI: Ahora chequeamos <u>el diálogo</u>, (...) <u>en el diálogo</u> que <u>les di</u> vamos a identificar si hay algunas palabras que se asemejan al español ligeramente, así ligeramente, y me van diciendo (...) en el caso de que no, no logren identificar algunas palabras que se asemejan en español, <u>se fijaran en la imagen del diálogo</u> y me van a decir qué productos o que cosas observan allí. [6:33-7:05].</p>	<p>Instrucciones con pausas</p>
<p>DI: <u>Bueno comenzamos con esta imagen, ¿Qué imagen tengo aquí?</u> [7:38-7:45]</p>	<p>Indicaciones cortas y claras</p>
<p>A5: silla A1: Olla Di: oxom DI: Tenemos por ejemplo lo'bal. A1: En el dibujo verdad en la imagen DI: <u>si (...) en el texto oral identifican alguna de estas palabras.</u></p>	<p>En los extractos subrayados se observa que las indicaciones son cortas y claras</p>
<p>A1: si, xila, oxom, oxome</p>	<p>Ay una respuesta inmediata de los alumnos</p>
<p>DI: <u>aja, bueno la pregunta ahora, en qué contextos usarían xila, oxom, lo'bal chek', kamixa.</u> DI: <u>En estos contextos se utilizaría la palabra xila y ¿oxom?</u></p>	<p>Enfatiza la respuesta de la alumna al mencionar Ch'iwich.</p>
<p>A1: En la cocina o en la casa también ¡no!</p>	
<p>DI: <u>En la casa, cocina. ¿En qué otra?, ¿En qué otro contexto utilizarían oxom?</u> 10:20-10:37</p>	
<p>A1: En el mercado</p>	
<p>DI: <u>También este concepto lo podríamos utilizar en él, ¿Dónde? ch'iwich, ch'iwich.</u> bueno. Ya bal stak' ya itub.</p>	
<p>DI: <u>Ahorita ya ikaaytik jun lo'il k'op, pongan atención para que escuchemos un dialogo</u> [11:36-11:38]</p>	

Los alumnos al enunciar el nombre de los objetos, yo como docente las pronunciaba y anotaba en tsetal el nombre de objetos que ellos me mencionaban. El propósito inmediato de estas instrucciones, fue para que los alumnos relacionar la imagen o palabras semejantes con la lengua español y conocieran su significado. Ur (1996) nos menciona que debemos tener ilustraciones o ejemplos para explicar sobre lo que se pide que realicen los alumnos. En esta clase usé como apoyo para mis instrucciones el diálogo con imagen que le proporcioné a cada uno de los alumnos.

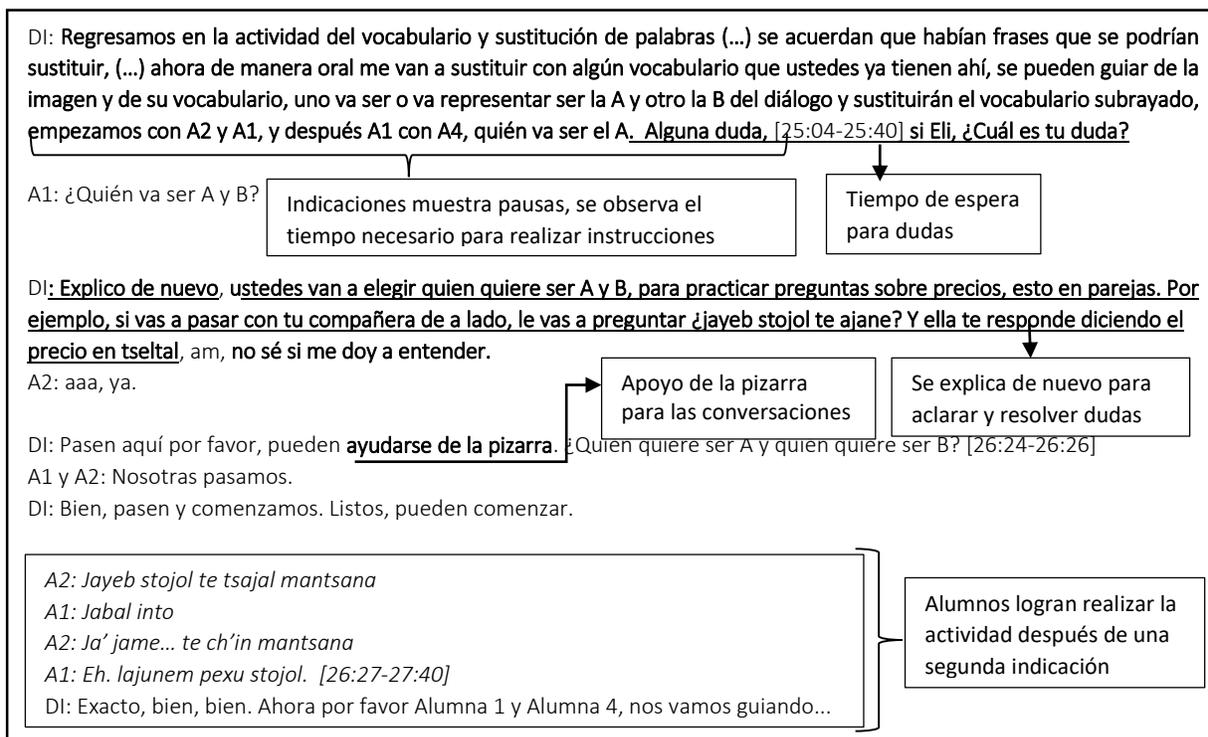
Es evidente que al pedir la identificación de palabras que se asemejan a la lengua materna de los estudiantes y teniendo a la mano el diálogo, fue más fácil pedir la realización de la actividad. Es claro que esta instrucción no pudo haber mejorado de manera rápida, pues hubo que pasar varias sesiones y sobre todo la planeación y reflexión sobre cómo debía proporcionar las instrucciones.

Scrivener (2005), Arévalo, et, al, (2005), Ur (1996) y Bayés y Montmany (2012), han sido los teóricos que me han apoyado para planificar y proporcionar adecuadamente mis instrucciones, ya que a través de lo que cada autor aportó para que mejorara mi forma de manejar mis indicaciones en el aula. Principalmente, a partir de mis reflexiones, análisis, escucha y observación de mi discurso oral en el aula fui mejorando el modo de proporcionar las instrucciones a los alumnos. Porque al haber observado mis discursos me percate que era necesario cambiar el modo de emitir mi discurso hacia los alumnos, con el propósito de mejorar y alcanzar los objetivos de cada tema y clase.

A partir de haber analizado críticamente y reflexionado la manera en como estaba dando instrucciones, pude realizar los cambios pertinentes para una práctica docente positiva en el aula. Esto puede observarse en la participación de las alumnas, cuando se les solicita realizar alguna actividad y ellas corresponden con realizar adecuadamente lo que se solicita.

En otra actividad, se observa como mi discurso fue mejorado al proporcionar instrucciones en el aula, porque se observaron claros y se manejo un tiempo para preguntar dudas respecto a las indicaciones.

En seguida se expone el extracto 24 de la clase 3, donde se evidencia este cambio y mejoramiento de mis indicaciones.



A partir de las instrucciones realizadas en este extracto, se puede considerar que ha habido una mejoría. Porque cuando sugiero a las alumnas regresar a la actividad anterior, para que tomen de ejemplo las frases de sustitución, mi discurso oral fue más comprensible y hay espacios de tiempo para que asimilen las indicaciones, no hay repetición y uso excesivo de muletillas que interfieran en la emisión y recepción del mensaje durante el discurso de instrucción. Un aspecto importante es el tiempo que se dedica para esperar las dudas de las alumnas, esto después de preguntar si existe alguna duda respecto a la actividad indicada. No obstante, una alumna presentó dudas respecto a la actividad, y como se puede observar, se explicó de nueva cuenta la actividad a realizar con ejemplificaciones y, con indicaciones de poder apoyarse en la pizarra.

En ocasiones los alumnos tardan en asimilar una instrucción. Por ello, no basta con preguntar si se entendió las instrucciones, es necesario preguntar las dudas para ser aclaradas nuevamente. En ocasiones los estudiantes por falta de valor o por miedo a ser evidenciados responden haber entendido las indicaciones sobre una actividad. Por esta razón, cuando se perciba que un alumno tiene dudas, es preciso y necesario preguntar directamente al alumno respecto a su duda específica, y volver a explicar de manera grupal lo que se les solicita

realizar. En el extracto 24 expuesto se puede observar que las indicaciones se vuelven a dar de manera más clara y corta, ejemplificando lo que las alumnas deben realizar. Esta segunda instrucción consiguió que las alumnas lograran realizar la actividad sobre preguntar precios de cosas y objetos entre pares.

Para llegar a estos cambios en mi discurso docente, tuve que acudir a mis grabaciones y escucharme una y otra vez, también dispuse de la observación de extractos y analizar cómo estaba proveyendo instrucciones en clases, esto con apoyo de los teóricos ya mencionados. Un aspecto crucial para lograr estos cambios en mis instrucciones, fue a través de reflexionar y planear como debía de realizar una segunda explicación en caso de que mis indicaciones principales no se entendieran. Para ello, me apoye de teóricos como Scrivener (2005), Arévalo, Pardo y Vigil (2005), Ur (1996) y Bayés y Montmany (2012) quienes mencionan que una instrucción debe ser planeada, ejemplificada, ilustrada o preguntar a los alumnos para cerciorarse de la comprensión de las instrucciones proporcionadas. Para realizar una segunda instrucción de acuerdo a los autores Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1999) y Wahlroos (en Culebro, 2004) es preciso reflexionar y reanalizar lo que se pretender transmitir y es preciso comprobar si el mensaje está siendo entendido por el alumno.

En este sentido, debo a los autores ya mencionados mi mejoramiento en cuanto a proporcionar instrucciones. Este progreso, de ninguna manera quiere decir, que se esté exento de formular instrucciones confusas, ya que ha sido una de mis debilidades respecto a mis estrategias de la enseñanza tseltal, y puedo decir, que sigo trabajando sobre ellas para seguir mejorando. De la misma manera en el fragmento 05 se refleja las instrucciones dadas en clases.

Fragmento 05

Instrucciones coherentes

C3-HOV-18/02/2017

HOV: La actuación docente se **observa con seguridad**, además **las expresiones para dar instrucciones no son, repetitivo, es clara al pedir la realización de actividades**. Por ejemplo, se **observa cuando pide que retomen la actividad anterior, respecto a la hoja de diálogo e imagen, para elicitación de vocabulario de objetos y repiten algunas frases**. En otra actividad, **se observa que la docente interviene para guiar al alumno a continuar practicando con sus pequeños diálogos** y pide que se apoyen en la pizarra. Al dar las instrucciones pregunté a las alumnas si tienen dudas, resultó que si había dudas, y se observa en el video que explica otra vez para aclarar alguna duda, después se logra ver que las alumnas realizan la actividad que fue solicitada.

Como se puede observar en esta narración de mi hoja de observación, puedo dar cuenta de que al percatarme del mejoramiento de mis instrucciones, tras haber observado mis grabaciones de video, de algún modo, mis instrucciones han ido mejorando y es gracias a la observación de mi práctica docente. Ya Wallace (1991), nos indicaba que la observación de lo que sucede en nuestras aulas es experiencia que nos sirve para conocer que debemos mejorar, en este sentido, la observación de mi discurso viene a ser experiencia y aprendizaje por parte de mi actuación docente. El hecho de aceptar mis debilidades y fortalezas, me dieron pauta para realizar los cambios pertinentes para mejor el aspecto de instrucción en el aula. Porque de acuerdo a Edwards y Westgate (1994) es necesario evaluar lo que decimos y cómo decimo nuestro discurso en el aula.

Los autores Scrivener (2005), Arévalo, Pardo y Vigil (2005), Ur (1996) y Bayés y Montmany (2012), Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1999) y Wahlroos (en Culebro, 2004) son teóricos que aportaron para mejorar mis instrucciones al solicitar la realización de actividades por parte de las alumnas. Además, el aspecto reflexivo de los autores, Shön (1987), Stenhouse (1998), Wallace (1991), Kolb (1984) y Moon (1999) fueron crucial en mi proceso reflexivo, porque indican que la reflexión es el ingrediente básico para que un profesional reflexione y cambie su práctica docente, con el propósito de lograr ser un profesional reflexivo que aprende de las situaciones que emergen en su aula, además de, aprender de su propia experiencia y aprender reflexionando en la acción. Porque, un docente es quien debe investigar su propia práctica, solo él conoce lo que sucede a su alrededor cuando está en el aula.

Finalmente, el análisis de las instrucciones que en primer momento se tornaron como debilidad, han ido mejorando para convertirse en fortalezas en el manejo de un lenguaje que otorga cohesión y coherencia en el discurso oral, logrando los objetivos esperados por parte del alumno, de ello me señalan que debo seguir reflexionando fuertemente e interpretando mis instrucciones sobre cómo las estoy dando, para mejorar mi propia intervención, al proporcionar instrucciones.

De este modo, he podido mejorar mis instrucciones en español y en tseltal, ya que se observaron en algunos extractos que hago uso de la lengua meta para preguntar y/o indicar instrucciones, al mismo tiempo que las repito en español, así mismo los alumnos han ido

incorporando a su repertorio lingüístico algunas frases con significados que generalmente son usadas en clases.

6.3 El monitoreo de actividades

El monitoreo de actividades es una de las fortalezas que descubrí en mi práctica docente, a través de haber explorado y observado filmaciones y grabaciones de mi práctica docente durante el desarrollo de la investigación. Observé que realizo monitoreo frecuente sobre las actividades que solicito que realice el alumno. Fueron a través de observar las videograbaciones de mis clases y la descripción de mis hojas de observación, que se reflejó esta estrategia docente que realizó, después de solicitar a los alumnos realizar una actividad o ejercicio. Principalmente, a través de las videograbaciones observadas, fui descubriendo que es un aspecto positivo que poseo como docente de tseltal.

En el siguiente fragmento 8, se narra cuando realizo esta estrategia docente.

Fragmento 8:

Actividades monitoreadas y corregidas

C3-HOV-27/09/2016

HOV: Se observa que la docente se traslada hacia las alumnas y se detiene por segundos para monitorear a cada alumna, hay ocasiones en que pregunta si está todo bien. Principalmente se realizó monitoreo a las alumnas cuando realizan las actividades, como en las actividades de relacionar preguntas con sus respectivas respuestas y cuando terminaron de escribir las preguntas y respuestas que les dictó la docente. Así mismo, se monitorea el tiempo y se revisa las actividades del dictado de preguntas y respuestas una vez que se ha terminado de escribir la actividad.

Se observa en esta narración que el monitoreo hacía las alumnas, se efectúa durante que realizan la actividad de relacionar preguntas con sus respectivas respuestas. El seguimiento que realicé es el de trasladarse de un lugar a otro en el espacio del aula. Un aspecto que puede ser relevante al realizar monitoreo es, cuando se narra que hay momentos en que me detengo y pregunto a las alumnas si todo está bien. De acuerdo a la narración, se observa que es una forma de preguntar si hay dudas o no.

La narración de mi hoja de observación, me permitió observar cómo y de qué manera monitoreo al grupo que aprende tseltal. O'Malley y Chamot (1990) mencionan que el monitoreo que hacemos a nuestros alumnos contribuyen tanto al conocimiento lingüístico explícito e implícito, ya que solemos realizar actividades de diversa índole; por ejemplo, la práctica formal de ejercicios y funcional, donde se observa la práctica de la lengua y de todo ello hacemos monitoreo y control de las actividades. Siguiendo bajo la misma idea, de

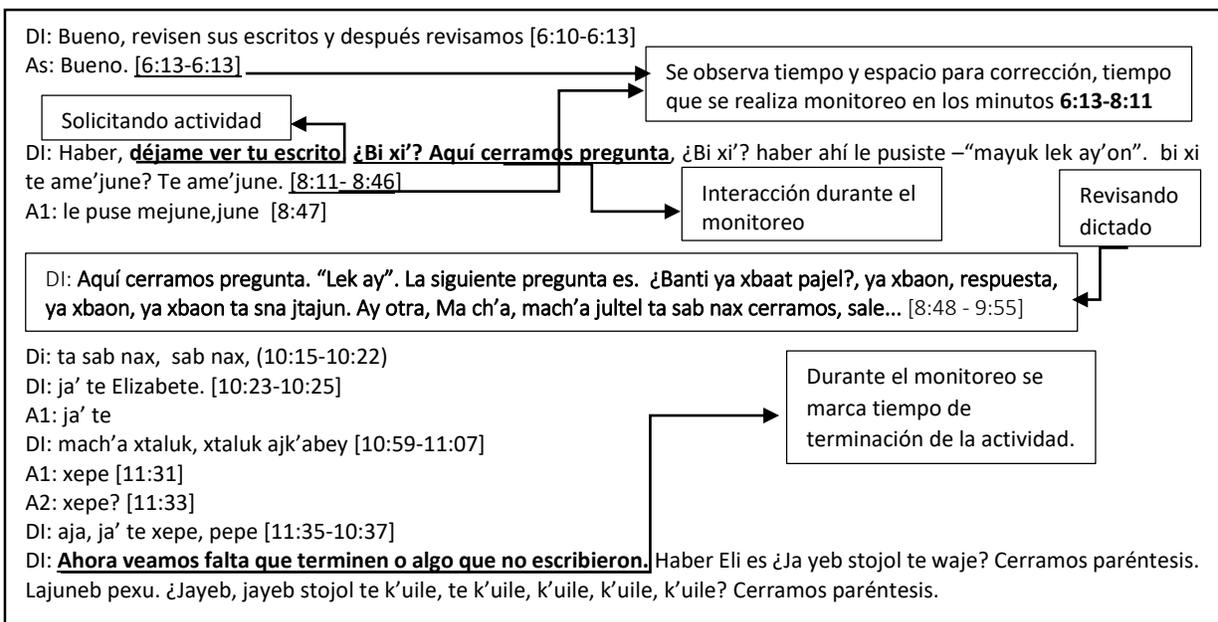
acuerdo a Monti y San Vicente (2006) analizamos y evaluamos el grado de participación y comportamiento de nuestros alumnos en la realización de nuestras actividades y generamos opinión propia sobre ello, pudiendo ser negativo o positivo.

El propósito del monitoreo narrado en el fragmento 8 era verificar si las alumnas estaban realizando el ejercicio sobre relacionar preguntas con sus respectivas respuestas, posteriormente, también se narra que se monitorea la habilidad de escritura dictado por la docente y escrita por las alumnas. Además, al monitorear, se tuvo el propósito de conocer, si las alumnas tenían dudas respecto a la realización del ejercicio. Este tipo de estrategias, también puede dar a conocer, si el alumno está aprendiendo durante la actividad o ejercicio, esto a través de demostrar la realización de las actividades.

Para contrastar lo narrado en mi hoja de observación, se evidencia el extracto 24 de la clase 3, lo que ocurrió al monitorear la actividad narrada en el fragmento anterior.

El siguiente extracto 24, es una muestra de cómo se realizó monitoreo a la actividad del dictado.

Extracto 24: Seguimiento y revisión del dictado C3-27/09/2016



Durante el monitoreo de la actividad del dictado, se observa interacción entre alumna y docente y existe corrección de la actividad, esto se observa en el discurso de este extracto. Monti y San Vicente (2006) ya nos mencionaban que al monitorear, analizamos y evaluamos

la participación y comportamiento de los alumnos cuando realizan una actividad, pero también, podemos conocer el desarrollo del conocimiento del alumno durante que realiza la actividad, a través de la estrategia de monitoreo.

De lo anterior, se observa que cuando indico a las alumnas revisar sus escritos sobre las preguntas que les dicte, monitoreo la actividad y hago una revisión de lo que el alumno está realizando. Esta forma de monitorear, me permitió observar la realización de la actividad, así mismo, realizo correcciones cuando me acerco a las alumnas y a su vez monitoreo toda la actividad. Esta forma de monitorear, puede interferir en la realización completa del ejercicio solicitado, ya que doy poco espacio y tiempo para monitorear.

Hernández-Chérrez (2014) menciona que es necesario asignar un tiempo para monitorear actividades que realicen los alumnos, porque, es necesario realizar el seguimiento y trabajo de los alumnos en clases. En el extracto evidenciado, se observa la asignación de tiempo para la revisión del dictado, que a su vez sirve para tiempo de monitoreo. Al monitorear nuestra clase, hacemos referencia también a los procesos que se dirigen respecto a cómo, cuándo y dónde dan lugar las actividades y, quienes las realizan. Conuerdo con Elmore (2010), cuando menciona que al monitorear el progreso de las actividades, “de los alumnos desde diferentes ángulos a lo largo del tiempo, podremos evaluar nuestra eficacia pedagógica y desarrollar estrategias de intervención focalizadas” (p. 46). El autor tiene razón, porque, cuando nosotros aprendemos a observar los procesos y situaciones que emergen en nuestras aulas, sobre los procesos de actividades que implementamos, aprendemos y reflexionamos para mejorarlos.

En otro momento de la misma clase 5, realicé monitoreo sobre una actividad, en esta clase la forma de monitorear difiere un tanto de la anterior, porque en esta sesión me tomo el tiempo para observar a las alumnas mientras monitoreo. Para evidenciar este seguimiento se muestra el siguiente fragmento 22, donde narro que hay momentos en que me paro en un ángulo específico para monitorear al grupo.

Fragmento 22

Monitoreo y observación hacia los alumnos

C5-HOV-11/10/2016

HOV: Antes del monitoreo en la realización del ejercicio de contar animales que han sido plasmadas en una hoja de actividad, la docente se pone de pie de lado de su escritorio, para observar que sus alumnos realicen la actividad de contabilizar objetos y animales con el clasificador 'jkojt', posteriormente la actividad que se realiza es supervisada por el docente de manera individual, se observa un desplazamiento de la docente en el salón, para supervisar a las alumnas.

Las anotaciones narradas en negrita y subrayada en mi hoja de observación, evidencia que estuve de pie por unos minutos al lado del escrito, para observar a los alumnos desde ese ángulo, mientras realizan su actividad en turno y posteriormente me dispongo a monitorear desplazándome en el salón. De esta narración, me permite observar que durante el monitoreo, superviso de manera grupal e individual a las alumnas, esto al desplazarme de un lado a otro dentro del salón. El siguiente fragmento 20 de mi nota docente, se narra la forma en yo realizaba monitoreo de actividades en clases, además de observar la disposición que tengo para utilizar esta estrategia.

Fragmento 20

Monitoreo el ejercicio del clasificador *jkojt'*

C5-ND-11/10/2016

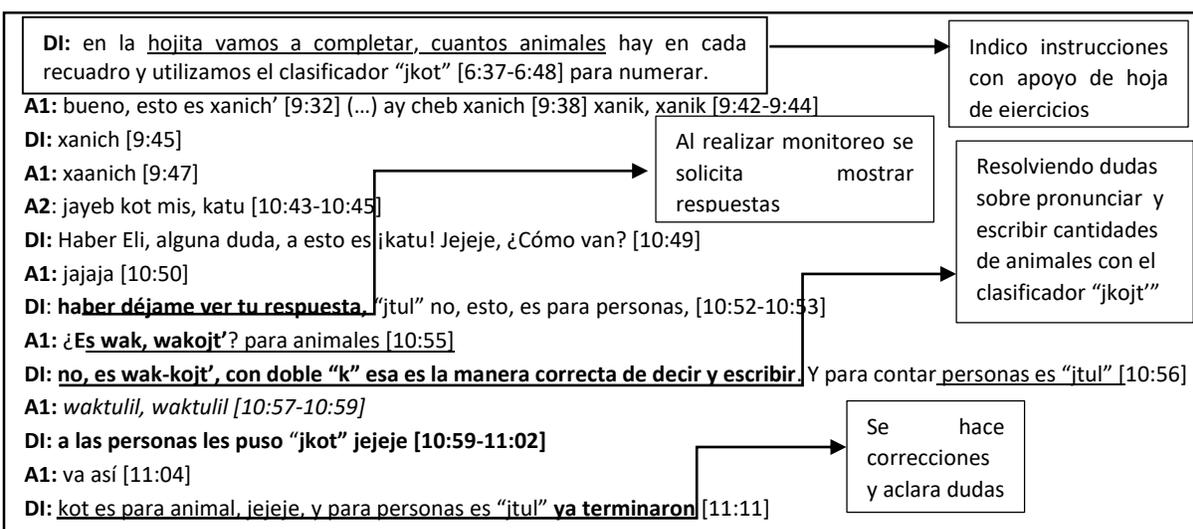
Nota docente: De manera oral **mencione que les daría una hoja de ejercicios para que ensayaran a escribir las cantidades de animales, observe que les gusta realizar estas actividades** ya que los ejercicios estaban a color. Durante **esta actividad monitoree de cerca a las alumnas para ver si no tenían dudas** respecto a la actividad del clasificador *jkojt'* y **apoyarlos en su realización**. Observe que **me doy tiempo para monitorear**, así mismo **las alumnas tiene tiempo para realizar la actividad**. Al final se revisó el ejercicio.

En la narración, se observa claramente que se toma en cuenta dentro de la supervisión de actividades, las dudas que surgen en el alumno, el tiempo y espacio para realizar el monitoreo, así mismo, hay disposición en apoyar a los alumnos. Es claro que al supervisar, se percibe por medio del monitoreo, que, las actividades son realizados por las alumnas; mi nota docente y mi hoja de observación me revelan que tengo la disposición de monitorear para resolver dudas y para apoyar a los alumnos.

Hernández-Chevez (2014) menciona que al monitorear, es necesario seguir el trabajo de los alumnos y ayudarlos durante su desarrollo para resolver cualquier duda o inquietud que se presente. De algún modo, esto, lo que realizo al monitorear la actividad que implemento. Esta estrategia ha sido una de mis fortalezas evidenciadas durante la investigación, es una estrategia que anteriormente a la investigación no la había detectado.

En seguida se presenta el siguiente extracto donde evidencia y se observa la interacción que ocurre entre alumnos y docente, porque da cuenta de cómo se realiza el monitoreo en el aula, y cómo es, que a partir del discurso oral se resuelven las dudas que se generan en los alumnos al momento de la supervisión de las actividades en clases.

El extracto siguiente de la clase 5, demuestra la interacción ocurrida en clases.



En este discurso oral, hay evidencia sobre como se indica realizar la actividad antes de monitorear. Se observa también, que, durante el monitoreo hay una interacción verbal entre alumno y docente, expuesto claramente en todo este extracto. De algún modo, Monti y San Vicente (2006) tiene razón al mencionar que la estrategia del monitoreo nos proporciona información sobre la actitud del alumno y; por otra parte, Elmore (2010), nos indica que es indispensable poder evaluar y desarrollar intervenciones focalizadas para mejorar el monitoreo de actividades.

Al observar mi discurso en el aula, observo que converjo en la intervención y corrección de actividades que el alumno realiza, esta situación se observa durante que realizo el monitoreo de actividades controladas. Se observa también, que estoy pendiente de la realización de la actividad, porque, al final pregunto si han terminado la actividad.

En este sentido, se observa el monitoreo realizado a través del control de una actividad y en el acompañamiento a los alumnos durante el desarrollo de la actividad, también se refleja al pedir al alumno dejar observar sus respuestas. En el extracto anterior, también se aclaran dudas del alumno respecto a cómo escribir y pronunciar una cantidad de animales con el clasificar “jkojt”. Las siguientes fotos 7 y 8 muestran la forma de haber monitoreado la actividad ya antes narrada.



Foto 7: Revisión del ejercicio sobre números.



Foto 8: Monitoreo de actividad.

De las fotografías expuestas, de acuerdo a Goldstein (2013) de algún modo, expresa y aporta contenido sobre lo que se realiza al momento de monitorear. Álvarez y Bellini (2000) al ser la fotografía un material visual para el análisis de contenido, permite conocer la realidad de lo que sucede en una clase. Como menciona Levie (en Llorente, 2000) las imágenes dirigen “la atención hacia atributos que son relevantes del concepto” (p. 125). En mi caso, el uso de fotografías, pudo proporcionarme información sobre mi concepto específico de realizar monitoreo en el aula. Además, de observar mediante esta herramienta la disposición que tengo para realizar el monitoreo.

Desde un inicio, la estrategia del monitoreo ha sido un aspecto de fortaleza en mi práctica docente, por ello, en el segundo ciclo de mi investigación, esta estrategia se observa que se sigue realizando. La estrategia del monitoreo, me permitió conocer cuándo hacer preguntas sobre dudas, me permitió observar de cerca a las alumnas respecto a su comprensión sobre mis propias instrucciones al solicitar la realización de alguna actividad. De este análisis, se muestra en mi hoja de observación y se especifica, que, hay un acercamiento de mi parte hacia a las alumnas para aportar ayuda y resolver dudas.

El siguiente fragmento 8, evidencia que esta estrategia sigue siendo activa y se incluyen momentos de apoyo, de resolución de dudas, de acompañamiento durante la resolución de la

actividad. Un aspecto novedoso descubierto en esta segunda etapa de exploración, es la timidez, un aspecto que puede llegar a ser negativo para el alumno en la realización de una actividad.

Fragmento 8

Monitoreo provoca timidez en el alumno

C3-HOV-18/02/2017

HOV: Se observa que **se realiza frecuentemente monitoreo de actividades** en las clases. **Incluso hay un acercamiento para aportar ayuda o aclarar dudas a las alumnas**. Cuando se **realiza monitoreo se observa que aporta ayuda a las alumnas para ir resolviendo sus ejercicios y actividades**. Respecto al monitoreo, **las alumnas a veces se observan un poco tímidas cuando se realiza la supervisión o monitoreo de alguna actividad**, por lo que, **se observa a la docente alejarse de ellas para que continúen su actividad sin intimidación o nerviosismo**.

La importancia del monitoreo en clases tiene ventajas, porque a través de ella apoyamos al alumno para la realización de las actividades, aparte de que el alumno pueda sentirse guiado y apoyado en todo momento. No obstante, esta supervisión también puede inquietar al alumno, debido a la narración de mi hoja de observación de mi clase 3, porque en ella se narra que al realizar el monitoreo, hay algunas alumnas que se observaron tímidas al invadir su espacio de actividad, esto al tener cerca, a un docente, por lo que pudiera interferir en la realización adecuada de una actividad, al sentirse vigilado.

Monti y San Vicente (2006) mencionaban que al monitorear se analiza el comportamiento de los alumnos, brindándonos información sobre su actitud respecto a la participación de las actividades que se pretendan realizar, yo añadiría que, al observar y analizar el comportamiento de los alumnos, debemos tomar en cuenta formas diversas formas de monitorear, ya que como se observó en este fragmento, que no todos los alumnos están cómodos cuando se encuentran bajo la supervisión de un docente, provocando en ellos timidez. Posiblemente debí realizar otros modos de monitoreo en clases, sin invadir el espacio de la alumna, porque durante mis clases implementadas, cada monitoreo las realizaba muy cerca de ellas e incluso trataba de acompañarlas durante el proceso.

De algún modo, Monti y san Vicente (2006) y O'Malley y Chamot (1990) concuerdan en que el monitoreo sirve principalmente para conocer el grado de participación de los alumnos y cómo los alumnos contribuyen para su propio aprendizaje. Argyris y Schön (en Elmore, 2010) indican que al monitorear se pueden realizar a nivel individual o grupal. No obstante, al realizar esta estrategia, debemos tener cuidado con los alumnos para no afectar el proceso

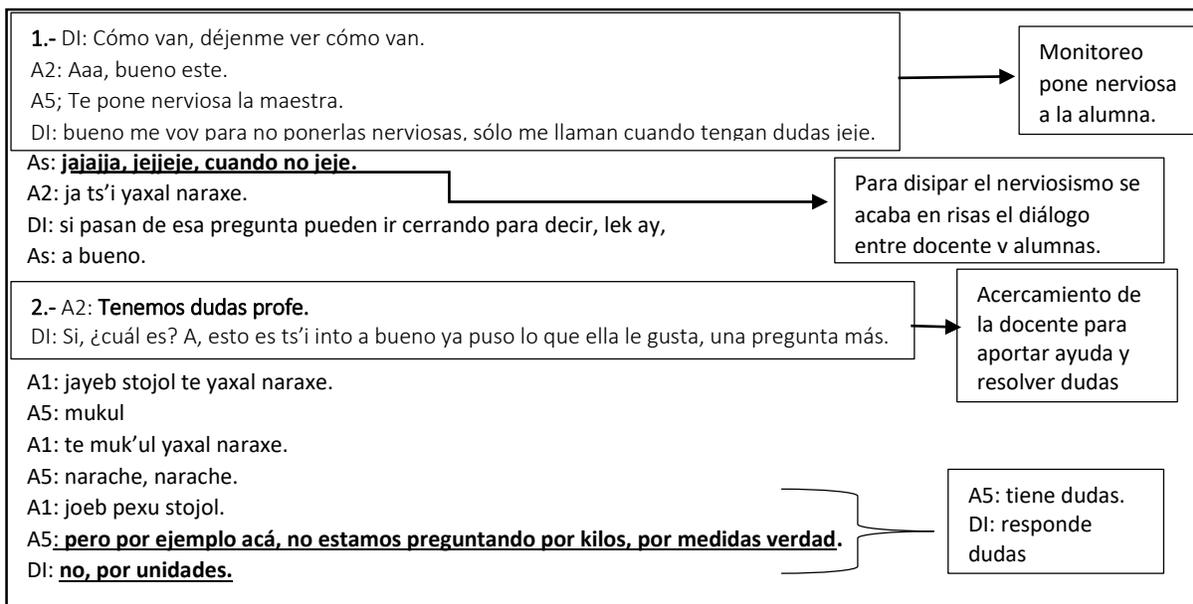
de realización de la actividad, porque, ello puede tener como consecuencia la timidez en el alumno y una mala realización de la actividad solicitada.

El siguiente extracto evidencia, como la docente toma decisiones de alejarse al percibir y recibir un comentario sobre la supervisión que realiza, a través de la intervención de una alumna al evidenciar a su compañera que cuando monitoreo la pone nerviosa y un tanto tímida.

Extracto 37

Estrategia de monitoreo desde otro ángulo

C3-18/02/17



En el extracto 37 expuesto arriba, señala que hay momentos en que las alumnas se ponen nerviosas respecto a mi desplazamiento hacia ellas. Para disipar esta situación, tome la decisión de alejarme de ellas y dejar que continúen sus actividades, respetando sus propios espacios y, tomo la decisión de decir que cualquier duda estaré a su disposición. Considero que hasta este momento no había tenido una situación así respecto a mi forma de supervisar las actividades. No obstante, creo que demasiada cercanía de monitoreo hacia a los alumnos los estaba poniendo nerviosos. Esta situación, me dio pauta para analizar que debo tener cuidado sobre como realizo el monitoreo en las actividades, porque estaba invadiendo el espacio de los alumnos al acercarme demasiado a ellos.

Después de esta situación, los propios alumnos hacen que de nueva cuenta me aproxime a ellos cuando solicitan ayuda. Elmore (2010) menciona que al monitorear debe realizarse una

retroalimentación en “tiempo real con estudiantes reales” (p. 11). Esto se observa cuando la alumna A2 del cuadro 2 enuncia que tienen dudas, y me dispongo a desplazarme hacia ellas para ayudar a resolver su inquietud. Del mismo modo la alumna A5, manifiesta una duda que es resuelta por la docente. En este sentido, se observa a través del discurso oral, que al monitorear, siempre hay interacción ya sea de observación o de diálogo entre docente y alumno para el acompañamiento de la realización de la actividad solicitada. Se evidencia la foto 9, cuando me aproximó a apoyar a los alumnos (as).



Foto 9: Aproximación de la docente para ayudar a resolver dudas de las alumnas.

La observación de la estrategia del monitoreo, me sirvió para tomar medidas sobre mi actuación, de este modo me pude evaluar mi acción y observar si estaba siendo orientado a cumplir con los objetivos de la sesión. Autores como O'Malley y Chamot (1990), Elmore (2010) y Hernández-Chérrez (2014) me ayudaron a reflexionar sobre mis actuaciones en el aula respecto a mi trabajo de monitoreo, en gran medida he reflexionado sobre este aspecto ya que de ello he realizado cambio hacia mis propias acciones. Lo que es evidente en el extracto presentado, es que se ha incluido durante la estrategia de monitoreo las preguntas para resolver dudas y la disposición de apoyar o guiar a los alumnos en la realización de cualquier ejercicio o actividad. Además, de tomar en cuenta que hay alumnos que al monitorearlos se vuelven tímidos y, para evitar esta situación, decidí monitorear sin invadir su espacio.

He mejorado a partir de mis observaciones de video, para ello retomo a las teorías de la acción para realizar y analizar mi actuación en el aula, ya que constituyen la base para aprendizaje propio, permitiéndome reflexionar sobre lo que funciona realizar en clases, reflexionar de manera individual sobre mi propia práctica docente y sobre el proceso de

aprendizaje que realizo entorno a mi práctica (Elmore, 2010). Un aspecto que no se puede olvidar en el monitoreo, es que aporta ayuda y guía a los alumnos, además, contribuye al conocimiento de ellos al aportar ideas o responder preguntas de los mismos y, en este caso claramente se refleja en el extracto 37 ya antes expuesto, cuando una de las alumnas me realiza una pregunta para saber de qué modo se está preguntando precios de alimentos, contribuyó con afirmar que se está hablando por unidades, de este modo contribuyo en la adquisición de conocimiento lingüístico de la lengua que enseño.

6.4 Estrategias de inicio de sesión

Dentro del andamiaje y análisis de mi práctica docente, pude identificar que dentro de mis estrategias docentes suelo hacer uso de la activación de conocimientos del alumno, a través de saludar y contextualizar el tema de una sesión pasada, con el uso de la pizarra como apoyo, que convergen como estrategias de inicio de sesión. Capdevila (2010), menciona que al realizar una actividad para iniciar una sesión de clase, deben contemplar “actividades de corta duración y pueden estar centradas en varios objetivos como, por ejemplo; esperar que se incorporen todos los alumnos al aula o crear un ambiente distendido” (p, 76). Díaz Barriga (1999) menciona que la activación de conocimientos como estrategia del docente es útil para generar conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan.

El extracto 01 de mi clase 2, muestra la forma de iniciar sesión usando el discurso oral para saludar, activar conocimiento previo y contextualizar el tema visto en una sesión anterior.

Extracto 01

Contextualización de la clase

C2-20/09/2016

DI: Buenos días, hoy vamos a repasar tantito los adjetivos, el de los colores, ¿qué colores recuerdan?, ¿Cuál de los colores?, ¿qué colores?

Silberman (1998) indica que este tipo de inicio de sesión, donde se presentan preguntas para activar conocimientos de una clase pasada, estimula a los alumnos a adoptar un rol activo [...]” (p. 9). Si se observa el extracto 01, se inicia saludando y se aproxima en activar conocimiento previo de los alumnos, a través de preguntas, las cuales están resaltadas dentro del cuadro con letras negritas. En esta sesión, active conocimiento, relacionada con el concepto de “colores”.

el tema de la clase 3, es una secuencia realizada y forma parte de actividades previas al inicio de la clase. La revisión de los extractos seleccionados muestra convergencia entre las estrategias de inicio de sesión porque tiene similitudes con vínculos entre clase y clase, y el anticipar en contenido, son algunos de los aspectos que Capdevila (2010) considera importante y que son estrategias manejadas por mí.

De esta sesión tiene congruencia con la narración de la hoja de observación del fragmento 1. Porque en ella narra, los inicios de apertura de la clase 3.

Fragmento 01 Saludos y contextualización de tema como apertura de sesión C3-ND-27/09/2016

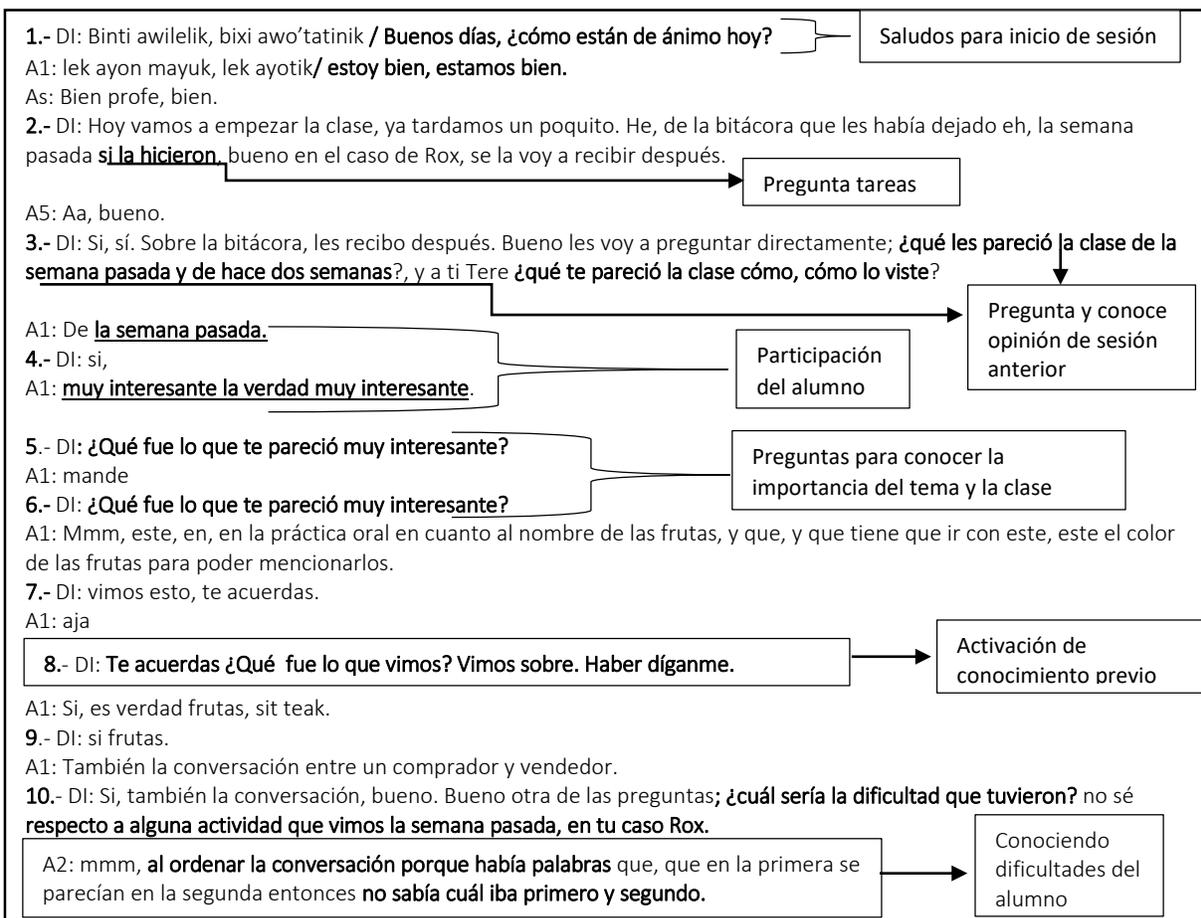
Nota docente: En esta sesión procedí a contextualizar el tema de la clase pasada, al mismo tiempo salude a las alumnas y les pregunte si estaban bien. Después mencione que trabajaríamos sobre la realización de otras preguntas interrogativas, que habíamos realizado en la clase anterior, antes de escribir las preguntas en el pizarrón mencione a las alumnas que primero escribiríamos y después practicaríamos de manera oral cada pregunta y su respuesta. Las preguntas que posteriormente escribí en el pizarrón fueron ¿Mach'a?, ¿Binti a?, ¿Bin a? ¿Bi yu'un? ¿Banti?, ¿Beluk? ¿Ay bal?, cuando solicite a las alumnas realizar preguntas en el pizarrón, ellas hablaron para pedirme que en vez de pasar en el pizarrón mejor se las dictará...

En Fragmento 01 de mi nota docente de mi clase 3, se observa que en mi estrategia de inicio de sesión realizó un vínculo entre un tema visto anteriormente y los relaciono con el tema de esta sesión, además de estar presente el saludo. Esta estrategia se observa en el discurso subrayado y escrito en negrita. Capdevila (2010), considera válidos estas formas de iniciar sesión, debido a que la diversidad de apertura de una clase es múltiple. Y Tapia (2002) refiere que el inicio de una sesión varía de acuerdo a la hora de inicio y de acuerdo al estilo de cada profesor. Por ello, considero que mis entradas en cada sesión, si no son, las más aptas para animar la clase, se acercan a la apertura de una clase. Esto porque, en mis inicios, se observan diálogos de saludos, y no se observan actividades lúdicas de ejercitación o movimiento físico que responda a una excelente apertura de sesión o de actividades o ejercicios que activaran conocimiento, más que solo explicación. Esta observación, me permitió reconocer que debo mejorar mis entradas de clases, con algunas actividades lúdicas o ejercicios que son propios para activar conocimientos previos, además de conectar una clase con la otra.

Ya en otro momento en mi segundo ciclo de práctica docente, considere tomar en cuenta la opinión de autores como Díaz Barriga y Hernández (2010), Tapia (2002), Capdevila (2010), para mejorar mi forma de iniciar una clase. Tuve que realizar una reflexión profunda para ver qué aspectos de esta estrategia me podría servir a mí como docente para ayudar al proceso

de aprendizaje de los alumnos y conocer sus necesidades, con el propósito de alcanzar los objetivos de la clase. El extracto 01 se revelan algunos cambios respecto a cómo converjo al iniciar mi sesión.

Extracto 01 Descubriendo dificultades del alumno al inicio de sesión C3-18/02/17



En el extracto 01, se observa a través del discurso realizado en el aula que el saludo está presente al iniciar la sesión, los datos relevantes que se observan como datos nuevos son las preguntas para saber el estado de ánimo de las alumnas y las preguntas para conocer la opinión de las alumnas sobre una clase pasada. Otro dato que se observa al iniciar sesión es la participación activa de los alumnos. Un dato interesante, se observa cuando realicé preguntas a las alumnas sobre cómo les ha parecido la clase, también se observa que hay una breve activación de conocimiento a través del discurso en el recuadro escrito en negrita y como resultado las alumnas exponen sus opiniones. Dentro de esta estrategia se observa que me aproximo para conocer las dificultades del alumno a través de preguntar cuáles han sido sus dificultades sobre actividades de la clase pasada.

Las preguntas realizadas al inicio de la sesión, de algún modo, ayudan a armonizar la clase y generar confianza en las alumnas, también ayuda para que las alumnas expongan sus inquietudes y necesidades, así mismo, me sirvió para conocer lo que las alumnas han aprendido en una clase anterior, esto a través de realizar diversas preguntas como, ¿Qué les pareció la clase de la semana pasada?, ¿Qué fue lo que te pareció muy interesante?, ¿Qué fue lo que vimos? Y ¿Cuál sería la dificultad que tuvieron o tuviste? Estas preguntas me ayudaron a guiar la secuencia de inicio de sesión y, reflejaron a través de estas preguntas las inquietudes y dificultades de aprendizaje de las alumnas, dato que me sirvió para mejorar el desarrollo de mis clases y de mi práctica docente.

Mi estrategia de inicio de sesión, se puede decir que ha mejorado gracias a la reflexión constante a raíz de haber detectado algunos aspectos débiles de esta estrategia. El crear un ambiente de relajación y de confianza hace que una clase se maneje adecuadamente, ya que permite entrar en contacto y confianza con las alumnas de manera más íntima, porque a través de ello se llega a conocer necesidades y opiniones respecto a nuestra práctica docente. Esta experiencia previa me ayudó a reflexionar mejor mi labor docente. A través de la observación y de la reflexión he podido y me han ayudado a planificar mejor mi apertura de clases.

El siguiente fragmento 01 de mi hoja de observación revela como estas convergencias resaltan al momento de iniciar una sesión de clases con diversas y variadas actividades que pueden ayudar a mejorar mi inicio de sesión y como mejora de mi práctica docente.

Fragmento 01

Activa conocimiento y conoce dificultades

C3-HOV-18/02/2017

HOV: Se observa que la sesión se **inicia saludando y preguntando cómo están las alumnas**, posteriormente se comenta sobre el curso de tseltal, también **se inicia con recordar lo que se había visto en clases pasadas**, así mismo **se usó la pizarra para anotar los comentarios** que iban proporcionado los alumnos, sobre preguntas que la docente realizaba a las alumnas. Esta actividad **se observa que sirvió para saber y conocer las dificultades que tienen las alumnas respecto a los materiales, respecto a las actividades y otros aspectos de las clases.**

Es evidente que tanto en mis extractos de discurso en el aula como en mi descripción de mi hoja de observación convergen en que se realiza diversas actividades de inicio de sesión, a través de realizar preguntas sobre activación de conocimiento y de opinión respecto a la clase. Estos aspectos o cualidades que han sido evidenciados, me han servido para mejorar el desarrollo de mis actividades dentro de mi práctica docente, ya que no únicamente inicio

sesión con saludos o entrando de lleno al tema. Hoy puedo decir que mis estrategias de apertura de clases también radican en conocer las necesidades y situación de mis alumnos.

Tapia (2002) menciona que los docentes tenemos una manera muy particular de comenzar una clase y es única y va de acuerdo a nuestro estilo docente, por otro lado, Silberman (1998), apuntan que cuando se presentan preguntas para generar y activar conocimiento estimula a los estudiantes a adoptar un rol activo en su participación. De algún modo, haber tomado la decisión y planeación de iniciar la sesión a través de preguntas donde el alumno evidencie su opinión y dificultades en el aprendizaje de la lengua y dificultades en la realización de actividades nos permite observar y reflexionar sobre los puntos que debemos seguir mejorando.

El mejoramiento de mi estrategia de sesión de mi clase 3, también, tuvo impacto en mi estrategia de cierre de sesión de esta misma clase, donde se observó la retroalimentación al terminar la clase. En el extracto 40 de mi clase 3, se observa diversos acontecimientos que en seguida se observan y posterior a la presentación de esta se describen e interpretan sobre los hechos que exhiben.

Extracto 40

Retroalimentación como cierre de sesión

C3-18/02/2017

<p>1.- DI: Bueno vamos a resumir un poquito sobre lo que hemos visto, los nombres de muebles y sus colores y los números, y nos vamos. Cada uno de ustedes me va a <u>a elegir un número de los</u> que están en el pizarrón, van a pasar y van a poner el nombre de objetos, su color y numero. Empezamos contigo Gaby.</p>	<p>Contextualiza tema al cierre de sesión</p>
<p>A5: Los únicos dos que me sé. iejeie. 2.- DI: Ahora tu Rox y Tere, <u>pasen al pizarrón a escribir la siguiente, por favor. Lek ay, vamos a repetir, primero los números, lajcheb, cheb, chaneb, lajuneb, oxeb, wakeb, waxakeb, y falto jun. Ahora k'anal mexa. k'anal oxom. iikál samet. k'anal narax. vaxal xalten. sak'al machit.</u></p>	<p>Uso de la pizarra para actividad de retroalimentación</p>
<p>4.- DI: Bueno, lek ay, k'alal ya slok'otik bael, k'altik, ya jkaltikl'altik, ya jkaltikl, bijteswanej ya xbaonix ta jna. Jichuk, jichuk As: jichuk, jichuk</p>	
<p>5.- DI: Antes de irnos <u>les voy a dar una hojita a cada una</u>, me van a contestar lo que hayan aprendido en esta sesión, así sea una palabra, o si no aprendieron nada también se vale. Contesten todas las preguntas de esta hojita por favor, sale. A5; ahorita se la tenemos que contestar.</p>	<p>Uso de la bitácora para conocer aprendizajes de los alumnos</p>
<p>6.- DI: <u>no esa se la llevan y me la traen en</u> la otra sesión. A1: bijteswane ya xabonix ta jna A2: ya xabaonix ta jan 7.- DI: lek ay tsatayaikmebael. As: wokolawal</p>	<p>Uso de la lengua meta en la despedida</p>

El cierre de sesión es un punto también importante al final del desarrollo de una clase. Al respecto Capdevila (2010) considera que un docente debe saber terminar eficazmente una clase, menciona que “los cierres sirven para reforzar lo que se ha aprendido, para integrar y

revisar el contenido de la clase y para preparar a los alumnos para aprendizajes futuros” (p. 79). Y para Díaz Barriga (2010) el cierre de sesión, pueden proveerse a través de “instrucciones post-instruccionales” y, como estrategias de enseñanza para terminar el desarrollo de un tema, son útiles “los resúmenes, mapas y organizadores gráficos” (p. 188) para finalizar la clase.

En el extracto expuesto, se observa claramente que al enunciar el cierre de la clase, se acude a la estrategia de resumir lo visto durante esta sesión. En el discurso se observa que, se implementa el uso de la pizarra, para escribir los nombres y la repetición verbal de los números a través de una actividad controlada en la pizarra; así mismo, se observa que se indica realizar la bitácora de aprendizaje como tarea, mencionando que se contestará todas las preguntas que contiene, el objetivo de la bitácora fue que las alumnas plasmaran lo que lograron aprender en esa sesión. De acuerdo a Santos (2015), el registro de la bitácora es conveniente realizarlo al final de la clase y no tanto como tarea, ya que al ser una herramienta reflexiva sobre el aprendizaje del alumno, es conveniente que se registre los datos que son relevantes, porque se pretende conocer lo que aprendió, cómo y sobre qué aprendió en una sesión.

No obstante, en mi caso la bitácora la deje como parte de tareas en la mayoría de las sesiones, porque a pesar de realizar secuencias didácticas en este segundo ciclo de investigación, no faltaron situaciones y actividades que requirieran de más tiempo de lo planeado, restando tiempo para la realización de la bitácora, no obstante, las actividades se efectuaron en su totalidad incluyendo la realización de la bitácora como tarea, sin desfasarme de mi plan.

En este sentido el cierre de una clase, es importante, porque esta estrategia que realiza el docente, ayuda al alumno a reforzar lo que aprenderá durante y al final de la sesión. La retroalimentación a través de una actividad controlada en la pizarra, es posible que no haya sido la más apropiada, pero son algunas de las estrategias que he utilizado, porque en mi ciclo anterior generalmente omitía la retroalimentación por el tiempo tan corto en que se desarrollaba mi clase en 50 minutos, a comparación de una sesión con tres horas.

Capdevila (2010) sugiere los siguientes puntos para cerrar una sesión, resumir lo que se ha tocado en clase, revisar puntos importantes de la clase, relacionar la clase con el curso o con los objetivos, señalar las conexiones con la próxima clase respecto al tema expuesto en la

sesión y elogiar a los alumnos por lo que han hecho durante la clase, estos puntos ayudan al alumno para que su aprendizaje sea integral y el docente mejora sus estrategias de cierre de sesión. De algún modo, el cierre de esta clase se recurrió a resumir el contenido de la clase a través de la actividad de escribir y verbalizar los nombres de números que fueron escritos en el pizarrón. El llenado de la bitácora en esta sesión, fue un punto clave para que tanto alumnos y docente, conocieran su proceso de aprendizaje, sus debilidades, fortalezas y necesidades, aunque haya sido parte de una actividad extra clase. Mis estrategias reformuladas me sirvieron para conocer que puedo promover mis propios aprendizajes para incidir en el fortalecimiento de mi acción docente.

Díaz Barriga (1999) menciona que las estrategias que apliquemos en el aula debe ser guía para desarrollar y mejorar el aprendizaje del alumno. Fue a través de mis extractos de video y mis notas docentes que me ayudaron a analizar y reflexionar para mejorar mi estrategia de inicio y cierre de sesión. La reflexión, promovió en mí la evaluación de mis actos y de mis prácticas realizadas, reflexionando mis puntos débiles que han ido mejorando paulatinamente. Silberman (1998), Capdevila (2010), Tapia (2002) y Díaz Barriga y Hernández (2010) me ayudaron a reformular mis estrategias de inicio y cierre de sesión y, por otro lado, Bartlett y Wallace (en Richards y Lockhart, 1998), Richards y Lockhart (1998), Wallace (1991) y Stenhouse (1998), aportaron para que a través de la observación introspectiva y exploración de mi práctica, fuera posible realizar cambios y tomas de decisiones pertinentes a través de la reflexión crítica de mi experiencia docente.

Los autores ya mencionados me ayudaron para replantear las estrategias docentes que implemento en el aula de tseltal. Conuerdo con los autores que es a través de la reflexión, que, un docente puede darse cuenta de sus debilidades y fortalezas cuando desarrolla sus clases. Cabe mencionarse que estos reflejos que se observan como pequeños cambios, no se realizado de noche a la mañana, ya que mi práctica docente como facilitador está aún en transición donde converjo como docente que tiene el papel protagónico en el aula a un docente facilitador que guía a sus alumnos hacia la enseñanza del tseltal.

6.5 Recapitulación

En el capítulo presentado, se evidenciaron aquellas fortalezas y áreas de oportunidad para la mejora que se tuvieron en el primer ciclo de mi práctica docente, del mismo modo se presentó algunas fortalezas descubiertas en esta etapa de investigación y de las posibles mejoras que se superaron durante el proceso de análisis y reflexión.

En el siguiente capítulo se evidenciará aquellos puntos estratégicos que resultaron de esta investigación sobre cómo se trabajó bajo el enfoque basado en funciones comunicativas y la realización de las secuencias didácticas y de manera específica como se realizaron las actividades de *Consciousness Raising* implementadas en clases y su efectividad para aprender la gramática explícita de tseltal, de ello se detallarán los acontecimientos y resultados de este enfoque propuesto por Santos (2015).

Capítulo VII

USO DEL ENFOQUE BASADO EN FUNCIONES COMUNICATIVAS EN CLASES DE TSELTAL Y LA ADQUISICIÓN DEL INPUT (INSUMO LINGÜÍSTICO).

7.1 Planeación a través de la secuencia didáctica

El modelo tomado para la realización de mis secuencias didácticas en esta segunda etapa de investigación, fue de Santos (2015), quien menciona que antes de desarrollar una secuencia didáctica, se debe identificar una función comunicativa y el contexto de la lengua meta, posteriormente se realiza el diseño y creación de diálogos como parte del input lingüístico que se exhibe al alumno, además de identificar elementos lingüísticos, socio-pragmáticos, entre otros; y el diseño de materiales con los cuales se enseñara. Por último, la realización de una secuencia de actividades que contenga el abordaje metodológico, diseño de actividades tipo CR y diseño de ejercicios gramaticales.

Inicialmente, mi plan de clases fue una herramienta débil y me percaté que necesitaba mejorar y considerar aspectos fundamentales, como el proceso de desarrollo adecuado de las actividades y las necesidades de mis estudiantes. La planeación realizada durante el primer ciclo reflejó algunas debilidades como el tiempo para asignar a las dudas, el desarrollo de actividades que no se cumplían por haber planeado muchas actividades para 50 o 40 minutos de clases. Estos aspectos ya fueron tratados en el capítulo anterior, sin embargo, para contrastar las mejoras en esta transición es necesario evidenciar como ejemplo los cambios que se hicieron.

El siguiente extracto 20 de mi clase 5, muestra cómo en el primer ciclo de investigación, aún persistían problemas para concluir las actividades planeadas.

Extracto 20

Secuencia de actividades inconclusas

C5-11/10/2016

*DI: bueno eso es este, es lo mismo, es lo mismo **es que eran las dos actividades, pero ya no nos va dar tiempo**, era para poner la definición y luego este se iba tachar las que tienen glotal y por ultimo las que no tienen glotal, **pero como ya es la hora de salida ya no lo vamos a hacer**. Lo único que si les voy a dar es una hojita que se van a llevar a su, a su casa y me van a contestaran las preguntas que vienen ahí, es la bitácora que ustedes han contestado en otras clases. Sale.*

En esta clase se observa claramente, que no se pudo realizar dos actividades ya planeadas. En mi discurso narrado con letras en negrita, hago hincapié en que no se realizaron dos actividades, debido a que, ya había transcurrido el tiempo para esta sesión. También, se

enuncia que se entregó la bitácora como actividad extra clase. El tiempo seguía siendo un factor limitante para cubrir las actividades. Pese a que era la quinta sesión, se continuaba con inconsistencias en la planeación de actividades pertinentes al tiempo y desarrollo de clases.

Farrell (2002) mencionaba que la planeación de clases, la debemos tomar como herramienta que nos ayuda a guiar la realización de actividades y ejercicios para lograr los objetivos específicos planteados en nuestro plan. Por su parte, Richards (1998, en Farrell, 2002) nos indica que al realizar una planeación, la debemos concebir como una herramienta que nos ayuda a resolver problemas y dificultades durante el desarrollo de una sesión; del mismo modo, Quintero, Zuluaga y López (2009) menciona que una planeación no debe ser rígida, el docente debe estar alerta ante cualquier imprevistos que ocurra en el aula y de algún modo, las situaciones emergentes alterarán poco o mucho nuestro plan de clases, de acuerdo a la situación es necesario el tiempo para la resolución de problemas o actividades, además del tiempo para las dudas e inquietudes de los alumnos, sin perder los objetivos de las clases.

La situación que nos lleva a tomar decisiones para replantear un plan de clases puede ser de diversa índole. En mi caso, tuve que tomar la decisión de juntar algunas actividades e incluso de subtemas por inasistencia de los alumnos del día anterior a la clase. El fragmento 20 de mi diario docente expresa y refleja la fusión de actividades realizadas en el aula.

Fragmento 20

Fusión de actividades en el plan de clases

C5-DD-11/10/2016

Diario docente: **Fusione dos planes de clases en esta sesión, pude realizar algunas actividades de parejas, y algunas dinámicas, sin embargo, opte por enseñar dos clasificadores “jkojt’ y jtul” en esta clase, pues la inasistencia de los alumnos del día de ayer hicieron que yo recorriera el tema del clasificador “jkojt” para contar animales, tuve que juntar este clasificador con el otro clasificador “jtul” para contabilizar personas. La decisión de juntar estos dos subtemas fue para avanzar y no quedarme en cuanto al contenido de esta unidad. Aclaro que no se realizaron todos los ejercicios planeados por cada sesión, porque sustraje ejercicios y actividades de los dos planes realizados anteriormente por día. Hoy 11/10/16 tuve que dar dos temas en 50 minutos.**

Cómo se puede notar, la decisión de haber fusionado actividades y ejercicios de dos clases se debe principalmente a la inasistencia de los alumnos, además de sentir la necesidad de abarcar los subtemas de los clasificadores para contar animales “jkojt” y personas “jtul” en tseltal. Richards (1998, en Farrell, 2002) ya nos indicaba la importancia de ver a la planeación como instrumento que nos ayuda a resolver cualquier situación, y Quintero, et al., (2009) mencionaba que un plan no puede ser rígido y seguirla linealmente, por las situaciones que

acontecen en el aula, por ejemplo; la inasistencia de alumnos y, del cual tome una decisión para desarrollar el contenido.

Al tener conocimiento, de que no se llevaría a cabo todas las actividades de las dos sesiones, opte por sustraer algunas actividades como lo señala mi diario docente anterior. Fueron diversas las situaciones que me llevaron a tomar decisiones para replantear de algún modo mi plan de clases, por un lado, el tiempo que fue un factor limitante, y por otro, la inasistencia de alumnos a clases hizo que tomara decisiones para abarcar tanto temas como actividades. Después de lo sucedido fue necesario observar mi plan de clases y delimitar la cantidad de actividades pertinentes a aplicarse en una sesión, además de reflexionar que actividades se realizarían de volver a tener una situación similar a la anterior.

De lo anterior se evidencia a través de mi hoja de observación de clases lo que se descubrió en el desarrollo de esta quinta sesión.

Fragmento 16

Actividades de dos sesiones fusionadas

C5-HOV-11/10/2016

Hoja de observación: **Se observa la realización de 4 actividades en total en esta clase, se observan tres ejercicios en hojas de papel y una actividad de interacción oral**, además de las explicaciones del tema. **En esta sesión se observa que se realiza y fortalece el aprendizaje de los clasificadores y adquisición de números y refuerza el conocimiento de la escritura mediante los ejercicios de papel.** Esto se observa en el video de esta clase...se observa que al final de clases se menciona que no realizará dos actividades.

Como se puede observar se realizaron ejercicios en papel y una actividad oral. Este acontecimiento se puede contrastar con la planeación de clases 5 (ver anexo 7) donde se contemplan 5 secciones como parte de actividades a desarrollar. En la actividad 3 de este plan se contempló realizar un ejercicio en papel y de práctica oral. Las dos últimas secciones por el tiempo ya no se lograron realizar, dentro de este plan estaba contemplado la realización de una actividad auditiva y la realización de la bitácora para el alumno (ver anexo 7).

Fue a través de haber observado mis planes de clases, mi discurso, y diario docente que pude notar que tenía debilidades en la realización de mis planeaciones de clases, por lo que decidí mejorarlos en un segundo ciclo de práctica docente a través de la realización de secuencias didácticas. Con el apoyo de Richards y Lockhart (1998), Farrell (2002) y Quintero, et al., (2009) comprendí que una planeación no se hace a la deriva, que cada etapa de desarrollo de una clase no se hace improvisado, ni mucho menos planear muchas actividades para llenar espacios y que no pueden realizarse en un tiempo corto que al final no pueden cumplir los

objetivos. En este sentido, fue necesario que al concluir cada sesión evaluara y reflexionara sobre la clase y mi plan, para observar que debía mejorarse en esta segunda etapa de investigación.

De todo ello, reflexioné que debo realizar pocas actividades para poder cumplir los objetivos de las clases y asumir mi papel como docente, de manera flexible. Así también, contemplar que el desarrollo de las clases toma rumbos complejos e inciertos. Y con los autores Stenhouse (1998), Wallace (1991), Shön (1992) por nombrar a algunos profesionales reflexivos, me ayudaron a tomar la decisión de cambiar de plan a secuencias didácticas en este segundo ciclo de investigación de la práctica docente.

Tras haber concluido el primer ciclo de investigación, noté que debía reforzar la planeación, y fue a través de la observación de las clases, análisis y la reflexión sobre los diarios docentes y hojas de observación, que tomé la decisión de replantear y rediseñar el plan de clases desde un enfoque didáctico a través de secuencias didácticas en este segundo ciclo de investigación. Buitrago, Torres, y Hernández (2009), indican que “el diseño e implementación de la secuencia didáctica obliga a la realización, por parte del docente, de acciones de selección, diseño y despliegue del contenido de la enseñanza, durante las cuales el contenido es abordado con mayor profundidad” (p. 4). Estaire (2007) alude que dentro de las secuencias didácticas toma importancia las tareas comunicativas y tareas lingüísticas, que, son necesarios para la realización de una tarea o producto final.

Los autores ya mencionados indican que el papel del docente no es el de transmitir un conocimiento, sino, pasa a ser un mediador de las acciones que se realizan en clases. Y Díaz Barriga (2013), aunque no es profesional en la enseñanza de lenguas, es importante su aportación en la realización de una secuencia didáctica, porque contempla tres aspectos fundamentales y estas son: el inicio, desarrollo y cierre de una sesión. Así mismo, menciona que una secuencia didáctica tiene propósitos de solucionar un problema o situación, teniendo metas claras con un orden de actividades específicas. En primera instancia la planeación de actividades realizadas durante el primer ciclo demostró que no había un manejo adecuado de las actividades y no se contemplaba las situaciones que pudieran emerger en el contexto áulico.

Para evidenciar la mejoría de la planeación de actividades a través de secuencias didácticas en esta segunda etapa de investigación, se retomó el modelo propuesto por Santos (2015)

quién menciona que es necesario identificar una función comunicativa e identificar el contexto en donde se lleva a cabo el uso de la lengua, creando diálogos y materiales para posteriormente identificar que elementos lingüísticos deben ser enseñados al alumno, y finalmente crear la secuencia didáctica, en este sentido, esta propuesta está orientada a la enseñanza de una lengua desde contexto reales, tal como ocurre la lengua en la realidad. Para dar cuenta de los procesos ocurridos durante la implementación de las secuencias didácticas, se exhibe el siguiente fragmento 10 de mi diario docente de mi clase 3.

Fragmento 10

Análisis y reflexión docente

C3-DD-18/02/2017

Diario docente: De algo **estoy segura que pese a mis carencias y dificultades en la realización de toda mi planeación y mis secuencias estoy aprendiendo muchas cosas que yo desconocía** y esto me deja **sensaciones positivas en mi reflexión como persona y a nivel profesional**, claro que todo esto afecta a mis emociones y sentimientos pues desde mi punto de vista **me estoy enfrentado a algo novedoso**, y si, quizá he escuchado de los métodos y enfoques y secuencias didácticas, pero creo que **desde mi práctica profesional la he estado empleando equivocadamente**, sin entendimiento y sin comprender como es la realización de una secuencia a través de la función comunicativa. **Anteriormente realizaba planes con actividades aisladas a la realidad, no tomaba en cuenta situaciones reales de la lengua, realizaba mi planeación con ejercicios gramáticos, sin tomar en cuenta la función y uso de la lengua en un acto comunicativo en un contexto del tseltal. En esta clase puedo decir que pude realizar las actividades contempladas en mi secuencia didáctica y son de tipo comunicativo y gramatical desde otra mirada que no es la tradicional.**

En este fragmento, se expresa las sensaciones respecto a enfrentarse a una planeación diferente al que había estado acostumbrado por años, y es que, el desconocimiento o el temor a conocer algo nuevo, en ocasiones nos limita a experimentar y aprender otras formas de enseñar lengua en nuestras aulas. Al percibir y analizar sobre mis dificultades en la planeación de mis actividades expongo que al desarrollar secuencias didácticas estoy aprendiendo aspectos novedosos y, esto me deja una reflexión positiva a nivel profesional. Al estar inmersa en la realización de secuencias didácticas me enfrento a cosas nuevas y descubro que he estado aplicando erróneamente una secuencia didáctica, todo esto me deja aprendizajes tanto en lo profesional como a nivel personal. Ya Stenhouse (1998), Shön (1992) y Wallace (1991) mencionaban que solo el docente, que es capaz de indagar su propio contexto y observar sus propias debilidades, puede llegar a ser un profesional reflexivo, porque él conoce las situaciones de su propia práctica docente.

Descubrí en la narración, que hago análisis sobre mi plan de clases anteriores y expongo que antes realizaba actividades aisladas a la realidad de la lengua, no consideraba situaciones reales y únicamente realizaba ejercicios gramaticales, sin tomar en cuenta la función y uso de la lengua. No obstante, en esta tercera clase, en el diario narro que las actividades fueron

realizadas y son de tipo comunicativo y gramatical. Al descubrir mi discurso narrativo, he observado que mi reflexión durante este proceso en la realización de secuencias didácticas, ha cambiado positivamente.

Con apoyo de Buitrago, Torres, y Hernández (2009), Estaire (2007) y Farrell (2002) el plan de clase cambio a secuencias didácticas, y con el ingrediente reflexivo de Richards y Lockhart (1998), Shön (1992), Wallace (1991), y principalmente Kolb (1984) me ayudaron a cambiar mi actuación y pensamiento docente, hacía una visión más flexible de la práctica docente. Porque, este proceso de investigación equivale a un proceso de aprendizaje que me dejó experiencias.

En el siguiente, fragmento 09 de mi hoja de observación, se evidencia qué tiene coherencia con lo narrado en mi diario docente de esa misma clase. La realización de las actividades fue mejorando paulatinamente, y es gracias a las secuencias didácticas que he empleado en este ciclo de acción, que ha contribuido para la realización de diversas actividades que tienen coherencia e importancia en la enseñanza de la lengua tseltal. En seguida, se describe como las actividades están siendo realizadas y el ritmo que tienen en esta nueva planeación a través de secuencias didácticas.

Fragmento 09

Tiempo para actividades en la secuencia didáctica

C3-HOV-18/02/2017

HOV: El tiempo que asigna para la realización de **las actividades de alguna manera va con ritmo y coherencia secuenciada**, pues se **realizan diversas actividades**, durante **las clases que están de manera acorde al tema de inicio**. Ya que durante la clases se observa que **parte de imágenes y audios** para el input lingüístico, **después con algunas interrogantes**, luego se **observa que realizan actividades o ejercicios en papel que la docente proporciona a cada alumna**, también se ve **práctica oral de la lengua**, se observa el trabajo individual, y se **observa que las alumnas trabajan en pares, practican palabras y frases en tseltal** y finalmente **se observa que realizan una actividad escrita entre grupos**.

En este fragmento, se observa y narra que las actividades planeadas se realizan con ritmo y coherencia y que tiene relación con el tema de inicio de la clase, además se expone que se realizan diversas actividades y trabajos individuales, así como por parejas, además de realizar actividades orales y ejercicios gramaticales. Culebro (2004, p. 31), dice que el “maestro que sabe planear el tiempo, las actividades y el uso del espacio tiene mayores posibilidades de manejar adecuadamente las diferentes conductas de los niños” en mi caso el manejo de los jóvenes universitarios. En esta secuencia didáctica organizada, se percibe que hay una realización adecuada de las actividades.

Buitrago, Torres y Hernández (2009), ya mencionaban que a parte de una secuencia didáctica es la organización de las actividades y el diseño que debe tener, fueron puntos claves para realizar las diversas actividades bajo secuencias didácticas. Consideré necesario que cada actividad tomará un tiempo adecuado, así como de las dudas que están implícitas dentro de las secuencias didácticas, considerando en cada actividad tiempo pertinente para dudas en caso de que los alumnos tuvieran alguna duda o alguna inquietud sobre la temática que se imparte. La secuencias didácticas se observan como apoyó para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos (ver anexo 9, secuencia didáctica 2). Tomando en cuenta a Díaz Barriga (2013) quién menciona que, al establecer una secuencia de actividades con una relación entre sí, demanda al estudiante su realización, y no son ejercicios rutinarios, sino son actividades que relacionan los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, como resultado el desarrollo y adquisición de conocimientos.

Para otra sesión se realizó la secuencia didáctica 3, dividida en tres sesiones (ver anexo 10). Se presenta el fragmento 15 de mi diario docente, en ella se narra la mejoría y de lo ocurrido en esta quinta clase al realizar actividades a través de secuencia didácticas.

Fragmento 15 El plan de secuencias didácticas flexible a las situaciones C5-DD-04/03/2017

Diario docente: En esta clase se realizaron todas las actividades de acuerdo a la secuencia didáctica, esta secuencias me ayudo a tener un control sobre mis actividades y a medir el tiempo para cada actividad, me permitió flexibilidad, y como se observa cada clase es única, también suelen suceder situaciones que no se tiene contemplado en un plan, porque este plan por su flexibilidad ayuda a realizar de manera a mena la clases, de modo que permite adecuaciones en clases por situaciones que ocurre en ella, hace que la dinámica sea flexible y el objetivo de clase se cumplen. La secuencia me ayuda a observa mi actuación y a tomar decisiones sobre si quitar o agregar una actividad en clases.

La realización de las actividades con pasos y procesos me ayudó a percibir que las clases se estaban realizando adecuadamente. Además, las secuencias de actividades ayudaron a llevar el control del tiempo, tomando en cuenta situaciones emergentes en el aula. Tras haber reflexionado que una secuencia didáctica puede ser flexible, se ha analizado que es posible realizar cambios y adaptaciones a las actividades sin salirse de los objetivos de una clase.

Ciertamente las secuencias didácticas deben tener ciertos pasos para poder desarrollar una clase de lenguas y tener en cuenta la realidad y necesidades de nuestros alumnos (Wajnryb, en Quintero, Zuluaga y López, 2009). A continuación el fragmento 04 de mi hoja de observación, hace referencia y contrasta el desarrollo de actividades realizadas.

HOV: El tiempo es un factor importante para cumplir con la secuencia de las actividades. En estas clases se observa una secuencia de actividades con tiempos suficiente, no hay actividades que haya tardado más de lo planeado y destinado. Cada actividad se observó que fue gradualmente avanzando, también al final de cada actividad se observa cuestionamientos y sugerencias que la docente realiza a las alumnas.

Como se observa en los fragmentos presentados, demostraron que, hay una planeación de actividades adecuadas al tiempo. Para observar a detalle la realización de las actividades mencionadas se anexa la planeación a través de secuencias didácticas 3 (ver anexo 10). Fue a través del moldeo propuesto por Santos (2015) que realicé y adapté mi planeación didáctica, tomando como principal factor el uso y la función de la lengua tseltal. Santos (2015), Litwin (1997), Buitrago, Torres y Hernández (2009) y Culebro (2004,) son autores que contribuyeron para que yo pudiera reflexionar en torno a la importancia de planear y diseñar mis actividades a través de secuencias didácticas para una mejora atención hacia los alumnos y el diseño de materiales como apoyo a la clase.

Finalmente, el objetivo de haber transitado a la realización de secuencias didácticas es dar soluciones a las problemáticas detectadas en un primer ciclo de investigación. Porque, solo a través de haberme observado en acción de manera introspectiva, pude analizar que era necesario cambiar mis planes, actividades y forma de enseñar una Lengua Nacional Minoritaria. Además de contemplar las necesidades de los alumnos y de la necesidad de cambiar mi actuación docente.

7.2 La práctica de pequeñas conversaciones ayuda a la pronunciación del tseltal

Las prácticas orales en la enseñanza de lenguas es un elemento muy importante para que los alumnos se familiaricen con la lengua que aprenden. Durante la etapa de acción para la mejora de mi práctica docente, desde un principio comencé con la repetición de palabras y frases, así mismo, con la práctica de pequeños diálogos que fueron diseñados y elaborados por mí. Esta forma de enseñar lengua surge a partir de que en el primer ciclo de la investigación no realizaba frecuentemente prácticas orales en clases. Ya en la implementación de secuencias didácticas, decidí hacer uso frecuente de diálogos que tuvieran un uso real de la lengua meta y, comencé a hacer que las alumnas utilizaran la lengua mediante la práctica de diálogo.

El uso frecuente de pequeños diálogos practicados por las alumnas, me dio a conocer que mejoran gradualmente la pronunciación del tseltal, porque, la constante práctica de frases reales ayuda a mejorar la pronunciación y a entender el significado de cada frase o palabra. García, Rising, Montero y Watts (2001) mencionan que las prácticas orales mediante simulación y el juego ayudan al alumno a comprender y aprender la lengua que aprenden a través de la experiencia de prácticas orales, llegando a desarrollar la habilidad oral, tal como se debiera realizar en un contexto real.

Del mismo modo, Rico (2005) indica que las actividades comunicativas se destacan como “apropiadas para el desarrollo de la competencia intercultural, las de interacción social que incluye conversaciones y discusiones, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debate” (p. 90). Fue a través de las pequeñas conversaciones improvisadas y realizadas en clases, que descubrí que al practicar primeramente la repetición eran inicios para que las alumnas aprendieran a escuchar y a pronunciar cada palabra en tseltal. El siguiente extracto 42, expone la práctica de repetición de preguntas y respuestas.

Extracto 42

Practicando preguntas y precios

C2-11/02/2017

DI: Bueno ya escuchamos, ahora la siguiente actividad es, vamos a repetir línea, por línea, bueno después de mí, ustedes van a repetir las oraciones sale [10:7- 10:15].

DI: Bame ayat me'tik.
 1.-As: **Bame ayat metik.**

DI: la'me, ich'ame chichol.
 2.-As: **lame, lame,** ichame chichol

DI: chi'in, kaxlan mail, pek'elme stojol, pek'elme stojol.
 3.-As: **chiin,** kaxlan mail, pekelme stojol.

DI: **Jayeb** stojol te tsajal chichole?
 4.-As: **Jayeb** estojol te tsajal chichole?

DI: Lajuneb pexu, stojol, stojol te tsajal chichole.
 5.-As: Lajuneb pexu **estojol, estojol** te tsajal chichole

DI: tsajal chichole.
 6.-As: **tsajal chichole.**

DI: ak'a ta io'eb pexu.
 7.-As: **aka ta jo'eb pexu.**

DI: Ma'uk, ma xu'.
 8.- As: **Mauk machu.**

Lo correcto es:

2: la'me

3: chi'in

5: stojol

6: Ma'uk. ma'xu

Palabras en negrita son intentos de repetición de diálogo por alumnas

Se observan dificultades en palabras glotalizadas y pronunciación de la /s/

DI: bien, ahora, la siguiente pregunta que se les dificulto en la repetición, que palabras, que frases.
 A1: **Mm a mí la pronunciación de palabras glotalizadas, porque no me salen.**
 DI: y a ti, Gaby.
 A3: pues **igual palabras que tienen ese acentito,** las otras están fáciles de pronunciar, estas nos, porque no sé cómo se pronunciar o como se lee.
 DI: no se preocupen, con el tiempo irán aprendiendo a pronunciar este, las palabras. Lo importante es que intenten practicar y comprender este el significado de cada palabra o frase de este el dialogo.

Al pedir a los alumnos, que repitieran el diálogo después de mí, observe que ellos tienen la disponibilidad de hacerlo. No obstante, durante esta actividad de repetición, me percate que los alumnos tienen dificultades en la pronunciación de palabras glotalizadas, mismas que se reflejan en el discurso escrito en negrita y subrayada, esto al momento de que los alumnos repiten. Para comprobar mi percepción, realice preguntas sobre las dificultades en la pronunciación de las frases y palabras, a lo que mis alumnos externaron que su dificultad se presentaba en la pronunciación de palabras glotalizadas misma que ellas llamaron “acentito”.

Al respecto, Bartolí (2005) indica que los alumnos toman de referente las grafías de su lengua materna y pronuncian “la LE con su L1 con lo cual es difícil entenderlos y ellos también tienen muchas dificultades para comprender un texto oral” (P. 14). Esta situación ocurrió con mis alumnos que aprenden tseltal, aunque no es una LE es una L2. Se observaron dificultades en la pronunciación de palabras que son diferentes a su lengua materna, su mayor dificultad radica en las palabras glotalizadas y cometiendo un error en la pronunciación de la “S” de *stojol*, produciendo las alumnas “*estojol*”, evidenciado en el extracto anterior.

A medida que iba avanzando las clases, se implementaba la práctica oral de repetición y de diálogos controlados. Al respecto se evidencia el siguiente extracto 26 de mi clase 3 video grabada. En ella se observa que aún persisten dificultades para pronunciar la lengua tseltal, esto después de haber analizado el discurso en el aula.

Extracto 26

Dificultades de pronunciación del estudiante

C3-18/02/2017

<p>DI: exacto, bien, bien, ahora por favor A 1 y A 5, nos vamos guiando. A5: guíenme por favor porque si yo no le entiendo. 27:52-53 DI: Quién quiere ser A y quien quiere ser B, quién pregunta y quién responde. A5: Creo que tú, A1: no sé, jejeje A5: lo que no entiendo que está preguntando. DI: jayeb stojol A5: A ver te pregunto saber si es así. A1: aja A5: jayebe stojol te koj, cómo es [28:28]. DI: jkojt'</p>	
<p>A5: Tsail kanal osome</p>	<p>Lo correcto es: K'anal oxome Interferencia de sonidos de su L1 con su L2</p>
<p>A1: aa, jabal into A5: jja-ja' ja me, es que aquí no, no sé DI: puedes poner esto o aumentarías esto tsail, <u><i>k'anal</i></u>. A5: <u><i>jame</i></u> tsail otsome, tsail <u><i>kanal</i></u> otsome A1: mmm, jolajuneb pexu stojol. [28:28-29:15]</p>	<p>K'anal por kanal y Osome, otsome lo correcto es oxome</p>

En este extracto, se observa que hay errores de producción que comete el alumno, de las equivocaciones son las palabras puestas en negrita, sin embargo, se observa que las palabras que no son glotalizadas son pronunciadas con los mismos fonemas de su lengua materna, aunque no en la entonación. Tal como lo menciona Bartolí (2005) las primeras producciones orales de mis alumnas toman de referente a las grafías de su lengua materna pues es su referente inmediato. Bartolí (2005), Santos (2015) y Ellis (en Martín, 2000) mencionan que estas producciones que se ven desde un punto de vista erróneas son indicios del aprendizaje de la lengua meta por parte de los alumnos. En este sentido, mis alumnos han estado pasando los procesos de desarrollo de la lengua que aprenden.

Los alumnos poco a poco mejoraban su pronunciación verbal, debido a la continua práctica auditiva y oral en cada sesión, contribuyeron a la producción de la lengua tseltal como mejora de su expresión a través de pequeños diálogos. En la práctica de conversación realizado por los estudiantes se acudió a la representación de diálogos. Los alumnos adoptaron un papel sin dejar de ser ellos mismos, porque si fuera una actividad de actuación dejaría de ser una simulación para convertirse en un juego de roles, adoptando el papel de un personaje. Por tanto, las conversaciones practicadas fueron contextualizadas en una situación real, tal como actuarían ellos en un contexto real. En seguida el extracto 12, refleja como a través de la práctica de pequeños diálogos han mejorado la pronunciación de frases y palabras en tseltal.

Extracto 12

Diálogos para aprender a pronunciar tseltal

C5-04/03/2017

<p>DI: Ahora lo que vamos hacer es, ustedes lo van, bueno de todo este contexto me van a representar el diálogo y van a tomar un papel cada uno de ustedes, supongamos uno va ser vendedor y otro comprador, es decir representaran un papel en el diálogo, apoyándose de su lámina de manera que ya no sea tan leído sale, sí. 8: 50- 9:11</p> <p>AS: jiji, si verdad, mm bueno.</p> <p>A1: Digamos que acabamos o supongamos, yo voy a hacer la vendedora, o comprador y ella vendedor, sale ya entendí.</p> <p>DI: Si, Chombajel o mambajel.</p> <p>A2: Si profe está bien jejeje.</p>	
<p>A1: Bame ayat yame'tik binti xbat te chombajele.</p> <p>A2: Lek ayon jokolawal</p> <p>A1: Lek ay, ¿jayeb stojol te chin chilojibal we'elile?</p> <p>A2: Jo'lajuneb scha'winik pexu stojol te kanal chilojibale.</p> <p>A1: Ach'ix binti stojol te tsoole.</p> <p>A2: Oxep pexu stojol.</p> <p>A1: Ay bal achon te ch'in yaxal mankue.</p> <p>A2: Ay me.</p> <p>A1: ¿Jayeb stojol te muk'ul kanal pixolal?</p> <p>A2: Ja stojol oxlaiuneb pexu [9:45 -10:47].</p>	<p>Producción de Alumna 1:</p> <p>Yame'tik es correcto</p> <p>Chin no es correcto, es ch'in</p> <p>Chilojibal es incorrecto es ch'ilojibal.</p> <p>We'éilil es correcto</p> <p>Scha'winik es correcto</p> <p>Tsoole es incorrecto es ts'ooole.</p> <p>Ach'ix es correcto</p> <p>Kanal es incorrecto debe k'anal</p> <p>Muk'ul es correcto</p>
	<p>Producción de Alumna 2:</p> <p>Jo'lajuneb es correcto</p> <p>kanal es incorrecto debe k'anal</p> <p>Chilojibal es incorrecto debe ser ch'ilojibal</p>

Como se puede observar en el extracto 12, de algún modo para verificar la instrucción de la actividad, uno de los alumnos repite a su manera lo que ha comprendido de la actividad a realizar. El discurso realizado por los alumnos, se observa lo que han mejorado y sus errores de pronunciación en los recuadros de la derecha, donde se apunta la producción de alumno 1 y 2. En ella se evidencia las expresiones correctas y las que han fallado. Esta práctica ha permitido el ensayo y error de la producción oral. Santos (2015) y Ellis (en Martín, 2000) ya mencionaban que los errores y aciertos son parte del aprendizaje de la lengua meta o L2. Andreu, García y Mollar (2005) y Chiriboga y Valiente (1993) señalan que las actividades de producción oral ayudan a continuar aprendiendo las producciones correctas de la L2.

En otra actividad de práctica de conversaciones, los alumnos continuaban mejorando. Esta práctica fue una actividad importante, en primera porque, representa la mejoría de la producción del tselal por parte de los alumnos y, porque dio la oportunidad de reflexionar y hacer consciente a los alumnos sobre sus propias debilidades orales. El extracto 20, muestra las conversaciones mejoradas, además de la reflexión de los alumnos, a través de haber preguntado sobre las dificultades de pronunciación que aún tienen en esta conversación.

Extracto 20

Saludos entre personas mayores de la misma edad

C5-04/03/2017

DI:...bueno ahora con la actividad **3 van a tratar de representar o simular entre ustedes, van a elegir su papel, quién va ser la menor y quién la de mayor edad.** Y bueno tratemos de representarlo **como si fuera muy real y decir:** Bame ayat kantsil, si tienes tu diálogo, ¡sí! a bueno, listo comiencen [40:28-40:36]

1.- A1: li, lili, libal ayat kantsil, libal ayat kantsil
 A2: liayonii, yame'tik talme kilat, binti yawal.
 A1: ay niwan, ay niwan achojak ya jmajantik
 A2: tsaka anaktib yametik
 A1: aaamajantika ache, majantika ache. [40: 38-41:30]

Las alumnas actúan un diálogo con fines de pronunciar la fonética de tselal y comprender los significados. Se observa mejoría en pronunciación y ligeras debilidades orales, en la repetición de

2.- DI: terminaron. Bueno, **se les dificulto, que o cuáles problemas tuvieron al pronunciar cada palabra o frase, de, del diálogo.** [41:34-

Preguntas para reflexión del alumno

3.- A1: **Yo. Sí, se me dificulta la pronunciación y hablar de corrido, en las glotales se me hace difícil aveces,** aunque en algunas otras ya más o menos me salen. [45:05-

Reflexión de la A 1

4.- DI: Y a ti, ¿Qué se te dificulto de este diálogo conversación o ya no tienes alguna o algún problema?

Pregunta para el alumno

5.- A2: mmm, a mi jeje, es que las palabras glotales no muy me salen o cuando es corrido me dificulta decir todo al mismo tiempo, y palabras que llevan muchas la ts.

Reflexión de la A 2

DI: **comprendieron el diálogo que han representado, que comprendieron, qué entendieron, mencionenme.**
 A1: trata de unos saludos entre dos personas una de menor edad y otra anciana, y como se debe hacer, cuando se saluda, y también supongo que está en su casa o en su patio.
 DI: Bueno, lo importante que entendieron que es un saludo entre una mujer joven y una de tercera edad, bueno, bueno.

El extracto 20 expuesto se trata de una actividad de juego de roles que implicó las formas de saludar en tseltal, el diálogo fue diseñado como sucede en un contexto real de la lengua tseltal. Para esta actividad se solicitó a los alumnos (as) que la realizarán a través de la simulación el saludo en tseltal. Andreu, García, y Mollar (2005) mencionan que la simulación trata de recobrar parte de la vida real de la lengua, donde los alumnos adoptan papeles sin dejar de ser ellos mismos. Por otro lado, Chiriboga y Valiente (1993) mencionan que las actividades comunicativas como los juegos de roles “los alumnos se imaginan una situación”, mencionando que el juego de roles debe “ser improvisado, son los alumnos los que deciden exactamente qué decir a lo largo de la actividad” (p. 33).

En el extracto expuesto, en el discurso de la izquierda número 1, fue el diálogo representado por un par de alumnas y fue lo más cercano a la lengua tseltal en su forma de saludar y, del lado derecho en la misma línea del diálogo 1, hago comentarios sobre el diálogo representado por las estudiantes, porque a pesar de que tiene repeticiones de palabras se acerca más a la producción de la lengua tseltal, porque en ella las palabras y frases no tienen error en la pronunciación de las grafías.

Por otro lado, en el diálogo de la izquierda número 2 y 4, se realizan preguntas para conocer las dificultades de producción oral de las alumnas, y finalmente se representan en los diálogos 3 y 5, las reflexiones de las alumnas respecto a sus dificultades de pronunciación. Bartolí (2005) que en un principio mencionaba que las primeras producciones de los alumnos se basan en su grafía de su lengua materna, así mismo, mejoran de acuerdo a su experiencia con la lengua. Chiriboga y Valiente (1993) mencionan que las actividades comunicativas o juegos de roles, ayudan a mejorar la pronunciación de la lengua que se aprenden.

Los diálogos practicados por todos los alumnos han sido simulados con ayuda de pequeños diálogos escritos, para acostumbrarlos a percibir de manera auditiva y expresarlo mediante el lenguaje verbal con intenciones de mejora y comprensión del significado de la lengua. Por esta razón se utilizaron pequeños diálogos para la práctica, tanto de las habilidades auditivas, lectoras y escritas donde la lengua se maneja de manera natural.

Posteriormente, el resultado de las prácticas orales de esta clase 5, fueron la representación de dos saludos, en este sentido se practicó la oralidad y la práctica sociocultural que en ella está implícita, de tal manera, en esta práctica oral no sólo se practicó lo verbal, sino, además

comprendieron el significado de los diferentes saludos y cómo se realiza el ritual de saludo en la cultura tseltal. Las fotos 10 y 11 ejemplifican los saludos realizados por las alumnas.



Foto 11: Ritual de saludos en entre señoras. Foto 10: Saludos entre un joven y un anciano.

Las prácticas orales son de mucha importancia, pero si estas, están acompañadas de prácticas socioculturales es mejor, ya que implica el conocimiento de lo implícito. Porque, lengua y cultura es un binomio que no puede ir separado del uno del otro. Hay aspectos culturales que no se enseñan a través de las normas lingüísticas, sino que están inmersos en la cultura de la lengua que se aprende. De acuerdo a Roldan y Alhaken II (2014) la lengua y la cultura “son dos fenómenos que no pueden existir uno sin el otro, pues la lengua refleja la cultura y simultáneamente es definida por ésta” (p. 152).

La práctica constante de la lengua tseltal y sus aspectos culturales tiene ventajas como mejorar la pronunciación, aprender a escuchar si se está o no produciendo correctamente la fonética y el reconocimiento de aspectos implícitos de la cultural. De estas actividades orales, algunos alumnos opinan que fueron buenas; porque, ayudan a mejorar la pronunciación y a conocer más palabras. El siguiente extracto 19 corresponde a la entrevista de la alumna 2, quien menciona que las actividades orales fueron significativos para su aprendizaje.

Extracto 19

La práctica significativa

E-A2-08/04/2017

19.- Describe cómo los ejercicios escritos y de práctica oral te ayudaron a entender la lengua, o en su caso no te ayudaron, describe el proceso que experimentaste.

A2: Lo más significativo fue en la práctica, porque las imágenes a veces como que estaban un poco confusas, sobre todo los saludos y hacía yo mención que parecía que le estuviera pidiendo perdón, **pero cuando la práctica fue más vivencial, aprendí mucho.** Pero como **desconozco como se saludan** por eso **era confuso para mí,** ese, ese tipo de saludo, ya cuando nos explicó después, ya le comprendí un poco mejor.

En el extracto del alumno 2, expresa que las prácticas les fueron significativos, ya que fueron ellos quienes representaron el papel sobre los saludos, y fue de alguna manera vivencial para ellos.

En el extracto 19 se narra la experiencia de una alumna respecto a la importancia de practicar la lengua meta. Ella menciona que las prácticas orales, le sirvieron para mejorar su pronunciación fonética de tseltal.

Extracto 19

La práctica mejora pronunciación del tseltal

E-A3-08/04/2017

9.- Describe cómo los ejercicios escritos y de práctica oral te ayudaron a entender la lengua, o en su caso no te ayudaron, describe el proceso que experimentaste.

A3: Este, bueno las prácticas me sirvieron para mejorar la pronunciación de las palabras, yo no conozco y no sé cómo se decían, pero, así con la práctica me ayudo a conocer cómo se saludan y cómo se compra o se dice los nombres de algunas frutas y cosas como mesas y sillas, y, pues, como se dice, me ayudo a saber cómo se escribe algunas palabras, pero hay algunas palabras con glotal que no las puedo decir bien, algunas sí, porque antes no sabía nada y, bueno pienso que, que los ejercicios cuando escribimos si me ayudaron al igual que practicar con las compañeras.

La opinión de la alumna 3, es relevante, porque, menciona que la práctica le ayudó a mejorar la pronunciación de algunas palabras en tseltal, además, fue significativo para ella, porque conoció la forma de saludar en la lengua meta, cuando menciona *“la práctica me ayudo a conocer cómo se saludan [...]”* y la práctica sobre comprar en el mercado, refiere que aprendió vocabulario de objetos y frutas que se pueden encontrar en el mercado. La alumna menciona que la práctica oral le ayudó a mejorar su escritura. Puede interpretarse, que, relacionó la fonética del tseltal con su escritura; también hace referencia que no puede aún pronunciar algunas palabras glotalizadas, puede que sea por la diversidad de palabras y consonantes con las que se escribe la glotal.

Ya Chiriboga y valiente (1993) mencionaron que las actividades orales y de simulación ayudan a mejorar la pronunciación de la lengua. Y al practicar el tseltal a través de simulaciones con sus aspectos sociopragmáticos hace que se refleje y cobre vida real de la lengua de acuerdo con Andreu, García, y Mollar (2005). Porque, parte de la realidad de la lengua está implícita la cultura, es decir, *“la lengua refleja la cultura”* (Roldan y Alhaken II, 2014, p. 152), sus prácticas socioculturales.

Los siguientes extractos 12 y 18 narran las experiencias de los alumnos sobre la práctica oral contextualizada.

12.- ¿Consideras que hay algún tipo o forma de enseñar que te ayude mejor a aprender el tselal? ¿Coméntame cuál es?
A1: Se refiere a las conversaciones, así llevarlo al contexto. Por ejemplo; que estén contextualizadas digamos, así como lo de los saludos, eso nunca se me va olvidar, porque realmente se práctica pues, la práctica y está en nuestro caso en cualquier momento lo llegamos a manifestar cuando estamos en la comunidad y yo siento que es algo muy importante llevarlo a la práctica y aprender esas cosas de la cultura, porque para mí son importantes, lo malo que ya no seguiremos...

Se puede observar que al llevar las conversaciones orales a un contexto real, ayuda a los alumnos a situarse dentro de una conversación real. El extracto 12 corresponde a la alumna 1, menciona que no se le olvidará la práctica sobre saludos, porque, es una situación que puede surgir en cualquier momento de su vida. Indica que estas prácticas orales, pueden manifestarse cuando se enfrente a la realidad del contexto tselal. Además, expresa que es fundamental aprender los aspectos culturales, específicamente se refirió a los saludos. Roldan y Alhaken II (2014) indican que efectivamente es necesario que al enseñar y aprender una lengua es necesario conocer los aspectos culturales de la lengua meta, porque de lo contrario “cualquier proceso de adquisición de una lengua que ignore la cultura de sus hablantes resultaría un proceso incompleto” (p. 152). Por ello, es crucial aprender aspectos culturales que se encuentran implícitos en la lengua meta a través de la práctica.

En otro extracto, la opinión de la misma alumna 1 refirió, que tanto, ejercicios escritos y prácticas orales le ayudaron a comprender los significados de las frases y oraciones. Al respecto se expone el siguiente extracto de la pregunta 18.

18.- Describe como los ejercicios escritos y de práctica oral te ayudaron a entender la lengua, o en su caso no te ayudaron, describe el proceso que experimentaste.
A1: Sí, sí, me ayudó a y ahora sí como que me hizo comprender, bueno, lo doy es ejemplo que ustedes nos dijo cuándo ese chico estaba aprendiendo tselal, nos dijo que escucháramos y me di cuenta que no, que no es así nada más el hablar en la lengua, sino que tiene su propia tonalidad es así cómo debemos hacerlo, porque tiene pues su propio tono, porque no se hablan cómo se escriben las palabras sino que tiene y debe darle su forma de hablar en tselal, ahora comprendo esa parte, cuando practicamos oraciones o saludos.

El análisis de este extracto refleja que tanto los ejercicios de escritura y prácticas de la oralidad sobre las pequeñas conversaciones dejaron un aprendizaje significativo, porque, las alumnas expresan y tienen una convergencia en la importancia de las prácticas orales. La alumna 1 en este extracto 18, afirma que la práctica oral le ayudó a comprender la lengua tselal, del mismo modo, notó que el tselal tiene su propia fonética o tonalidad, es decir una manera muy particular de pronunciar cada grafía, independientemente de si la fonética en

vocales y consonantes se parecen al español, la lengua tseltal tiene su propia tonalidad como lo menciona esta alumna.

En este sentido, la mayoría de los alumnos convergen en su punto de vista, expresando que las prácticas tuvieron importancia durante su desarrollo, ya que como mencionaron, para algunos fueron significativos, pues de ello, aprendieron parte de las prácticas culturales, y también, reconocieron que al hablar en lengua tseltal tiene formas muy particulares de pronunciar cada palabra, frase u oración.

Ha sido mediante actividades de simulación y representación de diálogos que los alumnos han practicado el tseltal y a través del análisis del discurso en el aula, percibí que los alumnos efectivamente avanzan en mejorar la pronunciación del tseltal. Así mismo, los errores que fueron cometidos son parte de un proceso de aprendizaje (Santos, 2015). Ellis (en Martín, 2000) menciona que la influencia “en la emisión de errores atribuibles a la L1 va desapareciendo a medida que se avanza en la adquisición de la L2” (p. 125). Por esta razón, la práctica oral cobra importancia, en primera porque mejora la pronunciación, se conoce su uso y función dentro de la cultura. El propósito general de las actividades orales fue para desarrollar habilidades auditivas, orales, lectoras, escritas y pragmáticas; por esta razón, se utilizaron diálogos cortos que tienen una función comunicativa y son usados en un contexto real.

Finalmente, García, Rising, Montero y Watts (2001) y Rico (2005) fueron de apoyo para comprender la importancia de la práctica oral, porque al ser una actividad de práctica es un elemento que ayuda a comprender y a aprender la lengua a través de diálogos, conversaciones entre otras actividades orales. Andreu, García, y Mollar (2005), Chiriboga y Valiente (1993) mencionan que al implementar las prácticas orales ayudan al alumno a mejorar su producción oral, se familiarizan con la lengua que escuchan y producen, así mismo, conoce mejora las grafías y; Bartolí (2005) al indicar que entre más se aproxime la práctica oral a la realidad, los alumnos mejoran gradualmente, esto quiere decir, que conocerán más palabras con significados reales y no aisladas a la realidad de la lengua cotidiana.

7.3 Actitud del alumno ante las clases del tseltal

En una clase para enseñar y aprender una segunda lengua, es de suma importancia la actitud de nuestros alumnos en el proceso de aprendizaje. Durante la investigación pude descubrir que la actitud es un aspecto importante en las clases de lenguas. Al respecto, Cueto, Andrade y León (2003) señalan que una actitud es aprendida, “proviene de experiencias positivas o negativas, modelos que pueden provenir de compañeros de clase, docentes, padres de familia, materiales impresos o de otro tipo, o de estereotipos difundidos” (p. 11). Del mismo modo, Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) menciona que la actitud es una tendencia a evaluar una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, normalmente expresado en respuestas conductuales o afectiva. También mencionan que la actitud esta relaciona con los valores, las creencias y las opiniones y, finalmente, Van Dijk (1980), menciona que las actitudes están relacionadas con la acción compleja, y si estas actitudes están estandarizadas pueden pertenecer al sistema de actitudes, una actitud manifestada en multitud sobre alguna cosa o situaciones.

Durante el desarrollo de las etapas de esta investigación sobre mi práctica docente, pude observar actitudes diferentes respecto a las clases de tseltal. Primeramente, en el desarrollo del primer ciclo pude notar que las actitudes de las alumnas no eran del todo positivas al recibir las clases. Porque en primera instancia me había enfrentado a un grupo de alumnos que llevaban sus clases de tseltal para acreditar una carrera, un punto negativo en ese momento para las clases de tseltal, pues los alumnos se sentían obligados a entrar a una clase donde acudían por necesidad de cubrir y acreditar la licenciatura que estaban cursando en ese entonces. Presento el siguiente fragmento 20, que narra lo observado y percibido en el aula de tseltal de este primer ciclo de acción.

Fragmento 20

Actitud al aprender tseltal

C4-DD-27-/09/2016

Diario docente:...he podido observar, durante estas sesiones impartidas, percibo que los alumnos no asisten porque no tienen interés en aprender la lengua tseltal, ya que es un curso obligatorio por parte de la licenciatura que llevan, ya que deben acreditar 3 niveles en el caso de los alumnos de la escuela de Lenguas pero no es materia rígida o de gran importancia dentro del mapa curricular, a comparación a los alumnos de la Facultad de Sociales que deben acreditar de uno a dos niveles el tercero es voluntario y el curso de tseltal tampoco es obligatorio cursarlo.

En este fragmento, narro lo que he percibido durante las clases que he impartido, y hago ciertas hipótesis sobre la conducta de mis alumnos. En ella narro que, los alumnos no asisten

regularmente a clases. Además, por ser una materia o curso que no está contemplado en el mapa curricular como una materia curricular, los alumnos (as) de algún modo, no considerarán éste curso obligatorio. Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) al mencionar que se evalúa una entidad con algún grado de aceptación o rechazo, considero que los y las alumnas de este ciclo evaluaban al curso de tseltal como una materia sin importancia y, por tanto, no fue prioridad para cursarla. Por ello, la actitud que tenían frente a las clases de tseltal, de algún modo, la percibí con rechazo. Posiblemente se deba por su condición de lengua indígena. Ya que al ser una lengua minoritaria con frecuencia no se le da importancia. Como indican Cueto, Andrade y León (2003), la actitud de aceptación o rechazo es aprendida a través de experiencias positivas o negativas, provenientes de la sociedad, familia, amigos, entre otros. Situación que sucede con las lenguas indígenas.

En otra clase, hago hipótesis de lo que he observado en las sesiones pasadas, formo una conclusión de algunas actitudes, puede no ser correcto hacer prejuicios sobre las actitudes sin conocer los puntos de vista de los alumnos y a ellos mismos. Sin embargo, en el fragmento 30 de mi nota docente, narro lo siguiente y encuentro que uno de mis alumnos se le observo con actitud positiva en las clases de tseltal.

Fragmento 30

Interés particular de algunos alumnos

C5-ND-27/09/2016

Nota docente: Al observar las actitudes de mis estudiantes, **en todo este tiempo, considero que la única interesada es la alumna 1, quien paga una cuota por estar el curso de tseltal, ya que dos de sus compañeros no pagan una sola cuota, ya que por pertenecer a la Unach la carrera que estudian tienen acceso a esta curso de manera gratuita, pero no acuden frecuentemente a clases, solo A 2 en ocasiones si llega. A 1 es la única que siempre esta puntual en las clases y no ha faltado a ninguna. Creo que se debe a su trabajo, ya que en clases pasadas había mencionado que le interesa aprender tseltal porque colabora en el hospital de las Culturas y siempre tiene que hablar con personas de comunidades indígenas que hablan tseltal, porque necesitan orientación. Creo que eso es su principal motivo por aprender tseltal. Es la única que acude a diario sin falta.**

En este fragmento, narro que una de mis alumnas acude frecuentemente a clases. Se observa que realizo algunas conjeturas al respecto, sobre la actitud de una alumna y analizo que tiene interés muy particular por cuestiones laborales, debido a que ella colabora en un hospital donde acude mucha gente que habla tselta e interactúa diariamente con personas, y se ve en la necesidad de orientarlos, porque las personas de las comunidades indígenas no hablan español. Mi percepción la narro desde lo que expresó la alumna en clases pasadas.

De acuerdo con Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) la actitud de esta alumna está relacionada con una aceptación en el aprendizaje de una lengua indígena y de algún modo la evalúa positivamente, ya que su conducta es de aceptación. La aceptación al curso de tseltal puede ser por necesidad laboral que influye a la aceptación del curso. Por otro lado, en los fragmentos 20 de mi diario y fragmento 30 de mi nota docente, concuerdan en que los alumnos no acuden a clases a excepción de la alumna 1 que asiste sin falta.

Para contrastar las observaciones respecto a las actitudes observadas, se presenta el siguiente extracto 3 de la alumna 1, donde se expone su interés por aprender tseltal.

Extracto 3

La necesidad de aprender tseltal

E-A1-25/10/2016

3.- ¿Cuál es tu interés por aprender una lengua indígena?

A1: Por el trabajo, porque lo necesito para comunicarme con la gente de comunidad... además, porque en el hospital donde colaboro llega mucha gente de la comunidad, que no habla nada de español y necesitan que uno les oriente, sobre todo en los procesos de hospitalización o alguna cosa que no saben hacer... Quisiera cuando menos entenderles algo, tal vez no lo hable muy bien, pero si me doy a entender aunque sea un poco creo que los puedo ayudar, por eso me interesa aprender tseltal.

Saravia y Bernaus (2008), señalan que la motivación y la actitud son dos conceptos que van de la mano para hacer posible el proceso de aprendizaje de una lengua. La motivación de la alumna 1, está relacionada con su trabajo y, de algún modo, contrasta con lo anteriormente expuesto en el fragmento 30 de mi nota docente, al observar que fue la única que llegaba puntualmente a clases de tseltal.

De acuerdo con Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) la actitud de esta alumna es la de aceptar el curso como parte de una necesidad y se hace consciente de su propia necesidad de aprender tseltal. Ella misma manifiesta que necesita aprender tseltal para comunicarse con la gente y para ayudar a realizar trámites de hospitalización. Saravia, et al., (2008) señala que sin una motivación, en este caso el trabajo de la alumna 1, no hay aprendizaje. Puede decirse que, la actitud de la alumna es positiva para el aprendizaje del tseltal y su actitud está integrada por la motivación laboral.

En el caso de la alumna 2, su actitud frente a las clases de tseltal se observó con actitud, un tanto negativa. No obstante, para evidenciar la actitud que tiene se expone el siguiente extracto 04 de la entrevista realizada, donde manifiesta que de algún modo se sentía obligada para asistir a la clase de tseltal.

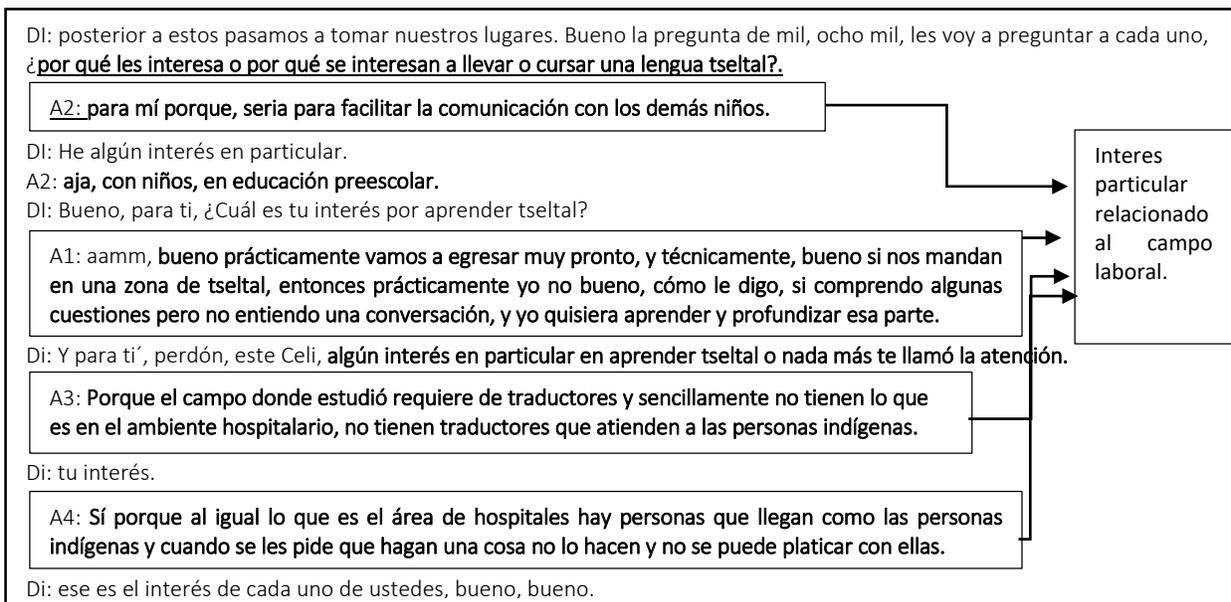
4.- ¿Es decisión tuya el aprender esta lengua, por qué?

A2: Ahorita estoy en la universidad y es un requisito de titulación, lo iba aprender de mi propia voluntad, haciéndolo yo misma, pero realmente me di cuenta de que no lo podía hacer, me faltaba enfocar mucho tiempo y como que no sentía esa obligación de aprender, entonces ya inscrita aquí en la universidad pues sientes más la obligación de venir a clases, además por una parte necesitamos saber cómo es la estructura de la gramática para saber cómo escribir. Pero si lo necesito para mi titulación, porque es un requisito y, pues, pienso hacer el examen en CELALI...

A través de las frases y oraciones puestas en negrita se puede observar que la alumna asistía por obligación para requisitar la carrera que está cursando. Al ser el curso de tseltal una obligación por parte de la alumna, no se cumple con la actitud de aceptación del que habla Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) donde la actitud positiva en el aceptar el curso impulsado por una necesidad o motivación de alguna índole. De algún modo, la alumna 2 se inscribió a tseltal para poder titularse de su carrera. Puede decirse que el factor motivación, no existe en esta alumna, ya que al ser una obligación asistir a clases de tseltal no puede estar estimulada por la motivación. Saravia y Bernaus (2008), menciona que la motivación y la actitud son dos conceptos que van de la mano para hacer posible el proceso de aprendizaje de una lengua, del cual no se aprecia estos dos conceptos de acuerdo al discurso de la alumna. Puede ser la falta de motivación y actitud positiva en los alumnos para aprender tseltal, sea una limitante para asistir a clases.

Van Dijk (1980), menciona que las actitudes están relacionadas con la acción compleja, y si estas actitudes están estandarizadas pueden pertenecer al sistema de actitudes, en este sentido el sistema de actitud hacia la LNM es frecuentemente negativa por parte de no hablantes y de los propios nativos hablantes, debido a los estereotipos creados alrededor de la LNM ha influido para que tanto alumnos indígenas y no indígenas se resistan a aprender formalmente el tseltal en las escuelas. No obstante, no es correcto generalizar las actitudes de los alumnos, van de acuerdo a su necesidad.

Por el contrario, en mi plan de mejora, al realizar mi práctica docente con un grupo totalmente diferente al del ciclo anterior, noté que los alumnos tienen interés particular y esto los compromete y motiva a aprender una lengua indígena en este caso el tseltal, con una perspectiva de necesidad. Para evidenciar esta observación se presenta el siguiente extracto 1 de la clase 1.



En el extracto de mi primera clase, creí conveniente conocer a los alumnos y conocer acerca de sus intereses, porque a través de ello también, podía saber cuáles eran sus inquietudes o necesidades y así saber que enseñar en mis clases. Los alumnos de este grupo, de acuerdo a las oraciones puestas en negrita tienen un especial interés por aprender la lengua tseltal y, es está relacionado con su futuro ámbito laboral. Por otro lado, se observa en el extracto que dos alumnas mencionan que es probable que los manden comunidades de habla tseltal o lugares donde se hable la lengua tseltal y por ello ven la necesidad de aprender para poder comunicarse con la gente y los niños, porque, una de ellas manifiesta que no podría establecer una conversación sin saber hablar la lengua de comunicación de la comunidad. Dos alumnas más expresan que en el área de hospitales no hay traductores para que orienten a la gente indígena cuando llegan a pedir consultas o a realizar otros trámites. En este sentido, los alumnos de este ciclo de acción, tienen perspectivas diferentes respecto a aprender una LNM. De ello pude reflexionar y analizar sobre que situaciones de la función comunicativa sería bueno enseñarles y que vocabulario y frases u oraciones debían de conocer.

Respecto a este grupo, Saravia y Bernaus (2008), menciona que la motivación y la actitud son dos conceptos que van de la mano para hacer posible el proceso de aprendizaje de una lengua. Porque sin la “motivación no hay aprendizaje y porque las actitudes apoyan dicha motivación” (Saravia, et al., 2008, p. 164). Entendiendo de este modo sin motivación y sin

actitud positiva no hay aprendizaje por parte del alumno, porque funcionan como factores esenciales para un aprendizaje efectivo que realizará el alumno en su proceso de aprendizaje de la lengua tseltal. Saravia y Bernaus (2008) citan a Gardner con su teoría motivacional, que incluye una dimensión educacional, donde trata de evaluar al estudiante en situaciones de aprendizaje en el aula y fuera de ella. Gardner (en Saravia, et al., 2008) menciona que el grado de motivación de un alumno por el aprendizaje viene condicionado por lo que quiera conseguir haciendo una actividad concreta.

En este sentido la motivación de los alumnos por aprender tseltal está dotado de interés, del deseo particular a sus necesidades. El interés particular de cada uno de los alumnos, me ayudo a conocer que la actitud depende de diversos factores como la necesidad. Así mismo, me ayudo a lograr la realización de este segundo ciclo de investigación, porque, gracias a su asistencia y permanencia demostraron el grado de actitud que tiene hacia la lengua, considero que la experiencia con estos alumnos ha sido buena, y en gran medida tiene que ver con sus propios intereses particulares, debido a que fue un grupo creado desde sus necesidades y particularidades individuales.

Reflexionando conscientemente considero necesario, para que exista permanencia en un grupo es primordial la guía docente en vez de un docente que transmita conocimiento, porque al ser el docente un guía se centra en las necesidades de sus alumnos. Se presenta el fragmento 16 de mi diario docente donde expongo lo que observo de los alumnos.

Fragmento 16

Actitud e interés en las clases de tseltal

C2-DD-11/02/2017

Diario docente: La actitud de los alumnos respecto a la **clase considero que son positivas en cuanto a recibir las clases de tseltal**. En toda la sesión **no mostraron actitudes negativas al realizar las actividades y tareas**. De hecho puedo decir que en la sesión habían dudas respecto a algunos aspectos de escritura o significados, los cuales considero se resolvieron en su momento. Los alumnos **se observan siempre atentos y atentas y preguntan sus inquietudes o significados de palabras que quieren conocer**.

Como se observa en el fragmento las percepciones sobre la actitud de los alumnos son positivas, debido que durante la sesión se perciben atentos y dispuestos a la realización de cada actividad y tarea, sin ninguna objeción. Así mismo, se narra que los alumnos realizan preguntas sobre sus dudas e inquietudes o significados de palabras que necesitan conocer. En este sentido, de acuerdo a Eagly y Chakine, (en Aiken, 2002) la actitud de los alumnos está relacionada con la necesidad, para aceptar aprender la lengua tseltal, impulsados por la

necesidad laboral futura. Del mismo modo, su motivación está condicionado por la misma necesidad del ámbito laboral.

El siguiente extracto 03 evidencia la necesidad particular de una alumna, que de algún modo está relacionado con la actitud de aprender tseltal.

Extracto 03

Interés particular por aprender tseltal

E-A1-08/04/2017

3.- ¿Cuál es tu interés por aprender una lengua indígena?

A1: he, aparte de que bueno no lo domino, pero sí hablo la lengua tsotsil **me interesó el curso de tseltal**, por lo que estoy estudiando, y voy **para ser maestra y si en algún momento me mandan en alguna localidad de habla tseltal pues, si no se nada no podría comunicarme con ellos**, en cambio, **si aprendo tseltal ya me facilitaría hablar con los niños**.

En este extracto, se observa que el principal interés e impulso por aprender la lengua tseltal se debe al factor laboral y contacto con la comunidad, además de establecer la comunicación con las personas de una comunidad tseltal. El interés que la alumna refleja es la de necesidad, y de algún modo esta movida por la motivación. En suma, de acuerdo a Garnerd (en Saravia, et al., 2008) el grado de motivación de un alumno por el aprendizaje viene condicionado por lo que quiera conseguir y en este caso aprender tseltal para lograr comunicarse con las personas y niños de una comunidad tseltal en un futuro, principalmente movido por el área laboral.

Al tener el alumno necesidad, se vuelve motivo e interés por conseguir sus objetivos de aprendizaje del tseltal. Por tanto, estos elementos pueden incidir en una actitud positiva del aprendizaje del tseltal, porque a medida que el ámbito laboral lo exija se vuelven modelos de actitud positiva difundidos por el mismo trabajo.

De uno u otro modo, la actitud está relaciona con los valores, las creencias y las opiniones (Eagly y Chakine, en Aiken, 2002). Si las necesidades laborales tuvieran actitudes positivas de querer introducir a las lenguas indígenas, las actitudes se volverían positivas, porque como menciona (Van Dijk, 1980) las actitudes estandarizadas pueden pertenecer al sistema de actitudes manifestada en multitud.

Se exhibe el fragmento 18 de mi hoja de observación donde se alcanza a observar las actitudes de los alumnos durante el proceso de desarrollo de la clase, realizándose de manera ordenada y cumpliendo con las actividades planeadas con anticipación en la secuencia didáctica.

HOV: Los alumnos (as), **hasta el momento mantienen una actitud positiva**, ya que se observa que realizan todas sus actividades, además **siempre responden a las preguntas que la docente les plantea**, por otro lado, están en **constante ejercicios y actividades orales y de práctica de la función comunicativa**. En ocasiones **se les permite que actividades libres pero es esto muy limitado**. Otro aspecto que he notado es que **les llama la atención los materiales a color, por lo que se observa la docente les proporciona materiales impresos y hojas de actividades**.

En este último extracto se observa, que la actitud de los alumnos sigue siendo positiva en la interacción de las clases y en la realización de los ejercicios y actividades orales. De acuerdo a mi hoja de observación, percibo que los materiales a color me refiero a las imágenes, son llamativas para los alumnos, así como, las hojas de actividad. Porque siempre se procuró realizar ejercicios e imágenes a color, con el fin de obtener la atención del alumno. Es posible que, las actividades y materiales implementados durante las clases fueron primordiales para mantener la actitud positiva de los alumnos, por lo relatado en esta hoja de observación.

Como docente de tseltal pude reflexionar que es necesario conocer primeramente las necesidades e intereses de nuestros alumnos para tomar en cuenta y considerar rediseñar nuestros planes didácticos, así como la realización de nuestros materiales para que esté acorde a las necesidades de los alumnos y, se puede mantener una actitud positiva con una motivación en clases de lenguas. Porque a menudo los alumnos ingresan a clases de lenguas con una actitud negativa y esto se debe a las creencias que nos formemos de la lengua que aprendemos. Como menciona (Eagly y Chakine, en Aiken, 2002), la actitud está impregnada y relacionada estrechamente con los valores, las creencias y las opiniones que tengamos de ciertos aspectos de una entidad.

Fue a través de la observación y mis extractos, que pude percatarme que era necesario tomar decisiones en la implementación de temas, pues el grupo de alumnos al que atendí tenía intereses muy particulares.

7.4 Actividades de reflexión y observación de la gramática del tseltal

En esta segunda etapa para mejorar mis clases fue necesario implementar una propuesta metodológica para el tratamiento de la gramática y el vocabulario en la clase de lengua tseltal y esta consistió en la implementación de actividades de *Consciousness Raising* (CR) para la enseñanza de Lenguas Nacionales Minoritarias (LNM), propuesto por Santos (2015). Ellis

(2002) señala que para realizar actividades de *Consciousness Raising*, se aísla un rasgo lingüístico específico de la lengua, la regla debe ser explícita, el alumno debe realizar un esfuerzo cognitivo para que pueda observar la regla gramatical, e inclusive el alumno puede articular la regla que describe la estructura gramatical específica, con el objetivo de conocer si este ha detectado la norma de la lengua. Willis y Willis (1996) y Santos (2015) indican que los datos que se han de exponer al alumno deben ser extraídos de textos escritos y hablados que el alumno en un principio ha procesado su significado (presentación inicial de un texto oral o escrito), además de ser textos que tengan una función comunicativa auténtica (real en la vida cotidiana) y no simplemente una ilustración característica del lenguaje.

En esta segunda etapa de mi investigación, primeramente, se intentó realizar actividades de tipo *Consciousness Raising* (CR1 y CR2) propuestos por Santos (2015). No obstante, en mis primeras clases no resultó una actividad de este tipo, ya que este autor menciona que una actividad de CR es hacer que el alumno note las reglas gramaticales de manera explícita a través de una reflexión y análisis del propio alumno sobre las reglas gramaticales en palabras, oraciones o frases que estén dentro de un diálogo o texto presentado como parte del input lingüístico. Las estructuras deben de aislarse para que el alumno logre notar la regla gramatical, además de crear prominencia sobre esta, es decir, realizar actividades donde se pueda observar y repetir con más ejemplos el tipo de regla gramatical que se pretende que el alumno note. Santos (2015) pone de ejemplo las lenguas español y Náayeri, la concordancia entre una oración en singular y una oración en plural en español es: una bolsa pequeña/unas bolsas pequeñas. Mientras que en Náayeri la concordancia se establece a partir de elemento atributivo: ka'anyí tikile'n/ka'anyí titykile'n (p. 134). Para que el alumno note **ty** que es el elemento atributivo, es necesario ofrecer datos suficientes o más ejemplos que contenga la forma gramatical. Por ejemplo aislando la oración, creando prominencia; es decir, repitiendo varias veces el mismo elemento con otros ejemplos.

En mis primeros intentos de realizar actividades de tipo CR, observé que tenía debilidades para su implementación, porque a pesar de haber leído constantemente la propuesta metodológica para la enseñanza de la gramática a través de CR de Santos (2015), no estaba logrando mis objetivos y no estaba implementando CR y menos aun CR2 en mis primeras

clases de tseltal. Es posible que se deba a la falta de comprensión y conocimiento profundo de este método.

El desconocimiento profundo de este método me llevó a realizar equivocadamente la CR en mis primeras clases. Por ello es necesario presentar los resultados de mi primer acercamiento a este método y posteriormente se presentará los avances que fueron cambiando en las actividades de tipo CR1 y CR2 en la clase que se logró realizar esta propuesta.

En seguida se muestra la siguiente imagen 6 que se presentó a los alumnos para pretender acercarlos a que noten la regla gramatical del tseltal; sin embargo, no se logró realizar esta actividad de acuerdo a la CR.

Ch'iwich ta Oxchujk



Mambajel: Bame ayat me'tik.
Chombajel: la'me. ¿Binti ya aman?
Mambajel: ¿Jayeb stojol te jkojt' **k'anal xilae**?
Chombajel: Aa, jabal into.
Mambajel: Ja', ja' me **muk'ul xilae**.
Chombajel: **Jo'lajuneb pexu** (\$ 15) stojol.
Mambajel: Aa, lek ay, ak'bon jkojtuk.
Chombajel: lek ay ich'a.
Mambajel: ¿Jayeb stojol te **tsail oxome**?
Chombajel: ¿jabal te **k'anal oxome**?
Mambajel: ja'. ¿Jayeb stojol?
Chombajel: **jukeb pexu** (\$7)
Mambajel: jichuk, ila te stojole *wokolawal*.
Chombajel: Mayuk wokol

K'anal, muk'ul y tsail son adjetivos, que se escriben antes de los sustantivos.
Xila y oxom son sustantivos comunes.
Jkojt' es un clasificador para contras animales y muebles de cuatro patas, así como verduras que tengan cola como el chile, zanahoria y el pez aunque este no tenga patas tiene una cola.

Imagen 6: Diálogo 1 Chombajel ta Oxchujk, C3-18/02/2017. Transcripción de la regla gramatical

Este diálogo fue presentado a partir de una situación comunicativa, se marcó en negritas y subrayadas aquellas palabras que contenían alguna regla gramatical. Después de haber presentado el diálogo con su respectiva imagen, solicité de nueva cuenta a los alumnos que escucharan y observaran un nuevo diálogo, que posteriormente fue subrayado por ellos.

También se presenta el siguiente extracto 14 de mi clase 3, donde se observa las indicaciones para realizar la actividad de escuchar y subrayar palabras.

Extracto 13

Marcando palabras

C3-18/02/2017

D1: Ahora que ya sabemos que están en un mercado y que están comprando, **ahora escuchen y observen el diálogo, corto.**
D1: **¿Qué creen que pasa en ese diálogo corto?** bueno, ya, ya lo habíamos visto
A5: **Lo único que entiendo de ahí es que lo de mexa que supongo es mexa.**
D1: Mexa, aja. Igual que esto, ¿esto lo reconoces?
A5: si es peso, pexu.
D1: Aja, **ahora subrayen las palabras aman, jman, atoj, jtoj, smuk'ul, muk'ul, el precio. Pueden decirme en que se parecen esas palabras que acaban de subrayar con las que están en el diálogo anterior, si, las que están en negrita subrayadas.**

En el extracto se observa que se solicita a los alumnos escuchar y observar un nuevo diálogo y posteriormente se solicita subrayar algunas palabras que son dictadas por mí. Como se observa en el discurso oral los alumnos son inducidos para que ellos comiencen a observar las palabras que tienen alguna regla gramatical; no obstante, esta actividad no era propiamente una actividad para llegar a la CR. Willis y Willis (1996), Santos (2015) y Ellis (2002) señalan que es de suma importancia que los alumnos, sean quienes realicen un esfuerzo cognitivo para lleguen a notar la regla o a la CR. Sin embargo, esto no fue posible, porque no fueron los alumnos quienes iban detectando las palabras con una estructura gramatical. De esto se observa en la siguiente imagen.

La siguiente imagen número 7 fue uno de los materiales donde los alumnos realizaron el subrayado de las palabras dictadas por mí.

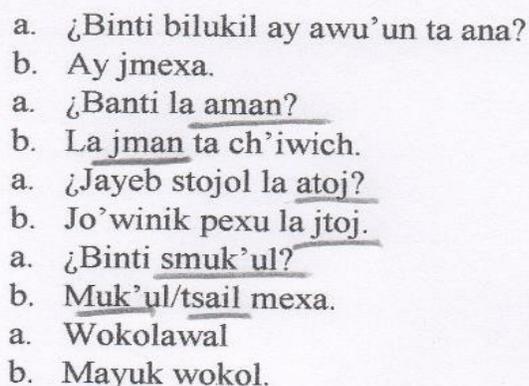
- 
- a. ¿Binti bilukil ay awu'un ta ana?
 - b. Ay jmexa.
 - a. ¿Banti la aman?
 - b. La jman ta ch'iwich.
 - a. ¿Jayeb stojol la atoj?
 - b. Jo'winik pexu la jtoj.
 - a. ¿Binti smuk'ul?
 - b. Muk'ul/tsail mexa.
 - a. Wokolawal
 - b. Mayuk wokol.

Imagen 7: Identificando adjetivo y sustantivo y verbos con prefijo JAS C3-18-02-2017.

En la imagen anterior se observa claramente que los alumnos subrayaron las palabras que fueron dictadas por mí. A través del dictado pretendí que ellos notaran las similitudes en las

palabras. Es posible que no se haya realizado adecuadamente el proceso para notar la regla, porque en un principio mi objetivo era que los alumnos observaran la estructura entre adjetivo más sustantivo *muk'ul xila contra tsail mexa*, donde *muk'ul* y *tsail* es un adjetivo para clasificar las cosas, objetos grandes; mientras que *xila* (silla) y *mexa* (mesa) son sustantivos comunes, teniendo como estructura sintáctica adjetivo + sustantivo; y el prefijo JAS antes de los verbos *Jman* (verbo comprar con prefijo J) y *stoj* (verbo pagar con prefijo S).

Del mismo modo, se evidencia el extracto 14 donde se hace un intento de comparar algunas palabras con estructura gramatical, resaltadas en los diálogos.

Extracto 14

Un intento de comparar palabras

C3-18/02/2017

<p>1.-DI: ... <u>Pueden decirme ¿en qué se parecen esas palabras que acaban de subrayar con las que están en el diálogo anterior? Las que están en negrita subrayados. [26:58-27:01]</u></p>	<p>Preguntas para CR</p>
<p>2.- A1: Mmm. La verdad, no sé qué signifiquen y pues veo que son diferentes. [27:04-27:10] A3: Pues no sé, creo que este, son diferentes, mmm todas creo, no veo, este algo que se parezcan, no, no.</p>	<p>No se logra identificar estructura entre las palabras ni prefijos</p>
<p>3.- DI: <u>Bueno, esto, las palabras que están subrayadas, perdón que subrayaron, jman, atoj, itoj, smuk'ul, muk'ul, tsail tienen parecido en que comienzan con una j por ejemplo en jman, jtoj, están prefijadas con la regla JAS, porque cuando la escribimos le ponemos j, a o s, al iniciar escribimos esta regla ya sea este un verbo o sustantivos que posee una persona, y smuk'ul con tsail son tamaños, adjetivos. Por ejemplo jman y stoj son verbos para comprar y pagar. Los nombres como mexa pueden ser sustituibles, por otras cosa que, o sea que sean objetos, por ejemplo mencionenme una de las que ya hemos visto [27:12-27:51]</u></p>	<p>Explicación de la regla gramatical</p>
<p>4.- A1: Amarillo, k'anal oxom.</p>	
<p>5.- DI: Aja, aquí muk'ul xila puede ser sustituido por otra, por ejemplo puedo decir muk'ul mexa, k'anal mexa sustituyo el nombre de la cosa o también este, este el adjetivo el color o tamaño, esta partícula también puede ser sustituible porque, en vez de decir muk'ul xila diríamos tsail xila, o k'anal xila, [29:04-30:12] estaríamos sustituyendo los tamaños o color, les dije que era adjetivo, pero no jman y jtoj porque son palabras que se usan cuando compramos.</p>	

Este extracto está relacionado con el extracto 13, en ella se observa que se solicita encontrar el parecido entre las palabras que fueron subrayadas por los alumnos y dictadas por mí para compararla con el diálogo anterior. Esta actividad de comparación, fue una actividad que los alumnos no pudieron realizar, ellos no pudieron identificar el parecido entre las palabras, pese a que les facilite dictando cada palabra. Se observa en el discurso oral 3 y 5, que procedí a explicar en lo que se parecían cada palabra y cuál era la regla, además de mencionar que también se está viendo tamaños de objetos, esto se observa en el discurso número 3 de este extracto.

Ellis (2002) indica que es preciso que sea el alumno quién llegue a detectar estas estructuras de la lengua, porque sólo a través del proceso cognitivo que realiza el alumno alcanza los objetivos del CR. Santos (2015) indica que CR es un tipo de actividad para reflexionar sobre el descubrimiento de la forma gramatical. Aislado la estructura o forma gramatical que se quiere resaltar; de acuerdo con el autor, por ejemplo; bien se pudo precisar o preguntar el orden sintáctico entre la estructura de un adjetivo y sustantivo (*muk'ul xila/tsail xila*), donde *muk'ul* y *tsail* fueran más explícitas y hacer ver a los alumnos que son adjetivos de tamaños, quedando como adjetivo + sustantivo; posteriormente, preguntar el parecido que tenían las palabras prefijadas con JAS, *jman*, *atoj*, *jtoj*, *smuk'ul*, es posible que de esa forma se hubiera logrado el objetivo de la CR. El objetivo en esta clase fue enseñar el orden adjetivo y sustantivo.

Sin embargo, se optó por realizar una pregunta general ¿En qué se parecen esas palabras que acaban de subrayar con las que están en el diálogo anterior? y no realice preguntas específicas sobre, qué puntos gramaticales se requería la atención del estudiante. De acuerdo a Santos (2015) las actividades deben ser dirigidas específicamente sobre la característica del idioma que queremos que noten los alumnos. Después de haber explicado la estructura entre adjetivo y sustantivo, así como la regla JAS que puede ser usado como prefijo en sustantivos y verbos, indique realizaran otra actividad, que a continuación se expone.

El siguiente extracto 16, muestra cómo indico pasar a otra actividad, y lo que se realizó en ella, esto fue para que los alumnos probaran una hipótesis de lo que les expliqué.

Extracto 16

Actividad para comprobar hipótesis de la CR

C3-18/02/2017

DI: **Pasamos a otra actividad.** Ya antes habíamos mencionado, algunos de los objetos que están ahí, **ahora lo que vamos a hacer es ponerle, perdón es escribir en estas imágenes, poner aquí abajito de cada objeto, de qué color es la silla y que tamaño es, según lo que ustedes alcancen a ver o según lo que crean, estamos.**

A1: Azul.

DI: Azul, pero como no tenemos azul en nuestra lengua originaria vamos a poner **yaxal xila.**

En este extracto se observa en las letras escritas en negrita que no se dio la oportunidad para que los alumnos siguieran realizando actividades de CR, ya que se observa en mi discurso la indicación para realizar otra actividad, mencionando que debajo de las imágenes se escribirían los colores y tamaños proporcionales de acuerdo a los objetos que se ilustran en las imágenes, conforme a la percepción de cada alumno.

Aclaro que desde mi perspectiva, de acuerdo a lo que yo había entendido del CR, creí que estaba aplicando CR para la regla y estructura gramatical del tseltal. No obstante, después de profundizar en el tema observe que esta actividad la estaba empleando equivocadamente, puesto que es un ejercicio controlado de practica escrita y no para la realización de CR, porque no se observó directamente que fuese una actividad donde los alumnos probaran hipótesis, ya que ellos no fueron quienes descubrieron la regla o estructura, sino fue a través de mi explicación en el extracto 14 anterior. Ellis (2002) y Santos (2015), señalan que son los alumnos quienes hacen el proceso de notar la regla con un proceso cognitivo. No obstante, la actividad se realizó aunque con algunas carencias de comprensión y asimilación de la estructura. Seguidamente se presenta la siguiente imagen, donde los alumnos realizaron y escribieron el tamaño, color y nombre de los objetos ilustrados en una hoja de ejercicios.

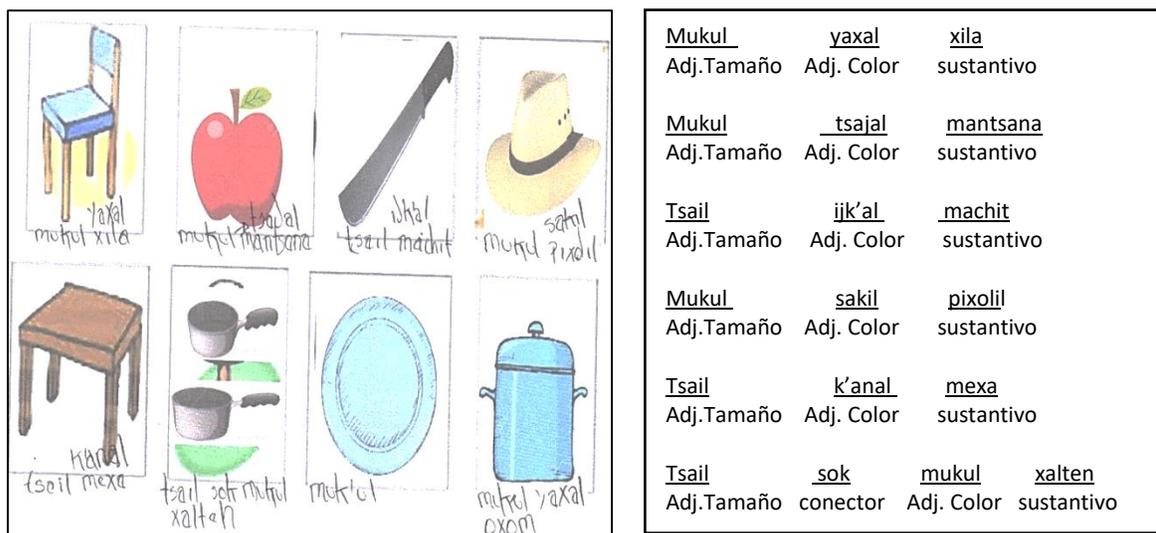


Imagen 8: Nombrando objetos por tamaño y color C3-18/02/2017. Transcripción del ejercicio.

En esta imagen se observa que los alumnos de algún modo, tras haber explicado la regla comprendieron medianamente, debido a que se observa la realización de la estructura sintáctica entre adjetivos y sustantivos, también, en esta imagen se observa que los alumnos intentaron escribir dos adjetivos uno que refiere al tamaño *muk'ul- tsail* y otro que refiere al color *yaxal, tsajal, ijk'al, sakil* y *k'anal* de los objetos o cosas. Ellis (2002) y Willis y Willis (1996) señalan que la gramática no debe ser explicada literalmente por el docente, sino, son los alumnos que llegan a descubrir los aspectos gramaticales de la lengua, mediante actividades de tipo CR. Sin embargo, este ejercicio fue realizado por los alumnos a través de

la explicación de la estructura entre adjetivos y sustantivos, una regla sintáctica del tseltal realizada por mí.

Ya en otra actividad de esta misma clase, para conocer si los alumnos habían procesado adecuadamente lo que habían realizado, se indicó la práctica de un ejercicio controlado, donde escribirían sustantivos, adjetivos y precios. Ya que anteriormente en el diálogo 1 se manejó precios, colores y nombres de cosas; y por tanto, se indicó que en las siguientes oraciones que tienen espacios en blanco, escribirán las palabras que hicieran falta para completar cada oración. De acuerdo a Santos (2015) este ejercicio controlado es válido siempre y cuando se haya pasado por los procesos de concientización de la regla (CR), un aspecto que se omitió en esta clase y en las clases anteriores. Antes de llegar a este ejercicio controlado, se debió realizar prominencia de la estructura sintáctica entre adjetivo y sustantivo y aislamiento de la estructura, posiblemente debió realizarse mediante imágenes de varios objetos donde los alumnos observaran esta estructura.

El siguiente extracto 20 evidencia la solicitud y realización del ejercicio controlado ya mencionado, en el párrafo anterior.

Extracto 20

Escribiendo adjetivos, sustantivos y precios

C3-18/02/2017

DI: En su diálogo, **me prestan su diálogo uno quiero que se fijen donde esta subrayado**, donde dice **k'anal xila, muk'ul xila y jo'lajuneb pexu, muk'ul y jo'lajuneb**.[...] Con eso lo que esta subrayado vamos a trabajar esta siguiente actividad, **SEGUIREMOS VIENDO LA REGLA DE CÓMO ESCRIBIR AHORITA LES DIGO EN QUÉ CONSISTEN**.[...] **Pueden escoger el precio que ustedes más o menos consideren que tiene el objeto o producto**, si este, no me interesa tanto que si está bien el precio de los productos, lo que **me interesa es que vayan formando bien la oración, que tenga coherencia vaya; en cuanto los colores sí logran distinguir las palabras, también los colores son, k'anal, iik'al, yaxal, tsajal**, si, bueno abajo tenemos una lista de enunciados que están incompletas, esas las vamos a tratar de completar **como este ejemplo, en el pizarrón, sí, si aquí dice muk'ul k'anal xila**, acá dice, que será aquí tut o tsail [2:17-3:59]

A3: Osea que **vamos a escribir y elegimos de los cuadritos lo que vamos a este a escribir en las rayitas**. [4:00-4:08]

DI: Aja, si, ustedes van a escoger que tamaño creen que tiene esos productos que están en la oración que tiene una rayita, así mismo el color y el precio, solo eso [4:08-4:18]

A1: Casi igual al ejercicio que acabamos de hacer verdad, solo añadiremos el precio que tiene pero veo que no está completo para cada uno. [4:19-4:29]

DI: Que bueno que te des cuenta de eso, pueden repetir el precio, el color y el tamaño, sale... Alguna duda. [4:29-4:39]

AS: No, ya, ya.

En este extracto se observa en el discurso escrito en negrita, lo que se solicitó que los alumnos realizaran. Esta actividad consistía en complementar espacios en blancos usando adjetivos de tamaños, colores y poner precios a los objetos que indicaban cada oración, con espacios en blanco. Equivocadamente estaba realizando ejercicios para que mis alumnos notaran y lograran comprender la regla gramatical, esto se evidencia en el discurso escrito en

mayúsculas. Sin embargo, como menciona Santos (2015), estos ejercicios son para que los alumnos practiquen de manera controlada lo que han notado de la gramática, más no es para notar la regla gramatical. La implementación equivocada de esta actividad, se lo atribuyo a mi desconocimiento profundo al tema y, por ser la primera vez que lo implemento en la enseñanza del tselal en esta etapa, como resultado tuve estos errores en su aplicación puntos que se tornaron como parte de una debilidad mía en su realización. En primera estaba realizando ejercicios controlados, erróneamente aplicándola como una estrategia de CR.

En seguida se ejemplifica magen 9 que se desarrolló como actividad de CR, de manera equivocada.

K'anal	lj'aj	Yaxal	Tsajal
Muk'ul	Sakil	Samet	
	Tsail	Naj'il	Machit

Stojol te biluketike

Juke pexu	Jo'lajuneb pexu	Oxeb chawinik pexu	Balunlajuneb schawinik	Oxeb ta jo'eb
-----------	-----------------	--------------------	------------------------	---------------

Te jkojt' K'anal xilae Juke pexu stojol.

Te bij tsail oxome jo'lajuneb pexu stojol.

Te lejch lj'aj samete oxeb xchawinik pexu stojol.

Te jkojt' Muk'ul mexae Balunlajuneb schawinik pexu stojol.

Te K'anal naraxe, oxeb ta pexu stojol.

Te naj'il machite, jo'lajuneb pexu stojol.

Te tsajal ich, Juke pexu stojol

Te jkojt' K'anal xilae Juke pexu stojol.

Te bij tsail oxome jo'lajuneb pexu stojol.

Te lejch lj'aj samete oxeb xchawinik pexu stojol.

Te jkojt' muk'ul mexae balunlajuneb xcha'winik pexu stojol.

Te K'anal naraxe, oxeb ta pexu stojol.

Te naj'il machite, jo'lajuneb pexu stojol.

Te tsajal ich, Juke pexu stojol

Imagen 9: Ejercicio sobre adjetivos y sustantivos C3-18/02/2017. Transcripción del ejercicio.

En la imagen presentada se observa claramente que se trata de un ejercicio controlado para llenar espacios en blanco, además de contener palabras para elegir y completar cada oración. Si bien, es una actividad que sirve para mostrarnos lo que aprenden nuestros alumnos, y cómo van desarrollando su conocimiento; no obstante, no es una actividad para generar reflexión sobre la gramática. De acuerdo con Ellis (2002) y Willis y Willis (1996) las actividades de CR tienen una estrecha relación con tres procesos que el alumno puede realizar y esta es, la de observar, hipotetizar y experimentar el proceso de concientización (*Consciousness-raising* CR), además, el alumno debe hacer conciencia y sensibilización hacia el lenguaje específico. Posteriormente pueden implementarse ejercicios controlados tanto escritos como orales, para reforzar el proceso de reconocimiento gramatical, este ejercicio controlado de acuerdo a Santos (2015) es importante para practicar la regla, sin embargo, no es la base para examinar el comportamiento de la regla gramatical. Ur (1988, en Ellis, 2002) describe que la etapa de

práctica de la gramática consiste en “una serie de ejercicios, cuyo objetivo es hacer que los estudiantes absorban la estructura a fondo” (p. 168); es decir, transferir lo que saben de la memoria a corto plazo a largo plazo.

Como parte final de la actividad de CR, de acuerdo a Santos (2015) el alumno debiera involucrarse en actividades de comunicación donde se vea la necesidad de utilizar la forma gramatical expuesta en la clase, de este modo el alumno estaría practicando una función comunicativa como es el caso de vender y comprar en el contexto de: *Chombajel ta Oxchujk* (vendiendo en Oxchuc) y, para realizar esta actividad “se ve obligado a utilizar cierta gramática y cierto vocabulario” (p. 136). En este intento de realizar concientización en esta clase, se realizó una actividad en el que los alumnos produjeron un diálogo diferente a los anteriores expuestos en esta clase. Aclaro que esta actividad no se realizó de acuerdo a lo que propone el autor, porque desde el principio se implementó equivocadamente la CR. No obstante, se llegó a la producción de un trabajo realizado por los alumnos, tras las explicaciones, ejercicios y con el apoyo brindado durante su realización. El siguiente extracto 30, evidencia la manera en como se ayudó al alumno para realizar la tarea final.

Extracto 30

Apoyo a la realización de tarea CR2

C3-18/02/2017

<p>1.-DI: ...ustedes realizaran un diálogo nuevo, donde van a poner nuevas frutas y sus colores, así mismo el precio, van a hacer de cuenta que están comprando y vendiendo en un mercado o en otro contexto, por ejemplo en una tienda sería como mambajel ta tienda, o en otro lugar, pero van a usar las palabras de ya jman, binti ya ak'an. <u>Ya cuando terminene, van a comparar las palabras que cambiaron en su diálogo, con el diálogo uno, si.</u> AS: Aaa bueno, pero, este, hay cosas o algunas cosas que no sabemos cómo se dice y cómo se escribe. A3: Y si digo que quiero medio litro de pox. DI: No se preocupen por eso, me pueden ir preguntando las palabras que quieren decir pero solo las palabras que desconocen, yo no les voy a decir la oración completa, ustedes lo van a escribir, sale. Ya vimos varios sustantivos y colores y nombres de frutas. Apóyense del diálogo uno y si no me dicen, sale.</p>	<p>Indicacion para la tarea final</p>
<p>2.- A3: Profe ¿cómo se dice señor y muchacha? DI: Señor es mamtik y muchacha es así ach'ix, ach'ix. A3: gracias profe. A2: Profe, perdón es que no sabemos, ¿Cómo se dice, qué vas a comprar? DI: Aa es Binti ya aman, Binti ya aman, lo voy a escribir en el pizarrón es Binti ya aman A2: a bueno gracias profe. DI: De nada, de nada, pero mejor dí se guían de su diálogo anterior. As: Jejejeje, si verdad. A1: Profe perdón jijiji, es que no sabemos cómo se dice ¿Vendes esta fruta o vendes mago y piña?, en el diálogo que vimos solo dice jayeb stojol, pero decía, usted que se refiere al precio, preguntado el precio. DI: Aja, si es preguntar precio, para decir vendes mango y piña es ¿Aybal ya achon? , ¿Aybal ya achon? Y ponen el nombre de la fruta y para decir y con la i griega es sok, sok significa y es conector. A1: mmm Bueno gracias. Y ya por último profe jejeje, cómo se dice una medida, 15 pesos, cuánto es por todo y bueno o está bien jejeje. Por favor profe. DI: Jaja, ya voy a hacer todo el diálogo, pero bueno son datos que aún no conocen, una medida es bisuk, 15 es jo'lajuneb,...</p>	<p>Apoyo para realizar el diálogo nuevo</p>

En el discurso 1 del extracto expuesto se observa que hay indicaciones para la realización de un diálogo nuevo. En ella se observa las indicaciones de que palabras pueden usar y que pueden cambiar. Así mismo, en el discurso 2 de la izquierda, se observa que durante la realización del diálogo que realizan las alumnas como una tarea nueva, se observa que fue necesario mi apoyo para que ellas fueran escribiendo el diálogo en versión nueva. De acuerdo con Santos (2015) el alumno debe realizar una tarea como producto final de haber realizado actividades de CR, donde ponga a prueba lo que comprendió de las reglas gramaticales en actividades de CR, para que posteriormente la compare con el diálogo anterior, esta sería la actividad de CR2; donde el alumno pueda observar la regla que se supone usará en esta versión final.

Como se observó en el extracto anterior, sin el apoyo guiado para su realización, probablemente no se hubiera logrado la realización del diálogo. Para conocer el trabajo realizado por los alumnos se evidencia la imagen 10, parte del producto final de esta clase 3.

	<p style="text-align: center;">Mambajel ta tienta</p> <p>A: Bame ayat mantik</p> <p>B: La'me ach'ix, ¿Binti ya aman?</p> <p>A: ¿AY BAL ACHON tsajal makum soy yaxal manku?</p> <p>B: Ay ¿Jayeb ya ak'an?</p> <p>A: Ya jk'an bisuk makum sok oxbicuk yaxal manku</p> <p>B: Lek ay, ila.</p> <p>A: Jichuk ¿Jayeb ta spisil?</p> <p>B: Jo'ajuneb pexu ta spisil.</p> <p>A: Lek ay, ila te stojole, wokolawal.</p> <p>B: Mayuk wokol.</p>
--	--

Imagen 10: Producto final de CR2 C3-18/02/2017. Transcripción de la tarea final.

De esta imagen, lo más claro de una estructura gramatical realizado por los propios alumnos fue el uso de adjetivos y sustantivos en *tsajal makum* y *yaxal manku*; y el uso de verbos como Comprar (*aman* con prefijo **a** en primera persona) y vender (*achon* con prefijo **a** en primera persona), estas palabras y frases tienen una regla gramatical. Las dos palabras *aman* y *achon* fueron elicitadas por mí a través de las preguntas de los alumnos, en el extracto anterior. Lo que los alumnos realizaron por propia cuenta fueron las frases *tsajal makum* y *yaxal manku*,

frases que tienen un orden gramatical y fue **adjetivo** + sustantivo. Ellis (2002), Santos (2015), Willis y Willis (1996) señalan que la finalidad de realizar actividades de CR es que el alumno aprenda a usar la regla gramatical dentro de un texto escrito o diálogo que represente la comunicación real. Por otro lado, Santos (2015) señala que la intención en que los alumnos realicen una nueva versión de un escrito o diálogo es para que ellos perciban el uso de la regla gramatical nueva y la conozcan de manera explícita; además de esperar que el alumno la utilice de forma adecuada.

En este sentido, los alumnos usaron de alguna manera la regla gramatical entre adjetivo y sustantivo nombrando el color de las frutas y sus nombres. Posiblemente pretendí de algún modo que usaran por sí solas la regla JAS como prefijos, no obstante, en mi discurso anterior en el extracto 30, se observa que a través de preguntas realizadas por los alumnos, si se llegaron a usar dos palabras con la regla JAS, específicamente con **A** como prefijo para los verbos *Manel* (*comprar*) y *chonel* (*vender*) que se convierten en *achon* y *aman* prefijado con **A** con la regla JAS para preguntar a una primera persona. Porque cuando los alumnos me preguntaron cómo se dice: ¿Qué vas a comprar? y ¿Vendes mango y piña?, les respondí que esas dos preguntas se dicen ¿Binti ya aman? y ¿Aybal ya achon? Estas dos preguntas como ya mencioné fueron traducidas por mí.

De algún modo, se logró únicamente la realización de la estructura adjetivo más sustantivo. El resultado, puede que se deba a la falta de realización adecuada de la CR y la creación de prominencia de las reglas gramaticales del tseltal. Santos (2015) señala que cuando el alumno no logra identificar con facilidad la regla que interesa identificar, es necesario crear prominencia, es decir, realizar diversos ejemplos donde pueda ser visible la regla, o repetir frecuentemente los patrones o palabras que tienen alguna relación en común.

De todo lo anterior y a pesar de que las actividades de CR no fueron efectuadas como lo explican Santos (2015), Ellis (2002) y Willis y Willis (1996) donde el alumno realiza una observación y concienciación sobre la regla gramatical, se pudo lograr algunos aspectos. Es posiblemente la explicación de la regla gramatical proporcionada por mí que se logró realizar la estructura entre adjetivo y sustantivo. Sin embargo, solo se llegó a la producción. Cabe señalar que de esta actividad, los alumnos ya no realizaron la actividad de comparación entre su diálogo y el primer diálogo, por lo que personalmente fui subrayando y marcando

las diferentes palabras como sustantivos (*mamatik, ach'ix*), verbos (*aman, achon*), adjetivos y sustantivo (*tsajal makum, yaxal manku*) y el precio *jo 'lajuneb*, que cambiaron los alumnos en su diálogo. La actividad de CR2 no se realizó, debido a que, en ocasiones se realizaba equivocadamente, pensado que era la elicitación de vocabulario. Tras haber analizado mi discurso y las actividades implementadas en esta clase y en clases pasadas, fui observado en mis propias actividades implementadas, que estaba aplicando erróneamente esta metodología para enseñar gramática a través de *Consciousness Raising*.

No fue, sino, hasta mi sexta clase que pudo notarse un acercamiento a las actividades de *Consciousness Raising* (CR1 y CR2) que propone Santos (2015). Los cambios que fueron notorios durante esta investigación son algunos de los que aquí se expondrán. Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) señalan que las actividades de tipo *Consciousness Raising* se desarrollan para despertar la conciencia de los alumnos sobre elementos lingüísticos de la lengua meta. En el caso del tseltal se siguió trabajando con diálogos que de algún modo tenía reglas gramaticales en su estructura dialógica. La concientización se realizó a través de actividades que permitieron el reconocimiento de la regla gramatical, es decir, una regla gramatical integrada en una actividad comunicativa como los diálogos. En seguida se presenta la imagen 11, que muestra una situación comunicativa y estructuras gramaticales, además de ser el input lingüístico para el alumno.



Imagen 11: Imagen contextualiza una función comunicativa C6-18/03/2017.

Santos (2015) indica que a través de una función comunicativa que a su vez están inmersas de prácticas sociales como “los saludos, pedir un favor, solicitar información personal,” (p. 29) será más fácil para el alumno contextualizar y comprender los significados de un diálogo. A través de la imagen y situación comunicativa presentada se enseñó gramática, de acuerdo a la propuesta para el tratamiento de la gramática y el vocabulario en clases de LNM. La imagen ya antes expuesta me sirvió para enseñar los verbos *jojk’oyel* (preguntar), *chonel* (vender), *k’anel* (querer), prefijado con la regla JAS y los verbos *uch’el* (tomar/beber), *ilel* (visitar), y *u’unel* (tener), prefijados con la regla KAWY. Ellis (2002) menciona que en la etapa de presentación de la regla gramatical “puede ser de tipo inductivo deductivo de la estructura” (p. 170).

El enfoque deductivo, primero se presentan las reglas gramaticales y después se ponen en práctica, mientras que en el enfoque inductivo se proponen ejemplos y, a partir de ellos, el alumno deduce la regla gramatical. En el caso de CR que se presenta en esta investigación es de tipo inductivo, porque se ofrecen ejemplos de las reglas gramaticales de la lengua en datos; de acuerdo a Ellis (2002) señala que es pertinente solicitar a los alumnos que “construyan una regla explícita para describir el rasgo gramatical que ilustra los datos” (p. 172) para conocer si el alumno ha realizado un esfuerzo cognitivo en la observación y concienciación del aspecto gramatical. En el siguiente extracto 17, se observa lo primero que se realizó antes de llegar a la fase de notar la CR del diálogo *Mambajel ta sna jmetik Xmik*.

Extracto 17

Actividad de observación del contexto

C6-18/03/2017

<p>1.- DI: Observaron la imagen, díganme cuantas personas participan y donde están estas personas. [25:13] AS: mmm, parece ser una tienda pero no se ve bien que cosas vende la señora. DI: ¿Cuántas personas participan o están platicando? A3: dos, dos y es una mejer y un señor, digo un hombre que tiene cargado un o su moral.</p>	<p>Las preguntas en negrita son para predecir el contexto.</p>
<p>2.- A1: hay una palabra que señala una botella pero no sé ve bien, no sé ve bien si es refresco o saber que es. DI: Bueno ahorita lo vamos a averiguar. Bueno ahorita que ya observaron el contexto vamos a poner atención en el diálogo sólo escuchamos, sólo escuchamos por favor, listos.</p> <p>Bame ayat me'tik. la'me mam. Binti awilel lektonix bal ayat. Lektonix ayon. Binti ya ajojkoy. Mayuk, yunax ya j-jojk'obat te me ay achon chi'il ja' kuch'tike. Aa, ay niwan, ¿Binti smuk'ul litroil ya ak'an? Ya jk'an olil litro teme ay awu'une. Jichuk, ila. ¿Jayeb stojol? Jo'lajuneb pexu....</p>	<p>Un nuevo diálogo para crear prominencia sobre el aspecto gramatical</p>

En el extracto expuesto a través de mi discurso 1, se entiende que primeramente había entregado la imagen junto al diálogo y se pide a los alumnos predecir el contexto para saber, de qué se trata el diálogo en cuestión. Al realizar esta actividad de predecir el contexto también se predice el significado del diálogo en general. Posteriormente a esta actividad de indicaciones para que nuevamente los alumnos escucharan el mismo diálogo de manera auditiva. Santos (2015) señala que al presentar diálogos que constituyen una función comunicativa como parte de input lingüístico que contiene rasgos gramaticales, es una alternativa para enseñar gramática, ya que el alumno además de conocer gramática también se asocia con el lenguaje cotidiano. Para su evidencia se presenta el siguiente extracto 18 para conocer, de qué manera se predijo y se entendió el significado del diálogo presentado a través de audio.

Extracto 18

Atenciones al significado del diálogo

C6-18/03/2017

<p>1.- D1: De acuerdo al diálogo que acabamos de oír, ahora vamos a regresar tantito a la imagen, ¿De qué será que se trata la conversación o que está pasando? independientemente si no hayas escuchado o entendido todo el mensaje, pero, ¿qué creen que estaba pasando en el diálogo díganme?</p>	<p>Pregunta para atender el significado del diálogo</p> <p>Comprendiendo el contexto y el diálogo</p>
<p>2.- A1: Quiero imaginarme que la señora está en su tienda y, ya el señor llega y quiere este quiere comprar refresco. [29:10] A4: menciona chil ja, la que señala la botellita de coca, esta botellita.</p>	
<p>3.- A1: Creo que menciona litro, creo que está preguntando cuantos litros quiere de refresco. A3: También saluda y da las gracias a la señora que le vende refresco.</p>	
<p>4.- D1: Sí, es refresco dice, chí'il ja' dice A2: como chí'il ja' es refresco. D1: Sí, porque el refresco es dulce es una combinación de agua y dulce, chí'il es dulce y ja' es agua, por eso es refresco. Pero aparte de que está vendiendo refresco ¿Qué más escuchamos o entendemos del diálogo?</p>	

De acuerdo al extracto expuesto, comencé a preguntar a los alumnos para que me predijeran de qué trataba el diálogo y, en qué contexto se realizaba la situación comunicativa. Esta vez fue más fácil la predicción de los alumnos, porque ya antes habían visualizado y observado la imagen, aunque desconocieran palabras y frases del tseltal. Al realizar predicciones sobre el contexto del diálogo, las alumnas comprendieron de algún modo la situación comunicativa. En opinión de Ellis (1993 en Willis y Willis, 1996) los datos lingüísticos a exponer a los alumnos deben ser en la medida de lo posible, “extraído de textos escritos y hablados... estos textos deberían haber sido producidos con fines comunicativos” (p. 64) y, no simplemente para ilustrar rasgos gramaticales de la lengua. Puedo señalar que el diálogo expuesto, además de contener aspectos gramaticales, también incluye una función comunicativa.

Posteriormente a la etapa de predicción del contexto y del significado del diálogo, nos adentramos a la etapa del acercamiento a las actividades de CR. De acuerdo a Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) para ingresar a la etapa de CR primero que anda se aíslan los rasgos lingüísticos específicos para enfocar la atención del alumno, se proporciona a los alumnos datos suficientes que ilustren el aspecto gramatical, en este proceso se espera que el alumno utilice su esfuerzo y capacidad cognitiva. Por ello, comencé con la actividad de comparación de palabras que están integradas en el diálogo. El siguiente extracto evidencia cual fue el comienzo de la actividad CR.

Extracto 20

Actividad comparando palabras

C6-18/03/2017

DI: ahora lo que les voy a pedir que **comparen las palabras que están en negritas en el diálogo con imagen, con este diálogo 2 que les acabo de dar, van a comparar las palabras que están en negrita las que están en las oraciones, pueden subrayar o encerrar o agrupar las palabras que se parecen iguales al del primer diálogo, esta es solo diálogo no tiene imagen. Ordenen las palabras que más se parecen, sale. Solo las palabras que están en negrita, la van a comparar, sí.**

De acuerdo a mi discurso, comencé por indicar que compararan las palabras escritas en negritas tanto del primer diálogo con el segundo diálogo proporcionado. Mi intención en esta actividad fue que los alumnos compraran las palabras escritas en negritas de dos diálogos ligeramente diferentes y, que agruparan las palabras para que notaran las similitudes como las diferencias en cada palabra, con la finalidad que observaran las particularidades, porque en cada diálogo hay palabras con aspectos gramaticales y prominencia de ellas. De acuerdo a Santos (2015) es necesario crear prominencia de las reglas gramaticales en cada palabra.

Para detallar y evidenciar esta actividad se presentan fotografías 12 y 13, donde se observa y muestra una aproximación a la actividad de CR, realizada por los alumnos en la clase 6.

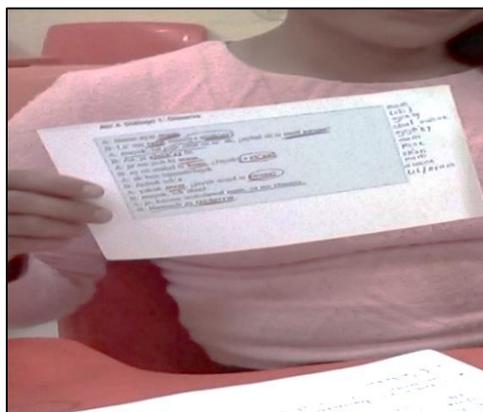


Foto 12: Diálogo 2 para comparar de A1.

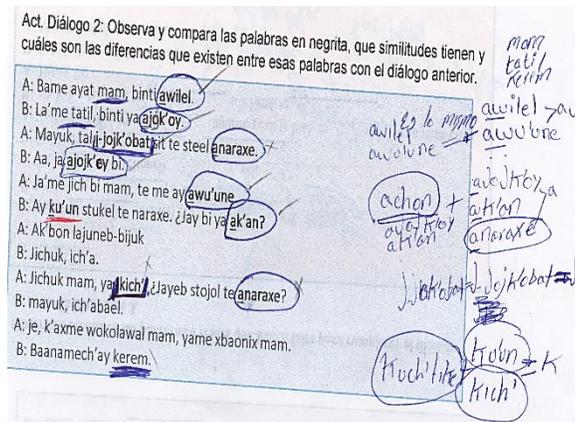


Foto 13: Diálogo 2 para comparar de A2.

En la segunda fotografía se observa que uno de los alumnos realizó anotaciones en su hoja de actividad. Esta alumna comenzó agrupando *awilel* y *awu'une*, después las palabras *achon*, *ajojk'oy*, *ak'an* y *anaraxe* y, por último, *Kuch'tike*, *ku'un* y *kich'*. Por otra parte, se observa que este alumno subraya y encierra algunas palabras que tienen un mismo prefijo. Una vez terminada esta actividad se procedió a elicitar cada palabra y de qué manera observaron el aspecto gramatical. Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) señalan que, para que el alumno logre notar una regla es necesario aislar la estructura gramatical. Posiblemente no realicé adecuadamente el aislamiento de cada aspecto gramatical; no obstante, a través de la interacción verbal entre alumnos y docente se pudo agrupar y observar la regla gramatical. El discurso y la interacción se registran en el siguiente extracto 23, donde se realiza la actividad de CR.

Extracto 23

Estructura gramatical observado y notado

C6-18/03/2017

DI: Bueno. Ahora, en que se parecen las oraciones que están en la imagen con las frases que están en el segundo diálogo.
 As: Tiene la misma palabra que inicia diciendo **Bame ayat, binti**,
 DI: ¿Qué otras palabras se parecen y cuantas letras tiene?
 A1: Aa, se observa también **la'me** y **binti** ya **ajojk'oy**, y esta tiene tres palabras, y se parece igual al diálogo anterior solo que hay otras que no son iguales como las este, **anaraxe**.
 A3: También está, esté, la frase **awilel, ajoj'oy, j-joj'bat, awu'one, ak'an, Jayeb stojol y mayuk**.
 DI: Aja, pero de las que están en negritas, ¿cuáles son las palabras y en que se parecen o no se parecen?
 A1: ammm, si pero, es que algunas si son totalmente iguales, como.
 DI: Cómo cuales díganmelo.
 A1: **awilel** están en los diálogos, **ajojk'oy, j-joj'obat, y ak'an**, están, si están en los dos diálogos.
 DI: Aja, pero este, **qué otras se parecen**, y **cuáles no** y, ¿en qué se parecen las que no son totalmente iguales?, ¿cuáles son?
 A3: Mm, las que se parecen como ya dijo Tere creo que además, esta, esté **awu'one** y si hay otras pero ya no están en negrita.
 DI: Aja, **ak'an, ajoj'oy sok j-joj'obat**. ¿Qué creen ustedes que, que tienen en común esas tres frases o palabras? O fíjense ¿cómo empiezan y terminan?
 A1: creo que, **las dos empiezan con misma letra**, pero terminan diferente.
 DI: Aja, y que dijimos que era **joj'yel y k'anel**, ya antes lo dijimos.
 A2: Creo que ya no me acuerdo jejeje, a ya **es preguntar y querer**.
 DI: Aja, exacto, y estas palabras comienzan en una vocal. Pero hay una que comienza con **doble Jota**. Y pero **awilel, awu'one, ku'un, kich'**, del diálogo uno y dos, ¿En qué se parecen y que letras tienen en común?
 A3: mmm, pues no son iguales, solo la letra a de **awilel** y de **awu'un** comienzan con **a**.
 DI: Si, pero que tienen en común esas dos palabras y las palabras **ku'un** con **kich'**, ¿en qué se parecen o no se parecen en nada? Observen bien cada palabra, por ejemplo al comienzo de cada palabra comparen con las que les dije las de **awilel** con **awu'one**. Por ejemplo, **ku'un** con **kich'** con que letra comienzan y las de **ajojk'oy, achon, ak'an, achon** con **anaraxe**, con qué letra comienza, con qué letra comienzan.
 A1: Aa ya vi, es que las que, digo las palabras **anaraxe, ak'an, ajoj'oy** tienen **a** al comienzo de cada palabra.
 DI: Aja, que más, ¿qué otras cosas en común tienen?, y las de, **awilel** con **awu'one** y **ku'un, kich'**, que ven de esas palabras.
 A1: Ay déjeme ver esas otras comienzan con.
 DI: Haber miren bien y díganmelo.
 A1: Ya, ya, es que en las de **j-joj'obat** con **jnaraxe** comienzan con **una jota** y las de **ku'un** con **kich'** con **k** de **kilo**, bueno digo.

En la actividad expuesta los alumnos identificaron las palabras *awilel* y *awu'one*, que están bajo la regla **KAWY** como prefijo en **AW**, las palabras **ku'un** con **kich'** están prefijadas con

KAWY con prefijo en **K**, la palabra **ajojk'oy** también esta prefijada con la regla **JAS** con **A**, las palabras **J-ajok'obat** y **jk'an** están prefijado con la regla **JAS** y finalmente **anaraxe** es un sustantivo con prefijo en **A** de la regla **JAS**, fueron las palabras que expresaron las alumnas durante el desarrollo de esta actividad con ayuda y guía de la maestra al realizarles preguntas como; *¿En que se parecen las oraciones y frases? ¿En qué se parecen las que no son totalmente iguales? ¿Qué creen ustedes que tienen en común esas tres frases o palabras? ¿Cómo empiezan y terminan las palabras resaltadas en negrita? ¿En qué se parecen o no se parecen en nada las palabras resaltadas en negrita?* y *Observen bien cada palabra.* Fueron algunas de las preguntas que realicé durante el acercamiento a la actividad de CR, evidenciados en el extracto 23 de mi clase 6.

Para seguir con esta actividad de concientización de la gramática, se solicitó a los alumnos enunciar las palabras que encontraron diferente pero que tienen alguna similitud.

Extracto 25

Identificando similitudes/diferencias en frases

C6-18/03/2017

DI: Bien, ahora este, sí, **pueden por favor pronunciar las palabras que encontraron diferentes, pero que tienen algo similar en este diálogo, en el dos.**

A1: Aa, si, este fueron, **en el primer diálogo esta las palabras achon, kuch'tike, jk'an** y solo creo.

DI: **Aja sí, pero en el segundo diálogo** haber Rox, Cel y Gaby, que me dicen del segundo diálogo, que palabras son diferentes del primero.

A4: Amm, creo que son este las palabras **anaraxe, kuun, kich'.**

DI: Aja, es **ku'un, ku'un, kich', kichi con anaraxe.** Están de acuerdo las demás díganme.

As: si, profe.

A1: Si porque, son diferentes, ya no vemos otras.

DI: Si, bueno, bueno ahora sí pudieron fijarse como está escrito, espero que sí. **Ahora quiero que comparen con el tercer diálogo, encuentren diferencias entre ambos diálogos, del segundo diálogo con este dialogo tres,** así como lo hicieron con las, las palabras que observaron que comienzan con algunas letras iguales pero que son diferentes, si comprenden.

AS: si.

Las letras escritas en negritas, es evidencia de la discriminación que realizaron los alumnos entre los dos diálogos, sobre todo, la alumna 1 y alumna 4 hacen énfasis en las diferencias de palabras que encontraron en ambos diálogos. La alumna 1, señaló que las palabras *achon*, *kuch'tike* (bebamos, tomemos del verbo beber/tomar), *jk'an* (quiero del verbo querer) solo se encontraban en el diálogo uno; mientras, la alumna 4, hizo énfasis en que las palabras diferentes encontradas en el segundo diálogo fueron *anaraxe* (tu naranja), *ku'un* (mío), *kich'* (llevar algún objeto o cosa). Posteriormente a la actividad de observación y elicitación de palabras novedosas, de acuerdo a mi discurso, vuelvo a solicitar que comparen un tercer diálogo con el segundo, para encontrar diferencias entre las palabras de los diálogos.

Fue de esta manera que fui creando prominencia de los aspectos gramaticales, no obstante, de las palabras algunas fueron muy repetitivas y otras fueron totalmente nuevas. Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) mencionan la importancia de aislar las estructuras gramaticales. En mi caso, no se aisló específicamente la regla, lo que se realizó fue prominencia de algunas palabras y de algunos aspectos gramaticales en palabras nuevas. Santos (2015) señala que la prominencia sirve para que el alumno, pueda observar varias veces una estructura o regla gramatical, además de familiarizarse con su significado.

A continuación se expone la siguiente imagen 12, esta imagen se les proporcionó a los alumnos con el propósito de detectar aspectos gramaticales y fue tomada como actividad de CR, para la comparación de palabras entre diálogo dos y este diálogo tres.

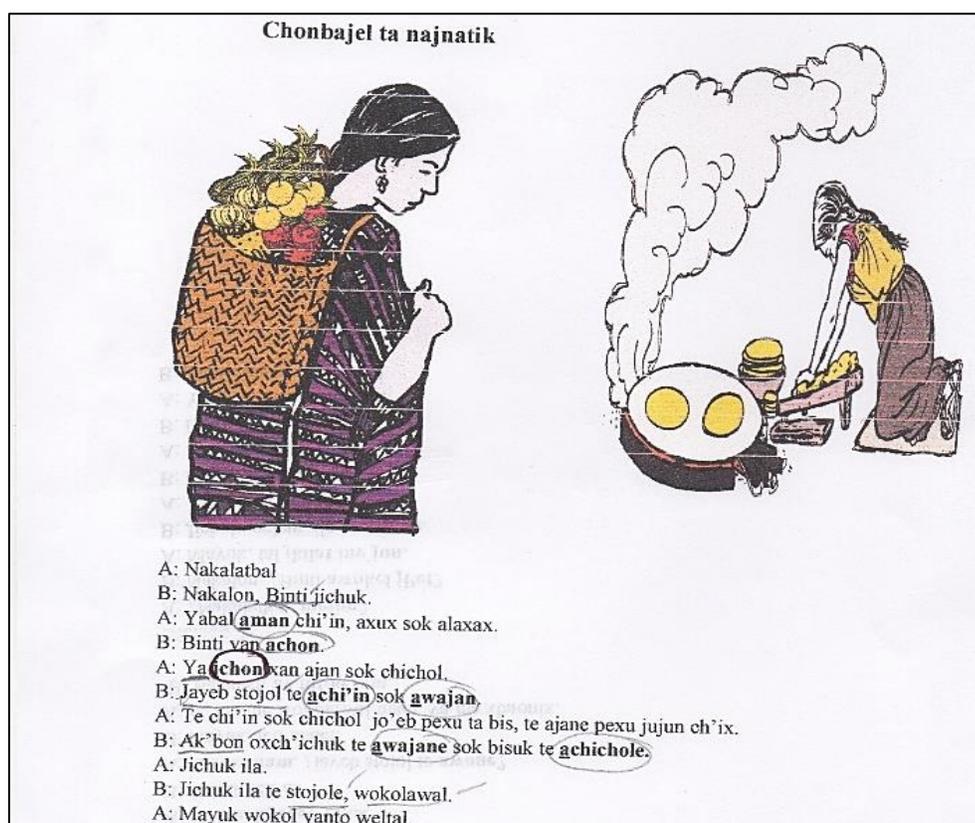


Imagen 12: Chombajel ta najnatik C6-18/03/2017

Dentro de esta imagen se halla un diálogo, y de las palabras que se encuentran escritas en negrita, se percibe, que, muy poco es la semejanza que tiene con los diálogos anteriores, no obstante, comparten características lingüísticas como *jichuk*, *wokolawal*, *mayuk*. *Xbaonix*, un punto muy importante sigue estando presente la marca *JAS* con otros verbos que antes no

se habían visto y estas son manel (comprar) y chonel (vender) en infinitivo. La primera esta prefijado con la vocal **A** de la regla **JAS**, quedando como *aman* (quieres comprar, con posesión para indicar a una segunda persona si quiere comprar), la segunda palabra **achon** tiene prefijo a una vocal **A** y con la consonante **J** de la regla **JAS** quedando como **achon** y **jchon** (que vendes, con prefijo y posesión para indicar a una segunda persona: que vende) y **Jchon**, tiene de prefijo a la **J** del **JAS** (vendo, con prefijo y posesión en primera persona para indicar que: vendo un producto). En este tercer diálogo se observando la presencia de la regla **KAWY** como prefijo de un sustantivo, por ejemplo **awajan** (tu elote) y como prefijo de algunos sustantivos la regla **JAS** en **achi'in** (tu papa) y **achichole** (tu tomate). Son algunas de las palabras que se observan en la imagen anterior, y de acuerdo a Santos (2015), considero que estuve creando prominencia de los aspectos gramaticales en los diversos diálogos, aunque con otras palabras diferentes, pero que cumplen con la regla gramatical.

Al respecto, los alumnos hacen suposiciones, de esto se muestra el extracto 27 de la clase 6. Donde se realizó comparación de características similares y diferencias entre los diálogos, actividad que sigue correspondiendo a la CR, donde se suponía que notarían la regla gramatical, no obstante, en este extracto se observa dificultades para el proceso de notar la CR.

Extracto 27

Dificultades para notar la regla

C6-18/03/2017

DI: ¿Cuáles son las diferencias y similitudes, díganmelo, de las palabras que están en negritas?
 A1: mmm, casi en todas, este, únicamente se parecen en wokolawal, Binti, jichuk, y la J que esta al principio de la, la palabra jchon, pero no sé qué significa, y la letra Ya, el de aman, achon, que significan profe.
 DI: Nakalatbal está preguntando si estas en casa, achon es el verbo chonel, vender, en segunda persona achon y aman es del verbo manel, comprar igual con prefijo de la regla jas en segunda persona. ¿Qué será achon? En que se parecen achon con aman a las palabras anteriores del diálogo dos.
 A1: si, la aman, achon, es lo mismo que veíamos antes al poseer cosas como tú naranja y mi naranja o mío, tuyo.
 DI: Aja, ammm, si tiene algo semejante pero no significa lo mismo, también hay palabras como ajan, chichol.
 A4: No, no sé, creo que este, no tiene mucho parecido, porque sólo esta Binti, jayeb stojol, la palabra ya que dijo mi compañera, lo demás no sé. Pero no sé, ¿Qué significa Ya? ¿Qué es profe? Y axux y alaxax qué significan.
 DI: Aa, la Ya es, marca de tiempo en presente. Y axux y alaxax, es, bueno axux es ajo y alaxax es naranja, es lo mismo que narax es una variante de tseltal, ya lo habíamos visto antes, cuando vendíamos frutas y verduras. También, en el diálogo dos ya vimos narax ahí, aquí es alaxax pero es lo mismo. Entonces qué, qué será que está pasando en ese contexto o que se imaginan lo que está ocurriendo en la imagen.
 A2: Aa, Pues quiero imaginar que, que la señora está parada en la puerta y se observa a una señora torteando.
 DI: Si, quien será la muchacha o que estará haciendo frente a su puerta imaginaria, o porque creen que lleva su morral con algunas frutas o verduras.
 A1: Aa, ya sé, puede ser su sobrina que ésta visitando y le lleva algunas frutas.
 DI: Puede ser pero no, no dice nakalatbal me'jun. Recuerden que me'jun es tía.
 A1: Aaaa, creo que por lo que dice jayeb stojol está vendiendo verduras a la señora.
 DI: Aja, bien. Bueno una vez que empiezan conocer, de qué trata el diálogo y que ya han observado las palabras como se escriben, ahora realizaran un ejercicio en papel para ver si pueden recordar cómo se escriben algunas palabras...

En el extracto anterior se observa primero que nada, que solicité a los alumnos, que compararan las palabras escritas en negritas, obteniendo de esta comparación algunas dudas sobre el significado de cada palabra, de ellos se observa en la primera intervención de la alumna 4, al observar la palabra *Ya*, una palabra no escrita en negrita, a la alumna le pareció importante preguntar su significado. Así mismo, le surgió la duda sobre el concepto de *axux* y *alaxax*. En este discurso, percibo que procedí a explicar el concepto de *axux* y *alaxax*, indicando que ya se había visto con anterioridad, además, señalo que *alaxax* es lo mismo que *narax* apuntando que es una variante del tseltal, pero que significa lo mismo, refiriéndome a una naranja. De algún modo, Santos (2015) señala que los alumnos pondrán más atención al significado que a la forma de la lengua, porque en este extracto se evidencia que los alumnos se interesan por el concepto *ya*, *axux* y *alaxax*. Posterior a esta actividad, realice predicción del contexto en el que ocurre la interacción verbal de la imagen que presenté a los alumnos. Inicialmente la predicción Santos (2015) recomienda que se realice al principio antes de presentar los aspectos gramaticales del diálogo, no obstante, este tercer diálogo lo utilice para crear prominencia de las reglas gramaticales del tseltal.

Al interactuar con los alumnos sobre este contexto, di por hecho que comprendieron el contexto del diálogo y solicite realizaran una actividad controlada, en el cual, ellos pondrían a prueba lo que han aprendido de las palabras que han subrayado y observado. Los autores Ellis (20202) y Santos (2015) en esta etapa, indican que se espera que los alumnos noten la regla y lo pongan a prueba, de acuerdo a como se espera que lo realicen. No obstante, Santos (2015) señala que este tipo de pruebas no garantiza su internalización en la cognición del alumno o que esté listo para producir correctamente la regla gramatical. Hasta este momento del desarrollo de la actividad trabajamos con CR1, donde ya pone a prueba lo que ha descubierto después de comparar y elicitar. Al respecto se evidencia el extracto 30 donde se solicita dicha actividad.

Extracto 30

Probando la hipótesis del alumno

C6-18/03/2017

DI: Bueno, listo. **Ahora les voy a entregar esta hojita donde vienen rayitas** donde **escribirán alguna de las palabras que han memorizado como los verbos, nombres de los diferentes objetos y alguno parentescos familiares**, que pueden ser poseídos desde las tres primeras personas singulares, es el mismo dialogo solo tendrán que sustituir los personajes que dialogan ahí y sustituir lo que dicen. Recuerden que aparte estamos viendo saludos de diferentes personas y debemos saber cómo saludar o como dirigirse a cierta personita o a nuestro mayor.

A2: A bueno, en todas las rayitas.

DI; Sí, pero recuerden que en la conversación debe ser diálogo entre dos personas; además ya vimos algunas palabras que llevan las reglas **jas y kawy** en algunas podrán poner algún sustantivo como **awajan** o verbos **ajojk'oy, binti awilel**, así como eso.

pudieran realizar la escritura correcta de algunos verbos transitivos *manel* (comprar) y *chonel* (vender) prefijados con la regla *JAS*. Así mismo, la intención fue que ellas pudieran recordar el nombre de algunas frutas y verduras visto en clases pasadas, así como sus formas.

De los nombres de alguna frutas y verduras plasmadas en el ejercicio fueron: *lo'bal* (plátano), *tonmut* (huevo), *on* (aguacate), *wale'* (caña de azúcar), *waj* (tortilla), y *ch'umate'* (chayote). Al mismo tiempo, estos sustantivos fueron oraciones con pronombres posesivos, prefijados a través de *JAS* y *KAWY* y, esto se observa en las dos imágenes expuestas. Por ultimo también, se plasman en la hoja de ejercicio los aspectos gramaticales que faltaron o en su caso fueron realizados incorrectamente. Aclaro que no se puso tacha para no evidenciar el mal uso de la regla gramatical por parte de los alumnos, porque, de acuerdo a Cueto, Andrade y León (2003) el evidenciar a los alumnos respecto a sus falta frente a los otros pueden generar desanimo, negatividad en aprender tseltal y/o se cohíben, además, se estereotipan a los alumnos sobre sus formas de aprender, una situación que pudiera ser de resistencia al aprender una segunda lengua.

Ya para la actividad de tipo CR2; de acuerdo a Santos (2015) quien señala que en esta etapa se debe diseñar actividades donde el alumno logre notar la forma en que él produce y usa la estructura gramatical analizada y concientizada a través de CR de manera explícita. Esta actividad de acuerdo al autor, se realiza con la finalidad de que el alumno compare lo que produce con la versión original del diálogo o con la forma de la regla que se espera que utilice y, se percate de las reglas gramaticales producidas. Esto, permite al alumno observar si realizó o no adecuadamente las reglas y estructuras gramaticales de la lengua meta en su propia producción.

En el siguiente extracto 36 se observa, de qué manera solicité la actividad de producción final para realizar la actividad de *CR2*.

Extracto 36

Solicitando producción final

C6-18/03/2017

DI: Muy bien. **Ahora por último, ustedes realizarán un dialogo entre pares, con otros familiares o parentescos**, le pueden preguntar otras cosas en el dialogo, por ejemplo: **cómo esta, si vende alguna cosa, o hagan de cuenta que van de visita**, ya vimos algunas palabras y frases en otras clases, no con las mismas palabras que vimos en los diálogos de hace rato, sale.
A1 y A2: Como otros familiares como hermano, cuñada.
DI: si, puede ser. **Ya tienen varios ejemplos con diálogos anteriores**. Observen las palabras en negrita y tomen de referencia eso. Y **al último comparamos que palabras le cambiaron, no olviden usar verbos, parentescos, nombres de frutas o saludos, diferentes, bueno saludos hay diferentes**, sale.
A5: bueno, trataremos.

En este extracto solicité realizar un diálogo con una versión diferente al anterior. Con el fin de que los alumnos, al final, compararan su escritura gramatical con la versión original, con el objetivo de verificar si han comprendido la regla o en su caso observar sus propios errores. Cabe mencionar que no esperaba que los alumnos realizaran adecuadamente sus oraciones con cada una de las palabras para mantener coherencia en ella.

Las siguientes imágenes 14 y 15 muestran el trabajo realizado por los alumnos. Esta versión es propio de los alumnos y, en ella se pueden observar algunas palabras marcadas con marca textos y subrayados, que fueron realizado por las propios alumnos, después de haber comparado su producción escrito con la versión original del diálogo uno de esta clase 6.

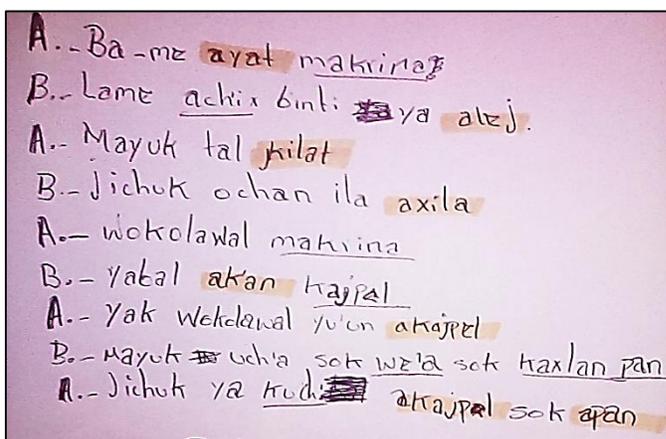


Foto 14: Producto final para CR2 As 1 y 4.

Makrina, ach'ix, kajjel y kaxlan pan, son sustantivos que las alumnas pusieron como diferente en este diálogo. Alej del verbo (leel=buscar) y ak'an del verbo (k'anel=querer), son verbos intransitivos consonánticos y se prefijan con JAS. La palabra we'a es un verbo transitivo y no esta conjugado. Kilat del verbo (ilel=ver) y kuch' del verbo (uch'el=tomar) son verbos transitivo pre vocálicos y se prefijan con la regla KAWY. Axila, akajpe y apan son sustantivos con pronombres posesivos dependiente aplicando la regla JAS. La palabra **apan** es incorrecto, para nombrar pan en tsetal es kaxlan waj.

Transcripción de aspectos gramaticales

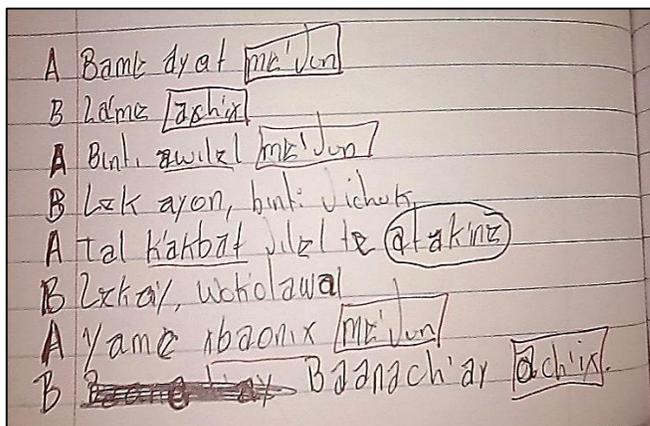


Foto 15: Producto final para CR As 2 y 3.

Me'jun, ach'ix son sustantivos, son sustantivos integrados como diferente en este diálogo. Awilal del verbo (ilel=ver), **kak'bat** (del verbo ak'el=dar) son verbos transitivos pre vocálicos, ambos se prefijan con la regla **KAWY**. Xbaonix del verbo (bael=ir) es un verbo intransitivo consonántico y se prefija con una **X**. **Atak'ine** es un sustantivo (tak'in=dinero) que esta como **pronombre posesivo dependiente** de la 2da persona, con la regla JAS.

Transcripción de aspectos gramaticales.

Las dos imágenes anteriores demuestran, la producción realizada por los alumnos durante su desarrollo del diálogo y posterior a ella, cuando realizaron la actividad de comparación,

denominada por Santos (2015) CR2. En el primer diálogo de los alumnos 1 y 4 plasmaron una relación de parentescos entre “*makrina*” y “*ach’ix*” (ahijada, muchacha, entre otros.), asimismo, convirtieron el dialogo con una función comunicativa de visitar, saludar e invitar a tomar un café. De los verbos, sustantivos, pronombres y reglas JAS Y KAWY que utilizaron se muestra en la transcripción de aspectos gramaticales del lado derecho de la imagen 14. El segundo diálogo producto de las alumnas 2 y 3, tiene una relación parecida al diálogo de las alumnas 1 y 4. La función del diálogo es de visitar, de dar dinero que se prestó y la despedida. Cabe mencionar que en este diálogo no se especifica que hay un préstamo, los alumnos realizaron el diálogo lo más cercano al contexto, no obstante, faltaron algunos elementos para comprender perfectamente la situación de préstamo y pagador.

Al respecto, Santos (2015) menciona que la atención del estudiante está en el contenido, más no en la forma, por lo que no debe ser extraño para el docente, que los alumnos tras haber “trabajado de manera explícita una estructura gramatical el estudiante la produzca de manera incorrecta o incompleta” (p. 136).

Para contrastar lo mencionado, se seleccionó el trabajo de los alumnos 1 y 4, el siguiente extracto 37, muestra de qué manera se realizó la actividad denominada CR2. A continuación se muestra el siguiente extracto donde se solicita esta actividad y como parte de la reflexión de los alumnos responden a las preguntas realizadas por mí.

Extracto 37

Actividades de reflexión y concientización CR2

C6-18/03/2017

DI: terminaron

As: si

DI: Bueno, **ahora lo que quiero es que hagan una comparación entre el uno con su dialogo que ustedes hicieron y comenten si le cambiaron alguna característica como frases, palabras, nombres de los parentescos, qué le agregaron y si pueden comparen con el dialogo tres.**

A1: ***Le cambiamos y le agregamos makrina, ach’ix, usamos el verbo ilel de visitar, lo sacamos de la lista que nos dio desde el inicio, también, el verbo k’anel, lo convertimos en akan y uchel, a kuch’, pusimos kaxlan waj creo que le pusimos kaxlan pan, jejeje,*** y que más, que más le pusimos Lox jejeje.

DI: Aja, que más pusieron y cómo supieron que poner.

A2: Aa, ***Xila pusimos*** eso pusimos y solo creo, ***a también kajpe como akajpe*** y algunos verbos como, ak’an, kilat jejeje.

DI: Pero cómo sabían que palabras poner, y como escribirla.

A1: Porque ***con los diálogos que vimos en las clases pasadas se parece mucho a estos diálogos,*** solo que allí vimos más parentescos y saludos, y en ***las otras clases habíamos visto nombre de objetos y cosas, y algunos verbos con la regla que usted dice de JAS Y KAWY,*** por eso recordábamos un poco con esta Lox jejeje.

DI: Muy bien recordaron ejercicios anteriores y combinaron la relación con los parentescos, bien, muy bien.

A2: ***creo que si le cambiamos algunas cositas, pero creo que nos faltó jejejee, porque, nos olvidamos de muchas otras cosas.***

En este extracto, se observa la realización de una última comparación entre diálogo realizado por los alumnos y diálogo que les fue entregado durante el desarrollo de las clases de tselal. De esta actividad, Santos (2015) menciona que se puede solicitar al alumno que comparen su versión escrita con el diálogo que fue presentado al principio de clases, como parte de la actividad CR2.

Es preciso mencionar que antes de llegar a esta última actividad de CR2, fue preciso la realización de otras actividades controladas que aquí ya no se destacan, además, las clases tenían una duración de tres horas cada sábado, lo que permitió realizar diversas actividades controladas para llegar al punto de CR2. Es importante mencionar que este acercamiento a la concientización de la regla gramatical se pudo realizar en esta clase, puesto que, en clases pasadas, como docente estaba siendo explícita con la regla gramatical, es decir, hubo momentos en los que me puse a explicar la regla gramatical, porque los alumnos no pudieron notar, y esto se debe, a que, no estaba familiarizado con la propuesta metodología de *Consciousness Raising* de Santos (2015).

Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) señalan que es necesario e importante diseñar actividades y ejercicios que puedan apoyar al alumno a procesar de manera cognitiva la regla gramatical. No obstante, desde el inicio e inclusive en esta clase, se observa que mi desconocimiento profundo de este método, me llevó a omitir y, a no diseñar ejemplos de aislamiento de la gramática y a solicitar de manera verbal o por escrito la regla que las alumnas fueron detectando. Únicamente, logré realizar diálogos e imágenes con algunas estructuras y reglas gramaticales y funciones comunicativas, además de realizar prominencia en diferentes diálogos de las reglas gramaticales del tselal y algunos ejercicios controlados de los cuales siempre he realizado. Específicamente fue a través del discurso oral y de mis indicaciones que se pudo realizar un avance de la actividad de CR, con apoyo de los diálogos y la disponibilidad de los alumnos al realizar esta actividad tipo CR.

De acuerdo Shön (1992), Stenhouse (1998), Kolb (1984) entre otros autores, fue necesario examinar mis clases y actividades acerca de cómo estaba realizando *Consciousness Raising*, para observar y analizar, de qué manera puedo mejorar. Ya que los autores mencionan que la práctica reflexiva de la práctica docente ayuda a promover el cambio y desarrollo profesional para mejorar mis clases. Es preciso mencionar que sigo trabajando en la

compresión de este método y no es justificación alguna, pero de alguna forma, el que el tseltal sea nuevo en la enseñanza en instituciones universitarias; por otro lado, mi carencia en la formación para la enseñanza del tseltal como segunda lengua, el desconocimiento de diversos enfoques y métodos, influyeron en mi práctica docente.

De este modo, sí, imparto clases de lengua, pero basándome en mi experiencia como estudiante de inglés durante la media superior. No obstante, me observe durante esta investigación que había estado fungiendo como un docente tradicional en la enseñanza del tseltal y que mi método era el de tipo gramática traducción; de acuerdo a Palacios, López y Barba (2013) mi actuar era el de un docente tradicional guiándome de mis experiencias y de una forma de evaluar con métodos tradicionales.

Al enfrentarme con esta nueva forma de enseñar gramática me vi en la necesidad de seguir profundizando en el tema para ir comprendiendo de lo que trata. En este espacio se evidencio lo que pude lograr a través de este tiempo de transición de mi práctica docente, porque si bien es cierto en esta clase no pude lograr gran avance y comprender profundamente que tipos de actividades pueden llevarnos a la realización de CR y esto se debe a que he reflexionado y analizado mis actividades implementados durante la investigación de ambos ciclos.

La propuesta de tipo CR, donde el propósito es despertar la conciencia de los alumnos respecto a la gramática de la lengua que aprenden, es necesario seguir mejorando y trabajando en el tema, para que en un futuro cercano logre realizar adecuadamente las etapas que deben efectuarse y alcanzar el propósito de *Consciousness Raising*, en la enseñanza del tseltal. En mi caso trabajé con audios y diálogos de pequeñas conversaciones para realizar un acercamiento a las actividades de concientización.

7.5 Aprendizaje cooperativo en el aula de tseltal

El trabajo colaborativo de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) “brinda oportunidad para obtener una retroalimentación inmediata de parte de los pares y para corregir al instante los problemas de comprensión de los estudiantes” (p. 53). Este aprendizaje cooperativo tiene la intención de organizar tareas en colaboración, realizado por sus integrantes. Slavin y Jhonson (1999) señalan que el trabajo en colaboración se espera que

los alumnos se ayuden mutuamente, superando obstáculos y problemas llegando a resolver sus propósitos de colaboración sobre un trabajo o tarea.

Así mismo, Trujillo (2007) explica que el trabajo en colaboración provoca interacción entre los miembros y “un trabajo cooperativo bien organizado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal” (p. 82). En este sentido, los miembros que integran un equipo se apoyan entre sí para lograr alcanzar una meta o propósitos específicos, para lograr esta colaboración deben los integrantes aprender a trabajar de manera equilibrada, cada integrante adopta un papel protagónico, debe ser responsable con una tarea específica, para lograr los objetivos a realizar.

Durante el proceso de mejora de mi práctica docente pude observar, que, una de mis estrategias de enseñanza positiva es organizar trabajos colaborativos. Las actividades de colaboración implementadas fueron actividades entre pares y por pequeños equipos; esta estrategia me dio a conocer, que al implementar tareas colaborativas ayuda al alumno en su proceso de aprendizaje y es un refuerzo para la adquisición de la lengua que aprende. Esta estrategia la implemente enfocados a comparar resultados de tareas y elaboración trabajos en equipos.

Pude observar que al implementar la comparación de resultados de tareas entre pares tienden a reconocer sus propios errores y se autocorrigen. Los alumnos de algún modo, se percatan sobre sus errores que han realizado durante la tarea individual, y que al estar entre pares observando hace que noten su error, ya sea de escritura o de algún aspecto de la lengua que aprende. El haber observado estos aspectos me dio pauta para reflexionar que es una alternativa para que los alumnos puedan aprender apoyándose entre ellos.

En seguida se expone el siguiente extracto 36, donde muestra en qué manera los alumnos participan cuando realizan la actividad de comparación de los resultados de sus trabajos individuales. Es preciso mencionar que esta tarea fue realizada de manera individual al inicio y posterior a esta, se realizó una actividad de comparación de resultados entre los alumnos.

La siguiente evidencia es de un ejercicio realizado con la regla gramatical entre adjetivo y sustantivo a través de describir frutas y verduras en una adivinanza, (ver anexo 12), los

alumnos al comparar sus resultados se generó un aprendizaje cooperativo y significativo, porque se retroalimentaban mutuamente.

El extracto 40 muestra esta interacción entre dos alumnas, donde realizan una comparación de tareas realizadas en el salón de clases.

Extracto 40

La comparación promueve aprendizaje colaborativo

C2-11/02/2017

<p>1.- DI: Bueno, yaxon, dice que es de este color, dice, yaxon sok lom yajon, ya atí'on ta tseel, dice que lo puedes comer crudo, yaxon, yaxon, lom yajon, pico mucho. A1: chile verde, ich. DI: Sí, como escuchamos en el diálogo. A1: yaxal ich. DI: Hemos terminado, ahora comparamos nuestras respuestas, pero entre ustedes. Y ponen en otro color lo que no escribieron o algo que les faltó. <i>Alguna duda, respecto a la actividad de comparación, para ver si adivinaron en las respuestas de la adivinanza.</i> As: Mmm, no profe.</p>	
<p>2.- A1: <u>hay aquí me equivoque, tú que le pusiste o cómo le pusiste haber.</u> A2: yo le puse yaxal ich, mmm en la otra es ijkal chenek. A1: <u>hay si jijiji, me equivoque jejeje, le puse yax ich,</u> a ver déjame ver la tercera.</p>	<p>Alumno noto su error al comparar ejercicio en papel y corrige.</p>
<p>DI: si están bien coincidieron, sí, bueno vamos a volver al diálogo escuchamos una vez más y seguimos con otra actividad.</p>	

En este extracto se observa que al momento de comparar el ejercicio proporcionado, hay una reacción por parte de la alumna 1 quién se percata de que se ha equivocado en la escritura de **yaxal ich**, teniendo ella **yax ich** un error de escritura en el sufijo **al**. Este tipo de trabajos, si no son propiamente colaborativas de inicio, dieron pauta para corroborar y retroalimentar de manera colectiva, teniendo como resultado apoyo a la detección de errores gramaticales y la corrección del mismo.

Slavin y Jhonson (1999) ya mencionaban que al colaborar, se espera que los alumnos se ayuden mutuamente, superando obstáculos y problemas llegando a resolver sus propósitos de colaboración sobre un trabajo o tarea. De acuerdo con los autores Johnson, Johnson y Holubc (1999) el aprendizaje cooperativo debe ser motivo para ayudarse y motivarse para el aprendizaje, es decir, los miembros se ayudan y alientan para aprender.

En este sentido, el trabajo realizado por parejas consistió en que pudieran detectar algunos errores de sus propias tareas realizadas y de su pareja, logrando los objetivos y aprendizajes comunes, para volverse significativo para cada alumno; porque al retroalimentarse entre ellos, procesan y organizan de manera individual su propio aprendizaje.

La siguiente imagen 15 y fotografía 16 es una muestra de cómo estas dos alumnas realizan una comparación del ejercicio de adivinanzas.

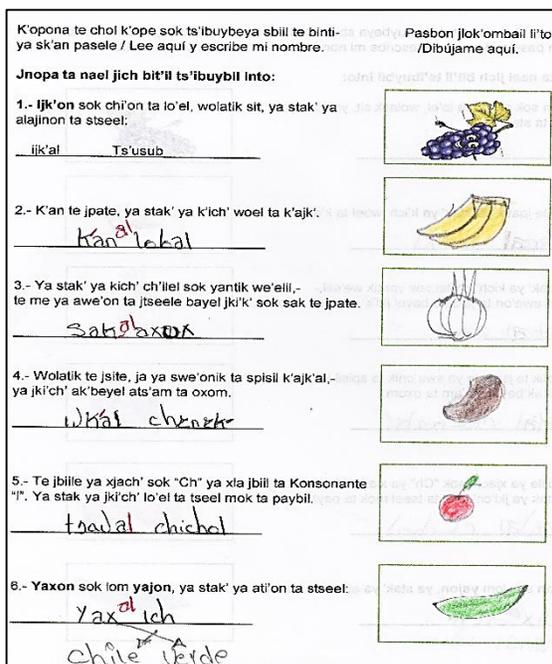


Imagen 15: Adivinando respuestas.



Foto 16: Alumnas comparan respuestas.

Este ejercicio corresponde a la alumna 1, en su ejercicio sobre la última oración, ella se percata de que le faltó escribir el sufijo *al*, después del adjetivo *k'an*, *sak* y *yax* y coloca por encima de cada adjetivo el sufijo *al*. En este sentido, el haber implementado esta actividad entre pares ayudó a la alumna a corroborar y corregir su resultado. De esta actividad, también se refleja en mi hoja de observación de clases. Para su evidencia se presenta el siguiente fragmento 22 de mi hoja de observación, donde se narra lo observado en mi clase video grabado.

Fragmento 22 La comparación ayuda al desarrollo de conocimiento C2-HOV-11/02/2017

HOV:....., también la realización de trabajos por equipo se evidenció en este video, además una actividad observable es la comparación de ejercicios y tareas que realizan los y las alumnas por pareja una vez que han terminado sus actividades individuales. Se observa y se perciben sonidos como murmullos de parte de ellos y ellas y son comentarios sobre los resultados o respuestas de sus ejercicios. De esta actividad se alcanza a percibir que realizan una autocorrección cuando comparan sus trabajos.

En este extracto de mi hoja de observación se narra que al observar la realización de actividades comparativas, los alumnos perciben aspectos de la lengua escrita que les hace falta por comprender; y de acuerdo con Slavin y Jhonson (1999) esta actividad es para que

los alumnos se ayuden mutuamente, resolviendo problemas de comprensión y discutiendo sobre aspectos que pueden ser de interés por los alumnos. La actividad comparativa solicitada en el extracto 40, fue mi propósito que se ayudaran a detectar aspectos de la escritura del tseltal. Además, esta actividad tiene la posibilidad de autocorrección y aprendizaje. En mi fragmento, narro lo que observe de la actividad de comparación y de ello, se observa que resultado benéfico para algunos alumnos, como en el caso de las alumnas de la fotografía 16 porque se ayudaron mutuamente.

Por otro lado, la interacción que ocurre entre los y las alumnas es de suma importancia, porque este hecho promueve, de algún modo, comprensión y aprendizaje de las tareas realizadas. Del mismo modo, se evidencian algunas fotografías que muestran como algunas de las alumnas interactuaron verbalmente entre ellas. La cooperación que se realiza entre pares, de algún modo, se observa que ayuda a mejorar y comprender lo que aprenden y muy importante es la disposición y actitud que toman al realizar esta actividad comparativa.

De estas observaciones se exhiben las siguientes fotografías 17 y 18, donde se observa la interacción, ya antes mencionada.



Foto 17: La colaboración ayuda a detectar errores gramaticales.



Foto 18: Comparan y revisan ejercicios.

Por otro lado, la interacción que ocurre entre este par de alumnas es un aspecto importante, de ello se evidencia el siguiente extracto 41, en el que se escuchó comentarios que las alumnas realizaban respecto a sus ejercicios, esto durante la actividad de comparación de resultados de tareas realizadas antes de manera individual.

Extracto 41 Interacción verbal ayuda a la corrección de la escritura C2-11/02/2017

A1: **Hay aquí me equivoque, tú que le pusiste o cómo le pusiste haber.**
A2: yo le puse yaxal ich, mmm en la otra es ijkal chenek.
A1: **Hay si jijiji, me equivoque jejeje, le puse yax ich,** a ver déjame ver la tercera.
A2: haber aui le puse sakal axux.
A1: **Hay otra vez le puse kan y me faltó la glotal y la , al. Se me olvidó rápido jejeje.**
A2: Mmm, no te preocupes vamos viendo juntas.
A1: Jijiji, si verdad, la cuatro, no, es ijk'al chenek, chenek' verdad.
A2: Sí, es ijk'al chenek' el frijolito negro. Traes colores para pintar
A1; **si, pero déjame seguir checando jijiji por fa.**

El extracto expuesto, demuestra que de algún modo, la interacción que ocurre entre las alumnas, da pauta para que discutan los aspectos de la escritura del tseltal. El diálogo ayuda al desarrollo para el aprendizaje de las alumnas y no se sienten aisladas en la realización de la actividad. Trujillo (2007) explica que al poner a los alumnos a trabajar en equipos provocamos interacción entre ellos e intercambian sus puntos de vista, garantizan conocimiento y desarrollo personal. Weiner y Kukla 1970 (en Slavin, y Johnson, 1999) señalan que estas actividades de interacción aumentan el logro de objetivos y es más probable que entre todos alcancen el éxito que de manera individual.

En otra clase se observa que al solicitar trabajo en equipo los estudiantes; de algún modo, se disponen a realizar esta actividad. En seguida se expone el siguiente extracto 36 de mi clase 3, donde solicite a los alumnos realizar una última actividad, en ella indique que de todo lo que se había visto en esta clase trabajaran sobre un diálogo realizándolo entre todos. También, sugerí que el diálogo fuera similar pero no igual al original ni al realizado por parejas en esta clase.

Extracto 36 Producción escrita y comparación CR2 C3-18/02/2017

D1: Ahora la última actividad de esta tarde me van a realizar **entre las 3 porque Celi ya se va, van a realizar un texto oral con el vocabulario** que ya tenemos, van a **manejar tres o cuatro cinco de los nombres de los productos** que ya vimos, con las preguntas que se realizan para preguntar precios. **No va a ser como el diálogo original,** van ir poniendo ahí la idea o una idea en el diálogo, Y una vez que hayan terminado lo revisamos [2:05:33-2:08:35]
A2: Profe se puede utilizar, betika, beluka.
D1: si, es la variante, nada más este una observación, para preguntar el precio siempre vamos a, vamos a utilizar la pregunta iaveh stoioi. pues así se escribe. 2:09:50-2:10:20

En el extracto expuesto se observa que proporcione instrucción para realizar la última actividad, que consiste en la realización de un nuevo dialogo diferente a la original, pero en equipo. Hago mención de que la realizaran entre las tres alumnas, debido a que dos de ellos se retiró antes de finalizar las clases.

De esta actividad solicitada se observa la siguiente foto 19 e imagen 16, de las alumnas realizando esta actividad cooperativa.



Foto 19: Alumnas trabajan en equipo.

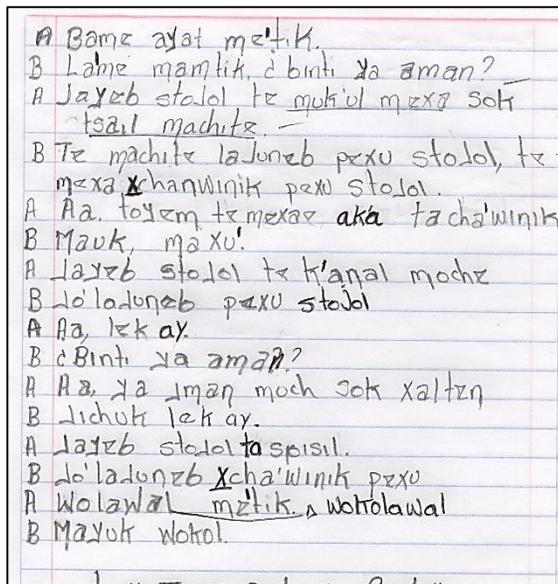


Imagen 16: Tarea realizada en equipo.

De acuerdo a la fotografía e imagen expuesta, se observa que hay colaboración y actitud positiva en la realización de esta tarea, así mismo se observa en la fotografía que entre las alumnas mantienen un diálogo. El trabajo colaborativo en pequeños grupos, puede aportar ayuda a cada alumno de manera individual y mediante el proceso de trabajo en colaboración llegan a la resolución de problemas o a solucionar diversas actividades que realizan los alumnos; de algún modo, este tipo de estrategias realizadas en mi clase, resultó positivo, debido a que reportaron como resultado un diálogo que se observa a la derecha de la foto de las alumnas trabajando.

Al revisar el diálogo se observa algunos aspectos que faltan escribir en el diálogo, no obstante, la actividad fue realizado por las alumnas, que es el punto central del trabajo cooperativo.

En otra clase se realizó trabajos colaborativos, en esta clase primeramente se solicitó a los alumnos que asistieron a clases realizar una historieta como una tarea en el cual deben discutir y analizar para realizarla antes de su desarrollo.

El siguiente extracto 25, demuestra cómo se solicitó dicha tarea y se observa la manera en cómo se desarrolló este trabajo entre pares.

Extracto 25

La historieta en equipo

C4-25/02/2017

DI: Ya vimos ejemplos de historieta. **Bueno van a hacer una historieta entre pares y buscamos un título de nuestra historieta, van a incluir el contexto etcétera, una vez que tengamos el título sobre qué cosa queremos hablar en nuestra historieta vamos a dibujar nuestros personajes, objetos y contexto...**, una vez que tengamos todo eso vamos a pasar a dibujar o recordar, pintar el escenario de la historieta, **una vez que tengamos todo el escenario que vamos a crear, vamos a poner los pequeños diálogos**, puede ser sobre lo que vimos.

As: Ah, este, el mercado.

DI: Qué otro.

A1: La escuela.

DI: Aja. En la primera sesión que vimos eso, bueno listos pueden empezar pensar sobre que quieren hacer y sus diálogos.

De acuerdo al extracto expuesto se explica sobre la realización de la historieta y finalmente se indica que pueden empezar a elaborar sus diálogos. De esta tarea se evidencia las siguientes fotografías durante la realización de esta actividad y la exposición de la historieta.



Foto 21: Trabajo colaborativo en la historieta.



Foto 20: Exponiendo producto final.

De estas fotografías se observa la actitud de las alunas y su disposición para realizar la tarea indicada. De acuerdo a la teoría del enfoque sociocultural de Vygotsky (en Roselli, 2011) la relación con los otros no solo implica confrontación de puntos de vista, sino la posibilidad de construir una realidad o noción a partir de la interacción de diversos individuos, donde lo colectivo es irreducible a lo individual. Es decir, la construcción de conocimientos o

experiencias en una sociedad esta mediada por las convergencias individuales quienes aportan opiniones y conocimientos que son transformados en conocimientos construidos y analizados.

En este sentido, la colaboración reside en los importantes logros y progresos que se derivan de la actividad en colaboración. Y un aspecto que integra esta actividad es la construcción o realización de una tarea entre las alumnas, porque, a pesar de que la tarea realizada no fue precisamente una historieta, la intención de la actividad se cumplió. Así mismo, se cumplió con los diálogos solicitados y nombres de productos visibles, esto evidenciado en la fotografía donde las alumnas se observan exponiendo su tarea realizada. Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalaban que al trabajar en colaboración también se brinda oportunidad para obtener una retroalimentación inmediata de parte de los pares o bien del docente.

Para la retroalimentación y el sentir de las alumnas en el proceso de la elaboración de la historieta, se evidencia el siguiente extracto 5, donde ellas externan sus sentimientos e inquietudes.

Extracto 5

Dificultades en la realización de la historieta

C5-04/03/2017

DI: ¿Cómo se sintieron el sábado pasado?, con la actividad llama la historieta, que se estaba realizando.
A1: Pues sin ideas, bueno sin ideas digamos porque, bueno nos dicen hagan la historieta, y yo me quedaba así, que, qué voy hacer, dónde voy a comenzar a pesar de que usted nos escribió los pasos en el pizarrón, y nos dio ejemplos, pero en sí, si se me dificulto.
DI: Qué se te dificulta más
A1: Mm, por ejemplo el orden este los personajes, más en pensar en qué contexto y qué contexto, este, en qué contexto se iba realizarla la historieta.
DI: Habían hecho o construido una historieta, antes.
A2: Aa, de mi parte es la primera, primera vez.
A1: No la verdad no.

El extracto expuesto evidencia que las alumnas no tenía ningún conocimiento sobre cómo realizar una historieta, así mismo, mencionan que a pesar de haberles mostrado ejemplos y pasos en el pizarrón, tuvieron dificultades para su realización y argumentaron que era la primera vez que realizaban una historieta. Slavin y Jhonson (1999) señalan que si bien el trabajo es en colaboración se espera que los alumnos se ayuden mutuamente, superando obstáculos y problemas. Y Trujillo (2007) explica que un “trabajo... bien organizado es fuente de conocimiento y motor de desarrollo interpersonal” (p. 82).

De este hecho me hizo reflexionar que posiblemente debí implementar la realización de pequeñas historietas como ejercicio para obtener al final una historieta bien elaborada, ya que las alumnas manifestaron no haber realizado una actividad antes de ese tipo. Es posible que en una segunda oportunidad se deba realizar ejercicios sobre historietas y diversos ejemplos para obtener los resultados esperados.

En otra clase se realizó una actividad que a los y las alumnas les llamo mucho la atención, y es que, el uso de las TICS (Tecnologías de la información y comunicación) en el aula, pueden aportar beneficios cuando se utilizan, siempre y cuando sean manejados de forma adecuada y con objetivos de obtener resultados positivos en las clases de lenguas. Trujillo (2007) señala que la incorporación de las TICS en la enseñanza “supondrá una nueva marca de alfabetización añadida a la capacidad de leer y escribir textos” (p. 84).”

Si bien es cierto el celular ha pasado de ser un bien a ser una necesidad de estar en contacto con la sociedad, este artefacto puede aportar ayuda pedagógica a la enseñanza de lenguas, además, es una herramienta tecnológica que todos los jóvenes de la actualidad la manejan, por ello debe hacerse un buen uso de ello en las aulas, y por qué no, aprovechar este instrumento como herramienta de escritura y prácticas orales, mediante aplicaciones como el *WhatsApp*, esta aplicación de muchos celulares, pueden ayudarnos a realizar actividades de escritura y practicas orales. En mi clase de tseltal utilice la aplicación *WhatsApp*, para realizar escritura del tseltal. Para su implementación solicite a las alumnas en pareja escribieran cada una en su celular una forma de saludar en tseltal. De lo anterior se muestra las imágenes de mensajes mediante la aplicación del *WhatsApp*, en el que cada alumna escribió una forma de saludar y de contestar.

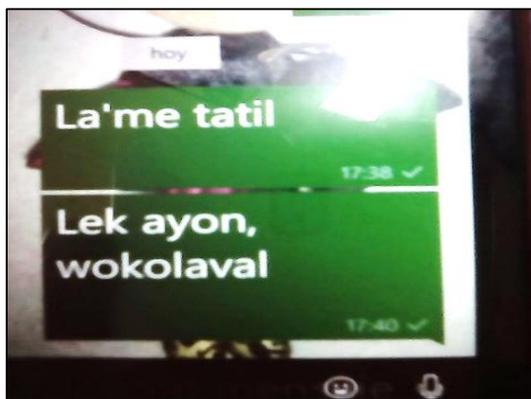


Foto 22: Diálogo de alumna 2.

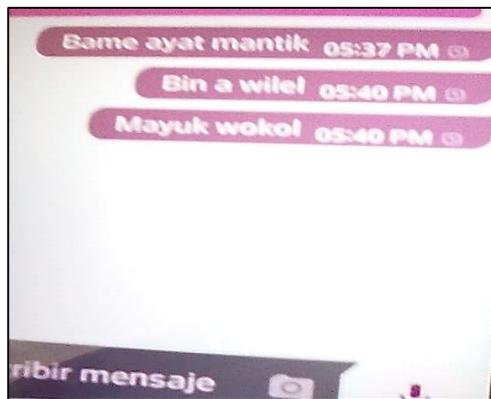


Foto 23: Diálogo de la alumna 1.

De estas imágenes, se observa la escritura de las alumnas y en ellas se detectan algunas incongruencias al observar lo que han escrito. Inicialmente fue una actividad individual que termino en una actividad entre pares, debido a que solicite observaran lo que habían escrito. Johnson, Johnson y Holubec (1999) señalaba que al trabajar en colaboración pueden obtener retroalimentación inmediata de parte de los pares sobre la actividad realizada y corregir los problemas detectados.

Para conocer como las alumnas realizaron esta actividad se evidencia el extracto 35, donde se comenta los saludos que escribieron los alumnos.

Extracto 35

Comentando frases de tseltal

C7-25/03/2017

D: Ya terminaron de escribirse sus mensajes.
AS: Ya pero no tenemos saldo, jijiji, así que solo nos vamos a mostrar nuestros mensajes, se puede profe.
DI: Bueno, no importa solo que este el mensaje, ahora lo que quiero que hagan es que comparen sus mensajes y observen si escribieron bien, en parejas por favor.
A 3 y 5: **Nosotros no lo pudimos hacer no tenemos saldo jejejeje.**
A2: **Que escribiste jaja dice mantik y es mantik jejeje.**
A1: **Hay si es verdad jejeje,**
A2: **tambien pusiste bin a wilel, jajaja no tecuteaste bien.**
A1: **Hay no, si, y es binti awilel, tienes razón.**
A2: **Ya pues tatil, jejejeje...**

En este extracto se observa en el discurso de los y las alumnas, de qué y cómo escribieron cada uno de ellos y ellas, de ello se hacen observaciones y comentarios, evidenciados en la oración escritas en negritas; además, se observa que la alumna 1, se detecta su escritura y se autocorrigió al menciona *“Hay no, si, y es binti awilel, tienes razón”*; de este modo la alumna 1, pudo detectar lo que estaba escribiendo equivocadamente o por errores del propio celular. En este sentido, como menciona Johnson, et al., (1999) es importante que cuando se realicen las actividades de colaboración, exista apoyo entre los alumnos.

Un punto importante de esta actividad, es la actitud positiva de cada alumno para atender las observaciones de su compañero, ya que depende de ello el aprendizaje mutuo y retroalimentación positiva recibida. Karlsson (2004, en Bergfelt, 2008) señala que si la actitud es positiva ante cualquier situación, como la de recibir retroalimentación, entonces es seguro que habrá un aprendizaje de todo ello y, es también, una experiencia que deja aprendizaje.

Para evidenciar y contrastar este punto de vista, se expone los siguientes extractos de las entrevistas realizadas a los y las alumnas, sobre su perspectiva de las actividades colaborativas implementadas en clases. Para ello, se presenta la opinión de dos alumnas, donde mencionan que este tipo de actividades les motiva y ayuda a mejorar de algún modo la escritura del tseltal; por otro lado, al adaptar la tecnología para enseñar lengua es una herramienta útil para ellos.

El siguiente extracto 17, expone la opinión de la alumna 2 de la entrevista realizada, en donde se les hace preguntas para conocer su respuesta sobre las actividades realizadas en las clases.

Extracto 17 El uso de las TIC en actividades entre pares E-A2-08/04/2017

17. Describe de qué manera las actividades por pareja e individuales te ayudaron o no ayudaron al aprendizaje de la lengua tseltal.
A2: mandar los textos por Whatsapp eso me gustó, porque usted estuvo adaptando a tecnología y se estuvo jalando de todo un poco, porque ya estamos sumergidos en la era tecnológica y es necesario darle uso para apoyarnos, ya que se usa en la vida diaria. Además, nos ayuda a mejorar nuestra escritura al textear en whatsapp con los compañeros, porque vamos viendo si escribimos bien, he también que lo practicáramos de manera oral, eso me gusto, para mí fue divertido.

En este extracto la alumna externa que una de las actividades que más le llamo la atención fue el uso del celular en clases, porque, se adaptó esta herramienta para enseñar y aprender. Y de acuerdo a Trujillo (2007) señala que la incorporación de las TICS en la enseñanza puede aportar beneficios para una nueva alfabetización, que en mi caso en la escritura del tseltal una Lengua Nacional Minoritaria. Por otro lado, la alumna 2, es su expresión “*eso me gusto, para mí fue divertido*” son frases que indican motivación y actitud positiva para aprender tseltal mediante el uso del celular como herramienta de aprendizaje. Esta actitud positiva de la alumna, se debe a que se tomó en cuenta las necesidades del propio alumno, así mismo, se aprovechó la tecnología que tanto les gusta. A continuación, expongo el extracto 17 de la entrevista realizada a la Alumna 1, donde menciona que las actividades colaborativas le ayudaron a aprender y conocer el contenido.

Extracto 17 Actividades por pareja ayuda a reforzar conocimiento E-A1-08/04/2017

17.- Describe de qué manera las actividades por pareja e individuales te ayudaron o no ayudaron al aprendizaje de la lengua tseltal.
A1: Pues en esa parte igual si me ayudaron porque hubo ocasiones en el que hice cuando eran primero individual pues yo los hacía según desde mi propio conocimiento, pero cuando ya nos juntábamos a en pareja, pues eso nos ayudaba, la compañera me ayudaba y, es decir, ambos nos ayudábamos y por eso fue muy importante la actividad por parejas entonces sí fue muy importante por parejas, porque así aprendemos más y porque también nos refuerza, en algo que no nos quedó claro o que desconocemos.

En la opinión de la Alumna número 1, las actividades entre pares le fueron muy útiles, debido a que obtuvo ayuda de su compañera y también alcanzó a observar que puede ayudar a reforzar aspectos de un tema vistos en clase que no le fueron claros pero que finalmente, con la ayuda de su compañera puede reforzar aquello que aún no le queda claro y aprende mejor. Trujillo (2007) menciona que un aprendizaje bajo el lema de colaboración provoca la interacción entre los participantes o alumnos y genera conocimiento y garantiza al alumno una responsabilidad de aprender tanto de manera individual como grupal. El trabajo colaborativo, también tiende a equilibrar las responsabilidades de los miembros del grupo y si un integrante falla, el grupo será responsable de ello. En este sentido, el trabajo en colaboración organiza, apoya y se realiza en beneficio de los integrantes y las recompensas son para todos los que la integran.

Como se evidencia en la entrevista de la Alumna 1, para ella colaborar en parejas es una ayuda entre pares, además menciona que aprende mejor y refuerza lo que no ha logrado comprender respecto a un tema. Trujillo (2007) ya mencionaba que una tarea bien organizada es fuente de conocimiento y; de este modo, la actividad del mensaje por *WhatsApp* fue una actividad que aportó aprendizaje significativo para las alumnas.

Las diversas actividades que fueron fomentadas en el aula de tseltal, de acuerdo a las entrevistas realizadas coinciden en que el uso de las Tics específicamente del celular dentro del aula, ayuda a mejorar la escritura de la lengua, ya que al escribirla pues se relaciona con su uso diario y de este modo, las actividades entre pares a través del uso de las Tics, pueden aportar un beneficio hacia el aprendizaje de la lengua tseltal, además de reflexionar sobre su escritura y la práctica oral, pero sobre todo importante es la motivación que tienen sobre esta actividad. Y finalmente, puedo decir que el haber realizado actividades colaborativas en este proceso de mejora de mi práctica, aportaron grandes experiencias y aprendizajes tanto a nivel personal como profesional. En cada actividad en parejas o en pequeños grupos fui observando que hay aprendizaje en los y las alumnas, como se evidenciaron en los extractos e imágenes anteriores.

El haber observado a los alumnos y a mi clase en el proceso de trabajos colaborativos, me dio pauta para reflexionar sobre mejorar otras actividades en clases futuras, porque en esta mi transición de prácticas se realizó algunas actividades de colaboración, pero, de algún

modo necesita mejorarse y seguir implementándose para conocer los resultados de esta estrategia de enseñanza.

7.6 Recapitulación

En este capítulo se describieron los cambios que decidí adoptar y adaptar para mejorar la práctica docente en esta investigación. Es preciso mencionar que la decisión de haber realizado estos cambios para mejorar, fue a través de reflexionar y analizar la práctica docente; y todo esto se ha logrado a través de una reflexión constante durante el proceso de investigación que realice de todas las técnicas de recolección de información. La videograbación fue una de las técnicas que me señalaron y guiaron en este proceso de transición de mi práctica de enseñanza tseltal.

El enfoque basado en funciones comunicativas y actividades de tipo *Consciousness Raising*, fueron mi principal colaborador durante este proceso de transición. A través de este enfoque me di a la tarea de diseñar actividades y materiales que resultaran gratificantes tanto para mis alumnos y como profesional docente. Busqué de la manera más conveniente que mis actividades tuvieran impacto en los alumnos en beneficio de su aprendizaje; así mismo, se buscó la participación colaborativa que es de vital importancia para asegurar y fortalecer el conocimiento de cada uno de mis alumnos y alumnas.

Es importante mencionar que sin la participación de mi público colaborador no habría sido posible esta investigación, porque, fueron los actores principales en este andamiaje y descubrimiento de mis fortalezas y áreas para la mejora como docente de tseltal, y que, gracias a su participación, tuve la oportunidad de mejorar diversas estrategias ya descritos en este y en el capítulo anterior.

En el siguiente capítulo daré a conocer los materiales basados en funciones comunicativas diseñados y aplicados por mí, así como, de las actividades de tipo *Consciousness Raising*. El escaso material para la enseñanza en la lengua tseltal me llevo a tomar la decisión de buscar, seleccionar y diseñar los materiales que dieron pauta para seguir el mejoramiento de mi práctica docente. De este modo se aborda la selección, adaptación y diseño de materiales basados desde una función comunicativa.

Capítulo VIII

SELECCIÓN, ADAPTACIÓN Y DISEÑO DE MATERIALES

8.1 El diseño y la adaptación de materiales

Este capítulo trata sobre la teoría que sostiene el diseño, adaptación y elaboración de los materiales. Al respecto, Canalsy Roig (en Aran, 2006, p. 53) señala que el material a seleccionar para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, deben ser actualizadas, que tengan una secuencia lógica al presentar los contenidos, que los temas sean de interés para los alumnos y el más importante, se debe tener cuidado en su diseño para que la ilustración esté al servicio de los contenidos para su presentación y comprensión de contenidos. Además, Aran (2006, p. 51-52) señala que “el material debe ser un instrumento que facilita la implicación y la motivación del alumnado...tienen que ser lo más diversificado posible, ofreciendo cuantas más posibilidades de uso en función de las necesidades de cada situación y momento”. De este modo, los materiales juegan un papel importante, porque establecen una relación entre el contenido y los alumnos.

Por otra parte, Field (en, Fernández, 2006, p. 37) señala que el material adaptado debe tener “la habilidad para hacer que algo sea adecuado o apropiado a través del cambio o el ajuste, modificando una cosa para crear un cambio en la estructura, la función y la forma, lo que da lugar a una mayor adecuación”. Es importante esta definición, porque nos facilita entender que los materiales pueden ser transformados y adecuados en su contenido y forma para ser usados como herramienta en apoyo a la enseñanza de lenguas. Esta definición es relevante, porque formaron parte del diseño y adaptación de los materiales implementados en esta investigación, de los cuales se describirán e interpretará en este capítulo.

Es necesario decir, que la selección y adaptación de materiales en principio fueron difíciles para su diseño, porque para mí, los materiales eran la realización de algunos ejercicios en papel y algunas imágenes a través de tarjetas (flashcards), aisladas de una función comunicativa. No obstante, durante el proceso de esta investigación me di a la tarea de reflexionar y analizar la teoría de los materiales y, fue a través de ella, que me hicieron reconocer la necesidad de modificar, escoger y readaptar los materiales. Específicamente Aran (2006), Canalsy Roig (en Aran, 2006), Field (en, Fernández, 2006) y Leony, Fuente,

Pardo, y Delgado (2010) me ayudaron a reflexionar y a tomar la decisión sobre cómo debía realizar cada uno de los materiales y como debía usarlos en el aula, además, de considerar las necesidades de los alumnos. Todo esto, me ayudo a reflexionar y a considerar varios elementos durante en el proceso de búsqueda, adaptación y creación de materiales significativos para los alumnos, creando materiales con el uso de la lengua; porque los procesos comunicativos no se llevan en las aulas, sino en contextos definidos y reales, resultando así, la creación de materiales con una función comunicativa.

8.2 Diálogos e imágenes como insumo lingüístico a través de la función comunicativa

Willis y Willis (1996) y Santos (2015) señalan que “el insumo lingüístico debe partir de textos escritos y hablado que tengan una función comunicativa autentica y antes de su presentación como insumo, de acuerdo a Santos (2015) debe presentarse “ilustraciones, objetos reales, mímica, etc.” (p. 66) para apoyo del alumno. Basándome en la propuesta de Santos (2015) decidí diseñar materiales que tuvieran un impacto en los alumnos tomando en cuenta sus necesidades y dando un sentido de material autentico, porque los diálogos e imágenes fueron diseñados lo más cercano posible a la realidad, para que los alumnos conocieran y tomaran en cuenta cómo se lleva a cabo el uso y función la lengua tseltal. Las adaptaciones realizadas por mí, tuvieron un objetivo y fin específico, donde fuera visible el uso de la lengua, además de la creación de diálogos.

La realización de materiales con función comunicativa (Santos, 2015) tiene cinco elementos básicos para llegar al uso y función de la lengua. Las siguientes son las características para diseñar materiales con función comunicativa:

- a) Selección de una función comunicativa: saludar, pedir información personal, preguntar y vender, agradecer, visitar fueron algunos de las funciones realizadas en esta investigación.
- b) Identificación del contexto: se diseñó e identifiqué lugares como el mercado, comprar en una tienda de la comunidad, visitar a un familiar en su casa, visitar a una persona de tercera edad en su casa, a un tío/tía, contexto de saludos en el camino denominado “encuentros en el camino”, fueron algunos de los contextos ideados para crear los diálogos.

- c) Creación de un diálogo que contenga la función comunicativa: en este sentido todos los diálogos y audios fueron creados por mí, a partir de mi experiencia como hablante indígena que conoce el contexto social y cómo se lleva a cabo el uso real de la lengua.
- d) Identificación de elementos lingüísticos y sociopragmáticos: en los diálogos se incluyeron aspectos gramaticales como: adjetivo + sustantivos para nombrar objetos por tamaño (*muk'ul xila=silla grande*) y color (*tsajal chichol=tomate rojo*), prefijos con la regla *JAS* y *KAWY* en verbos y sustantivos prefijados en primera, segunda y tercera persona, así mismo, se usó los términos “*la, ya, yato*” para realizar oraciones en tiempo pasado, presente y futuro con el uso de la regla *JAS* y *KAWY* como prefijo. También se trabajaron preguntas básicas ¿Cómo?, ¿Dónde?, ¿Cuánto?, ¿Qué?, ¿Tienes? y números para conocer a una persona. Finalmente, se recreó los aspectos pragmáticos a través de los saludos en tseltal.
- e) Diseño de secuencias didácticas: Básicamente se usó imágenes y diálogos para enseñar del tseltal. De los materiales desarrollados fueron: imágenes con diálogos, audios, ejercicios gramaticales usando el llenado de espacios en blanco, dibujar, ordenar oraciones, completar oraciones, sustituir sustantivos, adjetivos, entre otros. De las actividades de reflexión *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2* desde el enfoque basado en funciones comunicativas se realizaron las siguientes interrogantes para que el alumno pudiera notar la regla gramatical: observa con qué letra comienzan las palabras escritas en negrita, ¿Qué podrán tener en común, esas palabras?, ¿Cómo están escritas este grupo de palabras? compara las palabras escritas en negrita del diálogo original con tu diálogo, ¿Qué elementos comunes (adjetivos, verbos, números, prefijos *JAS* y *KAWY*, sustantivos) encuentras?, estas preguntas fueron dirigidas por mí para que los alumnos descubriera la regla gramatical y el significado a través de predicciones que hicieron los alumnos.

La realización de actividades y de materiales basados en la función comunicativa, desde el principio me pareció una tarea difícil de lograr, pero más difícil fue diseñar actividades de CR, porque no tenía idea de cómo hacerlo. Me estaba enfrentado a un enfoque nuevo el cual desconocía, por ello, este proceso reflexivo fue un gran reto para mí y, verme ahora con

nuevas perspectivas para la enseñanza del tseltal, realmente fue y sigue siendo un aprendizaje.

Los siguientes temas darán cuenta de algunos materiales diseñados por mí y cómo fueron implementados en el aula. De las imágenes fueron seleccionadas del portal de SIL México, arte para alfabetización en México, el material estaba en formato TIF posteriormente diseñados para ser adaptados para contexto tseltal.

8.2.1 El diálogo como insumo lingüístico

La primera adaptación diseñada fue recreando un escenario de salón de clases, dónde se lleva a cabo presentaciones como parte de una función comunicativa real como: presentarse, preguntar, proporcionar información personal y solicitar información. Al respecto McGrath (2013) menciona que para la adaptación de un material, debe ser pensado como una confección a la medida para que éste se adecúe a un contexto específico de aprendizaje. De este modo, reflexioné, analicé y decidí diseñar el siguiente diálogo e imagen que se evidencia en la imagen 17.

AK'EL SBA TA NAEL STOJOL TA YU'TIL SNAIL NOPJUN.

3.- Trata de comprender el significado del texto oral, ayúdate con las imágenes del texto y coméntalo con tu compañero.

<p>Bijteswanej: Ach'ix, ¿binti awilel/ Bixi awo'tan? Nopjun: Mayuk, lek ayon. Bijteswanej: ¿Binti abiil ach'ix? Nopjun: Ja' jbiil Loxa Balte'. Bijteswanej: ¿Banti talemat? Nopjun: talemon ta ukusin Bijteswanej: ¿Banti ay ana? Nopjun: Ay jna ta pat wits. Bijteswanej: ¿Binti sbiil te atate)</p>	<p>Nopjun: Te jtate ja' sbiil Manel Balte'. Bijteswanej: ¿Binti sbiil te ame'e? Nopjun: Te me'e ja' sbiil x-mal Komez. Bijteswanej: ¿Ay bal a wixitak? Nopjun: Ay, ay cha'tul. Bijteswanej: ¿Ay bal abankil? Nopjun: Ay.</p>	<p>Bijteswanej: ¿Jay jtul ay te abankile? Nopjun: Jtul nax. Bijteswanej: ¿Ay bal a chanbalam? Nopjun: Ay, ay ch'ankojt' jme'mu Bijteswanej: lek ay, tsaka-a nak Nopjun: Lek ay, wokolawal.</p>
---	--	--

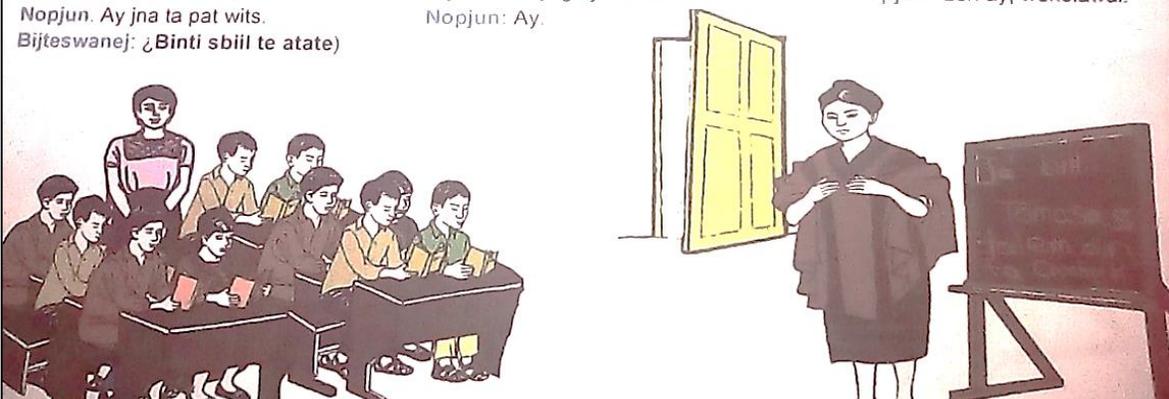


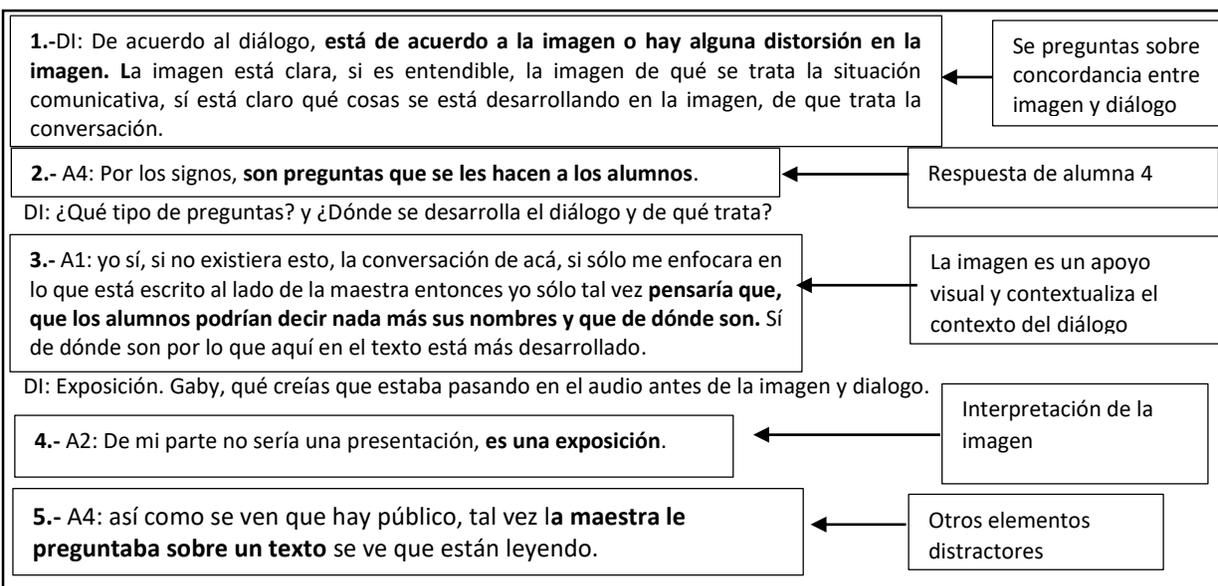
Imagen 17: Presentándome en las clases.

Primeramente, este diálogo se presentó en audio y posteriormente en versión de texto oral con imagen como parte del input lingüístico. La imagen fue presentada junto al diálogo para inferir y predecir significados sobre el contexto. Krashen (1982 en Crawford y Cadenas, 2003) quien acuña el concepto de input lingüístico y Santos (2015) señalan que, para que un alumno aprenda una segunda lengua, debe exponerse a un input por arriba de su competencia lingüística 1+i (nivel de competencia más insumo comprensible), para que el estudiante sea capaz de adquirir el vocabulario desconocido y el aspecto gramatical. La intención fue para que los alumnos se familiarizaran con las formas de hablar y escribir en tselal, además de descubrir los aspectos gramaticales de la lengua.

Al implementar primero el audio como insumo lingüístico, noté que los alumnos no lograron comprender nada del diálogo, posteriormente, cuando les proporcioné el diálogo con la imagen percibí, que llamó mucho la atención de los y las alumnas, no obstante, cuando solicité que predijeran sobre que trataba el diálogo y la imagen, no lograron percibir y predecir a partir de la imagen, hubo confusión en cuanto al contexto, porque algunos alumnos observaron que era un salón de clases donde se solicitaba lectura de algún texto y escritura del nombre de los alumno que se observan en la imagen. Por otro lado, el diálogo implementado para un primer acercamiento al tselal puede que haya sido extenso para un nivel principiante por lo que a partir de esta reflexión y análisis comencé a diseñar diálogos más cortos, y a evidenciar primero las imágenes antes que el diálogo auditivo.

Porque, al haber expuesto a los alumnos primero al diálogo de forma auditiva percibí que no lograron predecir y comparar el diálogo con la imagen, es decir no hallaron relación alguna. Así mismo, la imagen les pareció confusa porque no fue clara la función comunicativa sobre la presentación en clases. De esto los alumnos emitieron sus opiniones de manera breve, donde señalan que la imagen no es clara. En esta primera clase, los alumnos se observan tímidos, por ello se infiere que sus opiniones son breves, sólo hasta el final de la predicción del contexto se observa a una alumna dar su punto de vista más elaborado.

El siguiente extracto incluye la opinión de los alumnos respecto a la imagen y contexto en el que se desarrolla el diálogo.



Cuando implementé la actividad de comparar el diálogo con la imagen, pude observar a través de la participación y discurso de los alumnos, que posiblemente, la imagen implementada tenía elementos que pudieran distorsionar la claridad del mensaje a emitir, porque los alumnos tenían varias ideas, pero distantes de lo que yo pretendí que observaran, no llegaron a una idea concreta sobre la presentación de clases a excepción de una alumna que se observa en el discurso 3. En esta primera clase la realización de actividades tipo *Consciousness Raising* no se realizó adecuadamente, porque creía que la sustitución de sustantivos y aprendizaje de vocabulario se acercaba a la actividad de CR.

A través de este extracto observado dentro mis videos grabados, me puse a reflexionar y analizar que posiblemente era necesario modificar la extensión del diálogo y diseñar mis imágenes con más claridad para emitir el mensaje que pretendo que comprendan los alumnos, evitar distractores para que la imagen hable sea comprensible. Leony, Fuente, Pardo, y Delgado (2010), McGrath (2013) y Aran (2006), aconsejan que las adaptaciones de materiales deben ser claros, son posibles de adecuar y deben de estar pensado para contextos específicos.

Con lo analizado me di cuenta que necesito mejorar en cuanto a la realización y adecuación de mis materiales, así mismo, reflexioné sobre el extenso del diálogo, mismo que fueron adecuados durante el proceso de esta investigación.

8.2.2 Compra y venta en el mercado de *Oxchujk*

En otra sesión los materiales se rediseñaron y los diálogos se adaptaron a pequeñas conversaciones, aunque conforme avanzaron las clases fui agregando frases al diálogo que se creaban. La siguiente imagen 18 ilustra los diálogos e imágenes mejorados.

3. Ch'iwich ta Oxchujk

Mambajel: Bame ayat me'tik
Chombajel: la'me, ich'ame **chichol**,
chi'in, kaxlan mail, pek'elme stojol.
Mambajel: ¿Jayeb stojol te **tsajal**
chichole?
Chombajel: Lajuneb pexu (\$10).
Mambajel: Aa, toyol stojol te **tsajal**
chichole, ak'a ta jo'eb (\$5) pexu.
Chombajel: Ma'uk, ma xu'.
Mambajel: Ak'bon bisuk jiche.
Chombajel: lek ay, ich'a.
Mambajel: ¿Jayeb stojol te **k'anal lo'bal**
sok **sakil axuxe?**
Chombajel: lajchayeb (\$ 12) pexu.
Mambajel: jichuk, ila te stojole,
wokolawal.
Chombajel: Mayuk wokol.

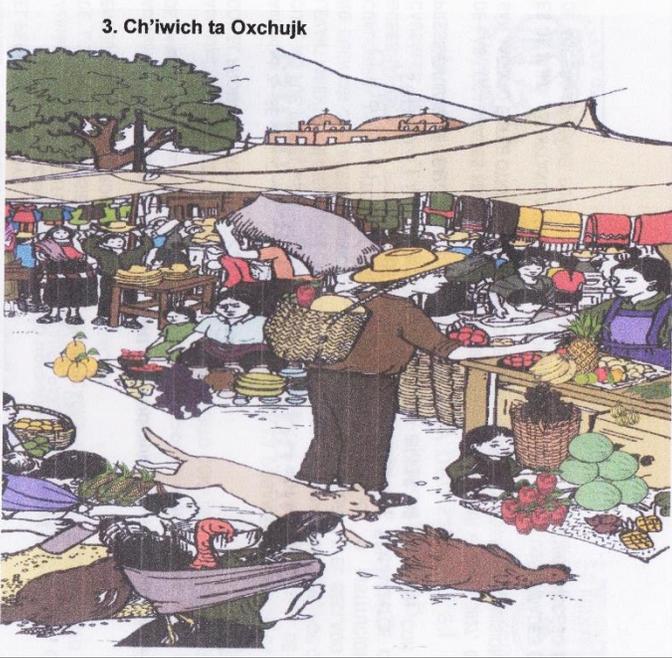
A colorful illustration of a bustling outdoor market. In the foreground, a man in a brown shirt and dark pants is seen from behind, carrying a large woven basket on his back. He is walking through a market area where various goods are displayed on the ground and on simple wooden tables. There are baskets of fruit, including pineapples and oranges, and some produce is laid out on cloths. In the background, other market stalls are visible under large, light-colored awnings. People are seen interacting at the stalls. The scene is set in an open area with a large tree on the left and some buildings in the distance under a clear sky.

Imagen 18: Comprando en el mercado de *Oxchuc*.

Esta imagen fue diseñada para ser utilizada desde el contexto de un mercado. En esta adaptación fue necesario poner los elementos que aparecen, porque mi intención en esta sesión fue enseñar sustantivos y adjetivos como tamaños y colores que pueden ser encontrados en de diversos objetos, frutas y cosas del mercado, además, con esta imagen pude incluir los números traducidos en precios. (Véase anexo 09: Planeación de secuencia didáctica).

Al presentar la imagen y el diálogo antes que el audio del mismo diálogo, pude observar que la imagen llamó la atención de los alumnos, porque la imagen se observa con más claridad en el contexto y la interacción que ocurre en ella. Lo contrario de la imagen anterior en “La presentación en la escuela”. Con este material, los alumnos pudieron predecir de lo que trataba el diálogo posteriormente presentado en audio. También fungió como un material

para elicitación de vocabulario en la primera lengua y posterior a la lengua meta. De ella se expone el siguiente extracto.

Extracto 20

Las imágenes para elicitación de vocabulario

C2-11-02-2017

DI:... Ahora vamos a volver a la imagen y entre dos van a sacar el vocabulario de las frutas que ven ahí dentro de la imagen.
A1: **Las manzanas.**
DI: **Mantsanaetik**, ¿Qué otras cosas? ¿Binti yan?" pero qué otras, qué otras, qué otras frutas alcanzan a ver de las que ya le pusimos aquí en tzeltal qué otras
A3: Parecen **limones.**
DI: Limón... **ermunex o elemux**, ¿Binti yan sit teak?
DI: binti yan.
A1: Solo frutas verdad.
DI: Las que alcancen a ver ahí ya sean frutas, de hecho no sólo tenemos frutas ahí.
A2: **Naranja y frijol**
DI: **Narax sok chenek'**. También, hay algo que aquí en San Cristóbal se come de noche y con un rico café.
A1: **kaxlan pan.**
DI: Eso, **kaxlan waj.**
A4: **Sandía.**
DI: **Kaxlan mail.** ¿Binti yan?
A 5: Tomate, chichol

De esta esta imagen observé que a los alumnos les llama la atención las imágenes a color, porque les fue fácil identificar objetos o productos que son nítidos. Esta imagen fue útil para elicitación de posibles precios y el color de las frutas, porque los estudiantes durante la actividad elicitaron el color y nombraron las frutas, después fueron traducidos los aspectos gramaticales entre adjetivo (color) y sustantivo (manzana).

El material presentado tuvo más éxito que la imagen de la primera clase, porque es clara y precisa. De este material, pude observar que sí motivaba a los alumnos a aprender porque están en contacto con materiales y diálogos que suceden en la realidad en las comunidades tseltales.

8.2.3 Los saludos

El siguiente material correspondió a una serie de saludos que son presentados en una comunidad tseltal. Primeramente, se abordó los saludos que ocurren en el camino, sin aspecto gramatical más que la práctica social del lenguaje. Las imágenes 19 y 20 enseñan un contexto de saludos en el camino y de despedida en una comunidad tseltal.

Las imágenes a presentar caracterizan los aspectos culturales de la lengua meta que es el tseltal que aprenden los alumnos de esta clase.



Imagen 19: Encuentro en el camino, saludo de personas adultas, adaptada de SIL México (2016).

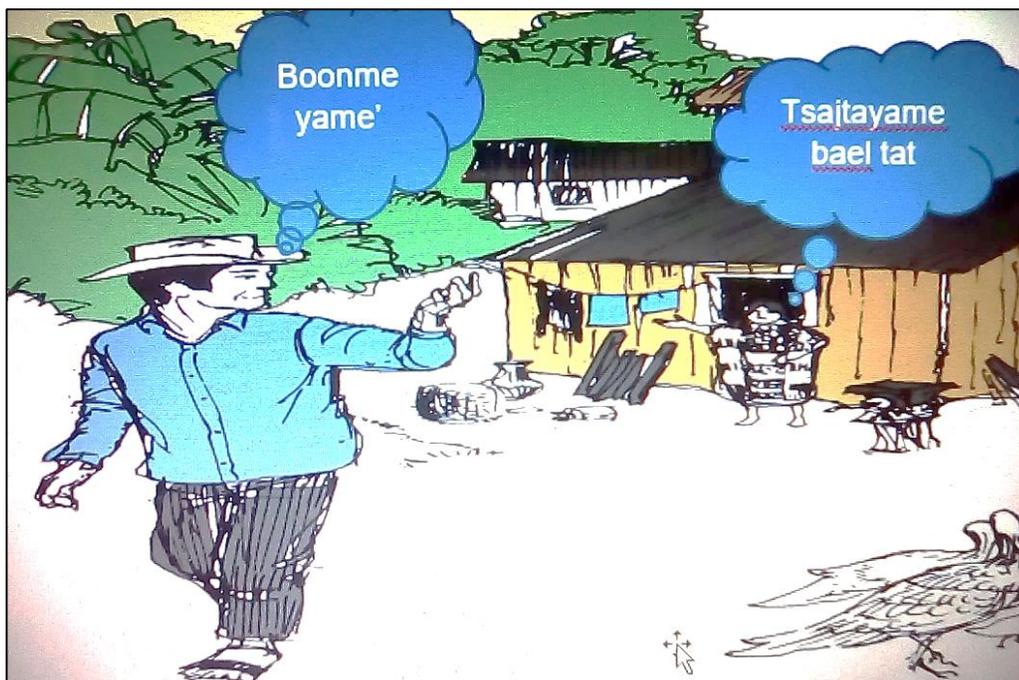


Imagen 20: La despedida de la casa adaptada de SIL México (2016).

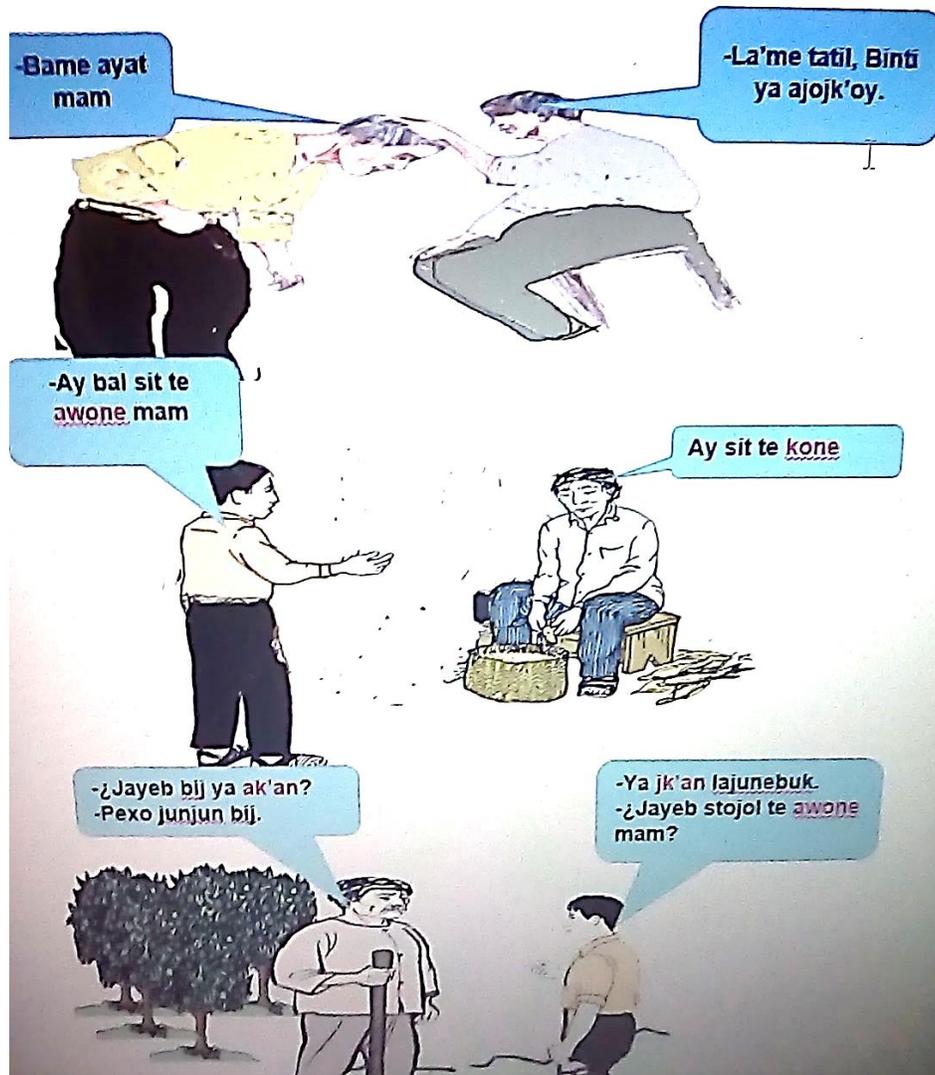


Imagen 21: Diálogo: Saludos a mayores de edad. Adaptada de SIL México (2016).

Estas imágenes representaron diferentes tipos de saludos que se llevan a cabo dentro de la comunidad tzeltal y se refleja que fueron significativos para los alumnos, porque simbolizan los diversos saludos a nivel pragmático y hablado. Canalsy Roig (en Aran, 2006) mencionaba que el diseño de imágenes debe estar adecuada al contenido y que en la medida de lo posible deben ser claros en la transmisión de sus mensajes.

Cuando se presentó las imágenes a los alumnos lograron de alguna manera comprender el contenido, porque al solicitar la representación de los saludos en una actividad posterior a la presentación de sus diálogos, ellos lograron realizar las prácticas sociales de los saludos.

Al respecto se muestran las siguientes fotos 22 y 23, de estas practicas realizadas por algunas alumnas.



Imagen 23: Saludo entre un joven y un abuelo. Imagen 22: Saludos entre mujeres.

Al diseñar e implementar estos materiales me ayudó a entender cómo enseñar las practicas sociales y la cultura tseltal porque se puede explorar situaciones comunicativas. Tal como señalan Aran (2006) y Fiel (en Fernández, 2006) los materiales que diseñemos debe ser un instrumento que motive, anime y que genere interes en el alumno. Además, debe ser un material que tenga posibilidades de ser adaptados y modificados para otros contextos educativos.

La selección y adaptación de estos materiales en gran medida me ayudaran a realizar mis clases y ayudaron a los alumnos a comprender la situación comunicativa de cada imagen diseñada. La siguiente imagen tambien data de una situación comunicativa que ocurre en las comunidades. La compra y venta de productos que se realizan en la comunidades es de lo más normal y generalmente los clientes son los vecinos de la misma comunidad.

La siguiente imagen que se presenta, a parte representar la compra y venta de productos, tambien formó parte de la representación de saludos dentro de una comunidad tseltal. En seguida se exhibe la imagen 24 que contempla una situación comunicativa.



Imagen 24: Comprando con doña Mica.

Al presentar esta imagen a los alumnos no tuvieron gran dificultad para predecir el contexto, porque se había estado trabajando con diálogos con imágenes y audios grabados por la docente. Observé que al trabajar con imágenes de tamaño carta ilustradas y coloreadas, la atención de los alumnos sobre las imágenes fue de concentración, porque cuando solicitaba que observasen a detalle las imágenes, ellos lo hacían y como resultado observaban cada detalle de la imagen, así mismo, predecían con exactitud sobre la situación comunicativa de las imágenes presentadas.

Para evidenciar la importancia de estos materiales, se expone los siguientes extractos 16 y 17 de las entrevistas realizadas a dos alumnas, donde señalan que las imágenes fueron de gran ayuda para aprender tseltal. Este extracto corresponde a la alumna 1.

Extracto 16

Imagen representa una situación comunicativa

E-A1-08-04-17

16.- De qué manera el material presentado te ayudaron a comprender la situación o contexto en que se llevaba la situación de alguna conversación, ¿podrías explicarlo?

A1: Sí, a través de lo que representaban las imágenes, **pues me daban una idea de dónde se hacía o se habla**, bueno digamos que las imágenes, **demuestran lo que realmente se quiere dar a entender**, además, **aprendimos nombres de algunas cosas ahí.**

Las imágenes que se usaron en su mayoría incluían una situación comunicativa e ilustrativa diálogos reales. En este extracto la alumna 1, opina que las imágenes dan pauta para contextualizar una situación comunicativa y contextualiza el escenario y estimula la adquisición de vocabulario. Levie (en Llorente, 2000) menciona que el uso de las imágenes puede ayudar al aprendizaje y pueden “dirigir la atención hacia atributos que son relevantes del concepto” (p. 125), es decir, una imagen deberá ser tan claro y tener objetivos claros para que el alumno pueda comprender lo que se pretende lograr con el uso de una imagen y enfatizar los rasgos relevantes.

El siguiente extracto 17 corresponde a la alumna 2, ella expone su punto de vista respecto al uso de las imágenes.

Extracto 17

La Imagen apoyo a comprender la conversación

E-A2- 08-04-2017

17.- ¿De qué manera el material presentado te ayudaron a comprender la situación o contexto en que se llevaba la situación de alguna conversación, podrías explicarlo?

A2: Eh, las imágenes fueron muy comprensibles al lugar que se estaba enseñando, el contexto donde se llevaba a cabo el dialogo o donde ocurría la conversación, de acuerdo a la, a la imagen fue comprensible, porque mostraba lo que estaban haciendo y en donde estaban las personas, y pues, aprendimos a saludar y comprar y vender, creo que ayudo porque estaban a color todas las imágenes que usted nos iba dando.

Como se observa en el extracto 17 la opinión de la alumna 2, coincide con la opinión de la alumna 1, respecto a la importancia de las imágenes. La alumna 2 señala que los contextos eran predecibles y, un punto relevante en su opinión, es que, las imágenes ayudaron porque estaban diseñadas a color. En este sentido, considero que es necesario diseñar materiales ilustrativos para los alumnos, porque solemos pensar que alumnos a nivel universitario ya no necesitan de ilustraciones a color, generalmente se realiza materiales con diseños coloridos para alumnos pequeños. No obstante, en mi investigación me dejo ver lo importante que es diseñar materiales a color para alumnos de niveles avanzados, porque les llaman más su atención, en comparación a imágenes que están en blanco y negro. Una limitante al diseñar materiales a color, puede ser el recurso económico, pero podemos apoyarnos de pequeñas cooperaciones para tener siempre materiales ilustrativos.

Goldstein (2013) mencionaba que las imágenes de gran tamaño tienen la función de guiar al alumno para centrarse primeramente en el contexto y después en el dialogo o bien puede construirse textos a partir de describir la imagen. En este sentido, las ilustraciones o imágenes cobran vital importancia para la enseñanza de lenguas, ya que de ella se puede aprovechar

diversas temáticas para su enseñanza, desde vocabulario, interpretación, suposiciones y descripción a la imaginación de los alumnos. La relación entre imagen y conversaciones, ayudó para que los alumnos comprendieran aspectos de la lengua en uso.

Autores como Dalley (1992) quién menciona que el principal objetivo del arte visual es la producción de imágenes y si estas sirven y funcionan para comunicar una información o situación concreta, el arte suele llamarse “ilustración” (p. 10), Aran (2006) y Goldstein (2013) me apoyaron al diseñar materiales como los que ya se expusieron con anterioridad. Y fue principalmente Santos (2015) quién me guio para la realización de imágenes con una situación comunicativa, porque al retomar su propuesta fue necesario diseñar los diálogos, audios e imágenes que sirvieran de apoyo para los alumnos en el aprendizaje del tseltal.

8.3 Uso de imágenes para enseñar vocabulario

Durante este proceso de experiencia de investigación se diseñaron imágenes para fines de ampliación de vocabulario y algunos aspectos gramaticales de la lengua tseltal. En algunas clases, las imágenes aisladas de una función comunicativa aportaron nuevos conocimientos, como por ejemplo cuando se trabajó la función comunicativa sobre preguntar precios de frutas y objetos en el mercado, fue necesario el uso de diversas imágenes para que los alumnos conocieran la diversidad de frutas que generalmente se consume en las comunidades indígenas, véase extracto 25.

Extracto 25

Imágenes elicitan vocabulario

C2-04-02-2017

Di: Ahora **les voy a dar una hoja donde vienen varias imágenes, observen y apréndanse los nombres de esas frutas y verduras.**¿Binti sbiil? Estamos preguntando como se llama esto. Por ejemplo, que es esto.
AS: Zapote o mamey.
DI: Zapote...**ja'as**, esto.
A2: Aguacate.
DI: **On, on** ¿qué es?
A3: Chiles
DI: **chiles, ichetik**, esto ya lo vimos, esto ya lo vimos mantsana, alaxax,
A3: Es ajan
DI **Ajan narax o alaxax, ja'as, on, on, ich, elemux o ermunex, mantsana**, en español es manzana, mantsana en tseltal.
A1: **kulix, chi'in, chichol, ixim, ich, mantsana,**
DI: Aja, pueden ir tomando nota del vocabulario que están aprendiendo y de las que acabamos de ver.

En el extracto expuesto, los alumnos fueron elicitando vocabulario, primeramente en español y después yo las nombraba en tseltal. Antes de elicitar el vocabulario expuesto en el extracto

25, proporcione con anterioridad una hoja con imágenes diversas, véanse fotos 24, 25 y 26 de esta actividad.



Foto 24: Docente elicit vocabulario junto a los alumnos.

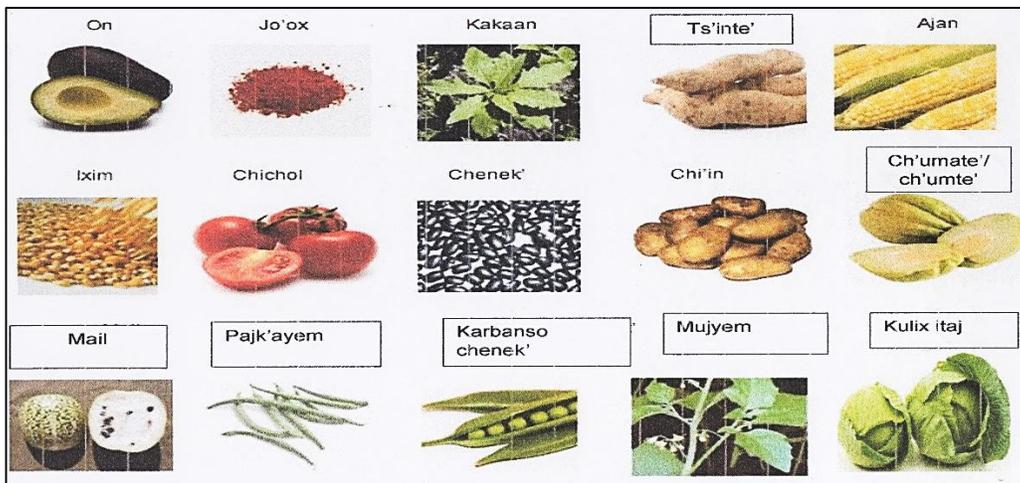


Imagen 25: Frutos, granos y verduras elicidas.

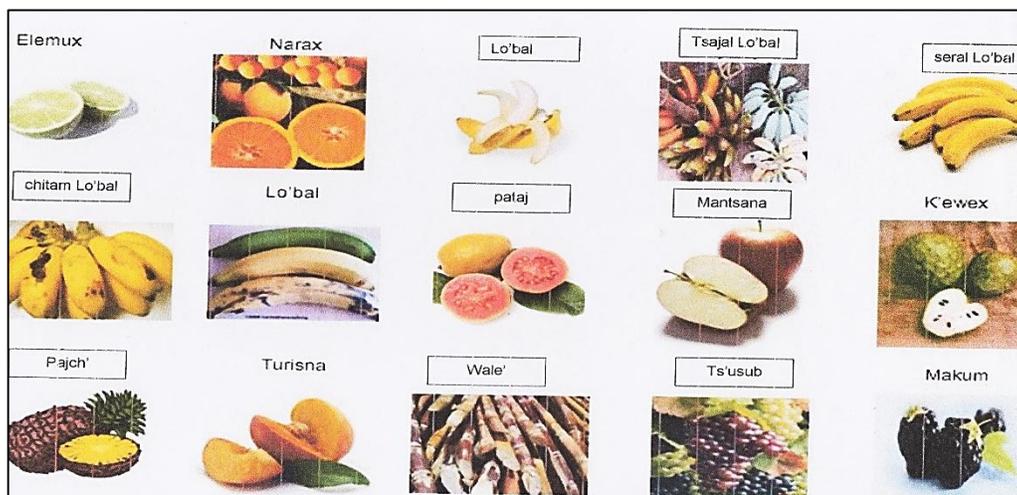


Imagen 26: Frutas elicidas en clase 2.

El uso de imágenes durante las clases fue apto para la sustitución de vocabularios sobre alimentos, de igual forma, al exponer las imágenes frente a las alumnas, fue de ayuda para que observaran el color que tiene cada alimento, esto dio pauta para que comenzaran a aprender adjetivos y sustantivos. Además el facilitar el uso de las imágenes durante el desarrollo de algunas actividades garantiza al alumno realizar adecuadamente la tarea. Además, al ser un primer acercamiento en el aprendizaje del tseltal por parte de los alumnos, resulta conveniente proveerlos de imágenes diversos para que conozcan más de lo que se espera. En este caso, fue benéfico el uso de imágenes a color, porque dio pauta para el reconocimiento y construcción de adjetivos y sustantivos.

A continuación se evidencia la siguiente foto 25, en donde unas alumnas realizaron un ejercicio sobre adjetivo y sustantivos en la pizarra con el apoyo de las imágenes proporcionadas.



Actividda en la pizarra.
Escribiendo Adj. + S.

Yaxal kakaan

_____ wale'.

_____ makum.

_____ pata.

Foto 25: Alumna 1, escribe adjetivo (color) para las imágenes. Transcripción del ejercicio

Como se puede observar, la alumna con seguridad escribe sobre la pizarra lo que le fue solicitado y se observa que en su mano izquierda sostiene una hoja con diversas imágenes que se aprecia que se apoya de ella. En este ejercicio como ya mencioné, solicité a las alumnas escribieran el adjetivo color para cada fruta dibujada en la pizarra. Esta actividad fue realizada adecuadamente y las alumnas iban aprendiendo tanto los colores como nombres de alimentos. El uso de imágenes aisladas de un contexto de función comunicativa, también

aporta ayuda para el aprendizaje de nuevas palabras como los vocabularios y sirven de apoyo para ejercicios gramaticales como el ya expuesto en la foto.

8.4 Ejercicios controlados

En la enseñanza de lenguas por lo general, se nos da por utilizar en exceso los ejercicios controlados de gramática. Sin embargo, el uso de ejercicios controlados no es malo si hay un balance entre las tareas controlados, guiadas y libres. Porque, antes de este plan de mejora hacía que mis alumnos trabajaran en ejercicios muy controlados, no obstante, a través de esta investigación, me di cuenta que estos ejercicios o tareas son sólo complemento de las actividades a realizar dentro de un enfoque basado en funciones comunicativas. Santos (2015) menciona que estos ejercicios se pueden realizar para practicar la lengua que se enseña.

Del mismo modo, Ur (1988, en Ellis, 2002) señala que los ejercicios controlados tienen el objetivo para que los alumnos aprendan practicando la estructura gramatical que han aprendido. De algún modo, luego de ayudar al alumno a notar o estar consciente de una característica gramatical es necesario su práctica controlada, después de manera guiada y finalmente de manera libre para que él pueda construir posteriormente ideas y tome en cuenta las estructuras gramaticales. Existen ejercicios de sustitución controlados, por ejemplo de sustantivos, adjetivos, prefijos entre otros elementos gramaticales,

8.4.1 Actividad: Banco de datos personales

Dentro de mis clases de tseltal, tuve por primera vez la necesidad y obligación de adaptar y diseñar un ejercicio denominado “vacío de información” adaptado de Santos (2015). Este ejercicio tuvo la finalidad de ser llenado, después de la presentación de los alumnos porque era la primera vez que se conocían y la primera vez que llevarían clases de tseltal. Al diseñar esta actividad analicé, sobre qué preguntas debía contener el banco de datos, porque la finalidad era conocer y anotar datos que proporcionarían los alumnos sobre su información personal. Para ello tome la decisión de adaptar el “vacío de información” que propone Santos (2015). Para su diseño, lo adapté y agregué otras preguntas (ver anexo 13), así mismo, lo denominé “Banco de datos personales”.

El principal objetivo fue para que los alumnos recopilaran información sobre sus compañeros de clases, preguntado sus nombres, dónde viven, como se llaman sus papas, entre otras preguntas, para que después compararan sus respuestas y ver como habían escrito la información. Cuando los alumnos tuvieron por primera vez la necesidad de leer las preguntas del banco de datos, observe que era difícil para ellas, no obstante, la actividad se realizó. Esta actividad fue interactiva y comunicativa, porque los alumnos tuvieron la oportunidad de repetir varias veces las preguntas hasta el punto, en que ellos, lo pudieron articular verbalmente sin leer en el banco de datos, esto indica que los ejercicios de algún modo, ayudan en el proceso de aprendizaje de lenguas. En este sentido, los ejercicios controlados son beneficiosas, siempre y cuando sean desarrollados adecuadamente.

8.4.2 Actividad: Completar espacios en blanco

Otro de los ejercicios controlados realizados fueron el llenado de espacios en blanco. Para mis clases sobre la función comunicativa de vender y comprar en un mercado, así como, de otras funciones comunicativas, diseñe ejercicios para ser llenado después de elicitar el vocabulario a través de las imágenes. Para la clase de compra y venta de frutas en el de Oxchuc, diseñé un ejercicio para sustitución de adjetivos y sustantivos, y la denominé “compra y venta de frutas” (ver anexo 14).

Si los alumnos han realizado un esfuerzo cognitivo durante la etapa de *Consciousness Raising*, de alguna manera los alumnos lo seguirán haciendo en los ejercicios controlados, porque es ahí, donde ensayan las estructuras gramaticales que han observado, entonces los ejercicios controlados vienen siendo un apoyo más para comprender las estructuras de la lengua que aprenden los alumnos. En este sentido, se diseñaron diversos ejercicios que fueron de apoyo a las clases de tselal.

8.5 Actividad: Desarrollo de la comprensión auditiva

La implementación y manejo de audios en el aula es una de las principales actividades para la enseñanza de lenguas con atención a las estructuras lingüísticas. No obstante, para la enseñanza del tselal es una herramienta novedosa, porque no existen suficientes materiales en audio para ser enseñada como L2. El diseño de diálogos auditivos la retomé de Santos

(2015), quien señala que, para el caso de lenguas indígenas es importante diseñar materiales auditivos y visuales, porque son escasos en su existencia. Además, el diseño de audios puede ofrecerse como input lingüístico a los alumnos que aprenden una lengua indígena; para el caso del tseltal, exponer a los alumnos a la lengua meta pudiera no ser fácil por el escaso material existente.

El diseño de este tipo material fue un reto debido a que en muchas ocasiones tuve que hacer una doble voz, para crear el diálogo entre dos personas. Esta experiencia me dejó conocer que es necesario tener colaboradores docentes que estén dispuestos a apoyarnos en la realización de diálogos, sin ella es un poco difícil su realización. En mi caso, al doblar mi propia voz, tuve que hacer uso de programas de edición para cambiar los tonos de mi voz. También observé que posiblemente pude haber solicitado a los hablantes de tseltal en apoyarme en conversaciones que fueran más espontáneas a las formas de la vida diaria.

Para su diseño me di a la tarea de reflexionar sobre que funciones comunicativas eran viables para su realización y que estuvieran adecuadas a situaciones reales. Para ello decidí realizar conversaciones tomando en cuenta los actos de habla: solicitar información personal en el aula, comprar y vender productos en un mercado; saludar en diversos espacios como el encuentro en el camino, saludar vistando a la tía, comprando en la tienda de la vecina de la comunidad, entre otras.

El objetivo principal de haber diseñado materiales auditivos fue para exponerlos como input lingüístico a las alumnas, para practicar la comprensión auditiva y predecir el contexto en el que se desarrolla cada diálogo.

La experiencia que me deja este material es la obligación de realizar materiales audiovisuales para apoyo en mis clases de tseltal. De los diálogos audibles se encuentran en los temas 8.2.2 “Compra y venta en el mercado de Oxchuk” y 8.2.3 “Los saludos”, son solo algunos ejemplos de los que se expusieron en esta investigación.

Para muestra y ejemplo de los materiales audibles se expone la siguiente imagen con su respectivo diálogo que fue diseñado en audio.

Ch'iwich ta Oxchujk

Mambajel: Bame ayat me'tik.

Chombajel: la'me. ¿Binti ya aman?

Mambajel: ¿Jayeb stojol te jkojt' **k'anal xilae**?

Chombajel: Aa, jabal into.

Mambajel: Ja', ja' me **muk'ul xilae**.

Chombajel: **Jo'lajuneb pexu** (\$ 15) stojol.

Mambajel: Aa, lek ay, ak'bon jkojtuk.

Chombajel: lek ay ich'a.

Mambajel: ¿Jayeb stojol te **tsail oxome**?

Chombajel: ¿jabal te **k'anal oxome**?

Mambajel: ja'. ¿Jayeb stojol?

Chombajel: **jukeb pexu** (\$7)

Mambajel: jichuk, ila te stojole *wokolawal*.

Chombajel: Mayuk wokol



Imagen 27: Primer contexto diseñado en diálogo y audio.

8.6 Actividades de *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2*

Las actividades de tipo *Consciousness Raising* (CR), se realizaron creando prominencia de las palabras gramaticales, marcando con letras en negritas y subrayando las palabras y frases que tenían algún aspecto gramatical; así también, se realizaron algunas preguntas que guiaron a los alumnos a notar la regla de la gramática tseltal. Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) señalan las principales características para actividades de concientización de la gramática y estas son:

- 1.- Aislar una estructura o aspecto gramatical de la lengua.
- 2.- Proporciona a los alumnos datos que ilustren la característica específica de la lengua meta.
- 3.- Se espera un esfuerzo cognitivo en los alumnos para que entiendan la característica aislada.
- 4.- Proveer datos adicionales o descripción de la estructura gramatical aislada a los estudiantes y los alumnos pueden articular la regla gramatical notada.

En primera instancia realizar actividades de este tipo fue muy difícil para mí como docente, porque era un nuevo método con el cual intentaba trabajar la gramática.

En las primeras sesiones esta actividad no fue realizada adecuadamente, ya en el capítulo anterior en el apartado 7.4 “Actividades de reflexión y observación de la gramática del tseltal”, se evidenciaron las dificultades y el intento de realizar actividades de este tipo. De las actividades *Consciousness Raising* realizadas en esta investigación, parten de un insumo lingüístico de algunos diálogos expuestos en clases, como por ejemplo de estas imágenes:

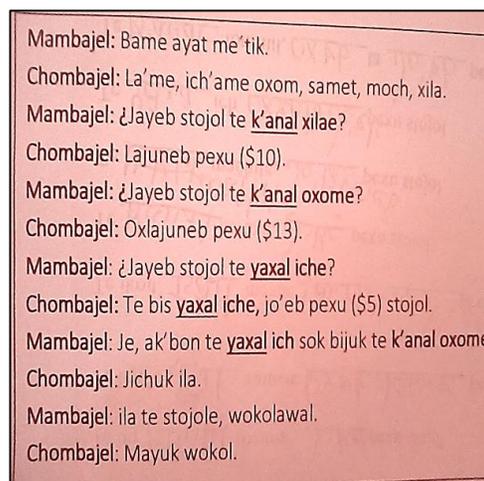
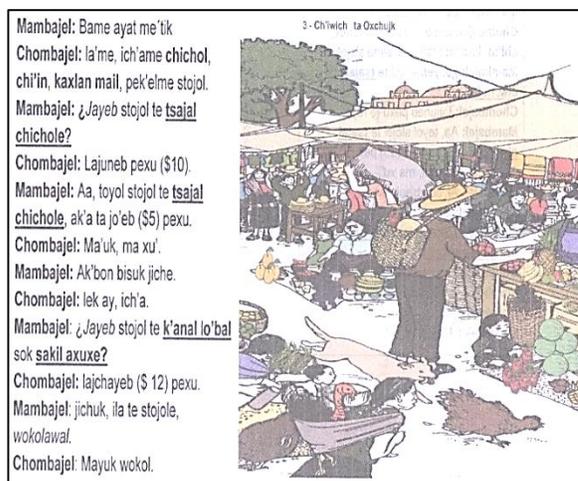


Imagen 28: Comprando en el mercado de Oxchujk. Foto 26: Diálogos para comparar.

Los diálogos de estas imágenes tuvieron el propósito de ser comparadas, específicamente en las palabras subrayadas y escritas en negritas. Al realizar esta actividad de comparación de palabras no se profundizó en observar la estructura gramatical, se procedió a elicitación de vocabulario, de algún modo, prioricé la elicitación de vocabulario más no la observación de la gramatical del tseltal que consistió en la estructura entre adjetivo más sustantivo. En el siguiente discurso oral se evidencia la elicitación del vocabulario realizado en clases.

Extracto 20

Las imágenes para elicitación de vocabulario

C2-11-02-2017

DI: Ya que comparamos las palabras. Ahora vamos a volver a la imagen y entre dos van a sacar el vocabulario de las frutas que ven ahí dentro de la imagen.
 A1: **Las manzanas.**
 DI: **Mantsanaetik**, ¿Qué otras cosas? ¿Binti yan?" pero qué otras, qué otras frutas alcanzan a ver de las que ya le pusimos aquí
 A3: Parecen **limones**.
 DI: Limón... **ermunex o elemux**, ¿Binti yan sit teak?
 DI: binti yan.
 A1: Solo frutas verdad.
 DI: Las que alcancen a ver ahí ya sean frutas, de hecho no sólo tenemos frutas ahí.
 A2: **Naranja y frijol**
 DI: **Narax sok chenek'**. También, hay algo que aquí en San Cristóbal se come de noche y con un rico café.
 A1: **kaxlan pan**.

En la mayoría de las clases se hicieron uso de imágenes con sus respectivos diálogos, la clase 6, fue donde me acerqué a la actividad de CR, sin embargo, aún seguía sin profundizar en la actividad. En esta clase comencé con el uso del diálogo e imagen que se muestran a continuación.

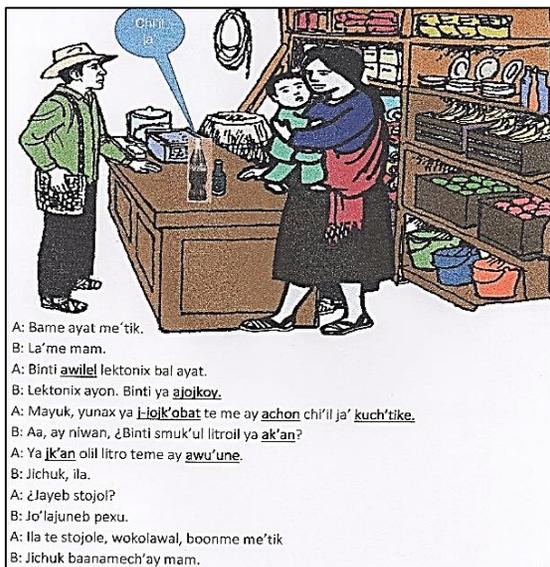


Imagen 29: Comprando con doña Mika.

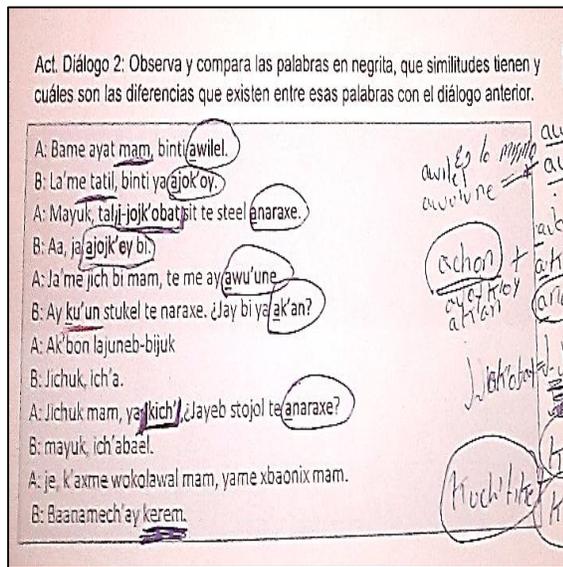


Foto 27: Comparando palabras.

Los diálogos expuestos en las imágenes tuvieron el propósito de ser comparados, específicamente en las palabras que están escritas con letras negritas y subrayadas. En la realización de la actividad de CR, se realizaron una serie de preguntas con las cuales se les iba apoyando a los alumnos para que lograran notar la regla gramatical del tseltal, de esto se evidencia en el apartado 7.4 “Actividades de reflexión y observación de la gramática tseltal” en el extracto 23 que habla de la estructura gramatical observado y notado.

Willis y Willis (1996) y Santos (2015) señalaron que los diálogos reales son óptimos para enseñar la gramatical de la lengua meta, por ello se diseñó las actividades con funciones comunicativas. De las imágenes presentadas se puede decir que hay prominencia de las palabras gramaticales en cada diálogo, no obstante, no se aisló de manera individual cada palabra.

De los materiales creados para aislar la gramática, se diseñó únicamente la siguiente imagen, para el tema de los saludos con el uso del verbo preguntar en esta imagen se observa que se aislo la partícula *ajok'oy* y *jojk'obat* del verbo preguntar con la preposición JAS.



Imagen 30: La regla JAS un aspecto gramatical aislado.

Específicamente la creación de materiales para aislar la gramática fue un tema que me resultó difícil comprender, porque, personalmente pensaba que aislar consistía en crear prominencia de las palabras con algún aspecto gramatical. Esta imagen con el aspecto gramatical aislado la utilicé después de que los alumnos habían observado y comparado las palabras de los diferentes diálogos “comprando con doña Mika” y “el diálogo comparado” que se expusieron arriba, donde se presentan verbos como preguntar, visitar, querer, entre otras. Cuando solicité que observaran esta imagen, no conseguí que los alumnos observaran la estructura gramatical, posiblemente porque no realicé adecuadamente la actividad y el material es evidentemente único, por ello, a través de la interacción del discurso oral entre alumnos y docente, se formuló preguntas para que los alumnos lograran notar la estructura gramatical de *JAS* y *KAWY* como prefijos de los verbos en acción y de algunos sustantivos. De las actividades y ejercicios para poner a prueba la hipótesis de los alumnos fueron alguno de los ejercicios expuestos en el apartado 7.4 “Actividades de reflexión y observación de la gramática tselal”.

Puedo decir que el diseño de materiales, sobre todo actividades de tipo CR, fueron una de las dificultades que note durante el segundo ciclo para el mejoramiento de mi práctica docente. Porque si bien, pude diseñar materiales con función comunicativa como input lingüístico, no fue así para las actividades de CR, porque no se crearon materiales donde se pudieran observar el aislamiento del aspecto gramatical, esto de algún modo, limitó para que los alumnos realizaran un esfuerzo cognitivo mucho más profundo. En la mayoría de las veces que lograron notar algún aspecto gramatical fue con mi intervención cuando señalaba palabras reiteradas o con prominencia dentro de un diálogo, acompañada de preguntas que

se realizaron para observar la regla gramatical ya expuesta en el apartado 7.4. Ellis (2002), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) señalan que es muy importante aislar el aspecto gramatical a través de diversos ejemplos, porque, es base para que el alumno reflexione sobre lo que observa. En general los materiales tuvieron el objetivo de señalar palabras que contenían una regla gramatical.

En consecuencia puedo señalar, que aun existe la necesidad de seguir profundizando el método de *Consciousness Raising*, porque no se aplicó adecuadamente en las clases de este segundo ciclo de acción de mi práctica docente, y para poder desarrollar mejor las actividades de CR, es necesario profundizar sobre este método. De acuerdo a Ellis (2002) las actividades de CR, es para ayudar al alumno a notar un aspecto gramatical, no a que lo produzca correctamente de inmediato y, en caso de que no logre notar es necesario y se sugiere realizar otras actividades donde el alumno tenga la oportunidad de observar y reflexionar sobre la estructura gramatical.

8.7 El docente como facilitador

Mi proceso de aprendizaje en esta transición, puedo decir que no ha sido fácil, ya que me enfrenté con nuevos desafíos para poder mejorar mi práctica docente. En especial puedo decir que gracias a la investigación-acción, he podido observar mis propias debilidades y mis fortalezas de mi práctica docente. Hoy mi rol como docente está en una transición que comencé a experimentar en un principio a través de esta investigación. Antes de esta investigación puedo decir con certeza que mi actuación era la de un docente tradicional. En este momento el papel que he tomado es tratar de ser un guía en la enseñanza del tseltal, aún no es posible decir que soy una docente totalmente transformada que guía los procesos de aprendizaje de sus alumnos y con un total dominio de las actividades tipo CR, porque como ya mencioné mi actuación docente ha estado en una transición y como todo cambio está lleno de procesos largos, que beneficiaran tanto a nivel profesional como personal.

En principio no comprendía como realizar actividades de tipo CR y el enfoque con el que estaba intentando mejorar mi práctica. Durante la investigación consulte a varios autores que hablan de las actividades de *Consciousness Raising*, como Ellis (2002), Krashen (1982), Santos (2015) y Willis y Willis (1996) para ir encontrando las respuestas a mis dudas sobre

este método de enseñanza para la gramática explícita. Por ser la primera vez que me enfrentaba a nuevas formas de enseñar gramática del tseltal basado en funciones comunicativas a través de actividades de tipo *Consciousness Raising* no estaba resultando del todo favorable, porque como apunte en capítulos anteriores, tenía una idea errónea de las actividades de tipo CR, porque pensaba que al crear prominencia de las palabras en los diálogos, elicitación de vocabulario y el llenado de algunos ejercicios controlados, estaba realizando actividades de CR.

No fue hasta finales de la investigación que pude comprender de qué se trataba las actividades de tipo CR, esto después de haber leído varias veces a Ellis (2002) y principalmente a Santos (2015) quién propone que, la enseñanza de lenguas indígenas debe ser de forma explícita, porque la existencia de insumo lingüístico en esta lengua es escasa. Fue gracias al apoyo literario de Santos (2015) que fui comprendiendo y alcanzando a desarrollar gradualmente mis actividades y procesos de enseñanza tseltal, a través del enfoque basado en funciones comunicativas y actividades de CR. Es preciso mencionar que las actividades de CR, no se llegaron a realizar en su totalidad, porque principalmente me faltó desarrollar actividades y materiales para aislar la estructura de la gramática del tseltal. Únicamente logré desarrollar actividades para notar palabras a través de comparar diálogos, específicamente hice que los alumnos identificaran las palabras que estaban ilustradas en letras negritas o subrayadas en los diferentes diálogos para que pudieran notar la diferencia o similitud del aspecto gramatical.

Toda mi transición, está basada en mi reflexión docente sobre mi actuación en el aula. Mi práctica docente tuvo la necesidad de ser reflexionada desde diversos ángulos como la propia práctica, las estrategias que desarrollé en el aula, mis materiales que diseñé e implementé, las actividades de CR que bien o mal se realizaron, todo ello hicieron que yo reflexionara sobre la manera en cómo debía mejorar para ser una docente preparada para enseñar el tseltal. Tras mi reflexión profesional tuve de apoyo a Moon (2006) quién menciona que usamos la reflexión para aprender de las situaciones, en este caso la situación fue de mi práctica docente de tseltal. Del mismo modo Shön (1987), me ayudó a entender que nosotros los docentes debemos centrarnos en mejorar nuestra práctica mediante aprender haciendo y desarrollar la

capacidad de continuar aprendiendo para resolver problemas durante nuestra carrera profesional.

Otros autores que me auxiliaron al proceso de mi reflexión fueron Kolb (1984) quién señala que a través del aprendizaje adquirimos experiencia, pero que es necesario reflexionar los sucesos del aprendizaje en acción para que nos aporte conocimientos y poder reflexionar sobre posibles cambios a nuestra práctica docente, y finalmente, Wallace (1991) quien menciona que es posible desarrollar conocimiento experiencial a través de la “observación de la práctica” (p. 15) y fue especialmente este autor que me ayudó a reflexionar que a través de observar mis clases puedo comprender de qué manera y cómo estoy manejando mis clases, porque fue a través de observar mis clases grabadas y mi discurso que pude darme cuenta de mis debilidades y fortalezas en la enseñanza del tseltal.

Mi actuación como docente facilitador ha sido un reto a nivel profesional y personal, debido a la práctica habitual tradicional de la enseñanza del tseltal. Fue gracias a la observación de las clases, a la reflexión y análisis constante realizado que me ha ayudado a situarme y volver a observar lo que debo mejorar.

Moon (2006) menciona que durante el aprendizaje cometemos errores y buscamos ayuda para posibles soluciones. Y fue así como pude lograr avanzar en la transición de mi práctica, porque hubo momentos en que mi práctica se tornaba como solía hacerlo y fue necesario regresar y observar lo que se estaba haciendo como algo habitual y tomar decisiones de cambio. De este modo, puedo dar cuenta que mi práctica docente está transitando en este proceso de ser guía y mediador para la enseñanza del tseltal.

Para observar los procesos de reflexión de mi práctica docente se evidencian algunos extractos y fragmentos que demuestran la transición de mi práctica reflexiva. Porque es necesario dar cuenta de cada uno de ellos para situar mi actual papel docente.

El siguiente fragmento 10 de mi diario docente de mi clase 1, demuestra de qué forma se ha ido percibiendo y observando la práctica docente, a través de trabajar con la planeación de secuencias didácticas con el enfoque basado en funciones comunicativas.

Diario docente: En esta clase debí planear con más tiempo la actividad de escritura y ordenar el diálogo, porque fueron las actividades que más se tardaron para realizarse, no me di cuenta de que tenía un grado de dificultad para su realización. Mi actuación docente a partir de planear mis actividades con secuencias didácticas, siento que me ayudo a mejorar el desarrollo de las actividades, a pesar de que unas tardaron más que otras. He desarrollado control de mis actividades y del grupo aunque sea pequeño, a través de las secuencias didácticas.

A través de este fragmento, se observa que hay un análisis sobre la planeación de las actividades de escritura y de ordenar diálogos, se analiza y reflexiona que debe contemplarse con más tiempo, porque implicaban un grado de dificultad para su realización. Esta evidencia me deja observar que estoy comenzando a realizar mi propio análisis sobre qué y cómo mejorar la planificación de mis actividades, porque, percibo y considero que es necesario planear las actividades con más tiempo, sobre todo las que tienen algún grado de dificultad como la escritura. A través de analizar mis clases pude ir haciendo estas anotaciones en mi diario, donde me doy a la tarea de analizar lo que debo mejorar en mis clases. Al aceptar que no percibí de inmediato el grado de dificultad al realizar las actividades, eso hace darme cuenta de que hago conciencia y acepto mis errores, y pienso en alguna solución para ello.

Moon (2006) mencionaba que durante nuestra actuación cometemos errores y tratamos en la medida de lo posible buscar soluciones, y fue a través de observar mi actuación que noté que debo contemplar las actividades difíciles y proporcionar un tiempo adecuado para su realización, esto para un mejor resultado de la planeación de mis actividades. Gracias a Kolb (1984) esta experiencia y reflexión la he adquirido desarrollando mis actividades, he comenzado a reflexionar sobre cómo debo mejorar mis actividades y mis clases.

Por otro lado, en mi segunda clase me doy cuenta que soy más observadora de mi actuación docente, y me cuestiono sobre ciertas actuaciones mías. Y es que durante el primer ciclo de investigación y en este segundo ciclo, me percaté de que suelo hacer correcciones de inmediato a los errores de las alumnas cuando yo soy quien suele verificar su realización y resultados, a diferencia, cuando las alumnas son quienes realizan la observación y análisis de sus errores mediante actividades entre pares. Entonces al realizar esta forma de corrección mientras monitoreo me cuestiono si es correcto hacer correcciones inmediatas o no.

AL respecto presento el siguiente fragmento 08, donde se observa lo que ocurre en mi análisis de mi práctica docente y cómo concibo mi actuación ante esta situación.

Diario docente: ...alcance a observar que a veces corrijo de inmediato algunos errores de los alumnos cuando monitoreo. Hay autores como Krashen que mencionan que no deben ser corregidos de inmediato a los alumnos en sus primeras producciones orales, pues es parte de un proceso en el que cada alumno está realizando en su fase de aprendizaje. Sin embargo, esto en las dos sesiones creo que lo he hecho inconscientemente, hasta este día me di cuenta de nuevo, que corrijo de inmediato, sin dar chance a que el alumno reflexione sobre su propio error. Después, de analizar esta situación me propuse no corregir de inmediato todas aquellas fallas o errores que las alumnas tengan, ya que puede ser la corrección un tanto incómoda, y deje que ellos observen sus propios errores al trabajar entre parejas, porque he notado que esto ayuda a los alumnos a corregirse

Al revisar y analizar mi diario docente, observé que comienzo a analizar la situación de mi quehacer en el aula. Como se narra en la segunda línea de mi diario cito a Krashen y lo confronto con mi actuación sobre mi observación específicamente con la corrección de error. Krashen y Terrel (1983, en Crawford y Cadenas, 2003) consideran que la corrección es un aspecto negativo, porque puede crear un ambiente de ansiedad en el alumno y hace que se sientan evidenciados cuando se les corrige durante el monitoreo. Estos autores mencionan que “si no hay interferencia en la L2 no se justifica la corrección” (p. 231). Por su lado, Santos (2015) menciona que los errores que comenten nuestros alumnos son parte de su proceso de aprendizaje. Después de haber leído a estos autores y tras haber observado esta situación, comencé a evitar corregir de inmediato los errores de los alumnos, ya los autores citados mencionan que puede provocar ansiedad y en mi caso puede generar negatividad en los alumnos para aprender tseltal.

Es importante mencionar que cuando leí a los autores me causó preocupación, porque podía estar provocando sentimientos de frustración y hacer sentir mal o evidenciar a los alumnos sobre su proceso de aprendizaje y, esto pudo hacer que ellos tuvieran un nivel de emoción bajo y desesperación al ser evidenciados frente a sus compañeros.

Además del análisis sobre la corrección, tuve otra preocupación y esta consistió en la comprensión de un modelo de enseñanza para la gramática a través de *Consciousness Raising*, toda vez que me estoy enfrentando a un enfoque y método nuevo que desconocía en su totalidad.

De esta preocupación narro lo que pasaba por mi mente, sobre mi proceso de aprendizaje y reflexión de las actividades de CR. El siguiente fragmento es una muestra de ello.

Diario docente:.. a veces siento que no logro comprender este método y tengo temor de no llegar a comprenderla. Tengo sensaciones de estar entendiendo al método de la forma como yo lo entiendo y no sé a ciencia cierta si estoy manejándome bien o por lo menos se acerca al propósito del método, aunque ya he leído mucho sobre ella siento lagunas sobre conceptos que aun no comprendo a la perfección. De algo estoy segura que pese a mis carencias y dificultades en la realización de CR, estoy aprendiendo muchas cosas que yo desconocía y esto me deja sensaciones positivas en mi reflexión como persona y a nivel profesional, claro que todo esto afecta a mis emociones y sentimientos pues desde mi punto de vista me estoy enfrentado a algo novedoso, y si, quizá he escuchado de este enfoque función comunicativo, pero el método de CR, no sabía nada y creo que desde mi práctica la he estado empleando equivocadamente, porque siento que realizo ejercicios gramaticales más que ayudar al alumno a notar la regla, aunque hago otras actividades orales e interacciones...

Como se evidencia en este fragmento mi preocupación fue constante, debido al desconocimiento del método *Consciousness Raising*, aunque ya había leído sobre ella, pero no era lo mismo leer que ponerlo a la práctica o ver su eficacia, este desconocimiento fue un aspecto que me ocasionó temor y angustia al observar que seguía realizando ejercicios gramaticales, también realizaba otras actividades comunicativas como la oral y otras de interacción. Este análisis me hace reflexionar que estoy rumbo a ser un docente que reflexiona sobre su práctica y sus actividades que implementa en el aula y, de acuerdo a Wallace (1991) la observación de mi practica ha sido un eje que me ha llevado a observar constantemente y a reflexionar los sucesos que implican mi acción en el aula.

Por otro lado, los sentimientos de equivocación sobre las actividades de CR, me indican que hay una preocupación por parte mía de querer hacer y continuar aprendiendo sobre mis prácticas para mejorar continuamente. En esta reflexión influyeron mis sentimientos y emociones; Moon (1999) menciona que la reflexión profunda implica a nuestras emociones, sentimientos y todo lo que conlleva para realizar una transformación de la acción, porque, finalmente el aprendizaje es un proceso activo en el cual se cometerán errores y las soluciones serán encontradas de uno u otro modo. Estos serán importantes para la asimilación y la acomodación de nuevos conocimientos para lograr mi propio propósito en este andamio.

Durante la implementación de este segundo ciclo de acción, observé que las prácticas sociales del lenguaje son posibles de ser enseñadas en el aula de tseltal. Este tema no es de mi total interés, no obstante, toma relevancia para la enseñanza de lenguas indígenas, porque si bien es sabido, lengua y cultura es un binomio inseparable, porque no puede existir una sin la otra. De esta reflexión se evidencia el siguiente fragmento 12, donde se hace la observación de la importancia que recobra la práctica social de lengua y durante esta investigación se hizo visible que es posible implementarla en el aula.

Diario docente: En esta clase se abarcaron tres tipos de saludos de los varios que se realiza en la comunidad tseltal. **Esta clases considero que apporto conocimiento sobre sus prácticas culturales**, a través de hacer diálogos con función comunicativa, también se abordó dentro del mismo diálogo temas sobre las marcas de posesión de sustantivos concretos,..., antes estas prácticas sociales en mis clases del tseltal solo podía explicarlos pero era casi nulo que mis alumnos lo practicasen, creo que a través de este enfoque estoy aprendiendo a enseñar la practica social como en esta clase en las formas de saludar aunque solo se vieron tres. Tal vez estoy aprendiendo nuevas formas de enseñar lengua, eso me anima a continuar experimentando nuevas formas de enseñar a través de la I-A, aunque a veces me salga mal.

De esta narración de mi diario docente, hago énfasis en que la enseñanza de la práctica social es importante en la enseñanza de lenguas, ya que de algún modo, antes de participar en la investigación acción para mejorar mi práctica, no hacía caso a los aspectos de la práctica social y mediante esta forma de investigación me observe que puedo agregar el aspecto cultural a mi nueva forma de enseñar tseltal, esto lo descubrí a través de emplear el enfoque basado en funciones comunicativas de acuerdo a mi narración. Estas reflexiones han sido gracias a mis constantes observaciones de mis clases y a través de narrar los procesos que siento y desarrollé durante esta investigación.

Stenhouse (1998, en Latorre, 2003) señala que somos los docentes quienes debemos investigarnos a nosotros mismos sobre nuestras prácticas, porque nosotros tenemos acceso a todos los datos importantes para comprender nuestros entornos, además de conocer y saber en qué podemos mejorar o cambiar.

En este sentido, mis análisis y reflexiones han estado presentes durante esta investigación y me doy a la tarea de observar cada aspecto que sucede a mi alrededor, no obstante, estas observaciones han sido gracias a que tomé la técnica de grabación de video para grabar cada una de las clases, y que han sido punto clave para observar lo que debo seguir mejorando para ser una docente capaz de conducir a sus alumnos hacía en aprendizaje del tseltal.

Ya antes mencionaba que parte de estas reflexiones han sido gracias a las narraciones que he realizado en mi diario docente, porque me permitieron exponer mis puntos de vista, mis sentimientos y emociones respecto al desarrollo de la investigación y al uso del enfoque basado en funciones comunicativas, así como de las actividades de CR, que en mi proceso tuve muchas dudas respecto a su implementación.

Gracias a Moon (2006) y Wallace (1991) voy comprendiendo que al observar y reflexionar mi actuación y al intentar realizar cambios no siempre solemos cambiar nuestros actos a la

primera porque, primeramente, necesitamos del ensayo y del error para llegar a mejores cambios y mejores resultados de nuestra práctica a través de una reflexión constante.

Para evidenciar los cambios que se han ido logrando es necesario seguir analizando algunos fragmentos para observar el grado de reflexión y análisis que he realizado durante esta investigación, es importante mencionar que antes, puede ser que no se profundizaba en la reflexión para mejorar mi actuación.

El siguiente fragmento demuestra estos cambios que he logrado durante mi andar en esta investigación.

Fragmento 12

Observando cambios de la actuación docente

C6-DD-18-03-2017

Diario docente: Hasta esta clase he percibido que mi actuación ha cambiado demasiado y positivamente, sobre todo intento hacer uso de mis materiales y sacar provecho de ello, además, aunque sigue siendo complicado para mí, las actividades de CR las realizo en la medida de lo posible para realizar esta concientización en las alumnas para que noten la gramática, aunque quizá no estoy realizando todos los pasos del CR como lo mencionan Ellis y Santos. En esta clase pude crear varios diálogos donde puse en negritas las palabras que quería que observaran mis alumnas, pero no realice materiales donde se aíslan enteramente la gramática. Hice diálogos escritos donde se repiten varias veces algunas palabras que son iguales y otras que son diferentes, algunas comenzaban con la misma letra aunque el resto de las letras eran diferentes, también subraye las letras que eran prefijos, para ver si las alumnas lograban notar como iniciaba cada palabra. Aún tengo ciertas dudas de cómo hacer materiales donde tengo que aislar la regla gramatical, y lo he reemplazado con ejercicios de papel donde practican la regla después de que ligeramente han notado la gramática, pero hasta ahora solo a través de las preguntas que realizó a las alumnas me han ayudado a que lleguen a notar algunas características gramaticales, sinceramente no sé si es adecuado hacerlo de esta forma, pero he visto que con estas preguntas las alumnas llegan poco a poco a notar, en este caso notaron prefijos aunque no les decía de inmediato que eran prefijos, me siento aun con debilidades en realizar esta actividad de CR, pero seguiré intentando hasta dominarlo .

Al percibir la sensación de estar cambiando mi actuación docente de manera positiva, no garantizan que la transformación total sea en poco tiempo. Además, al asumir las dificultades en la realización de CR, implican que debo seguir trabajando en ello para mejorar estas actividades. Se inscribe que las únicas actividades creadas para CR es la creación de diálogos en papel donde se crearon prominencias de las palabras con algún aspecto gramatical y mediante ella se ha realizado comparaciones de las palabras, y se menciona que es a través de preguntas usando el discurso oral que se ha ayudado a los alumnos a llegar a notar ciertos rasgos lingüísticos del tseltal.

Al reflexionar sobre mi narración, asumo que continuamente he reflexionado sobre la práctica docente; un punto fundamental es la aceptación de las debilidades y fortalezas en la implementación de CR, otra dato, es la observación de las actividades de prominencia en los diálogos y se inscribe que fue de esta manera que se logró llegar a los propósitos de notar.

Kolb (1984) señala un importante suceso en la reflexión y, esta radica en el proceso de aprendizaje que hacemos los docentes. Un proceso que ha sido de experiencia y aprendizaje para mí como docente, es la implementación de diálogos a comprar, donde se ha creado prominencia para que los alumnos logren notar algún rasgo gramatical. Me doy cuenta que con las preguntas realizadas en actividades de CR, pueden los alumnos llegar a notar la regla, aunque no del todo, pero que ha sido de ayuda al realizar CR, podría decirse de esta manera, porque finalmente fue con este proceso con el que los alumnos llegaron al propósito del CR. Cabe mencionar que no todas los alumnos llegarán a notar los aspectos gramaticales, por lo que es necesario realizar otras preguntas que se acerquen a las actividades de CR.

Finalmente al cierre de esta investigación se hace una importante reflexión de mi actuación docente y se inscribe en el siguiente fragmento 14, donde hago observaciones generales del enfoque que implemente y de los desafíos que tuve durante su realización, y como podría mejorar en el futuro.

Fragmento 14

Analizando mi reflexión

C7-DD-25-03-2017

Diario docente: puedo comentar que mis estrategias de enseñanza, **el uso del enfoque basado en la función comunicativa va mejorando paulatinamente a medida que la empleo día a día**, ya que esto de alguna manera a contribuido que mi práctica docente se vea más interactivo, **en muchos momentos guío las actividades, realizo actividades orales, trabajos en bina, el uso de la tecnología, entre otros ejercicios controlados** que no faltaron en esta y otras clases; sin embargo, **ha sido constante lucha por transitar de una actuación tradicional a uno interactivo que reflexionar sobre los aspectos que encuentra débiles en su actuación docente.** A través de la organización de las secuencias didácticas he podido lograr realizar diversas actividades, y concluir con tareas finales que engloban lo que se ha visto en sesiones pasadas, incluyendo algunas de las reglas gramaticales, así como la comprensión de significados de la lengua en un contexto donde se lleva a cabo la comunicación de la lengua. En este sentido **puedo decir que la función comunicativa y las actividades de tipo CR han ayudado a que mi practica mejore en sentido positivo**, también menciono que **no toda la actuación bajo este método es del todo perfecto pues al usarlo recientemente ocasionó algunas debilidades en su uso**, pero reflexionando el uso de este método en futuras practicas pueden aportar para mejorar mi práctica docente, por otro lado, me queda la inquietud de experimentar otras técnicas y otros métodos para encontrar alternativas de enseñanza tselta.

Es relevante esta última narración de mi diario docente, porque en ella inscribo todos los aspectos relevantes del enfoque con el que estuve trabajando, así como del método que implemente. Ya antes se remarcó la dificultad al realizar actividades de CR, no obstante, la aceptación sobre la debilidad en el uso de este método, da pauta para seguir experimentado e indagando las mejores alternativas para la enseñanza del tselta. Del enfoque implementado, se observa grandes ventajas al usarlo, ya que se señalan diversas actividades y ejercicios realizados durante su implementación. Otro aspecto relevante, que narro dentro de mi diario es la lucha constante por transitar de una actuación docente tradicional a uno interactivo, que

toma en cuenta las necesidades de sus alumnos y reflexiona sobre los aspectos que son débiles en su actuación y toma decisiones para su mejora.

En gran medida han sido Moon (2006), Shön (1992), Wallace (1991), entre otros autores que han sido de mi apoyo para reflexionar sobre los aspectos que aún son débiles en mi actuación y el aceptarlos ha sido un reto, porque generalmente creemos que nosotros los docentes hacemos bien nuestro trabajo en el aula, sin reflexionar en que reiteradamente cometemos graves errores al estar frente a un grupo. Si el docente no tiene la intensión y necesidad de cambiar su actuación, difícilmente aceptara sus propias debilidades, hasta que no experimente este proceso de investigación, donde el fin es buscar mejorar y conocer otras alternativas de enseñar y mejorar nuestra actuación para apoyar a los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

De todo este análisis de mi actuación es necesario contrastarlo con la opinión de algunos alumnos respecto a si estaba fungiendo como docente facilitador o si seguía siendo una docente totalmente tradicional, además, si tomaba en cuenta las necesidades de ellos. Para ello expongo el siguiente extracto de entrevista de la alumna 2, quién expresa lo siguiente:

Extracto 11.

La actuación docente en observación

E- A2-08-04-2017

11.- ¿Describe de qué manera consideras que la docente desarrolló o llevó a cabo sus actividades de clases o cómo enseñó?
A2: Pues de manera eficaz la enseñanza hacia nosotras, ya que fue muy comprensible los contenidos y estuvo siempre apoyándonos durante las tareas, porque nos dio varios materiales y actividades, como la practica oral, el dibujar y adivinar, el saludar en WatssApp todo eso fue muy interesante, aunque hubieron actividades difíciles pero con su ayuda nos iba guiando y eso ayudo, porque tal vez no hubiéramos terminado. Además sus materiales nos enseñó que podemos crear nuestros propios materiales, y a nosotras nos sirve porque vamos a enseñar a niños, aunque no sea de lengua, pero podemos tomar idea..., porque usted hizo sus propios materiales y eso me gusto, porque manejo materiales a color y materiales que usted trajo a clases, como los trastecitos y objetos que usted nos prestó, además aprendimos que en español y tseltal se escribe algunas cosas al revés o se parecen iguales algunas palabras, la verdad estuvo muy bien...

En opinión de esta alumna mi actuación fue eficaz, argumenta que los contenidos fueron comprensibles, también indica que hubo ayuda durante la realización de las tareas un punto relevante como parte de la guía docente. Por otro lado, señala que los materiales proporcionado a color fueron importantes porque realmente fueron creados con fines comunicativos, además dio pauta para que las alumnas diseñen sus propios materiales de enseñanza en diferentes materias, porque como bien menciona ella, para enseñar lenguas indígenas es escaso los materiales, por ello, los alumnos se percataron de que todos los

materiales fueron diseñados por mí y eso les dio a comprender que todo docente tiene la capacidad de crear sus propios materiales.

Un aspecto relevante de haber trabajado con este enfoque y método, es, que las actividades fueron *benéficas* para los alumnos, porque menciona que las diversas actividades, los ejercicios, los objetos llevados a clases fueron de ayuda para aprender tseltal. De algún modo, pude incidir en esta alumna para que comprenda la importancia de diseñar materiales en cualquier clase, si bien esta alumna está estudiando para ser docente de nivel preescolar, para ella fue importante conocer otras formas de enseñanza, aunque cabe mencionar que estas actividades estuvieron diseñadas para la enseñanza de lenguas, más no para materias. No obstante, la alumna, está consciente de que los materiales son para lenguas, pero señala que puede tomar ideas de los materiales diseñados.

Otra alumna señala que mi forma de enseñar fue de la siguiente manera, el siguiente extracto evidencia la opinión de la alumna 1.

Extracto 11

La actuación docente en observación

E- A1-08-04-2017

11.- **¿Describe de qué manera consideras que la docente desarrolló o llevo a cabo sus actividades de clases o cómo enseño?**
A1: Bien con respeto y siempre nos apoyaba usted, en todo, **implemento varias actividades orales, por pareja, escribimos, hubo prácticas,** entonces eso me gusto, porque **si hubiera sido teórico o de pura escritura me hubiera aburrido,** porque **yo aprendo más practicando,** el uso del celular fue bueno aunque falle al escribir pero creo que si aprendería más con esas actividades orales. He, **los ejercicios de escritura fueron buenos, aunque en un principio si me resultaba muy difícil, porque no sabía nada y poco a poco así aprendí,** aunque siempre manejo diálogos y algunas actividades repetidas, lo que me gusto es la práctica, ahora ya se contar algunos números, aunque se me olvida a veces, también aprendí nombre de frutas, muebles y los colores, **a veces lo practicamos con Rox y ella me corrige cuando me equivoco o yo le digo a ella,** pues también, este, siempre nos aclaraba nuestras dudas, aunque no llevamos grandes conocimientos pero aprendimos algo de tseltal ...

En este extracto la alumna señala que mi actuación docente fue la de implementar diversas actividades y entre ellas menciona que las actividades de practica oral le fueron de gran apoyo, porque indica que es a través de esta estrategia que esta alumna aprende, además del manejo de la TICS, como el celular. Apunta que los ejercicios en principio fueron difíciles, pero con el paso de las clases, fueron aprendiendo poco a poco. En este sentido, puedo reflexionar que de algún modo, mis actividades ayudaron a algunos alumnos para que se sintieran con ánimos en mis clases y con actitud positiva para aprender tseltal en comparación al primer ciclo de investigación donde percibí que los alumnos no estaban atentas a mis clases y tenían poco interés en ella.

Krashen (1988) señala que la actitud de un alumno al aprender una segunda lengua tiene relación con lo que la sociedad piensa de esa lengua, si la sociedad piensa que esa lengua es de menos o mayor prestigio afecta considerable la actitud del estudiante. En este caso, al ser una lengua indígena, a menudo los alumnos son renuentes en aprenderla, no obstante, en el caso de estos alumnos que tienen la necesidad de aprender tseltal, porque en algún momento al ejercer sus carreras tendrán contacto con la lengua tseltal u otra lengua indígena de Chiapas.

En este sentido mi actuación docente está cobrando aspectos positivos para la enseñanza del tseltal. Por otro lado, estoy consciente de mi práctica debe seguir mejorando para el beneficio de los alumnos y del propio, ya que mi propia actuación de mejora me ayudará a seguir reflexionando los procesos que realizo en cada momento de mi acción docente. Todo este proceso de análisis se lo debo a la propia reflexión y análisis en la observación de las prácticas presentadas, tanto de las debilidades y de las fortalezas y en el descubrimiento de otras formas en la enseñanza de lenguas. Finalmente, mi reflexión ha sido la de afrontar las propias debilidades y enfrentarme a procesos de análisis con novedosos conocimientos que me guiaran a la práctica en la enseñanza del tseltal.

En este sentido puedo señalar que los procesos reflexivos se los debo a Moon (2006), cuando menciona que nuestras acciones pueden tornarse positivos y en ocasiones retrocedemos a nuestras formas antiguas, en este caso de enseñar lengua; del mismo modo, Kolb (1984) y Shön (1987) señalaban que solamente a través de la reflexión podemos transformar nuestro pensamiento, actuación y aprendemos a analizar cada aspecto de nuestra actuación, e inclusive de nuestros errores aprendemos y adquirimos experiencia y conocimiento para transformarnos como personas y profesionales el cual nos permitirá tomar decisiones positivas para mejorar nuestras prácticas e incidir en el aprendizaje del alumno. En este sentido he reflexionado y analizado que debo seguir conociendo y experimentando este enfoque basado en funciones comunicativas y el método para enseñar gramática a través de *Consciousness Raising* que ha sido uno de los aspectos que continúo aprendiendo y experimentando.

Con seguridad puedo señalar que esta experiencia impactó en mi como persona, a tal punto que tome consciencia de cómo ir mejorado y, de cómo podría comprender mejor el enfoque

bajo el que estaba trabajando en este segundo ciclo de acción, además de conocer que no soy la única fuente de información de los alumnos, porque a través de algunas actividades cercanas a CR 1 y CR 2 los alumnos fueron quienes encontraron sus propias respuestas y generando sus propios conocimientos mediante preguntas que fueron guía para llegar a notar algún aspecto gramatical. Entonces, se puede decir que los alumnos trabajaron esforzándose cognitivamente para su proceso de aprendizaje.

Finalmente puedo decir que durante este andar en la investigación acción, he dejado de ser parcialmente un docente totalmente tradicional, ya que mi papel docente está funcionando como facilitador en el aula. Todo el cambio realizado durante la etapa de mejoramiento de mi práctica, fue a través de analizar mis propias prácticas que fui descubriendo que es posible superarse tanto a nivel profesional como personal y realizar cambios pertinentes para enseñar el tseltal. Gracias a Duart y Sangrá (2000) quienes me orientaron para conocer que puedo dejar de ser fuente de información para el aprendizaje del alumno y convertirme en facilitador. En este sentido, mi papel como docente es la de ofrecer al estudiante herramientas y pistas que le ayuden a desarrollar su propio proceso de aprendizaje, a la vez que atienda sus dudas y sus necesidades, donde también se implique mis propias necesidades de cambio.

8.8 Recapitulación

En este capítulo se comparten los materiales didácticos diseñados y adaptados con los cuales se trabajaron durante esta etapa de mejoramiento en el ciclo 2, mismas que se usaron para la enseñanza basado en funciones comunicativas y actividades de tipo *Consciousness Raising* dentro del aula tseltal. De igual forma, se analizaron aspectos de la transición docente, en el sentido de haberse enfrentado a enfoques y estrategias de enseñanza nuevos, en el cual se expusieron sentimientos y dificultades durante su implementación, así como las mejorías observadas. En el siguiente capítulo, se fundamentan sugerencias pedagógicas que emergieron después de este estudio y que pueden ser utilizadas para otros docentes que necesiten y deseen mejorar su práctica en la enseñanza del tseltal, toda vez que tengan la voluntad de transformar su actuación docente.

Capítulo IX

SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS

9.1 Recomendaciones al docente

La siguiente propuesta va dirigida hacia la enseñanza de lengua tseltal y que puede contribuir a la enseñanza de otras Lenguas Nacionales Minoritarias. Toda vez que el principal objetivo es la de mejorar la práctica y competencia docente, así como la motivación para la mejora continua hacia y para la enseñanza de alguna LNM. No se pretende de ninguna manera con esta propuesta ser la única opción para la enseñanza de LNM, no obstante, puede ser una alternativa para la enseñanza de la gramática explícita a través de las actividades de *Consciousness Raising*, que difiere de las tradicionales enseñanzas de lenguas basado en la gramática traducción.

A través de esta propuesta, se busca sensibilizar al docente y a los implicados en la enseñanza sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del tseltal como LNM, a través de una investigación introspectiva, en este caso con una experiencia agradable, la cual probablemente en un futuro pueda despertar mayor interés en los beneficiarios de la enseñanza de lenguas y de los propios alumnos. Por esta razón, esta propuesta implica trasladar las clases de lenguas en las aulas, porque es donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se relacionan algunas actividades y técnicas sugeridas para realizar la introspección de la práctica.

- 1) Conocer la lengua que se enseña (no basta con ser hablante para poder enseñarla).
- 2) Tener la disponibilidad, la necesidad y la voluntad de mejorar la práctica docente.
- 3) Tener la necesidad de conocer otros enfoques orientados hacia la enseñanza de la lengua tseltal como LNM y querer explorarlos.
- 4) Estar consciente de la implicación que conlleva la investigación-acción de la propia práctica porque pudiera emerger sentimientos positivos y negativos durante el proceso y aunque se identifiquen debilidades como docente, puede que el docente se resista a tener un plan de mejora.
- 5) Tener disponibilidad para contar con observaciones introspectivas, reflexivas y retrospectivas de la práctica docente.

- 6) Reflexionar sobre la toma de decisiones y los eventos que emergieron durante y después de la clase.
- 7) Uso del lenguaje auténtico para el análisis (discurso oral a través de grabaciones).
- 8) Uso de diversas técnicas para la recolección de datos que son posibles de analizar y reflexionar (videograbación, diario docente, nota docente, hoja observación, fotografías, entrevistas a los implicados, análisis de las propias planeaciones, actividades, entre otras que se impliquen en la investigación).

Se recomienda poner énfasis en el discurso oral y en la observación de las clases a través de una videograbación, porque estas dos herramientas son fundamentales para conocer y observar cómo estamos llevando a cabo nuestras labores como docentes frente al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en mi caso, del tseltal. Es importante decir, que en ocasiones es necesario adaptar y/o diseñar nuestros propios formatos de recolección para la información, porque a veces los encontramos con ciertas características que no cubren nuestras necesidades. En mi caso en su mayoría adapté los formatos y los diseñé de acuerdo con mis necesidades, resultando en la mayoría como formatos libres porque me permitieron recoger una diversidad e inmensidad de información que me dieron a conocer los cambios pertinentes que debía realizar en mi práctica docente.

En los siguientes temas se plantean una serie de sugerencias pedagógicas que pueden contribuir al mejoramiento de la enseñanza del tseltal, toda vez que los docentes estén interesados en transformar su práctica docente para una mejora continua.

9.2 Uso del enfoque basado en la función comunicativa

Después de haber realizado esta investigación, surgen varias interrogantes que se irán describiendo y en la medida de lo posible ir resolviendo, cabe aclarar que no son de ninguna manera respuestas totales, toda vez que cada contexto es diferente, por lo que se sugiere realizar adaptaciones respecto a las actividades. Porque de realizar exactamente lo mismo que en esta investigación es posible que los resultados sean diferentes, debido al contexto y colaboradores (estudiantes) al que fue aplicado esta forma de enseñar tseltal.

Desde mi rol docente, surge la pregunta ¿Cómo puedo y de qué manera realizar actividades basados en funciones comunicativas? De esta interrogante se sugiere diseñar y emplear

diversos materiales bajo el enfoque de funciones comunicativas, para posteriormente desarrollar las actividades de *Consciousness Raising*. En seguida se describen algunas actividades y materiales que se implementaron, así como otras, que debieron de realizarse durante el proceso de enseñanza tselal, al aplicar el enfoque basado en funciones comunicativas.

- 1) Identificar una función comunicativa, por ejemplo: presentarse en un salón, comprar y vender, preguntar precios, saludar al visitar a un familiar, hablar por teléfono, disculparse, pedir favor, entre otras funciones de la lengua.
- 2) Identificar en qué contexto se realizan esas funciones, es decir, como son habladas en contextos reales, ejemplo: en un mercado, se preguntan precios, describen objetos, se agradece, se solicita, entre otras funciones comunicativas.
- 3) Una vez elegido el contexto, se producen diálogos que contenga la función comunicativa, es decir con que palabras, frases y oraciones se lleva a cabo el diálogo en un contexto como el mercado del apartado 7.4 y la presentación en el aula del apartado 8.2.1.
- 4) Posteriormente, se identifican los elementos lingüísticos o pragmáticos que se han de enseñar a través de actividades de tipo CR, eje: enseñar preguntas básicas, preguntar precios; adjetivos (tamaños, colores y sabores), enseñar prefijos, tiempos (pasado, presente, futuro y presente continuo), sustantivos singulares y plurales, pronombres posesivos de pertenencia de un sustantivo, entre otros elementos lingüísticos o estructuras gramaticales.
- 5) Selección de materiales y actividades a desarrollar en la sesión donde se encuentre implícito el uso de la función comunicativa (diálogos e imagen, audios, ejercicios controlados o semi-controlados, actividades orales, de escritura y lúdicas, entre otras).
- 6) Finalmente se procede a la realización de las secuencias didácticas, contemplando las actividades diversas que ayuden al descubrimiento de la gramática (notar la estructura de la lengua). Durante la planeación se debe contemplar el inicio, desarrollo y cierre de la clase, así como el uso de la bitácora de aprendizaje para la reflexión del alumno en el proceso de su aprendizaje. Dentro de las secuencias didácticas, deben contemplarse tiempo para aclarar dudas de los alumnos, monitoreo de actividades y guía del docente para la realización de las diversas actividades a realizar en clases.

El siguiente ejemplo es una secuencia de actividades realizadas en una sesión de tres horas, sobre comprar y vender en el mercado.

- a) Presentar una imagen, puede ser solamente la imagen o junto con el diálogo, a los alumnos donde se vean personajes y el contexto general del diálogo.
- b) Posteriormente, solicitar a los alumnos realicen hipótesis sobre el contexto de la imagen presentada y los personajes, a través de preguntas como: ¿Qué observan en la imagen? ¿Quiénes son estas/esas personas? ¿Qué están o estarán haciendo? ¿Dónde están estas personas? ¿Cuántas personas están hablando? ¿Qué edades tiene? ¿Qué otros elementos observan en la imagen?, entre otras, con el propósito de que los alumnos comprendan el significado del diálogo e imagen.
- c) Posteriormente se solicita a los alumnos escuchar y poner atención al diálogo del contexto antes presentado, con el propósito de desarrollar la habilidad auditiva.
- d) Presentar a los estudiantes un texto o grabación donde los personajes de la imagen presentada conversen o interactúen verbalmente, ya sea preguntando precios, describiendo objetos, solicitando productos, entre otros.
- e) Solicitar a los estudiantes información sobre lo que han escuchado, a través de las preguntas: ¿Cuántas personas interactúan en el diálogo? ¿De qué tratará el diálogo? y otras preguntas similares enunciadas en el inciso d, posterior a esto se solicita a los alumnos comparar y predecir la relación entre el audio y la imagen, con el propósito de comprender el significado del diálogo presentado.
- f) Posterior a esto se puede practicar de manera verbal el diálogo ya sea repitiendo, memorizando en dialogo entre pares, ordenando el diálogo que ha sido fragmentado, completan la transcripción del diálogo con espacios blancos, entre otras formas de practica controlada y semi-controlada.
- g) En esta etapa el docente realiza actividades de tipo *Consciousness Raising*, este aspecto se describirá en el apartado 9.4. de este capítulo.
- h) Después de las actividades CR, puede el docente elicitir vocabulario a través de imágenes, palabras y preguntas sobre la temática y el uso de material realia, ejemplo: en un mercado puede elicitir nombres de objetos, frutas, comida, verduras entre otros sustantivos. Pueden también elicitir adjetivos como: colores, tamaños, medidas, sabores que al final forman una estructura gramatical entre sustantivos y adjetivos,

por ejemplo; en español para describir objetos la estructura es la siguiente: sustantivo + adjetivo y en tseltal es adjetivo + sustantivo; así mismo, elicitamos objetos en singular y plural que también contienen aspectos gramaticales.

- i) Después de elicitamos el vocabulario, puede volver a realizar actividades controladas (sustitución de vocabulario, adjetivo, entre otros) o bien, solicitar a los alumnos que practique el diálogo en parejas, reconstruyen el mismo diálogo a partir de espacios vacíos con el uso del vocabulario elicitado. Puede realizar el docente actividades libres como juego de roles, representaciones orales con el uso de un diálogo similar al presentado “en donde un alumno compra y otro vende” (Santos, 2015, p. 136).
- j) Finalmente, cuando el alumno haya practicado lo suficiente, se solicita realizar tareas como una historieta, rutinas, grabaciones de los alumnos practicando, un diálogo similar al original con vocabulario y regla gramatical diferente, se pueden realizar cuentos con el apoyo del docente para su construcción, porque, el alumno desconoce palabras o frases para poder crear un cuento, entonces el docente debe haber proporcionado con antelación palabras frases para su realización. También se puede dictar un nuevo diálogo a la velocidad de una lectura normal, donde los alumnos completaran los espacios que no alcance a escribir con las palabras o frases adecuadas, o solicitar al alumno que realice un diálogo completamente nuevo con vocabulario que ha sido elicitado con anterioridad. Todas estas actividades tienen el propósito para que el alumno compare su versión escrita con la que se presentó al principio. En esta etapa se le da la oportunidad al alumno que “note la diferencia en que está produciendo la forma gramatical y la forma en que se espera lo produzca” (Santos, 2015, p. 16), en este sentido el alumno estaría notando la diferencia entre su interlengua y la lengua tseltal, una actividad de tipo CR. (Santos, 2015).

Cabe mencionar que la realización de una secuencia didáctica como esta, puede que los resultados sean diferentes de acuerdo al contexto y al grupo de alumnos con el que se experimente este enfoque basado en funciones comunicativas. Así mismo, la realización de una secuencia didáctica puede desarrollarse en varias sesiones, dependiendo de la magnitud y complicación de la situación comunicativa a desarrollar. En este caso para su desarrollo se abarcaron dos sesiones de tres horas completando las actividades ya mencionadas a través de

la secuencia didáctica, además fue necesario realizarla de esta manera por ser un nivel principiante.

9.3 Estrategias en la enseñanza tseltal

Otra de las interrogantes que emergieron fue ¿Qué estrategias y actividades se deben emplear para el uso del enfoque basado en la función comunicativa? esta interrogante, de alguna manera se fue resolviendo mediante el descubrimiento de la práctica docente. Cabe mencionar que tanto estrategias y actividades fueron implementadas durante el proceso de mejora con alumnos interesados en aprender tseltal, por lo que, se recomienda hacer adecuaciones al contexto donde se aplique.

- 1) Las instrucciones realizadas en el aula: es importante analizarlas antes de su implementación y ejecución, porque una mala instrucción puede ocasionar en los alumnos confusión, dudas y errores al desarrollar una actividad o en su caso que no se llegue a completar una actividad. Así mismo, el manejo de imágenes y el apoyo de ejemplos es una ventaja para poder realizar instrucciones sobre la actividad a solicitar. En este sentido se descubrió que cuanto más material se maneje dentro del aula, mejores serán los resultados de las actividades a solicitar. Así al dar indicaciones debemos utilizar estrategias diversas que nos ayuden a solventar nuestras instrucciones.
- 2) Resolución de dudas: es importante que el docente tenga la capacidad de resolver dudas y proveer un tiempo a los alumnos para que asimilen la tarea solicitada. Una manera de conocer si los alumnos han comprendido la tarea solicitada es preguntar si existen dudas y solicitar que repitan las indicaciones con el fin de comprobar que ha sido comprendida. Es importante mencionar que cualquier duda que surja en el desarrollo de la actividad será aclarada. Fue de este modo, que se mejoró las instrucciones y ayudo a los alumnos a tener confianza para preguntar sus dudas, y así terminar sus actividades y ejercicios.
- 3) El inicio de sesión de clases: es importante saludar a las alumnas de entrada y dirigirse a ellas por sus nombres, además, preguntar por su estado de ánimo ayuda a establecer confianza y hace que se sientas importantes durante el desarrollo de las clases.

- 4) Activación de conocimiento previo: esta estrategia, aunque siempre estuvo presente, también fue importante observar, que de algún modo fue mejorando con la realización de lluvia de ideas, preguntas, recordatorios, elicitación de conocimientos previos sobre temas, ayudó a conocer de qué manera y cómo había que desarrollar los temas en clases. Es útil escribir las respuestas y opiniones de los alumnos cuando se realiza activación de conocimientos, para que ellos refuercen y recuerden lo que vieron en una sesión anterior. Es una de las estrategias que me ayudaron a iniciar mis clases. Porque como docentes debemos saber con qué fin elicitamos conocimientos previos y realizamos actividades de inicio de sesión.
- 5) Monitoreo de actividades: Es importante monitorear las actividades que solicitamos realizar, sin embargo, hay que conocer a nuestros alumnos, porque en ocasiones al monitorear los intimidamos, por tal razón es conveniente monitorear de otro modo, realizando preguntas como: ¿Alguna duda...? Todo está bien, y de ser posible acercarse a los alumnos a una distancia donde no se invada su espacio, porque solemos acercarnos demasiado y eso impide que el alumno siga realizando sus actividades. Al realizar la pregunta ¿Alguna duda?, en mi caso fue una de las preguntas que más aportó para apoyar a los alumnos en cuestiones de dudas respecto a la realización de alguna actividad, porque, aunque nuestras indicaciones sean adecuadas y claras, a menudo en el desarrollo de alguna actividad, a los alumnos les surgen dudas sobre otros temas que tienen relación con la actividad que realizan. Las preguntas de preferencia se deben realizar de forma grupal y de manera individual siempre mencionando el nombre de nuestros alumnos, ello garantiza comunicación y lazos de confianza.
- 6) La práctica de conversaciones ayuda a la pronunciación del tselal: Las prácticas orales de pequeñas conversaciones fue una de las actividades que ayudaron a la pronunciación y acercamiento a la fonética de palabras y oraciones en tselal. Con esta estrategia se promovió que los alumnos interactuaran de manera oral, que conocieran algunas prácticas culturales que se realizan en la cultura tselal, además de conocer y reconocer el significado de los mensajes de cada conversación. Al implementar esta estrategia de enseñanza mediante tareas orales, observé que los alumnos comenzaban gradualmente a mejorar su pronunciación, además noté que les

llamaba mucho la atención la práctica oral. Las prácticas orales en algunos casos eran la réplica de diálogos, de sustitución de palabras o frases en un dialogo y la práctica oral de la producción escrita que ellas realizaban. En un principio sus pronunciaciones se apreciaban con muchos errores en palabras glotalizadas y al pronunciar palabras que comienzan con /s/, porque en vez de pronunciar el sonido de la letra /s/ la pronunciaban con dos fonéticas de dos letras resultando /e/, /s/ [/es/ en vez de /s/]. Estas dificultades notadas en un principio, a través de la práctica oral fueron mejorando su fonética e identificaban cuando las palabras se tenían que pronunciar con la glotal aunque en ocasiones no dominaban la fonología glotalizada. Es preciso decir, que la repetición se practicó como estrategia de enseñanza. Para la práctica oral se realizaron a través de representaciones de diálogos y diálogos que los alumnos realizaban como nuevo. La forma de lograr este avance es hacer conciente a los alumnos que no habrá producciones excelentes o claras, porque es un proceso en el cual pasan todos los que aprenden una segunda o tercera lengua, además de animarlos en reconocer sus logros, alagándoles sobre un aspecto que hayan logrado como principios de mejora. Esta estrategia evidencio que es necesario realizarla en clases.

- 7) Aprendizaje cooperativo: fue uno de los descubrimientos de mayor importancia en esta investigación, porque evidenciaron que ayuda al alumno a aprender otros aspectos de la lengua tseltal como el vocabulario y la gramática, porque a través de ella pude observar que los alumnos lograban reconocer sus propios errores gramaticales y se autocorregían con la ayuda de sus pares. Esta estrategia implementada, demostró que ayuda a los alumnos en su proceso de aprendizaje, porque cuando colaboran entre dos o más personas se realizan comentarios, discuten y analizan el desarrollo de la tarea, asimismo desarrolla aprendizajes socio-afectivos.

La mejoría de mis estrategias de enseñanza tseltal fue gracias al desarrollo de la investigación-acción, porque a partir de reconocer las áreas debiles y fortalezas establecí metas y tomé decisiones con miras a solucionarlas, no obstante, algunas estrategias necesitaran de más tiempo para mejorarlas, porque aún son débiles en su implementación. También, gracias a la continua reflexión y análisis de mi práctica docente, puedo ser capaz de aceptar mis áreas debiles y fortalezas desarrolladas durante esta investigación, porque es un desafío para un docente aceptar sus debilidades de su actuación.

9.4 Diseño de actividades a través de *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2*

La forma tradicional de enseñar lenguas es a través de explicaciones gramaticales, un aspecto que en las actividades de CR no se realiza, porque únicamente se ayuda al alumno a descubrir las reglas gramaticales mediante diversas actividades, diferenciándose de la enseñanza tradicional baso en la gramática traducción.

En el andar de la investigación surgió otra pregunta referente a las actividades CR y es que fue necesario preguntarse ¿Cómo elaborar actividades de *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2*? Porque el propósito es sensibilizar al docente para que entienda como debe manejar las actividades CR. Para ello, se recomiendan emplear textos y diálogos con funciones comunicativas reales para fijar las estructuras de la lengua meta y, realizar actividades para notar la regla gramatical a través de CR.

A continuación, se relacionan algunas actividades y técnicas sugeridas que pueden ser implementadas por los docentes que necesiten y quieran trabajar o experimentar las actividades de concientización (CR).

- 1) Primero se necesita de muestras de lenguaje autentico como input lingüístico: diálogos o textos reales como carteles, recetas de cocina, entre otros.
- 2) Aislar una estructura gramatical del tseltal. Se sugiere aislar los aspectos gramaticales a través de muestras; por ejemplo, si se requiere que los alumnos noten la estructura entre adjetivo y sustantivo en tseltal, se puede diseñar hojas de actividades donde se ilustre diversas imágenes usando diversos adjetivos y sustantivos, o donde se ilustre el uso de un mismo adjetivo (color, tamaño, forma, etc.) con diferentes sustantivos reales como, por ejemplo: *tomate rojo, chile rojo / tsajal chichol, tsajal ich*. Otra sugerencia o forma en que puede ayudar y, que en esta tesis no fue desarrollada es, la realización de hojas de actividad a través del análisis contrastivo de manera inductiva, donde el alumno pueda observar las estructuras de la lengua meta y de su L1, a través de ejemplos que no son propiamente ejercicios de practica o de producción, donde el alumno pueda identificar las diferencias y similitudes entre su L1 y la lengua meta, es otra manera de aislar estructuras

gramaticales. Con estas formas de aislar la estructura, se obliga al alumno realizar un esfuerzo cognitivo y a reflexionar sobre las diferencias o similitudes entre las lenguas contrastadas, al igual que en CR.

- 3) Proporcionar a los alumnos datos que ilustren la característica específica de la lengua meta. En mi investigación realicé el uso del diálogo en todas las sesiones. En mi caso diseñé de dos a tres diálogos para una misma sesión donde resalté aspectos gramaticales. En una clase se desarrolló la compra y venta en un mercado tseltal, la estructura resaltada fue adjetivo y sustantivo (Adj y S.) “*tasjal + chichol*” cuando en español es (S. + adj.) “*tomate + rojo*”, de esto se creó prominencia con otros adjetivos de color y sustantivos diversos de frutas, verduras y algunos objetos. Al haber realizado prominencia en diversos diálogos proporcionados a los alumnos fueron de vital importancia para notar la regla gramatical, no obstante, para que ellos pudieran observar la regla entre adjetivo y sustantivo, fue necesario realizar diversas preguntas para guiar a los alumnos a notar el aspecto gramatical. De las preguntas realizadas fueron:

¿En que se parecen las oraciones y frases?

¿En qué se parecen las que no son totalmente iguales?

¿Qué creen ustedes que tienen en común esas frases o palabras?

¿Cómo empiezan y terminan cada palabra?

¿Con qué letra comienzan y terminan las palabras escritas en negrita?

¿En qué se parecen o no se parecen en nada? Y

Observen bien cada palabra y comparen con otras palabras resaltadas en negrita.

Fueron algunas de las preguntas que realicé durante el acercamiento a la actividad de CR, evidenciados en el apartado 7.4 en el extracto 23 de mi clase 6. Otros diálogos donde se pueden crear prominencia son las conversaciones por teléfono donde se pueden resaltar verbos en presente, pasado y futuro, o textos como carteles, cartas, entre otros que incluyen aspectos gramaticales como prefijos y sufijos, marcas de tiempo, adverbios, verbos en diferentes tiempos, artículos, entre otras, en todos los diálogos y textos se pueden realizar prominencia de aspectos gramaticales. Así mismo, este material es usado como input lingüístico al comienzo de las clases antes de notar la regla.

- 4) Se espera un esfuerzo cognitivo en los alumnos para que entiendan la característica aislada. Para realizar esta actividad es necesario guiar a los alumnos con preguntas como las que ya se mencionó en el inciso 3 o en su caso exponer a diversos ejemplos con aspectos gramaticales y solicitar que los alumnos describir con sus propias palabras lo que ha logrado identificar de los ejemplos, que ha notado como similar o diferente, de este modo, se obliga al alumno a reflexiona sobre la estructura gramatical del tseltal.
- 5) Proveer datos adicionales o descripción de la estructura gramatical aislada a los estudiantes. En esta actividad, si el alumno no ha logrado identificar las estructuras, será necesario de proveerlos con más ejemplos o realizando las preguntas del inciso 3, para ayudarlos a notar la regla gramatical de tseltal.
- 6) Los alumnos pueden articular la regla gramatical notada. Solo hasta cerciorarnos de que el alumno ha notado la regla se solicita que describa la regla gramatical identificada, es decir, cuál es su hipótesis sobre la regla, en el caso de sustantivos y adjetivos, puede la hipótesis articularse de esta forma: todos los adjetivos van antes de los sustantivos o bien, para describir objetos es igual a adjetivos + sustantivos esto para la gramática tseltal.
- 7) Finalmente, solicitamos a los alumnos realizar una producción propia sobre un diálogo o texto escrito, para que posteriormente compare su versión escrita con la que fue presentado al principio de clases. Esta actividad tiene el propósito para que el alumno note la diferencia que está produciendo gramaticalmente y la forma en que se espera que lo haga, es decir, como está escribiendo gramaticalmente la lengua meta, se pretende que el alumno realice otro esfuerzo cognitivo y se dé cuenta de sus errores o sus aciertos en la producción gramatical de la L2.

El punto principal de esta investigación fueron las actividades de reflexión para notar la regla gramatical *Consciousness Raising*, se logró, de algún modo, que los alumnos llegaran al propósito de CR1 y CR2 gracias a indicaciones y preguntas como las siguientes:

1. Observa las oraciones.
2. Compara la frase/palabra con el diálogo original.
3. ¿Qué elementos comunes (adjetivos, verbos, prefijos, sustantivos) encuentras?

4. Relaciona en tu cuaderno todas las palabras resaltadas con letras en negrita en el diálogo.
5. ¿Qué podrán tener en común, esas palabras? Y ¿Con que letras inician y terminan?
6. Compara tu producción escrito/oral con el dialogo original, ¿Qué cambios se realizaron? ¿Qué palabras/frases se agregaron como iguales y en qué se diferencian?

Estas preguntas son similares al del inciso 3 y toman relevancia, porque fueron dirigidas por mí y el objetivo fue para que descubrieran la regla gramatical, así como el significado a través de suposiciones o hipótesis que hace el alumno. Fue de este modo, que se realizaron las actividades de tipo *Consciousness Raising*. Si el docente de tseltal quisiera seguir estas preguntas estoy segura de que los alumnos al contexto que pertenezcan comenzaran a participar continuamente, porque estas preguntas, de algún modo, demostraron que los alumnos realizan un esfuerzo para su participación y en la realización de las actividades de *CR*. Cabe mencionar que las actividades y las preguntas realizadas fueron posibles gracias a la prominencia realizada en los diálogos escritos que se manejaron en el aula, sin ellas no habría sido posible, porque para detectar la regla gramatical hubo que realizar prominencia resaltando las palabras o frases con aspectos gramaticales plasmados en los diálogos para mayor ilustración y atención de los alumnos.

9.5 Selección, adaptación y diseño de materiales bajo la función comunicativa

Finalmente, en este andar de la investigación y diseño de materiales surgió un cuestionamiento más referente a los materiales de enseñanza ¿Qué tipo de materiales hay que implementar y como elaborarlos?

Primeramente, hubo que analizar y reflexionar sobre que materiales eran propios para su implementación en el aula, de manera que tuvieran funciones comunicativas. Para ello, pensé en diálogos como la presentación en el aula, compra y venta en un mercado de contexto tseltal, los diferentes saludos que se realizan en la cultura tseltal, entre otras situaciones comunicativas. La realización del diálogo, fue sencilla, debido al conocimiento de cómo se lleva a cabo la función comunicativa en los diferentes contextos. La dificultad residía en como diseñar e ilustrar los contextos para que los alumnos pudieran relacionar el dialogo con el contexto.

Para ello, tuve que seleccionar y diseñar materiales que fueran lo más cercano posible al contexto indígena, la mayoría de las imágenes fueron recabadas y seleccionadas del portal de SIL México, arte para alfabetización en México, en su mayoría eran imágenes en *TIF* en blanco y negro, que posteriormente fueron coloreados a través del programa de *Adobe Photoshop CS3 portable* versión 2.9, para ser adaptados y diseñados como imágenes en *PNG* y al contexto del diálogo con fines a ser material didáctico, en otro de los casos hubo que diseñar y darle forma a las imágenes que fueron recopiladas, porque con frecuencia no tenían la función comunicativa que se deseaba implementar. En este sentido fue un trabajo arduo en cuanto a la elaboración de imágenes que cubrieran una situación comunicativa.

La realización de diálogos como ya mencioné fue más sencilla, ya que el conocimiento del contexto tal y como se lleva a cabo una conversación, ayudo a realizar diálogos implementados en esta investigación, en total fueron realizados 6 diálogos auditivos y 10 diálogos escritos en papel, porque sirvieron para ejemplificar otras formas de conversación. De los diálogos que más abundaron fueron la representación de diversos saludos, debido a que esta función comunicativa se lleva a cabo en diversas formas en los diversos contextos y de diferentes maneras de acuerdo a la edad de cada persona. Los materiales producidos promovieron la interpretación y realización de hipótesis sobre los escenarios creados, a través de preguntas como los que se expuso en el apartado 9.2 en el inciso b de este capítulo.

Esta experiencia de haber diseñado materiales a partir de la adaptación de algo existente, fue muy grato en lo personal y profesional, aunque cabe aclarar que fueron muchas horas las que se invirtieron para su selección, adaptación, mejoramiento y diseño de materiales para transfórmalos a contextos que tuvieran una función comunicativa.

Para el diseño de los materiales ilustrativos, se tomó en cuenta las siguientes características de acuerdo a los autores como Aran (2006) y McGrath (2013) quienes mencionan que los materiales deben ser creados para contextos específicos, siempre pensando en los alumnos para apoyarles en su proceso de aprendizaje; además estos materiales son flexibles con posibilidades de ser adaptados en otros contextos que tuvieran relación con la situación comunicativa. El material diseñado se considera que tuvieron significados reales al haberlos diseñados pensando desde el contexto y función de la lengua, así mismo, se trató de diversificar el material mediante el uso de realia con objetos que los alumnos conocieran y,

al haberlos trasladado al salón de clases fue muy significativo, porque los alumnos conceptualizaron entre el significado y la imagen del objeto, esto ayudó de alguna manera a adquirir suficiente vocabulario en las clases de tseltal y uno que otro aspecto gramatical.

Finalmente los materiales diseñados sobre todo las imágenes se evaluaron a través de la opinión de los alumnos, debido a que en el primer material aparecían otros elementos que distorsionaban el contexto y el mensaje que pretendía expresar, confundiendo a los alumnos; y al preguntar si el contexto de la imagen era clara, o al preguntar sobre que trataba el contexto, cuando en sus respuestas en un principio no era lo que se deseaba o no se observaba con claridad lo que pretendía comunicar las imágenes; a partir de entonces se comenzó a diseñar mejores materiales visuales que tuvieran claridad y no confundieran a los alumnos y que comprendieran mejor los mensajes que pretendían expresar.

9. 6 Criterios para diseñar e ilustrar materiales basados en la función comunicativa

Finalmente, al diseñar materiales con funciones comunicativas de acuerdo a mi experiencia como docente investigador puedo señalar que lo más relevante es conocer y tener presente los objetivos del porque y para que diseñar materiales con este enfoque. Sobre todo, con qué objetivos se han de realizar estos materiales y que aspectos gramaticales contendrán para poder realizar actividades de tipo *Consciousness Raising*.

Las sugerencias que se recomiendan para diseñar materiales son las siguientes:

- 1) Conocer la lengua que se enseña para poder diseñar diversos diálogos con funciones comunicativas.
- 2) Diseñar diálogos o textos que son reales, que contengan aspectos gramaticales para exponer al alumno.
- 3) Diseñar materiales claros y precisos que ilustren el contexto de los diálogos.
- 4) Realizar actividades de predicción.
- 5) Realizar preguntas adecuadas como las del apartado 9.2 del inciso b o generar otras que predican el contexto y el significado del insumo lingüístico (diálogo o texto).
- 6) Realizar actividades para que el alumno comprenda el significado del diálogo.
- 7) Crear ejercicios para practicar el diálogo que se presenta como insumo lingüístico (ejercicios controlado o semi-controlados).

- 8) Crear prominencia en los diálogos para acercarse a las actividades de *CR*.
- 9) Crear actividades para elicitación de vocabulario.
- 10) Diseñar actividades donde los alumnos realicen la actividad de práctica y producción de la regla gramatical, puede ser a través de tareas o trabajos o proyectos en grupos o individuales.
- 11) Diseñar actividades donde el alumno compare su versión escrita con el diálogo o texto expuesto al principio de clases.
- 12) Inducir a reflexionar sobre la regla gramatical usada por los alumnos y hacer que ellos identifiquen sus propias mejoras.

Un punto final, puede realizarse actividades donde se ejemplifiquen estructuras a través del uso del análisis contrastivo de la lengua meta y la lengua materna del alumno, puede ser una alternativa para que él logre notar la regla y aprenda mediante la inducción a reflexionar sobre las reglas gramaticales de la lengua meta.

Finalmente, al diseñar las ilustraciones o imágenes se tomó en cuenta para su diseño e implementación los siguientes puntos, con base a la opinión de los autores Aran (2006) y McGrath (2013):

1. Flexibilidad del material.
2. Secuencia didáctica y lógica del material en la presentación de contenidos.
3. Adecuación a las características de los alumnos.
4. Presentación de imágenes relacionadas con temas de la clase.
5. Ilustración cuidada al servicio de los contenidos.
6. Cuidado de diseño del material.
7. Significativo para el alumno.
8. Diversidad del material.
9. Evaluación constante del material a diseñar.

Conclusiones

Mediante la propuesta didáctica planteada, se busca incrementar tanto la conciencia gramatical de los aprendices en la lengua meta, como el uso de actividades basadas en la función comunicativa adecuadas a situaciones reales. Por supuesto, su aplicación debe adecuarse al nivel y al contexto que los alumnos están cursando la lengua tseltal. Los contenidos gramaticales por desarrollar deben incluir información sobre dos aspectos fundamentales: las estructuras lingüísticas y el significado de la función comunicativa, así como los aspectos socio-culturales en la lengua meta.

Después de haber analizado y reflexionado los resultados de esta investigación y sobre las posibles formas de mejorar mi práctica docente a través de la propuesta ya planteada, procedo a concluir a través de contestar las siguientes preguntas de investigación, porque fue a través de ellas que me guiaron junto con los objetivos a realizar este estudio.

1.- ¿La implementación de estrategias de enseñanza del enfoque basado en funciones comunicativas incide en la mejora de la práctica docente?

El presente trabajo de investigación, me permitió observar y conocer el enfoque basado en funciones comunicativas, así mismo, me permitió conocer la viabilidad de este enfoque al implementarlo con los alumnos, a través de su implementación conocí que es posible enseñar tseltal desde el uso real de la lengua.

Es preciso mencionar que, al provenir de una práctica tradicionalista, la transición suele ser un reto; sin embargo, tras la reflexión y análisis, a través de observaciones introspectivas que plantea Wallace (1991) al percibirme como un docente tradicionalista a través de las observaciones de mi propia práctica, me propuse mejorar y superar esas barreras, no sin antes mencionar que lo tradicional no todo es negativo. En este sentido, al decidir enfrentarme al enfoque basado en funciones comunicativas, pude percibir que esta forma de enseñar tseltal a los alumnos puede apoyarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que ha sido un desafío y tarea difícil la transición docente a uno reflexivo, interactivo y facilitador, pues la práctica estuvo transitando como un péndulo.

Acorde con Moon (2006) solemos enfrentarnos a diario con problemas reales probamos soluciones, cometemos errores y buscamos ayuda para solucionarlos. Y fue de este modo,

que al percibirme como docente tradicional busqué y adopté al enfoque basado en funciones comunicativas para mi guía y ayuda a solventar mis debilidades en la enseñanza del tseltal, es decir para poder transitar de ser un docente tradicional a uno facilitador.

En este sentido, el enfoque basado en funciones, de alguna manera aportó ayuda a mi práctica docente a través de la realización de actividades y diseño de los materiales propios a la enseñanza del tseltal. Como se sabe la lengua tseltal y sus materiales para enseñanza son escasos, por lo que al diseñar yo misma los materiales de acuerdo a la función y uso de la lengua, noté que es posible manejar la gramática de manera inductiva y luego explícita dentro de los diálogos elaborados, así como la implementación de imágenes acercó al conocimiento de algunas prácticas socioculturales de la lengua tseltal.

Con certeza puedo decir, que al estar inmerso en esta investigación y retomando este enfoque, pude observar que al estar diseñando los materiales, las actividades y los ejercicios, puede mejorar mi práctica docente; también observé las debilidades en la implementación de este enfoque, porque al enfrentarme a algo nuevo y desconocido para mí como docente, no siempre resultaron positivos la realización de las actividades, por tanto, me vi en la necesidad de seguir reflexionando para mejorar las actividades y en la implementación de las estrategias de enseñanza.

Ya al estar inmerso en este enfoque me surgieron otras preguntas como la que se inscriben en estas líneas: uno se pregunta ¿Qué materiales son viables para los alumnos? ¿Qué actividades implementar? y ¿Cómo realizar actividades de *Consciousness Raising*? Las primeras dos preguntas puedo decir que no fueron tanto complicadas para su diseño y elaboración.

Para el diseño de materiales me forzó a mí como docente seleccionar y adaptar en su caso mis propios materiales, porque al hablar de una función comunicativa fue necesario crear diálogos y materiales acordes para cada contexto. Es necesario decir que los materiales no fueron de alta calidad y con excelencia, no obstante, se diseñó en la medida de lo posible tomando en cuenta características que algunos autores como Aran (2006) y McGrath (2013) quienes mencionan que los materiales deben ser creados para contextos específicos, tomando en cuenta la necesidad de los alumnos. Durante la realización de estos materiales, observé

que sería necesario mejorarla sesión con sesión, para que los alumnos tuvieran más claridad sobre el tema que se enseñaba.

Estando consiente de la necesidad de mejorar mis materiales, se seleccionó diversos apoyos visuales que pudieran incidir en la mejora de la enseñanza como en el aprendizaje de los alumnos. De los materiales diseñados, tuve la oportunidad de ser evaluado por los alumnos y desde mi propia perspectiva tuve que evaluarlos también, porque en ocasiones solemos incluir materiales confusos que confunden a los alumnos y no logramos los objetivos esperados, puedo señalar que inicie con materiales débiles pero que de algún modo fueron mejorando durante la inmersión bajo este enfoque.

Por otro lado, fue la pregunta *¿Cómo realizar actividades de Consciousness Raising?* las que posiblemente fue un reto comprender y aprender, pues la inexperiencia de trabajar con este método me dejaba dudas e incertidumbres; posiblemente se tenga nociones del enfoque comunicativo, pero al haber implementado la concientización junto al enfoque basado en funciones comunicativas, ha sido una experiencia, que algún modo, ha ayudado en la transformando de mi actuación, ahora puedo decir, que mi práctica es la de un docente con transiciones a ser facilitador, probablemente no totalmente transformada, no obstante, estoy formándome como tal y es gracias a este enfoque que me dio las herramientas de cómo mejorar mi práctica docente.

Como ya mencioné, las actividades de *Consciousness Raising*, fueron de los temas más difíciles para mí comprensión, no obstante, con la guía de Santos (2015) a través de su propuesta en el libro *“La enseñanza de Lenguas Indígenas a Adultos”*, fui comprendiendo poco a poco estas actividades al punto de que ahora conozco más sobre las actividades que se pueden realizar para que los alumnos trabajen en notar la regla gramatical y la puedan identificar.

En general, lo que este enfoque dejó en mi aprendizaje y reflexión como profesional, es comprender que es posible mejorar la actuación y todo lo que ello implica, siempre que uno esté dispuesto a conocer nuevas formas de enseñar lengua, no puedo señalar que soy un docente totalmente facilitador, sin embargo, sigo trabajando en ese proceso a través de la propia reflexión y análisis de mi práctica docente con el fin de mejorar día a día. Estoy consiente de que la mejor manera para cambiar nuestras prácticas es tomando consciencia

de nuestras propias debilidades y fortalezas, ya que esto me dio la pauta para enfrentarme al enfoque basado en funciones comunicativas.

Ahora, como docente de tseltal que está usando este enfoque, puedo decir que mi práctica ha mejorado notoriamente y esto se observa a través de mi propia persona, a través de la reflexión que realizo día a día y en forzarme para ser mejor docente, en beneficio de mis alumnos que son por ellos, por el cual yo me esfuerzo. Ahora he comprendido y aprendido que es válido realizar fusiones de otros métodos para enseñar lenguas, siempre y cuando nuestros objetivos estén claros por el cual se usa e implementa.

He de mencionar que como persona y profesional no soy la misma que, como cuando ingrese a la Maestría en Didáctica de las Lenguas, porque mi pensamiento, mi forma de actuar con los alumnos, mi personalidad, mis valores, mi esencia como ser humano ha cambiado a través de una continua reflexión, pensando siempre sobre las mejores maneras de cómo enseñar y apoyar al aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la reflexión que me llevo de esta investigación es que puedo ser otra persona con capacidades, habilidades y que a través de la reflexión crítica de mi propia práctica pude mejorar con el apoyo del enfoque basado en funciones comunicativas. En gran medida, la observación participante fue mi aliada y cómplice durante este proceso de investigación y, gracias a ella también ha mejorado mi práctica docente.

Finalmente, puedo decir que este enfoque me ha brindado la oportunidad de conocer y trabajarla. Al percibir una mejoría y la manera de como converjo en la actuación en el aula, me permiten finalmente darme cuenta que tanto mi identidad personal como docente es la de una persona reflexiva, que toma en cuenta detalles mínimos y que los integra en su reflexión para mejorar su práctica, en este sentido, puedo decir que soy más consciente de lo que ocurre dentro de mi aula y me hacer reflexionar sobre, por qué ocurren así las cosas, son estas preguntas y respuestas que me dejan la investigación-acción.

Estoy convencida que los maestros de Lenguas Nacionales Minoritarias podemos cambiar de ser tradicionales a ser facilitadores y no esperar que otros observadores nos indiquen que es lo que podemos hacer en nuestras aulas, porque somos nosotros quienes nos enfrentamos a diario con situaciones y problemas que aquejan nuestra enseñanza de lenguas indígenas, y

somos nosotros quienes podemos dar solución a las diversas problemáticas o situaciones que emergen en nuestras aulas.

2.- ¿Cómo transita la docente desde un método tradicionalista a un enfoque basado en funciones comunicativas en sus clases de tseltal?

Primeramente, puedo decir que no fue una tarea fácil transitar a través de ser un docente con tales características a través del enfoque basado en funciones comunicativas. Considero que fue uno de mis mayores desafíos, sin embargo, con la persistencia y entusiasmo de querer aprender y ser otra docente con características donde me ayudaran a ser mejor profesionista, me propuse el reto de conocer e implementar el enfoque en mis clases de tseltal, porque solamente de esta manera podría observar y reflejarse cambios positivos a mi práctica, de otra manera no hubiera sido posible.

Es preciso mencionar que los desafíos encontrados para mi transición fueron la realización de materiales visuales y sobre todo en la realización de actividades *Consciousness Raising* y la elaboración de las secuencias didácticas, pues antes no había trabajado con estas características de un planeación y enfoque. Mi transición consistió en avances y retrocesos, en desafíos, de acuerdo a Moon (2006) como un péndulo colgante que retrocede y avanza, porque al estar en una investigación, donde se trata de mejorar la práctica es un reto, personalmente sentí temores y angustias en un principio, porque no comprendía como realizar mis actividades de tipo *Consciousness Raising*, y es posiblemente una de estas actividades que ha sido un desafío comprender y realizar, pero que a estas alturas voy comprendiendo más sobre estas actividades, porque a través de su implementación pude percatarme de mis errores en su aplicación en mis primeras clases.

No obstante, a finales de este plan de acción me acerqué a la realización de actividades de tipo CR, porque pude observar que los alumnos podían aprender a notar la regla gramatical a través de la prominencia en los diálogos expuestos, específicamente en mi sexta clase. En un principio consideré incluir diálogos largos y aspectos gramaticales diversos, pero al observar y evaluar mi propio material, observé que, para el nivel que yo estaba atendiendo, eran necesario diálogos cortos y aspectos gramaticales factibles que correspondieran a su nivel, de este modo hubo que adecuar los diálogos de acuerdo a las necesidades y capacidades de los estudiantes.

Del mismo modo, mi identidad como docente entró en juego a través de haber realizado reflexiones a mi propia práctica y persona. A través de esta inmersión en la investigación-acción, fue posible realizar esta transición como un péndulo, porque este proceso es así, comprendo ahora que ninguna persona y profesional docente deja por completo sus viejas tradiciones, puesto que depende de un proceso para que exista un cambio real y verdadero, no obstante, este cambio tiene que ser deseado y necesitado, pues sin esa necesidad es imposible que esta transición ocurra.

Principalmente, fue mi propio interés el que me llevó a conocer y a enfrentarme con estos retos, estas necesidades fueron y lo siguen siendo para mejorar día a día y de ellos se enlista para recapitular mis necesidades que me empujaron a la realización de esta investigación:

- Mi interés por conocer otro enfoque y métodos de enseñanza de lenguas minoritarias.
- Necesidad de mejorar mis estrategias de enseñanza del tseltal.
- La necesidad de cambiar mi actuación docente tradicional a una docente facilitadora y participante.

La clave para la transición hacia cambios positivos de la práctica fue la observación introspectiva de mi actuación docente y el discurso en el aula. Fueron Kolb (1984), Shön (1992) y Wallace (1991), quienes me apoyaron en la observación de mi práctica docente y, Cazden y Beck (2003) junto a Edwards y Westgate (1994) me ayudaron a analizar y a reflexionar las transcripciones del discurso que realicé en el aula, porque fueron datos que me evidenciaron las debilidades y fortalezas que poseo, a través de ellas pude tomar decisiones para mejorar mi actuación docente.

Acorde con Wallace (1991) principalmente fueron las observaciones de mis clases que me ayudaron a detectar mi debilidades y fortalezas en la enseñanza del tseltal, y de acuerdo con Shön (1992) a través del ejercicio docente me ayudo a decidir qué aspectos de la practica debía cambiar para mejorar mi desarrollo profesional y personal de mi práctica docente. Mientras tanto, con Moon (2006) pude reflexionar sobre mis propios aprendizajes que se obtienen de experiencias previas y presentes de manera individual, porque como individuo viví de manera personal la experiencia de esta investigación, en donde estuve como un péndulo durante el desarrollo de mi plan de mejora.

La observación y el discurso en el aula me dejaron observar, analizar y reflexionar cómo iba mejorando mi práctica, a su vez también reflejaban que hubo momentos en donde solía regresar a mi antigua práctica, y como lo he mencionado, ha sido un reto dejar las viejas costumbres, porque de alguna manera, la práctica que está arraigada en nuestra actuación es difícil romperlos, porque, no sólo mi experiencia docente descende de ella, también mi experiencia como alumna antes de decir ser docente de lengua tseltal y, compañeros docentes han formado parte de mi experiencia bajo métodos tradicionalistas. Los autores citados en este apartado, fueron mis aliados en la reflexión de la práctica docente durante el desarrollo de la investigación.

3.- ¿La atención explícita al sistema del lenguaje a través de actividades de descubrimiento puede complementar al enfoque basado en funciones comunicativas para atender el contexto específico del alumno?

El enfoque basado en funciones comunicativas si bien no se trabajó específicamente con el enfoque comunicativo, sino una parte de ella. Al haber implementado esta forma de enseñar mediante diálogos e imágenes, fue una nueva experiencia para mi práctica docente. El uso de este enfoque junto a actividades de *Consciousness Raising* resulto de alguna manera valiosa en mis clases de tseltal. Cuando se implementó por primera vez, puede haber sido realizada erróneamente porque no fue efectiva y adecuada, porque la falta de práctica y conocimiento de este método se vio debilitada en su uso. No obstante, en las últimas sesiones posteriores a las primeras se observó que las actividades de CR resultaba favorable después de presentarles el diálogo. Pues las actividades implementadas fueron las siguientes:

- Se les presentó a los alumnos imágenes y un contexto, donde tenían que observar palabras y frases gramaticales.
- Se solicitó practicar la lengua a través de ejercicios controlados y semi-controlados.
- Se solicitó a los alumnos realizaran otra observación en otros diálogos que incluían palabras y frases de manera prominente, con el propósito que los alumnos notaran las similitudes y diferencias de los aspectos gramaticales.
- Se solicitó responder algunas de las siguientes preguntas: *¿En que se parecen las oraciones y frases? ¿En qué se parecen las palabras que no son completamente iguales? ¿Qué creen ustedes que tienen en común esas frases o palabras? ¿Cómo*

empiezan y terminan cada palabra?, ¿Con qué letra comienzan y terminan las palabras escritas en negrita? ¿En qué se parecen o no se parecen en nada? Y observen bien cada palabra y comparen con otras palabras resaltadas en negrita.

- Se solicitó a los alumnos trabajen en el reconocimiento de las estructuras gramaticales, desprendidas de los diálogos; esto se realizó solo con una actividad al presentar clasificadores de forma, donde se presentaron de manera explícita la regla gramatical para que el alumno la observara y diera cuenta de la estructura gramatical.
- Se presentó a los estudiantes ejercicios gramaticales donde ponían a prueba lo que habían descubierto de la regla gramatical del diálogo. Esta actividad se puede manejar mediante ejercicios cerrados y controlados, por ejemplo: completar diálogos, completar frases incompletas, corregir errores gramaticales, entre otros.
- Finalmente, se le solicitó al alumno realizar su propia versión del diálogo para que al final comparara su versión con la versión original y se diera cuenta de que aspectos gramaticales habían escrito y si estas estaban bien o estaban erróneamente escritas. De este modo, los alumnos daban cuenta de las similitudes y diferencias que empleaban en el uso de la regla gramatical.

Al realizar estas actividades observé que, de alguna manera, los alumnos iban resolviendo y notando la regla gramatical, aunque no fue posible en las primeras sesiones. En este sentido, considero que sí, puede el método de *Consciousness Raising* aportar ayuda al enfoque basado en funciones comunicativas para entender significado del contexto textual y sobre todo, es un apoyo para que los alumnos aprendan reglas gramaticales explícitas a través de ejemplos y creando prominencia en diversos diálogos.

Si bien es cierto, la función comunicativa, no solo se trata de la interacción a nivel oral, también la escritura, la pragmática, la habilidad de escuchar, de leer y escribir forman parte de las habilidades de la comunicación y en este sentido, las actividades de atención explícita al lengua a través de actividades de CR, si complementan al enfoque basado en funciones comunicativas. Ya mencionaba y recalco de nueva cuenta que tanto la escritura como la habilidad oral son tan importantes para esta lengua que se está iniciando con su enseñanza en niveles superiores, y es necesario que sea enseñado de esta manera, porque en esta lengua existen escasos materiales para ser tomados como insumo lingüístico,

Entonces, se pretende que a través de las actividades de CR; se enseñe la gramática explica del tseltal pero con una nueva mirada diferente a lo tradicional. Para que en lo posterior se genere diversos materiales escritos, audibles y visuales de preferencia de contextos reales con fines de ser materiales con situaciones comunicativas. Personalmente considero que la atención explícita a la gramática en combinación con el enfoque basado en funciones comunicativas es un beneficio que puede impulsar a la lengua tseltal, tanto para su escritura como para su producción oral.

Los procesos de transición sobre la práctica docente en la selección de actividades de *Consciousness Raising 1* y *Consciousness Raising 2*, fue uno de mis mayores retos, por tanto, mi reflexión y análisis es continuar y profundizar en este método y comenzar a indagar sobre otros enfoques y métodos de enseñanza de tseltal, pues bien vale la pena enfrentarse a estos desafíos que fueron para mi descubrimientos, pero que a su vez también fueron gratificantes al observar los resultados, probablemente en un principio no fueron los mejores pero tampoco los peores. Los resultados descubiertos en esta investigación pueden constatar que pueden ser mejorados con el paso del tiempo siempre y cuando como docente se tenga la necesidad y deseo de mejorar.

En conclusión, puedo señalar que el nivel de reflexión obtenido durante esta investigación es de acuerdo a Moon (2006) el nivel 1, debido a que mis evidencias son descripciones con énfasis en algunos comentarios y el uso de la observación y reflexión obtenidas de la experiencia se llegaron a conclusiones y generalizaciones y a la toma de decisiones para buscar soluciones. Al haberme investigado como observador participante me ayudó a reflexionar el proceso que debo seguir, para continuar las mejoras de mi actuación docente. Comprendí que al realizar una investigación a través de la observación participante puede aportar beneficio para que mi actuación mejore, y de esta manera pueda ayudar a solventar las necesidades de mis alumnos.

Referencias

- Aiken, L. R. (2002). *Attitudes and related psychosocial constructs: Theories, assessment, and research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Alonso, M. G; Ayala, S. Berumen, G; Cabrera, N; Castillo, D. A. y Gallardo, A. L; (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México*. México: SEP-CGEIB.
- Álvarez, M. D., y Bellini, E. (2000). Aprender a ver, aprender a tocar. Integración: *Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (33), 20-25. Recuperado de <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/Integracion%2033.pdf>
- Andreu, M. A., García, M. y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 11(55), 34-38.
- Aran, A. P. (2006). *Materiales curriculares, Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Barcelona: Graó.
- Arévalo, I., Pardo, K. y Vigil, N. (2005). Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú. Recuperado del *repositorio digital de MINEDU*. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3645>
- Bartolí, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1, (1). Recuperado de http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf
- Bayés, M. y Montmany, B. (2012). Instrucciones en el aula de ELE: pasado, presente y futuro. Trabajo presentado en *XXXIII Congreso Internacional ASELE*. Girona España. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0019.pdf
- Bergfelt, A. (2008). Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua: Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español. De la base de datos de Digitala Vetenskapliga Arkivet: Estetisk-filosofiska

fakulteten Spanska. Recuperado de <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:24525/FULLTEXT01.pdf>

Bernard, H. R. (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches (5)*. *Blue Ridge Summit*, US: AltaMira Press.

Bermúdez, L. y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Revisión Quórum académico*, 8(15), 95-110. ISSN 1690-7582.

Bruner, J. S. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Buitrago, L., Torres, V. y Hernández R. M. (2009). *La secuencia didáctica en los proyectos de aula un espacio de interrelación entre docente y contenido de enseñanza*. (Tesis de maestría). De la base de datos de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis59.pdf>

Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition, en J. Lyons (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin, 242.260.

Capdevila, N. T. (2010). Estrategias de inicio y cierre en el uso del manual En acción. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/09_tudela.pdf

Cárdenas, M. y Rivera, J. (2006 enero-marzo). El análisis del discurso en el aula: una herramienta para la reflexión. *Educere*, 10 (32), pp. 43-48, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603207>

Cárdenas, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 71-106.

Cardoso-Belo, J. M. (2012). Competencia comunicativa y nuevas fórmulas docentes: la emergencia de nuevos modelos de comunicación didáctica. *Vivat Academia*, (117E), 1291-1309.

- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Cazden, C. B. y Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. *Handbook of discourse processes*, 165-197.
- Chiriboga, B. y Valiente, C. T. (1993). *Didáctica del Español como segunda lengua*. Quito: Proyecto EBI: E Abya-Yala.
- Coll, C. y Edwards, D. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Condé, M, Gerdel, F. y Cruz, M. (1999). *DICCIONARIO TZELTAL de Bachajón, Chiapas*. México: Instituto Lingüístico de Verano, A.C.
- Cueto, S., Andrade, F. y León, J. (2003). *Las actitudes de los estudiantes peruanos hacia la lectura, la escritura, la matemática y las lenguas indígenas*. Perú: Grande.
- Culebro, C. M. (2004 julio-diciembre). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. En “*Actualizaciones investigativas en Educación*”, 4 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44740202.pdf>
- Cruz, S. R. (Online). *Revitalización y fortalecimiento lingüístico: La Normalización de los sistemas de escritura de algunas lenguas indígenas de Chiapas*. Recuperado de http://www.aiila.utexas.org/site/cilla4/CruzGomez_CILLA_IV.pdf
- Dalley, T. (1992). *Guía completa de ilustración y diseño: técnicas y materiales* (Vol. 6). Ediciones AKAL.
- Debesse, M. (1960). *Las etapas de la educación*. Buenos Aires: Editorial Nova.

- DGEI. (2005). Parámetros curriculares de la Asignatura Lengua indígena. México: DGEI-SEP. *Educación básica-primaria indígena*. Recuperado de http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf
- Díaz Barriga, F. (1999). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructiva*. McGraw-Hill, México.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *DidacTIC*. Recuperado en [http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo a la Primera Evaluación/Factores de Evaluación/Práctica Profesional/Guía-secuencias-didacticas_Angel Díaz.pdf](http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf)
- Duart, J. M. y Sangrá, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.
- Edwards, A. D. y Westgate, D. P. G. (1994). *Investigating classroom talk*. London: Falmer Press.
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2002). Grammar Teaching-practice or Consciousness-Raising? En j. C. Richards y W. A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching. An anthology of current practice*. (pp. 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile
- Espinosa, R. A. y Ake Farfan, S. (2014). *Tzeltales*. Recuperado de Repositorio Universitario Digital del *Instituto de Investigaciones Sociales UNAM*. <http://132.248.82.60/jspui/handle/IIS/4619>
- Estaire, S. (2007). La enseñanza de lenguas mediante tareas: principios y planificación de unidades didácticas. *Línea*. Recuperado de <http://www.nebrija.es/espanolparainmigrantes/flash/ensenar/PDF/articulo-tareas.pdf>. Consulta, 23(05), 2011.

- Esteve, O. (2004). *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*. En Lasagabaster, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).
- Esteve-José, M. (2010). Identidad y Desafío de la condición docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Tenti Fanfani, E. (comp.). México: Siglo XXI.
- Fábregas, A. (2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 251-277). Caracas: IESALC-UNES.
- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson Planning. En Jack C. Richards y Willy A. Renandya (Eds.) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 30-39). New York: Cambridge University Press.
- Fernández, A. P. (2006). *Soy el análisis de adaptación de Fight club: De Chuck Palahniuk a David Fincher*. Tesis Licenciatura. Ciencias de la Comunicación, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. México: Udlap
- Fernández, J. (1997). La enseñanza de las variedades lingüísticas a través de los textos lexicográficos. *En Lenguaje y textos*, (10), 239-256, ISSN: 1133-4770. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2183/8032>
- Freeman, D. y Freeman, Y. S. (2008). Enseñanza de lenguas a través de contenido académico. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 97-110.
- Galindo, M. M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Intralingüística*, 18, 428-436.
- García, A., Rising, B., Montero, B. y Watts, F. (2001). "Simulation/gaming and the acquisition of communicative language in another language". *Simulation and Gaming*, 32 (4), 481-491.
- Crawford y Cadenas. (2003). Métodos comunicativos para la adquisición de una segunda lengua. En *Abriendo la escuela: Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*. Jung, I. y López, L. E (Comps.). Madrid: Morata.

- Girón, A. (2013, Noviembre). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. En Modelo para el aprendizaje de Lenguas. In *XXI Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Recuperado de http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf
- Goldstein, B. (2013). *El uso de Imágenes como recurso didáctico*. Edinumen.
- Gómez, M. (2004). Tzeltales: Pueblos indígenas del México contemporáneo. México: CDI-PNUD. Recuperado de <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/tzeltales.pdf>
- Goncalvez, K. F. (2014). *El estudio de los culturemas y la gramática de la cortesía en la enseñanza de ELE*. [Tesis de licenciatura]. En la base de datos de la Universidad Estadual de Paraíba. Recuperado de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/9123/1/PDF%20-%20Kelliane%20F%20c3%a9lix%20Gon%20c3%a7alves%20de%20Alc%20c3%a2ntara>
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 285-306. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/93891/90541>
- Gutiérrez, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. In *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE): Alicante, 19-22 de septiembre de 2007* (pp. 336-342). Servicio de Publicaciones.
- Guzmán, A., Velazco Alonso, Velasco, L. Martínez, M. y Sánchez, M. (2013). *Sjunil npjptesel ta bats'il kóp tseltal: Manual de la lengua tseltal Chanebal swakebal U*. México: UNICH
- Hernández-Chérrez, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica*

de Ambato. [Disertación doctoral] Recuperado de la base de datos <http://eprints.ucm.es/29610/1/T35913.pdf>

- Hernández, S., Hernández, N. Morales, M. y Pérez, J. (1974). *Scuxlejal tzeltal. La vida tzeltal*. Ocosingo-México: Instituto Lingüístico de verano, A.C.- SEP-DGEEMI.
- Holliday, D. A. (1982). “Aprendo a conferir significado” en E. Lenneberg y E. Tanneberg (Comps.), *Fundamentos del desarrollo del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Argentina: Novedades Educativas.
- Huamán, H. (2005). *Manual de Técnicas de Investigación. Conceptos y Aplicaciones*. Perú: IPLADEES.
- Hymes, D. (2003). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Great Britain: Travistok
- INALI. (2006). Kuxlejaltik ta balumilal “la totalidad de nuestra vida en el mundo”. México: INALI-CDI-SEP. Recuperado de <http://www.inali.gob.mx/es/difusion/publicaciones/publicaciones-2006.html>
- INALI. (2008). *Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: Autor. Recuperado de http://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- INALI. (2011). *Stojobtesibal ts'ibajel ta bats'il k'op tseltal= Norma de escritura de la lengua tseltal / Felipa Pérez López, [et al]*. México: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; Gobierno del Estado de Chiapas. Secretaría de Educación: Universidad Intercultural de Chiapas, 2011. http://site.inali.gob.mx/pdf/norma_tseltal.pdf
- INALI. (2012-octubre). Normalización Lingüística. Informe de rendición de cuentas 2006-2012. *En memoria documental*. México. Recuperado de http://site.inali.gob.mx/pdf/NORMALIZACION_LINGUISTICA.pdf
- INALI- GOB. (2012). Normalización Lingüística. *En Memoria documental 2006-2012*. México: INALI.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaufman, T. S. (1989). "Posición del tzeltal y del tzotzil en la familia lingüística mayance. En Ensayos de antropología en la zona central de Chiapas, Norman MCQUOWN y Julian PITT-RIVERS (recops.), México, Instituto Nacional Indigenista / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Presencias, 7), 1989 [1970], pp. 171-183.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193-212
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the Source of Learning and Development*. Eaglewood Cliffs NJ. Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1982). Principles and practice. *Learning*, 46(2), 327-69.
- Krashen, S. D. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language learning*, New York: Prentice Hall.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- León-Portilla, M. (2007). *México: muchas lenguas y culturas*. México: Santillana
- Leony, D., Fuente, V., Pardo, A. y Delgado, C. (2010). Adaptación de material educativo guiada por IMS Learning Design: experiencias con LRN (adaptation of Learning material guided by ims learning design: experiences with. Lrn). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13(2), 209.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos*, (Págs., 13-25). España: Porrúa.
- LGDLPI (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de marzo de 2003.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. García, Fernando (Trad.). Madrid: Cambridge University Press.

- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, (9), pp. 119-135. ISSN: 1136 – 1034. Recuperado de <http://www.vc.ehu.es/deppe/revista.html>
- Madrid, D. (2001). “Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario 2001, pp. 213-232, ISSN 1131-5245.
- Malla curricular. (2012). *Escuela Normal de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural bilingüe*. Recuperado de <http://www.escuelanormallarrainzar.edu.mx/materiales-reforma-curricular/>
- Martín, M. J. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez-Agudo, J. D. (2011). Perfil profesional idóneo del profesor de lengua extranjera: creencias del profesorado en formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 41(1-2), pp. 103-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27021144004.pdf>
- Martínez-del Campo L. G. (2016). *Más allá de la calificación: instrumentos para evaluar el aprendizaje*. Chile: UnIDD-UCO-DD.
- Martínez, R. V. (2011). *Mayas y tseltales, una identidad tejida en la vida*. (Disertación Doctoral). De la base de datos de http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/TESIS/3_D113.pdf
- MCER. (2002). Marco Común Europeo de Referencia. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL teachers; Practice and Theory*. USA: Bloomsbury.
- Méndez, F., Arias, J., Velasco, L., Bolom, M., López, A. C., Gómez, F., López, E., Martínez, M., López, L., Arias, B., Silvano, A., Jiménez, J. L., López, A., Gutiérrez, A., Domínguez, M. A. y Santiz, E. (2013). Programa de estudios de lenguas originarias: competencias profesionales. Chiapas, México: UNICH. De la base de datos de Unich <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Programa-de-Lengua-Originaria-I.pdf>
- Monclus, E. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: FCE.
- Monereo, C. y Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XXI*, 17(2), 83-104. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning & professional development: Theory and practice*. London: Kogan Page.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. London: Routledge.
- Monti, S. y San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentos en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje E/LE en e-learnign. *RedELE*, 8 (8). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Sharon_Monti/publication/28126514_Evaluacion_de_plataformas_y_experimentacion_en_Moodle_de_objetos_didacticos_nivel_A1A2_para_el_aprendizaje_ELE_en_e-learning/links/02bfe511a3d20790bc000000.pdf
- Muñiz, A. (2000-March 4). Apoyan enseñanza de lenguas indígenas. *En Mural* [México D.F., México], p. 7. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?p=IFME&sw=w&u=pu&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA124441840&sid=summon&asid=94fb6c1d7c5323f5fc4fd5127c75abb2>

- Newman, J. M. (2000). Action research: A brief overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, Vol. 200, 1(1). Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs>
- Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Ecoe Ediciones
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*: Cambridge university press.
- Palacios, A., López, V. M. y Barba, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudio sobre educación*. 24, 173-195. ISSN: 1578-7001 Recuperado <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29569/2/PALACIOS.pdf>
- Paoli, A. (2006-diciembre). Aprender la lengua y la cultura tseltal. México: *Reencuentro*. (47), 55-63, ISSN: 0188-168X.
- Peralta, W. M. (2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Vinculando*. Recuperado de: <http://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingles-lengua-extranjera.html>
- Pérez, M. S., Bellaton, P. y Emilsson, E. (2012). La enseñanza de las lenguas en México. Hacia un enfoque pluricultural. [Versión electrónica], *educ@ un. mx, Revista Universitaria. Hecho en casa (10)*. Recuperado educapdf/rev10/perez-010.pdf
- Pérez, M. S. (2006 julio-diciembre). ¿Qué lingüística para la aplicación del modelo bilingüe? *Tiempo de Educar*, 7 (14), 181-208. Recuperado de <http://148.215.2.10/articulo.oa?id=31171402> ISSN 1665-0824
- Pizarro, M. (2013). Nuevas tareas para el profesor de español como lengua extranjera: la reflexión sobre su concepción de la enseñanza. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (19), 165-178. ISSN: 1697-746

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23.
- Poole, D. (1973). *Frases en castellano y Tzeltal de Ocosingo*. México: Instituto Lingüístico de Verano, A.C.
- Quintero, J., Zuluaga, C. y López, M. (2009). La investigación-acción mejora la planeación de clases en lengua extranjera. *Íkala*, 8(1), 39-56.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 79-94.
- Roldan, A. R. y Alhaken II, I. E. S. (2014). Didáctica de lenguas y culturas: un binomio cuestionado. En A. Luján, L. Rodríguez, A. R. Roldán (coord.) *Globalización y pluralidad cultural* (pp. 151-166). Córdoba, México: Cátedra Intercultural, Universidad de Córdoba.
- Roselli, N. D. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173-191.
- Rué, J. (1998). El aula: un espacio para la cooperación, En Clara Mir (Coord.). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia* (pp. 17-49). Barcelona: Graó.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Ángeles [i.e. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Sánchez, L. (2006 enero-marzo). El programa Enciclomedia visto por los maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(28), 187-207.

- Sánchez, M., Velasco, L., Guzmán, A., Martínez, M. y Gómez, R. (2011). *Manual de enseñanza de la Lengua tseltal. En Sjunil nojptesel ta bats'il k'op tseltal*. Chiapas, México: UNICH-CDI-CGEIB.
- Santis, F. (2011). La construcción de la identidad indígena en dos escuelas primarias Tseltales Bilingües del Estado de Chiapas. XI congreso Nacional de Educación y valores/ponencia Investigación Educativa/6. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.* ISBN: 978-607-7923-02-2 Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/0837.pdf
- Santis, R. (2017). *COMPENDIO: Propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectura y escritura de las lenguas originarias Tsotsil y Tseltal como lengua materna*. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: LEPIB.
- Santiz, J. Gómez, J., Sánchez, M. y López, S. (2015). *Bats'il K'op: Lengua tseltal Chiapas, Primero y segundos grados lecturas*. México: SEP-CONALITEG
- Santos, S. (2105). *La enseñanza de lenguas indígenas como segunda lengua: una propuesta, metodológica*. En Lepe, L. y Cardona, P. (Cords.) *Lenguas indígenas en espacios comunitarios y escolares*. México: Porrúa.
- Santos, S. (2015). *La enseñanza de Lenguas indígenas a Adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas*. México: Universidad Autónoma de Nayarit- Universidad Autónoma de Querétaro.
- Saravia, E. y Bernaus, M. (2008). Motivación y actitudes para el aprendizaje de lenguas de dos colectivos de estudiantes universitarios: futuros maestros de lenguas extranjeras y futuros enfermeros y fisioterapeutas. *Porta Linguarum*. (10). 163-184. ISSN: 1697-7467. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31824/1/Saravia.pdf>
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. U.K: Macmillan.
- Shön, A. D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shön, A. D. (1992). *La formación de profesionales reflexivo: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Montero L. y Ves, J. M (trad.). España: Ministerio de educación y Ciencia-Paidós.

- Silberman, M. L. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Buenos Aires: Troquel.
- Skrobot, K. (2014) *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México* (Disertación Doctoral) De la base de datos de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/62924/1/kristina_skrobot_tesis.pdf
- Slavin, R. E. y Johnson, R. T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: Formación, competencias y actitudes*. (Tesis de maestría) de la base de datos de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/18332/6/TFM%20Irina%20Stratulat.pdf>
- Solar, M. I y Díaz-Larenas, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Zimmerman, E, (Trad.). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tapia, Y. (2002). *Estrategias metodológicas de enseñanza y uso de lenguas en docentes de escuelas EBI en el distrito de Mañazo-Puno* (Tesis de maestría). De la base de datos de bvirtual.proeibandes.org. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes.
- Torres, A. E. (2003). *Propuesta de un programa para un curso intermedio de inglés, para la Facultad de Odontología de la UANL* (Disertación doctoral de la Universidad Autónoma de Nuevo León). De la base de datos <http://eprints.uanl.mx/1505/1/1020149161.PDF>
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de educación*, 343, 71-91.

- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and theory*. U.K: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis (Jalapa, Mexico) n, 5(1980)*, 37-54.
- Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Novedades Educativas*, 22(234).
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (2011). *Action Research for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. y Willis, J. (1996). Consiousness-Raising activities in the language classroom. En J. Willis y D. Willis (Eds.), *Challenge and change in language teaching* (pp. 63-76). Oxford: Heinemann.
- Woods, D. (1996): *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Testimonios

Fernando Gómez López, docente de la UNICH y de la UNACH.

Lucía Velasco Jiménez. Docente de la Escuela Normal Larrainzar.

Manuel López Sánchez, campesino de la comunidad de Chalam, Municipio de Tenejapa. Ubicación de los tseltales

Referentes electrónicos

La casa del Árbol. (2005). <http://www.lacasaenelarbol.org/cursos/tsotsiltsetal>

SIL México. (2016). <http://www.mexico.sil.org/es/publicaciones/arte4lit>

UNICH. (Online). <http://www.unich.edu.mx/departamento-de-lenguas/>

Lista de tablas y figuras

Figuras

Figura 1: Zona tseltal actual (Martínez-Loera, 2011, p. 131).

Figura 2: Secuencia de atención explícita de la gramática CR, de Santos (2015, p. 137).

Figura 3: Características de una imagen. Elaboración propia E/2017.

Figura 4: Triangulación de la información, adaptado de Elliott (2005)

Fotos

Foto 1: Facultad de Ciencias Sociales.

Foto 2: Escuela de Lenguas.

Foto 3: Aula de Escuela de Lenguas.

Foto 4: Alumnos de la Facultad de Sociales.

Foto 5: Alumnas de la Escuela de Lenguas

Foto 6: Alumnos de la Escuela de Lenguas.

Foto 7: Revisión del ejercicio sobre números.

Foto 8: Monitoreo de actividad.

Foto 9: Aproximación de la docente para ayudar a resolver dudas de las alumnas.

Foto 10: Ritual de saludos en entre señoras.

Foto 11: Saludos entre un joven y un anciano.

Foto 12: Diálogo 2 para comparar de A2.

Foto 13: Diálogo 2 para comparar de A1.

Foto 14: Producto final para CR2 As 1 y 4.

Foto 15: Producto final para CR As 2 y 3.

Foto 16: Alumnas comparan respuestas.

Foto 17: La colaboración ayuda a detectar errores gramaticales.

Foto 18: Comparan y revisan ejercicios.

Foto 19: Alumnas trabajan en equipo.

Foto 20: Trabajo colaborativo en la historieta.

Foto 21: Exponiendo Producto final.

Foto 22: Diálogo de alumna 2.

Foto 23: Diálogo de alumna 1.

Foto 24: Docente elicitando vocabulario junto a los alumnos.

Foto 25: Alumna 1, escribe adjetivo (color) para las imágenes.

Foto 26: Diálogos para comparar.

Foto 27: Comparando palabras.

Imágenes

Imagen 1 Libro de tselal, Santiz, et al., (2015).

Imagen 2: El curandero, Santiz, et al. (2015)

Imagen 3: Material multimedia tselal, INALI (2006).

Imagen 4: Manual de tselal, UNICH, Guzmán, Velasco Alonso, Velasco, Martínez y Sánchez (2013).

Imagen 5: Manual de tselal, UNICH, Guzmán Velasco Alonso, Velasco, Martínez y Sánchez, (2013).

Imagen 6: Diálogo 1 Chonbajel ta Oxchujk, C3-18/02/2017.

Imagen 7: Identificando adjetivo y sustantivo y verbos con prefijo JAS C3-18-02-2017.

Imagen 8: Nombrando objetos por tamaño y color C3-18/02/2017.

Imagen 9: Ejercicio sobre adjetivos y sustantivos C3-18/02/2017.

Imagen 10: Producto final de CR2 C3-18/02/2017.

Imagen 11: Imagen contextualiza una función comunicativa C6-18/03/2017.

Imagen 12: Chombajel ta najnatik C6-18/03/2017

Imagen 13: Actividad para prueba de concientización A3.

Imagen 14: Actividad para prueba de concientización A4.

Imagen 15: Adivinando respuestas.

Imagen 16: Tarea realizada en equipo.

Imagen 17: Presentándome en las clases.

Imagen 18: Comprando en el mercado de *Oxchuc*.

Imagen 19: Encuentro en el camino, saludo de personas adultas, adaptada de SIL México (2016).

Imagen 20: La despedida de la casa adaptada de SIL México (2016).

Imagen 21: Diálogo: Saludos a mayores de edad. Adaptada de SIL México (2016).

Imagen 22: Saludos entre mujeres.

Imagen 23: Saludo entre un joven y un abuelo.

Imagen 24: Comprando con doña Mica.

Imagen 25: Frutos, granos y verduras elicidadas.

Imagen 26: Frutas elicidadas en clase 2.

Imagen 27: Primer contexto diseñado en diálogo y audio.

Imagen 28: Comprando en el mercado de *Oxchujk*.

Imagen 29: Comprando con doña Mika.

Imagen 30: La regla JAS un aspecto gramatical asilado.

Tablas

Tabla 1: Esquema de planeación de secuencias didácticas, Santos (2015, p. 30).

Tabla 2: Códigos y categorías en la investigación acción.

Tabla 3: Simbología en las transcripciones.

Extractos

1. Dudas sobre la actividad
2. Intento de la práctica oral
3. Actividades no concluidas
4. Instrucciones largas enredadas y confusas
5. Intento de pronunciar sustantivos
6. Checar instrucciones en el aula
7. Instrucciones confusas
8. Instrucciones confusas y ambiguas
9. Resultado de la instrucción
10. Mejorando instrucciones
11. Indicaciones adecuadas para las actividades
12. Seguimiento y revisión del dictado
13. Estrategia de monitoreo desde otro ángulo
14. Contextualización de la clase
15. Saludo (estrategias de calentamiento)
16. Descubriendo dificultades del alumno al inicio de sesión
17. Retroalimentación como cierre de sesión

18. Secuencia de actividades inconclusas
19. Practicando preguntas y precios
20. Dificultades de pronunciación del estudiante
21. Diálogos para aprender a pronunciar tseltal
22. Saludos entre personas mayores de la misma edad
23. La práctica significativa
24. La práctica mejora pronunciación del tseltal
25. La práctica contextualizada
26. Escritura y práctica oral ayudan a comprender significados
27. La necesidad de aprender tseltal
28. Obligación para aprender tseltal
29. El interés por aprender tseltal
30. *Marcando palabras*
31. Un intento de comparar palabras
32. Actividad para comprobar hipótesis de la CR
33. Escribiendo adjetivos, sustantivos y precios
34. Apoyo a la realización de tarea CR2
35. Actividad de observación del contexto
36. Atenciones al significado del diálogo
37. Actividad comparando palabras
38. Estructura gramatical observado y notado
39. Identificando similitudes/diferencias en frases
40. Dificultades para notar la regla
41. Probando la hipótesis del alumno
42. Solicitando producción final
43. Actividades de reflexión y concientización CR2
44. La comparación promueve aprendizaje colaborativo
45. Interacción verbal ayuda a la corrección de la escritura
46. Producción escrita y comparación CR2
47. La historieta en equipo
48. Dificultades en la realización de la historieta

49. Comentando frases de tseltal
50. El uso de las TIC en actividades entre pares
51. Actividades por pareja ayuda a reforzar conocimiento
52. Diálogo no coincide con la imagen
53. Las imágenes para elicitación de vocabulario
54. Imagen representa una situación comunicativa
55. La Imagen apoyo a comprender la conversación
56. Imágenes elicitación de vocabulario
57. Las imágenes para elicitación de vocabulario
58. La actuación docente en observación
59. La actuación docente en observación

Fragmentos

60. Cantidad de actividades limita objetivos de clases
61. Actividades no realizadas
62. Tiempo que asignar para dudas o explicaciones
63. Actividades no concluidas
64. Actividad agregada
65. Instrucciones coherentes
66. Actividades monitoreadas y corregidas
67. Monitoreo y observación hacia los alumnos
68. Monitoreo el ejercicio del clasificador *jkojt'*
69. Monitoreo de actividades realizadas
70. Monitoreo provoca timidez en el alumno
71. Saludos y contextualización de tema como apertura de sesión
72. Activa conocimiento y conoce dificultades
73. Fusión de actividades en el plan de clases
74. Actividades de dos sesiones fusionadas
75. Análisis y reflexión docente
76. Tiempo para actividades en la secuencia didáctica
77. El plan de secuencias didácticas flexible a las situaciones
78. Tiempos definidos para actividades

79. Actitud al aprender tseltal
80. Interés particular de algunos alumnos
81. Actitud e interés en las clases de tseltal
82. Interés particular por aprender tseltal
83. La actitud positiva de los alumnos
84. La comparación ayuda al desarrollo de conocimiento
85. Observando el plan de actividades
86. Reflexionando sobre mi actuación en el aula
87. Precaución sobre actividades *CR 1* y *CR 2*
88. Reflexionando sobre contenido de la clase
89. Observando cambios de la actuación docente
90. Analizando mi reflexión

Anexos

Anexo 01: Formato nota docente 01.

Formato nota docente clase			
<p>Seleccionado y adaptado por Ernestina López Gómez. Referencia: Bernard, H. R. (2011). Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches (5). Blue Ridge Summit, US: AltaMira Press. Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente, en Lasagabaster, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).</p>			
Institución: _____			Fecha: _____
____/____/____			
Curso: _____		Grupo: _____	Horario: _____
Nota docente			
Actividades	Productos	Aprendizajes o lecciones aprendidas	Horas dedicadas

Anexo 02: Formato Nota del docente 02

Formato de nota docente clase 02	
<p>Seleccionado y adaptado por Ernestina López Gómez. Referencia: Bernard, H. R. (2011). Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches (5). Blue Ridge Summit, US: AltaMira Press. Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente, en Lasagabaster, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).</p>	
Lugar y fecha: San Cristóbal de Las Casas, Chiapas	Fecha: _____
Institución: _____	
Grupo: _____	Hora: _____
Actividades	Registro de situaciones, hechos y situaciones ocurridos en el proceso de enseñanza
Observaciones:	

Anexo 03: Formato Diario docente 01

Diario del docente

Seleccionado y adaptado por Ernestina López Gómez.	
Referencia: Elliott. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.	
Institución: _____ Hora: _____ Fecha: ___/___/___	
Nombre: _____	
	Descripción y narración de actividades dentro del aula
Redacción de la secuencia temporal utilizando frases de enlace y adverbios de tiempo, tales como “al inicio, luego, después, a equis hora, tal actividad duró, la clase terminó...” <ul style="list-style-type: none">• Referencia a los participantes. Lo que hacen, sus actitudes, preguntas, respuestas, acuerdos, información, peticiones.• Referencias a las cosas y al espacio que conforman el contexto en el cual actúan los participantes.• Dirección de los acontecimientos: propósitos, objetivos, metas, que se encuentran en forma implícita o explícita.	
Observaciones:	

Anexo 04: Formato Diario docente clase 02

<u>Formato de diario docente clase 01</u>	
<p>Seleccionado y adaptado por Ernestina López Gómez. Referencia: Elliott. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.</p>	
<p>Lugar: San Cristóbal de Las Casas, Chipas Fecha: _____ Hora: _____</p> <p>Institución: _____</p> <p>Curso: _____ Grupo: _____</p>	
Registro de actividades académicas en el aula.	
Registro de actividades	Registro de episodios efectuados durante la clase de tseltal.
<p>Mis percepciones y sentimientos respecto al inicio de sesión.</p>	
<p>Mis percepciones y sentimientos, sensaciones respecto a la coherencia de los temas que se trataron.</p>	
<p>De los participante: lo que hacen, sus actitudes, preguntas, respuestas, acuerdos, inconformidades, peticiones, etc.</p>	

Anexo 05: Formato de hoja de observación de video Clase 01

Formato de hoja de observación semi estructurado de video clase 01	
<p>Fuente: Bernard, H. R. (2011). <i>Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches (5)</i>. Blue Ridge Summit, US: AltaMira Press.</p> <p>Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente, en Lasagabaster, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).</p>	
Nombre del docente:	Fecha: / /
curso:	Clase:
	Descripción de la observación:
Clima con el que se inicia la sesión:	
Desarrollo de la clases:	
Uso del pizarrón:	
Uso de materiales:	
Actividades diversas realizadas:	
Actividades que permiten al proceso de aprendizaje significativo:	
Monitoreo de actividades:	
Uso de tiempo en la clase:	
Uso de tono de voz:	
Indicaciones de actividad:	
Lenguaje no verbal: El lenguaje corporal, gestos, movimientos, el tono de voz.	
Lenguaje verbal:	
Contacto visual del docente con los alumnos	
Control y organización de la clase:	
Comportamiento de los aprendientes	
Tareas controladas o semicontroladas	
Realización de correcciones en clases	
Motivación hacia los alumnos para la realización de tareas:	
Toma en cuenta las necesidades de los alumnos:	
Fin de la sesión:	
Retroalimentación:	
Comentarios generales	

Anexo 06: plan de clases 02

Plan de clases 02

Institución: Facultad de Lenguas, UNACH, SCLC.		Fecha: 11 oct 2016	
Nivel de lengua: principiante		Lengua meta: tseltal	Duración de clases: 50 minutos.
Profesor: Ernestina López Gómez			
Tema/aspecto central de la clase: Los números cardinales y los sustantivos en el mercado de San Cristóbal			
Objetivos de la clase: Reconocer, comprender y hacer uso de los números cardinales (1 al 20) en tseltal, así como el uso de los sustantivos y adjetivos mediante la actividad “la compra de frutas, objetos y animales en un mercado”.			
Habilidades a desarrollar: Expresión escrita, auditiva y expresión oral a nivel palabra y/ o frase.			
Conocimientos previos: Los estudiantes tienen previos conocimientos sobre algunos números.			
Materiales: Pizarra, marcador, imágenes y hoja de ejercicios.			
TIEMPO	ETAPA/ ACTIVIDAD	PROPÓSITO/ OBJETIVO	PROCEDIMIENTO
7:00-7:10	1.- Activación de conocimientos Reconocimiento de adjetivos.	El alumno activa su memoria a través de lluvia de ideas.	La docente saluda. Pregunta en lluvia de ideas el conocimiento de adjetivos los alumnos y pasan a la pizarra para anotarla por categoría sabor, color y tamaño. Posteriormente anuncia que se trabajará con los números cardinales, relacionándolos con los sustantivos y adjetivos.
7:10-7:20	2. Desarrollo de la actividad: Identifica números cardinales a través de tarjetas	El alumno identifica los números a través de tarjetas.	La docente coloca los números en la pizarra e indica que repitan los nombres junto con la docente. Del 1 al 10 variado De los símbolos numéricos en la pizarra, los alumnos tienen que colocarle sus nombres. Pasan primero los no hablantes. Se insertó una actividad en papel y lápiz en esta sección
7:20-7:30	3.- Comprando y vendiendo en el mercado.	El alumno se apropia de la noción de los números y su uso cotidiano.	A través de una actividad lúdica intentaran verbalizar los números con sustantivos calificativos en parejas. Antes la docente escribe una pregunta en la pizarra el cual los alumnos se la aprenden para preguntar los precios de objetos en el mercado. Eje. ¿Jayeb stojol te k’anal lapiste’, ijk’al mochila, sakil libreta? respuesta: jo’eb pexu, etc.
7:30-7:45	4.- La práctica escrita y oral: La fechas de los cumpleaños.	Reconocen y verbaliza los nombres de los números y los asocia con su fecha de nacimiento.	La docente indica que en pares se preguntes en lengua tseltal la fecha de nacimiento de cada uno a tarves de la pregunta: ¿Binti k’aal ayinemat Elizabeth? y las escriben en sus libretas. Los alumnos mencionan la fecha de nacimiento por unidades: Jun, baluneb, waxakeb sok oxeb, etc. Posteriormente cada alumno menciona en tseltal la fecha en que su compañera(o) nació, mencionando los números de manera individual. Para finalizar los alumnos pasan al pizarrón a poner su nombre y la fecha, mes y año en que nació. Se compara y socializa la información escrita para cotejar las respuestas y se corrige algunos detalles si los hubiera.
	Actividad no se realizó de acuerdo al plan		
7:45- 7:50	5.- Recapitulación de la sesión: lluvia de ideas sobre lo aprendido. Tarea: Hoja de ejercicio. 5.1 Realización de bitácora.	Asocia el valor de los números con su vida diaria. Reflexionan sobre lo que aprendieron en esta sesión.	A través de lluvia de ideas, la docente pregunta que se aprendió en esta sesión, y que dudas se generaron. La docente entrega hojas de trabajos para la próxima sesión y la bitácora como tarea.

Anexo 07: Plan de clases 05

Plan de clases 05

Institución: Facultad de Lenguas, UNACH, SCLC		Fecha: 11 oct 2016.	
Nivel de lengua: principiante		Lengua meta: tseltal	Duración de clases: 50 minutos.
Profesor: Ernestina López Gómez			
Tema/aspecto central de la clase: La clasificación jkojt' y jch'ix y su relación con los números.			
Objetivos de la clase: Reconoce y comprende los números del 1 al 20 en tseltal, y expresa a través del clasificador "jkojt'" la cantidad de animales y verduras existentes. El alumno aprende a usar los clasificadores para denominar los distintos animales y personas., así mismo, se apropia de la construcción de palabras entre clasificador y número y, discrimina las palabras similares en su sonido fonológico.			
Habilidades a desarrollar: Expresión escrita, auditiva y expresión oral a nivel palabra y/ o frase.			
Conocimientos previos: Los estudiantes tienen previos conocimientos sobre algunos números.			
Materiales: Pizarra, marcador, imágenes y hoja de ejercicios.			
TIEMPO	ETAPA/ ACTIVIDAD	PROPÓSITO/ OBJETIVO	PROCEDIMIENTO
7:00-7:10	Activación de conocimientos: a través del juego de la papa se quema se le pregunta a los alumnos la cantidad de personas que hay en cada tarjeta.	Recuerda y hace memoria sobre los números y clasificadores para las personas.	Act. 1 La docente saluda e indica que se sienten en semicírculo para que jueguen a la papa se quema, indica que la persona quemado simbólicamente con la papa, responderá a una pregunta respecto a la cantidad que hay en las imágenes (de personas) que la docente muestra para que el alumno identifique cantidades de personas. Eje: ¿Cuántas personas vez en esta imagen?
7:10-7:25	Desarrollo de la actividad: Practicando la escritura del clasificador "Jkojt' y jtul"	Identifica la raíz numeral de cada número para producir oraciones cortas con clasificador de forma "jkojt' y jtul.	Act. 2 La docente explica que se verán los clasificadores "jkot' y jtul", explica que Jkojt' se usa únicamente para clasificar animales y algunas verduras, como el chile ya que, por tener una cola como los animales. Y clasificador jkojt' se usa únicamente para personas. Se explica que al igual que en la clasificación de personas, solo se toma la raíz numeral de cada número para contabilizar animales. Se escriben oraciones con el clasificador y el adjetivo: Se entrega hoja de ejercicios 1 y 2 para escritura.
7:25-7:35	La práctica escrita y oral de las oraciones con calificador "jkojt' y jtul"	Se apropia y produce los clasificadores con raíces numerales de acuerdo a las cosas, objetos y animales.	Act. 3 la docente entrega una hoja de ejercicios donde los alumnos colocaran la cantidad de personas y animales que hay en cada cuadro, utilizando el clasificador Jkojt' y jtul, explicando que después de la cantidad o número dos, tanto el jtul y jkojt' se omite la j al inicio de los clasificadores quedando como tul y kojt'. Se monitorea, revisa y verbaliza las oraciones,
7:35-7:40	La discriminación de palabras según su sonido fonológico.	Reconocer e identifica los sonidos de acuerdo a la escritura correcta, a través del desarrollo auditivo.	Act.4 La docente indica que estos últimos minutos se dedican a la desarrollar el sentido del oído, discriminando las diferentes palabras de acuerdo al sonido fonológico son similares, pero se escriben diferentes y tienen significado diferente, pide a los alumnos presten mucha atención ya que esto vendrá en el próximo examen de estos días.
7:40-7:50	Cierre de sesión: retroalimentación	Reflexiona sobre lo aprendido en esta sesión.	Act. 5 La docente entrega una hoja donde escriben lo que aprendieron el día de hoy, lo que les intereso y no les intereso y como, podrían mejorar. C5-PL5-L-11/10/2016
	Tareas: Bitácora	Reflexiona sobre lo aprendido.	Se entrega bitácora de aprendizaje como tarea.

Anexo 08. Formato de Hoja de observación de video 02

Formato de hoja de observacion de video clase 04	
Nombre del docente:	Fecha: _____
Institución:	curso: tseltal
	Descripción de la observación:
Estrategias de enseñanza basada en funciones comunicativas	
Organización de secuencias didacticas	
Monitoreo de actividades	
Activacion de comocimientos revios	
Uso del enfoque basado en funciones comunicativas en tsetal	
Prácticas orales apoyan al aprendizaje de la lngua	
Aprendizaje cooperativo en el aula	
Materiales y actividades de CR1 y CR 2	
Tareas controladas o semicontroladas	
Retroalimentación:	
Observaciones generales	

Anexo 09. Formato secuencia didáctica 02

Contexto: Comprando en el mercado de Oxchuc.		
Función comunicativa: Ofrecer, preguntar, vender, agradecer y describir objetos (frutas, utensilios, objetos, etc.)		
Etapa 1	Título de la secuencia didáctica: comprando y vendiendo frutas.	Grupo: Único
Sesión 1/3	Nivel: Principiante	Curso: tseltal
Total de sesiones: 3		
Producto final: realización de una historieta del mercado de Oxchuc y de los alimentos que se venden allí, con esta actividad se pretende que los alumnos sepan preguntar en tseltal algunos nombres de frutas, como pedir, agradecer y describir propiedades a través del color de las frutas.		
Propósitos: Los alumnos aprenden a: <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la forma de nombrar algunos alimentos (frutas, verduras, granos). • Describe los colores de los alimentos e identifica la estructura de adjetivo en los sustantivos (alimentos). • Aprende a escribir preguntas relacionados con compras en el mercado y escribe nombres de diversos alimentos. • Aprende a solicitar precios y vender. • Identifica los números a través de preguntar precios y aprender a agradecer en la lengua meta. • Conoce la función de las expresiones comunicativas y la situación o el lugar donde se práctica su uso. 		
Competencias: Práctica preguntas, agradece, conoce los números y describe las frutas de acuerdo a su color, expresa de forma oral y reconoce adjetivos y sustantivos. Dialoga y aprende a pronunciar algunas frases y palabras en la lengua meta, además escribe algunas frases y palabras a través de sustitución de vocabulario en un diálogo.		
Contenidos gramaticales: adjetivos y sustantivos: colores y tamaños.		
Contenidos léxico: vocabulario de alimentos (frutas, verduras, granos) y objetos diversos.		
Secuencia de actividades	Descripción	Materiales
Actividades: 1.- Saludar (10 min)	La docente saluda a los alumnos, pregunta cómo les fue en toda la semana. La docente pregunta si realizaron la tarea sobre la bitácora de aprendizaje. La docente pregunta en forma de lluvia de ideas las respuestas de los alumnos respecto a las preguntas de la bitácora. ¿Qué aprendieron y cuáles fueron sus dificultades de aprendizaje en la sesión pasada? Esto para tomar en cuenta que puntos deben de tomar importancia en sesiones posteriores.	Diversos Pizarra y marcador
2. Activación de conocimientos. (15 min)	Después, la docente entrega una imagen y pide a los alumnos observar los dibujos donde aparecen algunas frutas. La docente realiza algunas preguntas a los alumnos: ¿Qué frutas te gusta comer? ¿Dónde las podemos encontrar o dónde se venden estas frutas? Entre tanto la docente va anotando en la pizarra el nombre de las frutas que los alumnos mencionan al preguntarles lo que les gusta y el nombre del lugar donde se vende (en la lengua meta).	Imagen de frutas, marcador y pizarra
3. Comprensión del significado: presentación del contexto en la imagen (10 min)	Después la docente entrega a los alumnos una imagen sobre el mercado de Oxchuc donde se ilustra frutas y verduras, y dos personas en interacción de vendedor y comprador sin diálogo. Los alumnos observan esta imagen y hacen hipótesis sobre: ¿Quiénes son estas personas? ¿De qué edades son? ¿Qué están diciendo? ¿De que tratará la imagen? ¿Dónde ocurre o en qué contexto está el escenario? Las respuestas de los alumnos serán escritas en el pizarrón en la lengua meta por parte del docente.	Imagen con el contexto del mercado de oxchuc sin diálogo, marcador, pizarrón.
3.1 Comprensión del significado:	Una vez que ellos han observado la imagen, la docente reparte un texto oral (diálogo) con imágenes dentro de un contexto específico el mercado de Oxchuc.	Audio, imagen con dialogo.

<p>presentación del audio y texto oral (diálogo) (15 min)</p>	<p>Enseguida pide que escuchen con atención el siguiente audio y que observen al mismo tiempo la imagen que se les acaba de proporcionar, se les pide a los alumnos que a través del audio (se escucha 1 vez) y la imagen con el texto oral traten de inferir de que trata el mensaje, después comparan sus respuestas que emitieron antes de escuchar el diálogo y revisar la imagen con el pequeño texto oral (no se les pide que lo lean, ya que son principiantes, se presenta el texto como apoyo visual y reconocimiento de posibles palabras que son parecidas al español).</p>	
<p>4.- Actividad controlada. (15 min)</p>	<p>Enseguida pide a los alumnos que a través de una actividad completarán el diálogo de acuerdo a las preguntas o respuestas que corresponde (rellenar espacios en blanco). Una vez que hayan inferido el significado del diálogo, la docente pide a los alumnos escuchar nuevamente el audio y verificar sus respuestas. La docente monitorea la actividad y resuelve dudas.</p>	<p>Actividad rellenar espacios en blanco.</p>
<p>4.1 Act. Vocabulario</p>	<p>Una vez terminada esta actividad la docente pide que por parejas trabajen el vocabulario de frutas mediante la identificación de imágenes de frutas que se encuentran en el texto oral y la escriben en sus libretas. Se vuelve a usar la imagen del mercado de oxchuc, de allí se saca el vocabulario. Después, la docente reparte una hoja de actividad denominada “adivina quién soy” en el que se le solicita que se dibuje la imagen de ciertas frutas y escriben el nombre que corresponde a cada fruta.</p>	<p>Hoja con imagen de frutas en el mercado de Oxchuc.</p>
<p>Actividad de repetición.</p>	<p>La docente menciona que volverán al diálogo, tratarán de poner atención en cada palabra. Una vez que se ha escuchado el diálogo, la docente pide a los alumnos repitan línea por línea las frases del diálogo, guiados por el docente, de forma grupal (se repite 3 veces).</p>	<p>Hoja de actividad para dibujar y escribir nombres de frutas y verduras</p>
<p>4.2 ct. CR1 (10 minutos)</p>	<p>Posteriormente, la docente pide subrayen las palabras en negritas que se encuentren en el diálogo que se les ha entregado con anterioridad en la act. 3.1, pide que observen bien como está escrita cada oración. Pide que pongan atención en cada palabra puesta en negrita. Después la docente pregunta: ¿En que se parecen esas palabras en negrita y cuál es la diferencia entre el vocabulario identificado con anterioridad en las imágenes con este nuevo vocabulario identificado en el texto oral? El objetivo, es que cada alumno note la forma de cómo se describe a los alimentos (frutas, verduras) respecto a su color.</p>	<p>Audio del texto oral</p> <p>Hoja de texto oral donde vienen adjetivos + sustantivos de forma implícita en el texto oral y Dibuja en la pizarra imágenes de frutas para referir colores.</p>
<p>4.3 act. CR 1 identifica regla gramtical (10 min)</p>	<p>Posteriormente la docente pide que presten atención a la forma de describir a las frutas de acuerdo a su color y su nombre (adjetivo +sustantivo). Para ello la docente usa 5 tarjetas de diversos colores e imágenes de alimentos (frutas, granos, verduras) para relacionar el color y el nombre de la fruta o verdura, haciendo que el alumno relaciones adjetivo (colores) más el sustantivo (frutas) y reconozca la forma de la lengua tseltal.</p>	
<p>5.- act. Se elicit vocabulario 10 min</p>	<p>Después de esta actividad la docente invita a los alumnos a elicit más vocabulario sobre frutas, verduras, granos y objetos, y algunas preguntas sobre preguntar precios y gustos. La docente escribirá en tseltal las palabras que los alumnos enuncien.</p>	<p>Pizarra y marcador Se escribe preguntas en la pizarra y los alumnos la practican</p>
<p>6.- Actividad de identificación errores (10 min)</p>	<p>Enseguida la docente pide que trabajen en pares para la siguiente actividad. La docente escribe tres preguntas en la pizarra el cual servirá para responder a más vocabulario de frutas, verduras, granos y objetos. Estas preguntas no corresponden al diálogo, son de apoyo para elicit más vocabulario. Son preguntas ya vistas en</p>	

<p>7.- Actividad: de práctica. (20 min)</p> <p>7.1 Atc. Control de la comprensión (10 min)</p> <p>8.- Actividad CR 2 o de asimilación: sustitución de vocabulario (20 min)</p> <p>9.- Reflexión de las actividades durante la clase. 15 min.</p>	<p>la clase pasada. Las preguntas servirán, para preguntar qué frutas le gusta a su compañero de trabajo. ¿Binti sit te'ak ya amulan? ¿Banti ya xchonot? ¿Jayeb stojol? Las respuestas serán apoyadas con vocabulario anteriormente escritas en el pizarrón. Respecto al precio la docente va poniendo en la pizarra algunos símbolos numéricos y como se escribe en la lengua meta. En este momento se ha practicado la pregunta sobre ¿qué fruta te gusta comer?, ¿Dónde se vende? ¿Cuánto cuesta? Y se practica adjetivos y vocabularios respecto a los alimentos. La docente monitorea la actividad.</p> <p>Posteriormente, la docente pide a los alumnos se pongan de pie y hagan un círculo y realicen las preguntas ¿Binti sit te'ak ya amulan? ¿Banti ya xchonot? ¿Jayeb stojol? Tendrán que usar adjetivos (colores) para nombrar la fruta. Sobre los precios la docente va poniendo en la pizarra los símbolos y los nombres de los números en tseltal.</p> <p>Una vez terminada la actividad, la docente entrega una hoja de ejercicio de complemento de palabras, en ella viene ilustraciones de varios alimentos y objetos. Ejemplo: Ijk'al <u>chenek'</u> . <u>k'anal</u> narax, cada palabra/ frase vendrá con imagen para el apoyo del alumno, se monitorea la actividad.</p> <p>La docente menciona que escucharán una vez más el diálogo en audio y posteriormente en parejas sustituirán el vocabulario tanto de frutas y verduras, en ella pondrán nombres de objetos, granos o puede ser de fruta distinta al que se ha visto durante la sesión. El objetivo es describir alimentos y objetos relacionados con su color (adjetivos + sustantivos), además dibujarán al lado de su vocabulario nuevas imágenes que correspondan al vocabulario nuevo que han incluido en el diálogo que han sustituido. Después realizan una comparación entre el dialogo anterior con el que ellos realizaron, se hacen observaciones mutuas respecto a sus diálogos realizados.</p> <p>Para terminar, la docente entrega una hoja de bitácora de aprendizaje a cada alumno, se realiza durante la clase y si el tiempo lo permite se reflexiona sobre lo aprendido y las dificultades que hubieron durante esta sesión.</p>	<p>Hoja de actividad para preguntar que fruta te gusta, dónde la venden y cuánto cuesta</p> <p>Actividad de rellenar espacios vacíos en blanco</p> <p>Pizarra y marcador</p>
--	--	---

Anexo 10: Formato de secuencias didácticas 03

<p>Contexto: Visitando en la casa a una señora de mayor edad, a un señor de la tercera edad, a mis familiares y encuentro en el camino.</p> <p>Función comunicativa: Visitar, saludar, preguntar, agradecer y despedirse.</p>			
Etapa 1	Título de la secuencia didáctica: Visitando a la familia y los padrinos.		Grupo: Único
Sesión 1/3	Nivel: Principiante	Curso: tseltal	Total de sesiones: 3
<p>Producto final: Creación de un cuento con dos diferentes diálogos de acuerdo al contexto (encuentro en el camino, vista en la casa, saludo de una persona menor que llega a visitar en la casa de una persona de tercera edad, saludos entre adultos: mujer y hombre en el camino, saludos entre compadres y comadres, saludos entre una un joven y una persona de tercera edad). Los alumnos desarrollaran los diálogos de tres a 4 líneas sobre cada tipo de dialogo y representaran los diálogos cuento o juegos de rol play. Se pretende que con esta actividad las alumnas, conozcan los diversos saludos de acuerdo a los diferentes contextos en los que se llevan a cabo y el ritual que se realizar.</p> <p>Aprenderán, además, a usar el verbo transitivo ilel, ak’el, y manel, además usará los prefijos jas y kawy según los tipos de verbos que se logren atender en estas sesiones, con esta actividad se pretende que los alumnos sepan saludar en tseltal en las diversas situaciones, así como debe realizarse el saludo de acuerdo a edad y contexto, cómo preguntar precios, agradecer y describir características de alimentos, utensilios a través de los adjetivos.</p>			
<p>Propósitos: Los alumnos aprenden a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprende a saludar a las personas de diferentes edades. • Identifica los verbos transitivos ilel, ak’al, manel y k’oponel en tiempo presente (aspecto incompletico) y futuro (potencial o futuro). • Identifican y aprenden a usar el prefijo kawy y jas en 1era. 2da y 3era persona. 			
<p>Objetivo comunicativo general: Aprender a saludar a las diferentes personas en los diferentes contextos de la vida real de las personas, aprende a decir buenos días, cómo estas, te vine a visitar, hablamos otro día, te vine a pedir favor y a agradecer.</p> <p>Dialoga y aprende a pronunciar algunas frases y palabras en la lengua meta, además escribe frases y palabras a través de sustitución frases en un diálogo.</p>			
<p>Contenidos gramaticales: Verbo transitivo: manel, petel, ilel, uchél, ik’el, en presente, futuro y uso de prefijos kawy y jas en la 1era, 2da y 3era persona.</p>	<p>Frases: Bame ayat me´tik/nantik. la´me mam. Boonme me´tik. (saludos a personas adultas de la misma edad) Bame ayat tatik. La´me me´tik Binti awilel.</p> <p>Libal ayat kantsil Liayoni yametik/chuchu´. Ya me xbaonix kantsil/tatil/kus/kerem. Baanabi chuchu´/baanach´ay yametik. (Saludo de una mujer de tercera edad a un (a) menor de edad (niña, joven).</p> <p>Bame ayat mamtik/tatik. La´me tatil/kerem. Boonme mam. Baanach´ay tat/kerem. (saludos entre un joven y una persona de tercera edad)</p> <p>¿Nakalatbal, mejun? Nakalon, ¿Binti awokel? (saludos en la visita de un familiar en su casa)</p> <p>¿Nakalatbal, komare? Nakalon, komare</p>		<p>Léxico: Mam/mamtik Me´tik/nantik Yame´/chuchu´ Kerem/tatil Tat / tatik Ach´ix/us Kantsil Kumare Kompare Tajun Me´jun Wixtik Alal, Bal, Kichan Jawan Nakalon Wokolawal/jokolawal al Yakuk Mayuk Jichuk (sustantivos comunes)</p>

	¿Binti awokel? (saludos entre comadres (se dan la mano cuando se encuentran))	
Secuencia de actividades	Descripción:	Materiales
Saludar a las alumnas 10 min	<p>El docente recibe a los alumnos en lengua tseltal, acompaña el saludo con movimientos de mano y cuerpo indicando un saludo (la'me ochaniktalel, tsaka a naktibik). La docente se para frente al grupo y moldea el saludo, inmediatamente después moldea la respuesta yakuk wokolawal, el docente finge ser el alumno que va entrando a clases. Posteriormente la docente pregunta en tseltal Binti awilelik, binti xi awo'tanik (cómo están), la docente moldea la respuesta fingiendo ser el grupo mauyk, lek ayotik.</p> <p>En seguida la docente se dirige al grupo y pregunta de nuevo binti xi awo'tanik, se espera que digan, mayuk lek ayotik.</p> <p>Posteriormente, la docente pregunta si terminaron de realizar la historieta en tseltal. Menciona que antes de pasar a la historieta, les realizará unas preguntas respecto a la actividad pasada.</p> <p>Inmediatamente pregunta a los alumnos en español las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sintieron en la clase del sábado? • ¿Qué les pareció la actividad que se realizó? • ¿Tuvieron dificultades para realizar la historieta? ¿Cuál? • ¿cómo resolvieron esa dificultad? <p>Después la docente anima a las alumnas a seguir con las clases y que no se desesperen si no entienden todo, les menciona que poco a poco irán aprendiendo.</p>	Pizarra, marcador
2.- Activación de conocimientos. 10 min	<p>La docente usa la pizarra para elicitare los conocimientos de las alumnas. Les pregunta a las alumnas cómo se dice o que frase se usa cuando se llega a saludar a una persona. Cómo se nombra a una señora o cómo se dice buenos días señora. Se espera que las alumnas mencionen ¿Bame ayat me'tik? Y la palabra me'tik se elicitare su uso y función a través de las siguientes preguntas.</p> <p>Posteriormente la docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué contextos usarían esas palabras/ frases? • ¿Creen que se usa la misma frase u oración al visitar a una señora en su casa? <p>Las respuestas se elicitare en forma grupal y es posible en la lengua materna de los estudiantes para expresar sus opiniones, mientras la docente escribe en la pizarra la sugerencia de los alumnos. Esto para que la docente vaya contextualizando al alumno sobre lo que se presenta en la siguiente imagen.</p>	Pizarra, marcador
3.- actividad de comprensión del significado de la función de la lengua (15 min)	<p>La docente indica en tseltal a los alumnos, apoyado de la mímica, qué observen y pongan atención a la imagen que se les proporciona. Se presenta un escenario de saludos entre personas de la misma edad (mayores de edad). La docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observan en la imagen? • ¿De qué creen que trata la ilustración? • ¿Cuántas personas están interactuando y a que género pertenecen? <p>Posteriormente la docente solicita a las alumnas que pongan atención en el audio que a continuación escucharán. Se les solicita a los alumnos únicamente escuchar sin leer ni escribir. Se escucha dos veces el audio. (Se les entrega diálogo escrito No. 1)</p> <p>Después solicita a los alumnos que identifiquen sus opiniones o sugerencias y comparen la relación que tiene con el diálogo presentado.</p> <p>Posteriormente la docente realiza las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué están haciendo las personas que aparecen en la imagen? • ¿Qué objetos o cosas observa en la imagen? 	Imagen Diálogo textual antes de escuchar el audio.

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde creen que se encuentra el lugar/contexto que están observando? • ¿Cuál es la relación entre el diálogo presentado y la imagen? <p>Los estudiantes comparan sus respuestas que emitieron antes escuchar el dialogo y comparan sus respuestas previas. La docente pregunta si sus respuestas coincidieron con lo que pensaron en la imagen antes de presentar el dialogo auditivo.</p>	
4 Act CR 15 min	<p>La docente entrega unas imágenes sobre los saludos y algunos verbos (preguntar, dar) con dos frases cada una. Se aisló las frases Bame ayat me'tik/nantik; la'me mam; boonme me'tik/nantik; jok'obat; ajokoy; ya ak'an con sus respectivas imágenes en cada frase o palabra.</p> <p>La docente pide que se fijen en la imagen y que observen las frases, que las compare, que encuentren palabras comunes, con el texto oral no. 1 que se le proporcione a cada una.</p>	Imágenes con frases
5 Actividad auditiva y CR1 15 min	<p>La docente pide a los alumnos que pongan atención a un nuevo diálogo No. 3 que será leída por la docente (se lee 2 veces). Posteriormente indica que comparen entre el diálogo presentado con las pequeñas frases o palabras, pide además que encuentren elementos o palabras comunes y cuáles son las que difieren seguido de las comunes o terminaciones de algunas palabras.</p> <p>Posteriormente indica a las alumnas que a través de un ejercicio pondrán a prueba lo que encontraron de semejante o diferente en los diálogos, a través de relacionar lo común y lo diferente en sus libretas. Se espera que encuentren lo siguiente:</p> <p>A: <u>Libal ayat kantsil.</u> B: <u>Liayoni yametik/chuchu'.</u> A: <u>Talme kilat.</u> B: <u>Binti jechu/ ya awal.</u> A: Ay niwan achojak ya jmajantik awu'un. B: Tsaka a naktib yametik/chuchu'. A: Jichuk, wokolawal. B: <u>iin te chojak'e.</u> A: Ya me xbaonix kantsil. B: Baanach'ay yametik.</p>	Se entrega diálogo no. 3
6 Actividad de repetición y control 5 min	<p>La docente pide a las alumnas observa la actuación que realizará con una de las alumnas. Sobre un saludo que se da entre personas de la misma edad.</p> <p>A: Bame ayat tatik. B: La'me me'tik A: Binti awilel. B: Lek ayon. A: Lek ay, ya me xbaonix abi me'tik. B: Jichuk, Baanmeabi/baanamech'ay tatik.</p>	Pizarra y borrador
Act. 6.1 10	<p>Posteriormente indica a las alumnas que se memoricen el diálogo que se escribe en la pizarra, las alumnas se pondrán de pie, pasarán al frente y con apoyo del texto oral plasmado en el pizarrón reproducirán por parejas el diálogo y realizarán lo que se hace en el saludo, ya que implica una práctica cultural (no se espera que lo produzcan perfectamente de manera oral). Se espera que sea visible la práctica cultural que se realiza en los saludos a las personas de la misma edad.</p> <p>A: Bame ayat tatik. B: La'me me'tik</p>	

	<p>A: Binti awilel. B:Lek ayon. A: Ya me xbaonix me'tik. B: Lek ay, baanmech'ay.</p>	
<p>7.- Actividad de ampliación de vocabulario (10 min)</p>	<p>La docente pide a las alumnas que mencionen los parentescos familiares (papa, mama, hermana, hijos, hijas, tíos, tías, primos, abuelos (as)). Mientras que la docente las va anotando en tsetal en la pizarra como se escribe y menciona cada parentesco.</p> <p>Una vez que han eleicitado el vocabulario, la docente pide que se memoricen los parentescos familiares.</p>	<p>Pizarra y marcador</p>
<p>8. Actividad controlada 10 min</p>	<p>La docente pide que a través de un ejercicio oral sustituirán la palabra Me'tik y tatik de la act. 4.1 por algunas de las que se elicitaron en la actividad anterior.</p> <p>A: Bame ayat_____ B: La'me _____ A: Binti awilel. B:Lek ayon. A: Ya me xbaonix _____. B: Lek ay, baanmech'ay.</p> <p>Posteriormente, la docente dice a las alumnas que intenten dar respuesta a las siguientes oraciones, sustituyendo algunas palabras.</p> <p>A: ¿Bame ayat _____? A: ¿Binti awilel? A: ya me _____ B: _____ B: _____ B: Lek ay_____.</p> <p>Para cotejar las respuestas se verifican a través del texto proporcionado y se compara las respuestas, se corrige de ser necesario de forma general y se motiva a los estudiantes a través de decirles que es importante conocer la forma correcta de escribir pero también es importante conocer el significado, las prácticas culturales que contiene y en qué contexto se práctica este saludo.</p>	<p>Hoja de ejercicio, pizarra y marcador.</p>
<p>9.- Act. De práctica. 15 min</p>	<p>La docente pide que vuelvan al diálogo núm. 3. Y pide de nueva cuenta a otra estudiante que pase a practicar con la docente el dialogo entre una mujer de tercera edad con una señorita, joven, niña (Pers., de menor edad.)</p> <p>Posteriormente, la docente indica que se paren y formen un pequeño círculo y de manera aleatoria con sus compañeras practicarán el diálogo que se realiza entre una persona de tercera edad con una mujer joven o señorita.</p> <p>A: Libal ayat kantsil. B: Liayoni yametik. A: Talme kilat. B: Jichuk k'axan. A: Aybal ats'am ya ak'ebanbon. B: Ay ila. A: Jichuk, wokolawal, Ya me xbaonix kantsil. B: baanach'ay yametik.</p>	<p>Diálogo 3 Pizarrón y marcador</p>
<p>10 . Atc. CR2 15 min.</p>	<p>Después la docente, les pide a las alumnas realizar un diálogo de forma escrita diferente a los dos diálogos anteriores que se presentaron y por ultimo tendrán que comparar sus diálogos con el audio que escucharan para comparar.</p> <p>Finalmente, la docente pide que observen cuáles fueron las diferencias y semejanzas que mantuvieron en su dialogo y qué palabras o frases agregaron a esta nueva versión del diálogo.</p>	<p>Pizarra, marcador</p>

Retroalimentación 10 min	Que palabras o frases se vieron en esta clase, que tipos de saludos vimos, cual es la diferencia entre saludar a una persona que es de la misma edad y a una que es de mayor edad.	Pizarra y marcador
Tarea 5 min	Bitácora de aprendizaje	Hoja de bitácora
Secuencia 2 de 3		
Contexto: Visitando y saludando a una persona de la tercera edad, visitando a mi tía, padrino y de mis familiares.		
Función comunicativa: Visitar, saludar, preguntar, agradecer y despedirse.		
Etapa 2	Título de la secuencia didáctica: saludando a las personas grandes y visitando a mi tío.	Grupo: único
Sesión 2/3	Nivel: Principiante	Curso: tseltal
Sesiones 3		
<p>Producto final: Creación de un cuento con dos diferentes diálogos de acuerdo al contexto (encuentro en el camino, vista en la casa, saludo de una persona menor que llega a visitar en la casa de una persona de tercera edad, saludos de entre adultos: mujer y hombre en el camino, saludos entre compadres y comadres, saludos entre un joven y un anciano). Los alumnos desarrollarán los diálogos de tres a 4 líneas sobre cada tipo de diálogo y representarán los diálogos en juegos de rol o play. Se pretende que con esta actividad las alumnas conozcan los diversos saludos de acuerdo a los diferentes contextos en los que se llevan a cabo.</p> <p>Aprenderán, además, a usar el verbo transitivo ilel, ak'el, y manel, además usará los prefijos jas y kawy según los tipos de verbos que se logren atender en estas sesiones, con esta actividad se pretende que los alumnos sepan saludar en tseltal en las diversas situaciones, así como debe realizarse el saludo de acuerdo a edad y contexto.</p>		
<p>Propósitos: Los alumnos aprenden a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprende a saludar a las personas de diferentes edades. • Identifica los verbos transitivos ilel, ak'al, manel y k'oponel en tiempo presente (aspecto incompleto) y futuro (potencial o futuro). • Identifican y aprenden a usar el prefijo kawy y jas en 1era, 2da y 3era persona. 		
<p>Objetivo comunicativo general: Aprender a saludar a las diferentes personas en los diferentes contextos de la vida real de las personas, aprende a decir buenos días, cómo estas, te vine a visitar, hablamos otro día, te vine a pedir favor y a agradecer.</p> <p>Dialoga y aprende a pronunciar algunas frases y palabras en la lengua meta, además escribe frases y palabras a través de sustitución de frases en un diálogo.</p>		
<p>Contenidos gramaticales Verbo transitivo: manel, petel, ilel, uchél, ik'el, en presente, futuro y uso de prefijos kawy y jas en la 1era, 2da y 3era persona.</p>	<p>Frases: Bame ayat mamk. Lame' tatil/kerem. Lek bal ayat mam. lek to-nix ayon, wokol la yal te kawaltike Lek ay abi mam Boonme mam. Baanach'ay tat/kerem. (saludos entre un joven y una persona de tercera edad)</p> <p>¿Nakalatbal, mejun? Nakalon, ¿Binti awokel? (saludos en la visita de un familiar en su casa)</p> <p>¿La'me kaxan mam? Lek ay metik Tsajtayamebael Jichuk, ilameaba mam. (saludos en el camino)</p>	<p>Léxico: Kerem/tatil Tat / tatik Kumare Kompare Tajun Me'jun Bal, Kichan Jawan Nakalon Yakuk</p>
1.- saludos 10 min	<p>La docente les da la bienvenida a las alumnas en lengua tseltal, las invita a pasar en lengua tseltal. Pregunta ¿cómo están? en tseltal. Se apoya con movimiento de las manos cuando invita a pasar al salón a las alumnas.</p> <p>Posteriormente, la docente elicitó conocimiento previo sobre los saludos y hace preguntas:</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se dice buenos días? • ¿Hay alguna diferencia entre buenos días, noches y tardes en lengua tseltal? • ¿Cómo se saluda a una señora mayor de edad que encontramos en algún lugar público de la comunidad o en su casa? • ¿Quién recuerda, como se dice mama, papa, tío, tía, hija, etc. en tseltal? <p>La docente escribe y verbaliza en tseltal las respuestas de las alumnas.</p>	
2.- actividad Predecir significado y mensaje 10	<p>La docente, pide a los estudiantes observar unas fotografías o dibujos donde aparecen dos personajes uno de tercera edad y otro se trata de un joven e infieren sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿quiénes son? • ¿qué están diciendo y haciendo? • ¿Dónde se encuentran? • ¿Qué edades tienen los personajes? <p>La docente escribe en la pizarra la respuesta de las alumnas a su vez las pronuncia en tseltal.</p>	Imagen
3. Actividad para predecir significado 15 min	<p>La docente pide a las alumnas que pongan atención y escuchen el siguiente diálogo. Se escucha dos veces el diálogo. La docente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué creen que tratará el diálogo? • ¿Cuántas personas participan en el diálogo? • ¿Qué relación tiene con las imágenes que se les presento en la actividad 2? • ¿Dónde creen que están estas personas? <p>Las respuestas de las alumnas son escritas en lengua tseltal por la docente sobre la pizarra.</p>	Audio
4 Act., predecir, escuchar y comparar significados. 15 min	<p>La docente pide a las alumnas que a través del diálogo textual que se les proporciona la compare con las imágenes y descubra algún léxico ya conocido y léxico que no conoce.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿qué palabras o frases conoces del siguiente texto? • ¿qué palabras o frases son nuevos para ti? • ¿qué diferencia hay entre lo que conoces y lo nuevo que descubriste? <p>Las respuestas de cada alumna las escribirán en sus libretas y después las comparan en parejas y al final se comenta.</p>	Diálogo 1, pizarra, borrador.
5.- Act. Reordenando el diálogo y actividad de CR 15 min 5.1 Act. CR1 15 min	<p>Posteriormente la docente pide a los estudiantes que observe las oraciones que están puestas en negrita en el diálogo 1 y las relacionan en sus libretas.</p> <p>Posteriormente, la docente les proporciona a las alumnas un segundo diálogo 2 y pide a los estudiantes que la ordenen, ya que ha sido fragmentado por pequeños párrafos y pide que encuentren palabras que sean similares a las que han relacionado en sus libretas, las compara.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tienen en común esas palabras que relacionaste con las que están en los diálogos fragmentados? • ¿Qué palabras son parecidas? • ¿Qué creen que significa cada palabra/frase? <p>Posteriormente se presenta a los estudiantes imágenes o fotografías con fragmentos y palabras que son parte del diálogo 1 de la act. 2. Se le solicita a los estudiantes que comparen los fragmentos o palabras con imágenes que se aíslan y se comparan con el diálogo 1 y 2.</p>	Diálogo, imágenes, hoja de actividad. Imágenes Hoja para CR1

<p>5.3 Actividad de CR1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Compara las imágenes con el diálogo 1 y luego con el diálogo 2? • Encuentra la similitud y diferencia entre el diálogo 1 y 2, • ¿Qué palabras y/o frases se asemejan y diferencian. • Subraya las palabras y/o frases en común que encuentras en ambos diálogos 1 y 2. <p>La docente indica a las alumnas observar las siguientes frases y oraciones, pide que encuentren similitudes y diferencias. Posteriormente pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuántas palabras escritas conservan en cada oración? • ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre esas oraciones? • Comparen las oraciones que observaron con las que están en el dialogo puestas en negritas. • ¿Qué tiene en común? <p>Posteriormente, la docente pide a los alumnos que comparen sus opiniones y respuestas y se comenta en grupo.</p>	
<p>6. Act. Ejercicio de control 20 min.</p>	<p>La docente indica a los estudiantes que realizaran un ejercicio. Llenado de vacíos sobre el diálogo 1. Se monitorea la actividad.</p> <p>A: Bame ayat _____.</p> <p>B: La' me tatil, binti ya _____.</p> <p>A: mayuk, tal jojk'obat sit te' ak, ¿aybal sit te steel _____?</p> <p>B: Aa, ja _____ bi.</p> <p>A: ja'me jich bi _____.</p> <p>B: ay sit stukel te _____. ¿Jayeb ya _____?</p> <p>A: ak'bon lajuneb-bijuk</p> <p>B: Jichuk ich'a.</p> <p>A: yakuk _____, ¿jayeb stojol te _____?</p> <p>B: mayuk, ich'abael.</p> <p>A: je, káxme wokolawal mam, ya me xbaonix.</p> <p>B: Baanach'ay tat/kerem.</p> <p style="text-align: center;">Diálogo de repetición y Diálogo 2 llenado de vacíos</p> <p>A: ¿Nakalatbal, _____?</p> <p>B: Nakalon, ¿Binti _____ xPet?</p> <p>A: Mayuk, tal kilat _____.</p> <p>B: Jichuk, ochan, ila _____.</p> <p>A: Jichuk, wojolawal.</p> <p>B: Binti yilel te _____.</p> <p>A: Jichnanix yilel te _____.</p> <p>B: Lek ay.</p> <p>A: Ya me boonix _____.</p> <p>B: Jichuk tsatayamebael.</p> <p>Se revisa la actividad para expresar comentarios generales.</p>	
<p>7 Act. Ampliación y práctica de léxico 30 min</p> <p>7.1 Actividad de control</p>	<p>La docente indica a las estudiantes que eliciten vocabulario sobre parentescos familiares y parentescos políticos, por usos o costumbres de una comunidad o pueblo. Se espera que los alumnos mencionen: primo, cuñado, cuñada, sobrino, madrina, padrino.</p> <p>Tat / tatik, Mamtik, Yame', Tajun, Me'jun, Bal, Kichan, Jawan.</p> <p>Así mismo, se le incita al alumno a elicitar algunos verbos como llevar, comprar, preguntar, tomar, comer, hablar, visitar y prestar.</p> <p>La docente escribe la opinión de los estudiantes sobre la pizarra.</p> <p>Posteriormente la docente pide que se memoricen por lo menos 4 vocabularios de relaciones de parentesco y 4 verbos.</p>	

<p>7.2 corrección gramatical</p>	<p>La docente pide a los estudiantes que de manera oral sustituyan el diálogo 2 con algunas de las nuevas expresiones que han memorizado. Finalmente se pide a cada alumna que compare su versión con la versión original, y escriben en su libreta la semejanza y diferencia entre lo que expresaron como nuevo vocabulario, porterilmente se comenta en grupo.</p> <p>A: Bame ayat _____.</p> <p>B: La' me _____, binti ya _____.</p> <p>A: mayuk, tal _____ ¿aybal sit te steel awone?</p> <p>B: Aa, ja _____.</p> <p>A: ja'me jich bi _____.</p> <p>B: ay sit stukel te kone. ¿Jayeb ya _____?</p> <p>A: ak'bon lajuneb-bijuk</p> <p>B: Jichuk ich'a.</p> <p>A: yakuk _____, ¿jayeb stojol te _____?</p> <p>B: mayuk, ich'abael.</p> <p>A: je, káxme wokolawal _____ ya me xbaonix.</p> <p>B: Baanach'ay _____</p> <p>Posteriormente la docente la docente, pide a una de las alumnas que pase al frente para poder ejemplificar el saludo entre una persona de tercera edad y un muchacho joven y el saludo en el camino, pide que se observe esta breve actuación. Después pide a las alumnas que por parejas practiquen el diálogo número 1 y número 2 (encuentro en el camino). Después, las alumnas comentan que dificultades tuvieron en la práctica.</p> <p>La docente proporciona al estudiante una hoja de ejercicio del diálogo 2 y pide a los estudiantes corregir errores gramaticales en el dialogo.</p> <p>Al terminar este ejercicio, las alumnas comparan sus resultados y las comentan.</p>
<p>8.- act. CR2</p> <p>20 min</p>	<p>Finalmente, la docente pide a los estudiantes realizar un diálogo similar al diálogo 1 en una cartulina, sobre algún tipo de saludo que se ha presentado en esta clase y contextualizar el saludo, así mismo los estudiantes pondrán en un color de letra las palabras o frases gramaticales que han incluido como nuevo. Posteriormente, las alumnas la exhiben y practican de forma oral el nuevo diálogo.</p> <p>Se comenta las dificultades gramaticales en su realización y producción oral.</p>
<p>9.- act. Retroalimentación.</p> <p>10 min</p>	<p>La docente pregunta a los estudiantes qué frases se vieron hoy para saludar a una persona de tercera edad y cómo se debe realizar el ritual de saludo.</p> <p>¿Qué otros parentescos se conocieron y como se nombran en tseltal?</p> <p>¿Qué tipo de palabras o frases que tiene una regla gramatical se resolvieron y cuales no se entendieron?</p> <p>¿En general qué aprendieron el día de hoy?</p> <p>La docente comenta los puntos de vista de los estudiantes.</p>
<p>10.- tarea</p> <p>5 min</p>	<p>La docente pide a los estudiantes llenar la bitácora del estudiante en sus casas sobre el tema de hoy, se pide que amplíen sus respuestas.</p>
<p>Secuencia didáctica 3/3</p>	
<p>Título de secuencia didáctica: Saludando a la gente de la comunidad</p>	
<p>Producto final: Creación de un cuento con dos diferentes diálogos de acuerdo a los contexto (encuentro en el camino, vista en la casa, saludo de una persona menor que llega a visitar en la casa de una persona de tercera edad, saludos de entre adultos: mujer y hombre en el camino, saludos entre compadres y comadres, saludos entre una un joven y un anciano).</p>	
<p>Objetivo comunicativo general: Aprender a saludar a las diferentes personas en los diferentes contextos de la vida real de las personas, aprende a decir buenos días, cómo estas, te vine a visitar, hablamos otro día, te vine a pedir favor y a agradecer.</p>	
<p>Act. 1</p> <p>10 min</p>	<p>La docente saluda y da la bienvenida a los estudiantes en lengua tseltal.</p> <p>La docente pregunta a los estudiantes sobre su semana y que actividades realizaron. El objetivo es entrar en confianza y animar la clase.</p>

	<p>Posteriormente la docente pregunta si recuerdan los saludos y que tipos de saludos se vieron en clases. Las respuestas se escriben en la pizarra en tselal.</p>
<p>Act. 2 presentaciones de imagen para la predecir contexto y diálogo. 15 min</p>	<p>La docente indica a las alumnas que presten atención a las imágenes que se les presenta y observen en cada una lo que ocurre en ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes son los participantes? • ¿Qué edades tienen? • ¿Dónde se encuentran? <p>La docente escribe en tselal las respuestas de las alumnas.</p> <p>Posteriormente la docente pide a las alumnas poner atención en el siguiente diálogo que se les presenta y hacen hipótesis sobre ella.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué estarán hablando? • ¿Quiénes son las personas que hablan en ella? • ¿Dónde ocurre la situación del diálogo? • ¿Qué hay en común entre la imagen y el diálogo? <p>La docente escribe las opiniones de los estudiantes sobre la pizarra.</p>
<p>Act. 3 CR 10 min</p>	<p>La docente presenta imágenes con frases sobre diversos saludos, y pregunta a los alumnos lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué relación tiene las imágenes acompañadas de algunas frases con los diálogos presentados en sesiones pasadas? • ¿Qué elementos lingüísticos comunes existen? • ¿Qué diferencias existen entre los diversos saludos? <p>Se revisa la actividad y se comenta de forma general. El objetivo que los estudiantes recuerden los saludos que se han presentado en las sesiones pasadas, para poder pasar a la realización de un cuento.</p> <p>Posteriormente pide a las alumnas que utilicen su celular para saludarse: elijen el tipo de saludos y representan un papel dentro de mensaje en el celular.</p>
<p>4 Act. de explicación sobre elaboración del cuento breve 15 min</p>	<p>La docente indica a las alumnas sobre cómo deben realizar un cuento y sus características principales. Se proporciona información sobre ella y los estudiantes se preparan para su planeación desarrollo/elaboración y conclusión del cuento. (4 hojas con pequeñas frases e imágenes que serán dibujadas)</p>
<p>Act. 5 actividades de planeación y desarrollo del cuento. 20 min</p> <p>Aterrizan contexto, seleccionan situación de la comunicación 30 min</p> <p>Desarrollo del cuento 70 min</p>	<p>La docente indica a las alumnas que planeen como debe ser su cuento en qué contexto lo aterrizarán y que tipos de saludos tendrán que incluir (mínimo dos saludos). Las alumnas se preparan, planifican y seleccionan el material de trabajo. Las alumnas desarrollan la actividad y elaboran su cuento en parejas o de manera individual, según lo permita el contexto y situación de la clase.</p> <p>Los estudiantes desarrollan, escriben y confeccionan su cuento.</p> <p>En caso de no terminar el trabajo, se pide que lo terminen en casa como parte de las actividades finales de este curso y se revisa en una sesión final.</p> <p>Finalmente presentan su cuento y se autocalifican, como puntos principales rescatando debilidades y fortalezas en la realización del cuento, así como los elementos lingüísticos difíciles o fáciles que se incluyeron en el cuento.</p>

Anexo 11: Formato de entrevista

La entrevista no estructurada para el alumno

Tema de la investigación: Las estrategias de enseñanza del docente de tselal para fomentar el aprendizaje significativo.

Seleccionado y adaptado por Ernestina López Gómez

Fuente: McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.

Objetivo: Buenas días/ tardes, mi nombre es Ernestina López docente de tselal que ha cubierto las clases de tselal. El propósito de la entrevista es conocer tu opinión y punto de vista sobre las actividades y estrategias de enseñanza recibida durante las sesiones de tselal en tu formación universitaria durante el periodo de septiembre 2016 y febrero de 2017. Te agradezco tu participación y la oportunidad de grabar nuestra conversación.

Lugar: <u>Facultad de Lenguas</u> Fecha: 25/10/2016 Docente investigador: _____ Estudiante entrevistado: _____ Grupo: <u>“A”</u> Nivel: <u>A1</u>	
Preguntas de investigación	Guía de la entrevista no estructurada
<p>¿Cuáles son las necesidades de los estudiantes que tienen para aprender tselal?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias y actividades didácticas apropiadas para la enseñanza del tselal como segunda y/o tercera lengua, que contribuyen al aprendizaje significativo de los alumnos de tselal?</p>	<ol style="list-style-type: none">1.- ¿Qué entiendes por lengua indígena?2.- ¿Para ti qué es aprender una lengua indígena?3.- ¿Cuál es tu interés por aprender una lengua indígena?4.- ¿Es decisión tuya el aprender esta lengua, por qué? Si es mía, por interés.5. ¿En qué te beneficia si aprendes o no tselal?6.- ¿Durante la permanencia de la docente investigadora, qué actividades hicieron o realizaron en las clases de tselal?7.- ¿Qué actividades consideras que fueron las más importantes que te dejaron algún aprendizaje en la lengua tselal y por qué?8.- ¿Cuáles fueron las actividades que no te llamaron la atención, por qué?9.- ¿Consideras que hubo cambios de actividad, de principio a fin de la permanencia de la docente investigadora? ¿Cuáles fueron esos cambios?10.- ¿Cuál fue la actitud de la docente durante que realizaba las actividades en las clases?11.- ¿Describe de qué manera consideras que la docente desarrolló o llevo a cabo sus actividades de clases o cómo enseño?

Anexo 12 : Hoja de ejercicios: Adivinanza de adjetivos y sustantivos

Pon atención a la lectura de la docente y escribe los colores y nombres de frutas que faltan en cada espacio y posteriormente dibuja a que fruta corresponde las respuestas.

Pon atención, escribe mi nombre y de qué color soy.

Dibújame aquí.

1.- **ljk'on** sok chi'on ta lo'el, wolatik sit, ya stak' ya alajinon ta stseel:

ijk'al Ts'usub

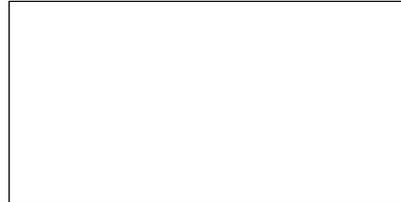
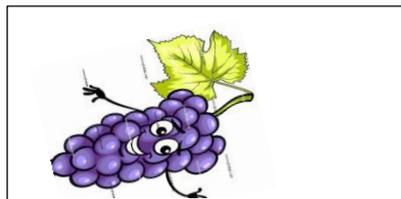
2.- **K'an** te jpate, ya stak' ya k'ich' woel ta k'ajk'.

3.- Ya stak' ya kich' ch'ilel sok yantik we'elil, te me ya awe'on ta tseele bayel ki'k' sok **sak** te jpate.

4.- Wolatik te jsite, ya kich' we'el ta spisil k'ajk'al, ya kich' ak'beyel ats'am ta oxom, **ijk'** te jbonile.

5.- Te jbiile ya xjach' sok "Ch" ya xla jbiil ta Konsonante "l". Ya stak ya jki'ch' lo'el ta tseel mok ta paybil, **tsaj** te jpate.

6.- **Yaxon** sok lom yajon, ya stak' ya ati'on ta-stseel:



Anexo 13: Banco de datos personales

Solicitando información personal

Actividad: En tabla “Banco de datos personales” recopilaras información personal de por lo menos 3 compañeros del salón de clases de tseltal incluido la docente. Al término de la actividad compararás tus respuestas con tus compañeros.

Najk’ana abiil/Anota tu nombre: _____

Te binti ya yich’ pasel	Sbial Nopjun 1	Schebal nopjun 2	Yoxebal nopjun 3	Schanebal nopjun 4	Sjo’ebal nopjun 5	
1 ¿Binti abiil?						
2 ¿Banti ay ana?						
3 ¿Jayeb ja’wil awich’o?						
4 ¿Binti sbiil te atate?						
5 ¿Binti sbiil te ame’e?						
6 ¿Jayeb jtul awix ay awu’un?						
7 ¿Jayeb jtul abankil ay awu’un?						

Adaptado de Santos (2015, p. 71).

Anexo 14: Hoja de trabajo para sustitución de adjetivos y sustantivos

COMPRA Y VENTA DE FRUTAS

4.- Lee el siguiente diálogo de “compra y venta de fruta”, y completa las palabras: adjetivos y sustantivos que hacen falta, para ello guíate de la imagen del mercado, y selecciona algunas frutas para que completes el diálogo.

Mambajel: Bame ayat me'tik.

Chombajel: La'me, ich'ame _____, _____, _____ pek'elme stojol.

Mambajel: ¿Jayeb stojol te _____ _____?

Chombajel: Lajuneb pexu stojol te _____.

Mambajel: Aa, toyol stojol te _____ _____, ak'a ta jo'eb pexu.

Chombajel: Ma'uk, ma xu'.

Mambajel: Ak'bon jiche.

Chombajel: Lek ay, ich'a.

Mambajel: ¿Jayeb stojol te _____ _____ sok _____ elemuxe?

Chombajel: Lajuneb pexu stojol.

Mambajel: Jichuk, ila te stojole wokolawal.

Chombajel: Mayuk wokol.

Diseñado por: Ernestina López Gómez