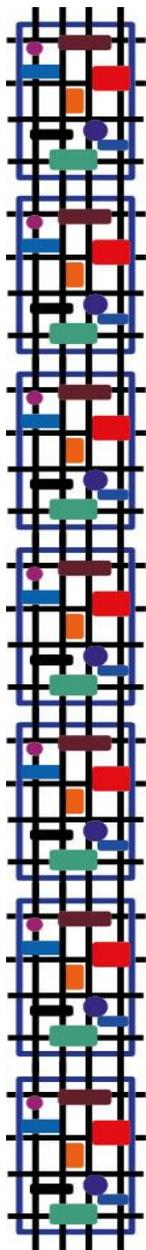




# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



**LA ENSEÑANZA DEL *BATS'I K'OP* EN LA UNICH,  
REPERCUSIONES REGIONALES Y PROPUESTA DE ENSEÑANZA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES**

PRESENTA

**JOSÉ ALFREDO LÓPEZ JIMÉNEZ**

**PS1014**

DIRECTOR

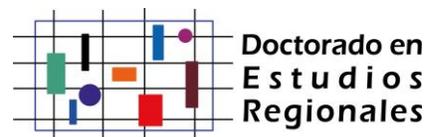
**DR. JESÚS ABIDÁN RAMOS SALAS**

CO-DIRECTORA

**DRA. ANA MARÍA ALMANSA MARTÍNEZ**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

Mayo 2020.





DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES  
ÁREA DE TITULACIÓN  
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
4 de marzo de 2020  
Oficio No. TDER/147/2020

C. José Alfredo López Jiménez

Promoción: **Novena**

Matrícula: **PS1014**

Sede: **Tuxtla Gutiérrez**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

**La enseñanza del Bats'í k'op en la UNICH, repercusiones regionales y propuesta de enseñanza.**

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.  
Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.  
Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales, para ser entregados a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"*

Vo. Bo.

  
**Mtro. Fredy Vázquez Pérez**  
Director de la Facultad de Humanidades  
Campus VI  
Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

  
**Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez**  
Coordinadora del Doctorado en Estudios Regionales



Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

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

El (la) suscrito (a) José Alfredo López Jiménez,  
Autor (a) de la tesis bajo el título de "La enseñanza del Batsl' k'op en la UNICH, repercusiones regionales y propuesta de enseñanza"  
presentada y aprobada en el año 20 20 como requisito para obtener el título o grado de Doctor en Estudios Regionales, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

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

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 29 días del mes de mayo del año 20 20.

  
José Alfredo López Jiménez  
Nombre y firma del Tesista o Tesistas

La realización de esta investigación fue posible gracias a la beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), con número 470141, durante mis estudios de doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas, (UNACH).

## Agradecimientos

Agradezco de manera especial a mi Director de tesis Al Dr. Jesús Abidán Ramos Salas por todas las asesorías, observaciones y aportaciones brindadas a este proyecto de investigación.

A mi Codirectora la Dra. Ana María Almansa Martínez por sus observaciones y comentarios precisos que fueron complementando en gran medida esta investigación.

De igual forma, agradezco a mi comité tutorial: Dr. Fernando Lara Piña, Dra. Elsa María Díaz Ordaz Castillejos y Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes por sus observaciones atinadas para que esta tesis se fuera enriqueciendo. Así también, mi agradecimiento y aprecio a la Dra. Rosana Santiago García por sus asesorías y su disposición para la revisión y colaboración de esta tesis.

Al Dr. Apolinar Oliva Velas y a la Dra. Luisa Aurora Hernández Jiménez a quienes tuve el gusto de haberlos tenido como Coordinadores del DER durante el período que realicé el doctorado, y por haberme apoyado siempre en las gestiones académicas y administrativas correspondientes.

Así mismo, quiero manifestar mi agradecimiento con cada uno de los profesores y profesoras que forman parte de la planta académica del DER por haberme compartido sus conocimientos durante mi formación.

A los asistentes y administrativos del DER que en todo momento me brindaron su apoyo para los trámites correspondientes durante mi estancia en el programa.

A la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) por haberme otorgado la licencia académica y la beca para estudiar el Doctorado. Así mismo, por haberme brindado todas las facilidades para llevar a cabo mi investigación en esta comunidad académica.

Al Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Intercultural de Chiapas (SUTUNICH) por las gestiones correspondientes en pro de la formación de sus agremiados.

A los docentes de lenguas originarias de la Universidad Intercultural de Chiapas por haberme permitido trabajar de manera colectiva con ellos para elaborar las propuestas de solución ante las problemáticas encontradas sobre la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op*.

Finalmente a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) que a través del Doctorado en Estudios Regionales han hecho posible mi formación académica como Doctor en Estudios Regionales.

## Dedicatorias

Ta stojolal jlumal ti ja' ojtikinbil k'ucha'al slumal Chamo', ja' no'ox jech xtok,  
ta stojolal ti bik'it osil ti bu liayane ja' biinem k'ucha'al Pistik.

A mi familia y en especial a Maya Isabel por ser parte de mis motivos para seguir persiguiendo sueños y cosechando logros.

A mis amigos del Doctorado que hicieron de esta formación académica mucho más amena y agradable; en especial a Moisés Grajales, José María Ramos y Saúl Gordillo.

A los pueblos originarios de Chiapas que han estado bajo la sombra de la discriminación y la marginación durante siglos, y que siguen resistiendo estos embates desde las comunidades para que se puedan crear condiciones más justas y equitativas en estos tiempos globales sin dejar a un lado su esencia e identidad.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LA UNICH; Y REPERCUSIONES REGIONALES EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL BATS'I K'OP</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Luchas sociales indígenas y origen de la Universidad Intercultural de Chiapas</b>	<b>12</b>
<b>1.2 Las complicaciones en la enseñanza-aprendizaje del <i>Bats'i k'op</i> y sus variantes</b>	<b>22</b>
<b>1.3 Conceptos: la lengua como identidad, y variedades lingüísticas</b>	<b>25</b>
1.3.1 La lengua como identidad	26
1.3.2 La lengua como sistema de comunicación	32
1.3.3 La noción de dialecto	34
1.3.4 El sociolecto	37
1.3.5 La noción de idiolecto	38
1.3.6 Registro	39
1.3.7 La variedad estándar	40
1.3.8 El proceso de estandarización de una lengua	41
<b>1.4 Ideologías lingüísticas</b>	<b>43</b>
<b>1.5 La enseñanza de las lenguas como didácticas especiales y estudios sobre la enseñanza del <i>Bats'i K'op</i> en la UNICH</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO 2. LA UNICH COMO REGIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL DEL BATS'I K'OP</b>	<b>55</b>
<b>2.1. Región cultural de los hablantes del <i>Bats'i k'op</i></b>	<b>56</b>
<b>2.2. Región lingüística de los hablantes del <i>Bats'i K'op</i></b>	<b>70</b>
<b>2.3. La región de los hablantes del <i>Bats'i k'op</i> según la regiones económicas del Estado</b>	<b>71</b>
2.3.1. Principales municipios tsotsiles	71
2.3.2. Datos estadísticos de la región tsotsil	74
2.3.3. Índice de masculinidad y feminidad	76
2.3.4. Población hablante de lengua indígena	77
2.3.5. Pobreza	80
2.3.6. Rezago Educativo	81
2.3.7. Carencia por acceso a los servicios de salud	82
<b>2.4. Las identidades en los hablantes del <i>Bats'i k'op</i> desde una región sede y sociocultural</b>	<b>83</b>
<b>2.5. La identidad visual de la Región Didáctica Intercultural del <i>Bats'i K'op</i></b>	<b>85</b>
<b>CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL BATS'I K'OP EN LA REDINBAK'</b>	<b>88</b>
<b>3.1. Investigación cualitativa</b>	<b>90</b>
<b>3.2. Método y paradigmas</b>	<b>91</b>

<b>3.3. Metodología</b>	<b>92</b>
<b>3.4. El <i>Bats'i k'op</i> y sus hablantes en la Universidad Intercultural de Chiapas como un estudio de caso</b>	<b>93</b>
1ª Fase:	96
2ª Fase:	98
3ª Fase:	99
<b>3.5. Recolección de datos</b>	<b>99</b>
<b>CAPÍTULO 4. COMPLICACIONES LINGÜÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS EN LA REGIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL DEL BATS'I K'OP</b>	<b>107</b>
<b>4.1. Variantes lingüísticas e Identidad Regional</b>	<b>108</b>
<b>4.2. Las variantes lingüísticas del <i>Bats'i K'op</i> y sus complejidades en la región didáctica intercultural</b>	<b>118</b>
<b>4.3. Material literario <i>versus</i> didáctico del <i>Bats'i K'op</i></b>	<b>127</b>
<b>4.4. Complejidades y escaso uso de los textos escritos del <i>Bats'i K'op</i> en la REDINBAK'</b>	<b>142</b>
<b>4.5. Otras complejidades: falta de profesionalización docente; ausencia de programas y complicaciones en los grupos mixtos</b>	<b>153</b>
<b>CAPÍTULO 5. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL BATS'I K'OP EN LA REGIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL DEL BATS'I K'OP</b>	<b>163</b>
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>186</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>193</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>204</b>

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas originarias en algunas instituciones educativas de Chiapas, ha sido posible gracias a los diferentes movimientos sociales y a una larga lucha de los pueblos originarios por exigir la inclusión de su lengua y cultura en los espacios académicos para que sean consideradas como partes sustanciales en la adquisición del conocimiento, y no sigan siendo objetos de discriminación como históricamente se les ha tratado, en donde muchas de estas lenguas, por esta situación, han desaparecido o algunas ya estén en peligro de desaparición. La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), a la que más adelante se le llamará como la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*, es producto de estas luchas sociales, y es la única Universidad pública a nivel profesional en el Estado de Chiapas que tiene entre sus ejes transversales, la vinculación comunitaria y la enseñanza de las lenguas originarias en cada uno de sus programas curriculares. Por ello, de las doce lenguas que oficialmente se reconocen en el Estado de Chiapas, cinco se imparten en la UNICH.

En la sede Central, ubicado en San Cristóbal de Las Casas, se imparten las lenguas: tseltal, tsotsil, ch'ol y zoque; en la Unidad Académica de Yajalón, se imparten las lenguas: tseltal y ch'ol; en la Unidad Académica de Las Margaritas se imparte la lengua tojolabal; en la Unidad Académica de Oxchuc la lengua tseltal; y en la Unidad Académica de Salto de Agua, la lengua Ch'ol.

Sin embargo, el ampliar los contextos de uso de estas lenguas en los espacios académicos, en específico del *Bats'i K'op*<sup>1</sup> que es la lengua que en particular se abordó en esta investigación, parece indicar que existen ciertas dificultades para su enseñanza-aprendizaje, tal como se ha observado en esta Universidad Intercultural, que de los catorce años que lleva desde que inició sus actividades académicas, aún sigue habiendo complicaciones en la enseñanza de lenguas.

Con lo antes señalado, la siguiente investigación partió justamente ante esta preocupación de saber si se estaba cumpliendo o no con la misión institucional, que es la de formar a sus estudiantes en las disciplinas profesionales y de ofrecerle herramientas lingüísticas en cualquiera de las cinco lenguas originarias antes señaladas, para que los alumnos al ir a las comunidades puedan comunicarse con sus hablantes en su respectivo idioma. Algunas de las observaciones empíricas que se habían realizado previamente a esta investigación, así como la revisión de algunas investigaciones como las de Shilón (2011) y González (2017), dicha misión parece no llevarse a cabo por diversas dificultades que se presentan en cuanto a la enseñanza de estas lenguas. Las causas son diversas, entre ellas: la falta de formación docente, ya que para la enseñanza de las lenguas se necesita de una profesionalización y no basta con que el docente hable la lengua; el poco material didáctico y pedagógico exclusivo para la enseñanza, si bien es cierto que existen muchas publicaciones en lenguas originarias, muchas de estas no están diseñadas para un fin didáctico ni pedagógico; así mismo, se presentan complicaciones con las variantes lingüísticas por el hecho de que no existe una variante académica que sea usada justamente para estos fines, sobre todo para la enseñanza-aprendizaje, y esto genere ciertas actitudes negativas en las aulas por parte de los hablantes al considerar que algunas variantes lingüísticas son “mejores” que otras, o que ciertos hablantes “hablan mal” por tener una prosodia o entonación distinta.

---

<sup>1</sup> Su traducción significa “lengua verdadera”, que así es como los hablantes del tsotsil reconocen su lengua. En esta tesis se usará esta expresión para referirse a la lengua tsotsil.

Esto en parte ha complicado establecer una norma en la escritura para la enseñanza debido a estos comentarios y actitudes lingüísticas negativas. Estas complicaciones, aunado a otros factores administrativos como la conformación de grupos mixtos (entre hablantes y no hablantes) en un mismo salón, o la designación de diferentes grupos por atender en cada semestre sin el seguimiento de una secuencia didáctica y lingüística. Estos son los que se ha visto que afectan a la enseñanza de las lenguas originarias en esta Universidad.

En las investigaciones antes realizadas (Shilón, 2011 y González, 2017) se exponen algunas de estas complicaciones ya mencionadas, sin embargo, desde entonces la Universidad poco o nada ha atendido para mejorar la práctica de la enseñanza, así como tampoco se han logrado los resultados esperados en el aprendizaje de los estudiantes. Una de las quejas recurrentes del alumnado es que no aprenden la lengua debido a las variantes lingüísticas, en este caso específico del *Bats'i K'op*.

Considerando el contexto anterior y para llevar a cabo esta investigación, se formularon las siguientes preguntas; una general que es la siguiente: ¿De qué manera los docentes del *Bats'i k'op* están enfrentando los retos de la enseñanza en una región intercultural como la UNICH para cumplir con el propósito institucional? Luego las preguntas particulares: ¿Cuál es la situación que enfrenta la enseñanza de la lengua *Bats'i K'op* en la Universidad Intercultural de Chiapas? ¿De qué manera repercuten las identidades regionales en la enseñanza del *Bats'i k'op* en la región didáctica intercultural? ¿Cómo puede enseñarse la lengua *Bats'i K'op* en la región didáctica intercultural del *Bats'i k'op* para cumplir con el propósito institucional?

Ante estas preguntas, y por el hecho de formar parte de esta comunidad académica a la que investigué, se mantuvo un vínculo de corresponsabilidad como docente y también como hablante de la lengua *Bats'i k'op* por analizar y reflexionar sobre las complejidades que se presentan en torno a la enseñanza de esta lengua, para luego ofrecer

posibles soluciones con los docentes, y así coadyuvar en el cumplimiento de la misión institucional.

Una vez dimensionada la problemática de esta investigación, se planteó el propósito y los objetivos siguientes:

### **Propósito general:**

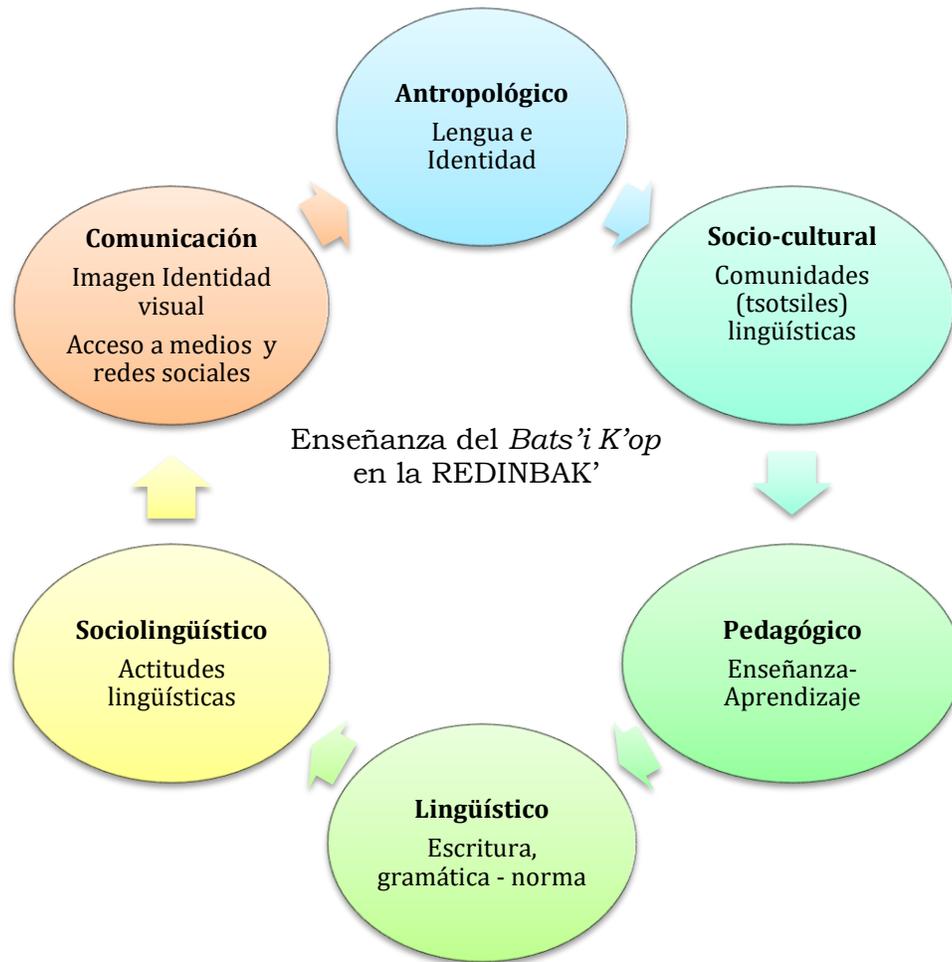
Conocer y analizar las estrategias de enseñanza del *Bats'i K'op* que se implementa en la UNICH para cumplir con el propósito institucional.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar con los actores educativos cuál es la situación que enfrentan ante la enseñanza-aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op*.
- Describir qué elementos de identidad regional, lingüísticos y extralingüísticos, intervienen en la enseñanza del *Bats'i k'op* en la Universidad Intercultural de Chiapas.
- Coadyuvar en una propuesta de enseñanza del *Bats'i k'op* en la Universidad Intercultural de Chiapas.

Para llevar a cabo estos objetivos fue necesario abordar la problemática desde un estudio transdisciplinar (véase Esquema 1), tal como el Doctorado en Estudios Regionales requiere, por esa “necesidad de pensar los problemas actuales de manera integral, incorporando aspectos tanto culturales como naturales que marcan la actuación de las personas en contextos diversos” (Pons Bonals y Chacón Reynosa, 2017; p. 2), además de articular los dominios disciplinarios para acercarse a la problemática. Esto permitió comprender las multidimensiones de la problemática en esta región en específico, aportando en consecuencia las propuestas de solución.

Esquema 1. Análisis transdisciplinar de la problemática



Fuente: Elaboración propia

En este sentido, son diversas disciplinas a las que se tuvo que recurrir para analizar esta complejidad sobre la enseñanza. Desde la antropología se explica la relación entre lengua e identidad; desde lo social o sociocultural dio pautas para comprender y enmarcar cómo los hablantes del *Bats'i k'op* se autoadscriben por comunidades; desde la comunicación se analizó la *identidad visual* de la Universidad que proyecta al público, así como el uso de los medios de comunicación que hacen los hablantes de esta lengua, tanto de telefonía celular así como de las redes sociales y la ausencia de estas herramientas para la enseñanza de las lenguas en la propia

Universidad; por otro lado, desde la cuestión pedagógica, se analizó cómo se está enseñando esta lengua y se da a conocer las complejidades en torno a ella; sobre la parte lingüística dio pautas para conocer las dificultades que se presentan desde la cuestión de la escritura con respecto a las variantes y su repercusión en la enseñanza; y por último; desde la sociolingüística se analizó y observó acerca de las actitudes lingüísticas que tienen los hablantes con respecto a las variantes de la lengua *Bats'i K'op*, que al final de cuentas, es uno de los aspectos más relevantes de cómo en la academia dificulta ciertos procesos de normas y consensos que afectan a la enseñanza.

La Universidad Intercultural de Chiapas como ya se hizo ver, es una institución educativa que aglutina a diversos sujetos sociales provenientes de diferentes regiones, por lo que es un espacio pluricultural y plurilingüístico. Esta tesis muestra justamente esta diversidad y se describe algunas de las regiones y comunidades culturales y lingüísticas a la que pertenecen los alumnos (hablantes y no hablantes de las lenguas originarias) y docentes que forman parte de esta región de estudio. En específico se muestran datos regionales, cuantitativos y cualitativos, de los hablantes del *Bats'i k'op*. Así mismo, se señala cómo en este espacio, es decir en la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*, los hablantes de esta lengua se enfrentan con diversas problemáticas con respecto a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Es preciso señalar que muchas de las problemáticas encontradas que se han venido postergando sin darle solución, se deba a que impliquen cuestiones y decisiones político administrativas por parte de los directivos, además del poco conocimiento que se tiene sobre la planeación y las políticas lingüísticas acordes a los propósitos de la institución, y por ciertas ideologías lingüísticas de los propios hablantes de esta lengua con respecto a las variantes *versus* identidades, situación que como se verá más adelante, trastocan de manera muy considerable a la enseñanza de la lengua *Bats'i K'op*.

Con lo antes expuesto, la presente tesis da cuenta en cinco capítulos sobre cómo se abordó dicha problemática de este espacio intercultural planteado como un estudio regional.

En el primer capítulo se aborda la diversidad lingüística y cultural que se presenta dentro de la REDINBAK', los conceptos y las problemáticas en la enseñanza aprendizaje del *Bats'i K'op*. Se hace un recorrido histórico de las luchas sociales indígenas, sobre la exigencia de la educación intercultural y el nacimiento de la Universidad Intercultural de Chiapas. Así mismo, se da a conocer sobre el contexto normativo, los marcos jurídicos de donde se sustenta la educación intercultural. Y con la finalidad de ampliar el conocimiento sobre el tema a abordar, se presentan definiciones de conceptos teóricos que finalmente ayudan a comprender la naturaleza de la problemática, y se da a conocer también el concepto de ideologías lingüísticas, y marcos teóricos sobre la enseñanza de lenguas y las didácticas especiales.

En el segundo capítulo se plantea y se argumenta del por qué la UNICH se considera como una *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*. Para ello se describe la región cultural y lingüística de los hablantes del *Bats'i k'op*, sus dinámicas culturales e identidades locales. Así mismo se presenta la región lingüística de los hablantes del *Bats'i K'op* según las regiones económicas del estado, se dan a conocer además datos estadísticos que sirvieron para describir la situación demográfica, socioeconómica así como otros datos relevantes. Y por último se plantea las identidades de los hablantes del *Bats'i K'op* desde una región sede o sociocultural, para luego describir la *identidad visual* que se proyecta en torno a la diversidad lingüística y cultural en la REDINBAK', y las complejidades que traen consigo dicha pluralidad.

En el tercer capítulo, se da a conocer la metodología de investigación, sobre cómo esta tesis se aborda desde la Investigación-Acción participativa con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op* en esta región señalada. Se aclara también que es una investigación cualitativa y

un estudio de caso. También se describen los métodos usados, el paradigma en el cual se ha posicionado esta investigación, así como la metodología implementada en donde se describen las fases y el proceso de análisis de los datos.

En el cuarto capítulo, se presenta el análisis de los datos encontrados en el trabajo de campo de esta REDINBAK'. Entre éstos sobresalen datos cualitativos muy interesantes, tales como la relación intrínseca que existe entre variantes lingüísticas e identidades regionales y sus complejidades en la enseñanza dentro de la REDINBAK' que ante la falta de una variante estándar y un método propio para la enseñanza, ha provocado conflictos pedagógicos en los estudiantes; la falta de material didáctico apropiado para la enseñanza; las complejidades en la comunicación escrita del *Bats'i K'op*; la falta de profesionalización docente; así como la conformación de grupos mixtos. Datos que en su conjunto complejizan la enseñanza.

En este mismo capítulo se da a conocer el contexto histórico de los textos escritos en *Bats'i k'op* y los tipos de textos que se han publicado, en donde se observa mucha publicación literaria, pero poco material didáctico para la enseñanza de esta lengua. Aunado a esto, a pesar de existir un buen número de publicaciones, se percibe también ciertas problemáticas en este canal comunicativo por las variantes lingüísticas; y por último se presentan otras complejidades que tiene que ver con la escasa formación docente en donde a falta de elementos didácticos y pedagógicos, la enseñanza se torna complicada al no usar los métodos adecuados para desarrollarle al alumno las habilidades lingüísticas específicas que requieren del *Bats'i k'op*, tanto en hablantes y no hablantes de esta lengua, sumando otro factor importante que tiene ver con la necesidad de planes y programas con enfoques y metodologías adecuadas para cada tipo de estudiantes (hablantes y no hablantes) y para cada carrera. Otro tema que emergió entre los datos del trabajo de campo, es la complicación ante la conformación de grupos mixtos (hablantes y no hablantes en un mismo salón) que consideran los docentes y alumnos, ser infructuosas y antipedagógicas.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan las propuestas para solventar las problemáticas. Dichas propuestas fueron producto de los talleres implementados en la Universidad después de que se conocieran, a manera de diagnóstico, las problemáticas que afectan la enseñanza-aprendizaje. Son sobre todo propuestas de cómo solventar las diversas complejidades encontradas en relación a las complejidades encontradas con las variantes lingüísticas, del cual, se presentan tres que pudieran tener éxito si se implementara alguna de estas para así cumplir con los objetivos de la institución en esta *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op*.

Es importante señalar que durante la realización de esta investigación se fueron presentando problemas institucionales de tipo político-sindicales en la Universidad Intercultural de Chiapas, que originó cambios en el personal a nivel administrativo y directivo, así como la no contratación de la mayoría de los profesores de Lenguas Originarias en el año 2018, con quienes previamente se había planteado trabajar, específicamente con los de la lengua *Bats'i k'op*, y que en cambio fueron contratados otros pero sin la antigüedad y experiencia que se necesitaba para discutir las problemáticas de la enseñanza en esta Universidad. Esto implicó realizar, ante los nuevos directivos, las gestiones y trámites administrativos correspondientes para llevar a cabo esta investigación y ajustes en el cronograma de actividades.

Este problema institucional repercutió de manera directa en las actividades consideradas por fases en esta tesis, sobre todo en lo que respecta a los tiempos de ejecución, por ejemplo el período del trabajo de campo, así como la realización de los talleres que se tenía previsto realizarlas a finales del año 2018, sin embargo, estos se realizaron en el año 2019 cuando los profesores del *Bats'i K'op* (a quienes ya se les había entrevistado previamente sobre las problemáticas de la enseñanza de esta lengua) fueron considerados nuevamente dentro de la plantilla académica.

Por esta misma situación, tampoco se pudo llevar a cabo una última fase de esta investigación que originalmente se tenía planteado, por lo que ante esta problemática institucional y por los tiempos limitados, solamente se consideraron tres fases que dio como resultado una propuesta de enseñanza con respecto a las complicaciones de las variantes lingüísticas.

Es muy importante señalar que al término de esta tesis, se agendaron otras actividades con los Docentes de lenguas originarias a través del Centro de Revitalización y Estudio de las Lenguas (CREL) de la UNICH para la construcción de líneas de intervención en el contexto sobre la enseñanza de lenguas, y así darle seguimiento a los planteamientos y propuestas generadas a partir de esta tesis para coadyudar en el cumplimiento de la misión institucional.

## **CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LA UNICH; Y REPERCUSIONES REGIONALES EN LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL BATS'I K'OP**

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) es un espacio académico en donde convergen distintas culturas y lenguas, en teoría, también confluyen distintas cosmovisiones, conocimientos locales y científicos. Al ser esta institución un espacio de diversidad, por consecuencia emergen complejidades culturales, lingüísticas y pedagógicas que merecen ser analizadas desde un estudio regional y transdisciplinar para comprender las relaciones intrínsecas de las problemáticas y así proponer posibles soluciones en esta comunidad universitaria.

Una de estas complejidades que se presenta en la UNICH, tiene que ver con la enseñanza-aprendizaje de la lengua *Bats'i K'op*, ya que el propósito de la Universidad, aunado a la formación disciplinar, es que los alumnos aprendan a comunicarse en alguna de las lenguas originarias de Chiapas, propósito que es discutible debido a que, según previas observaciones empíricas y el resultado de algunas investigaciones realizadas en esta Universidad, no se cumple este aprendizaje por diversos factores, entre ellos: por la falta de profesionalización de los docentes, la falta de materiales didácticos, la falta de programas acorde a los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la diversidad de variantes de estas lenguas que han dificultado establecer pautas pedagógicas uniformes, sobre todo por ciertas ideologías lingüísticas negativas en torno a las variantes. Por ello, el interés

de haber abordado esta problemática junto con sus complejidades intrínsecas tales como cuestiones identitarias, lingüísticas y pedagógicas.

Para ello, fue necesario conocer la parte teórica de las diferentes áreas disciplinares para que dieran cuenta sobre estas complejidades y permitieran describir y analizar la problemática para luego proponer las posibles soluciones, como finalmente se hizo junto con los docentes.

### **1.1. Luchas sociales indígenas y origen de la Universidad Intercultural de Chiapas**

La discriminación y marginación que han padecido los pueblos indígenas de México y de Chiapas, han provocado el desplazamiento lingüístico y cultural de muchas comunidades. Por ello, los pueblos indígenas han exigido al gobierno la equidad de oportunidades, y sobre todo la inclusión de sus lenguas y conocimientos locales en los instancias educativas para establecer una educación con pertinencia lingüística y cultural, además de exigir un alto a las políticas educativas homogeneizantes que se implantara décadas atrás para integrar a los indígenas a la nación mexicana. Esto ha llevado a que el Estado decrete leyes a favor de una educación bilingüe intercultural en cada una de las comunidades indígenas de México. Pero a pesar de estas leyes, la implementación de esta educación intercultural, aún sigue siendo un tema pendiente a pesar de los esfuerzos que se han llevado a cabo como en la UNICH.

Esta situación de discriminación y marginación hacia los pueblos indígenas por parte del Estado, ha sido una problemática no solo exclusiva de México, sino de una región mucho más grande como la de Latinoamérica, con la que se comparten contextos históricos y culturales similares en donde también han emergido luchas sociales, sobre todo de pueblos indígenas exigiendo las mismas demandas.

En lo que respecta a Chiapas, un hecho histórico de estos movimientos sociales indígenas, se da con el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, en donde se exigía el

reconocimiento de los conocimientos, las manifestaciones culturales y los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, además de su inclusión social y política para que se posibilitara condiciones de vida más justas y equitativas.

Estas luchas sociales han trascendido ante instancias internacionales y locales, logrando cierto reconocimiento a través de la modificación o creación de disposiciones legales que enfatizan en los Derechos de los Pueblos Indígenas, como el Derecho a la educación bilingüe e intercultural, por ejemplo.

La condición de marginación y exclusión que han vivido los pueblos originarios, como ya bien se señalaba, es histórica y no es propio del estado mexicano, ya que en diversas naciones, sobre todo en Latinoamérica se han observado las mismas condiciones sociales injustas, además de que no han tenido participación en las decisiones políticas que se han implementado en sus comunidades como nos hace ver Stavenhagen (2002), en donde señala que las culturas indígenas y formas de organización particulares incluyendo sus identidades, nunca fueron consideradas en el proceso de “construcción de la nación” en América Latina, más bien, como señala el autor, fueron políticas indigenistas estatales de los años 40 que fueron diseñadas para “integrar” o “asimilar” a los indígenas. Pero ha observado que actualmente, en América Latina ha habido un resurgimiento de las organizaciones indígenas en donde rechazan la asimilación, reconocen sus raíces y reclaman sus derechos.

Este resurgimiento de las organizaciones de los pueblos indígenas por el reclamo de sus derechos del cual nos señala el autor, en muchos otros países, se han levantado en luchas constantes, sobre todo en lugares donde han sido despojados de sus territorios como Bello (2008) nos expone, señalando que los pueblos indígenas han sido las principales víctimas de la globalización económica debido a la presión de las transnacionales que ejercen sobre sus territorios ricos en recursos naturales, aprovechándose de la subordinación política que se encuentran estos grupos ante los estados.

Esta situación de despojo y de subordinación política, no es ajeno al contexto mexicano, y sobre todo en las comunidades del Estado de Chiapas, que siguen arrastrando condiciones sociales desiguales.

Gracias a estos movimientos sociales y luchas de los pueblos indígenas, se han visibilizado de manera frecuente esta exclusión, que han servido para denunciar ante los organismos internacionales y locales, que éstas a su vez, han procurado respaldarlos y reconocerlos a través de convenios y Declaraciones. Bello (2008) observa que en los últimos años ha habido cambios en estas leyes, en donde se ha permitido de manera considerable el reconocimiento de los pueblos y sus derechos. El autor señala que uno de estos cambios se puede constatar en el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, en donde se les reconoce a estos pueblos su participación en los derechos políticos y su autonomía, así como derechos territoriales y culturales que hasta ahora se les ha coartado. Así mismo, señala el autor que en junio del 2006, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU aprobó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de Pueblos Indígenas en donde se manifiesta tanto derechos individuales así como colectivos, respaldados también por los derechos humanos vigentes

Así mismo, estas luchas indígenas, han llevado sin duda a diversos países a replantear sus políticas para una nueva relación con los pueblos originarios, sobre todo con respecto al reconocimiento de su cultura, su lengua, su reivindicación identitaria y sus derechos como pueblos originarios. Stavenhagen (2002) nos resume algunos de estos acontecimientos que han sido importantes por los logros obtenidos ante el Estado en diversos países latinoamericanos, por ejemplo el acuerdo de paz en Guatemala en 1996 en donde precisa que dio fin a la guerra civil, y que además en dicho acuerdo se consideraron temas y derechos de los pueblos indígenas, en Nicaragua también se abordó la autonomía de los pueblos indígenas de la Costa Atlántica, en la nueva constitución de Bolivia se ha logrado considerar como un país multiétnico, plurilingüe y multicultural, y

aquí en México, en 1994 con el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la lucha por las reivindicaciones de los pueblos indígenas. Con todo esto, señala el autor que los gobiernos latinoamericanos así como los agentes de poder, intelectuales y tecnócratas, no pueden negar el regreso de los pueblos indígenas.

Pero el hecho de que los pueblos originarios logren ser reconocidos por el Estado, no soluciona su situación de rezago y sus condiciones de desigualdad, ya que instancias internacionales como la UNESCO, después de haber realizado una serie de análisis con respecto al sistema educativo y políticas educativas en Latinoamérica, dan cuenta a través de un informe sobre la situación educativa en estos pueblos, tal como Treviño, Villalobos y Baeza, (2016) observan, que los estudiantes de origen indígena ocupan los primeros lugares en tener los resultados educativos más bajos con respecto a la población no indígena, y que dichos resultados son consistentes desde evaluaciones anteriores por la UNESCO, por lo que se le atribuye a las desigualdades y desventajas socioeconómicas que existen en estos grupos.

Aunado a lo anterior, se señala también sobre la ausencia de programas educativos con pertinencia cultural y lingüística para estas poblaciones, por lo que al respecto, recomiendan que,

Los programas de formación docente inicial y continua deberían ofrecer opciones concretas para la inclusión de la diversidad cultural y lingüística en la escuela. Los métodos de enseñanza y evaluación deben considerar las características culturales de la población originaria, que se asocian a distintas formas de organizar los procesos de aprendizaje y su evaluación (De Haan, 2000; Trevino, 2006). Finalmente, se recomienda fortalecer el diseño curricular y desarrollar materiales educativos que fomenten la interculturalidad. Las escuelas deben disponer de los materiales para una inclusión adecuada y responder con eficiencia a los desafíos educativos que plantea la diversidad cultural, particularmente en los establecimientos escolares que no han tenido la experiencia de recibir alumnos de pueblos originarios. (Treviño, Villalobos y Baeza, 2016, p.20)

El reconocimiento de los pueblos indígenas, va más allá de la simple consideración política, si no se establecen los mecanismos de relación con el estado, y sobre todo con la población no indígena, se seguirán reproduciendo viejos esquemas de racismo, discriminación y exclusión, como se puede observar en la educación.

Sobre el tema educativo, en México, gracias a las luchas sociales de estos pueblos y en especial la del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), jugaron un papel importante para exigir su inclusión en las decisiones políticas del país: ser sujetos de derecho y no objetos; a la vez, exigir la igualdad de oportunidades y condiciones de vida justas. De esta forma, el EZLN exigió al Gobierno Federal una educación intercultural que incluyeran las lenguas, los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, considerando que la sociedad mexicana se constituye a partir de la diversidad cultural y lingüística, sobre todo por las raíces históricas de los pueblos originarios. Por ello se demandaba una educación intercultural, y que el Gobierno Federal asumiría como parte de los compromisos con los pueblos indígenas tal como se acordó y firmó el 16 de febrero de 1996 con los Acuerdos de San Andrés:

asegurar a los indígenas una educación que respete y aproveche sus saberes, tradiciones y formas de organización. Con procesos de educación integral en las comunidades que les amplíen su acceso a la cultura, la ciencia y la tecnología; educación profesional que mejore sus perspectivas de desarrollo, capacitación y asistencia técnica que mejore los procesos de producción y calidad de sus bienes; y capacitación para la organización que eleve la capacidad de gestión de las comunidades [...] La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. (EZLN, 2003, p.32)

Como parte de las demandas, también se exigía que estos pueblos fueran sujetos de derecho en la toma de las decisiones políticas, ya que como el EZLN hacía ver, históricamente estos pueblos “han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política” (EZLN; 2003, p. 23).

De esta manera, el Modelo Educativo Intercultural en México se plantea como una estrategia educativa para atender el reclamo de los pueblos originarios para que su lengua y su cultura sean consideradas en los espacios educativos, ya que después de muchas décadas de castellanización y de asimilación cultural a través de las escuelas rurales – que son las que jugaron un papel preponderante con el objetivo de “integrar” a los indígenas a la nación mexicana–, han provocado el desplazamiento de

lenguas y culturas atentando contra la diversidad lingüística y cultural con la que el estado mexicano se caracteriza.

Con este antecedente además de otros movimientos sociales que exigían la inclusión de los conocimientos y culturas de los pueblos indígenas en la vida institucional de México, sobre todo en el sector educativo, el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), “instancia federal que por primera vez plantea el compromiso de establecer la educación intercultural para toda la población y la educación culturalmente pertinente para los indígenas en todos los niveles educativos” (Casillas y Santini Villar, p.120). En cuanto a la educación a nivel profesional, se crean las Universidades Interculturales en varios Estados de México bajo un Modelo Educativo Intercultural, como las siguientes:

- Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH)
- Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG)
- Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP)
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)
- Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)
- Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO)
- Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)
- Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)

En el estado de Chiapas, se crea la Universidad Intercultural de Chiapas:

La Unich fue creada en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Su Decreto de Creación fue publicado en el Periódico Oficial del Estado de Chiapas el 1 de diciembre de 2004. Inició actividades el 22 de agosto de 2005. Allí se imparten las carreras de Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo. Atiende a jóvenes de los pueblos y lenguas tsotsil, tseltal, chol, mame, zoque y tojolabal, entre otros. Al finalizar el año de 2006, contaba con una matrícula de 692 estudiantes (359 mujeres y 333 hombres). (Casillas y Santini, 2006, p.242-243)

Actualmente, en la UNICH se han creado otras carreras con el mismo enfoque intercultural, tales como la de Derecho Intercultural y Médico

Cirujano. En cada una de estas carreras señaladas, contemplan la vinculación comunitaria y la lengua originaria como ejes transversales, por lo que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas u originarias es de manera obligatoria, sobre todo porque es parte de su misión institucional:

La Universidad Intercultural de Chiapas es una Institución de Educación Superior, pública y descentralizada del Gobierno del Estado, que sobre la base del modelo educativo intercultural forma profesionistas de calidad, con valores, compromiso social y dominio de lenguas originarias de la entidad, a partir de la integración de conocimientos de los pueblos originarios y científicos para contribuir a la construcción de una sociedad con mejor calidad de vida. (UNICH - PIDE, 2013-2024, p.27)

Es con esta misión que a partir de la creación de la Universidad, han egresado varias generaciones de alumnos bajo el modelo educativo intercultural, y que ejercerían su profesión con este principio.

En cuanto al contexto normativo y los marcos jurídicos a favor de la educación bilingüe e intercultural, tanto a nivel nacional como estatal, una de estas normas la encontramos en La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), en donde señala el tipo de educación que se tiene que impartir en los pueblos y comunidades indígenas. De esta forma, en el artículo 2º, inciso B apartado II, señala lo siguiente:

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:  
(...) II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. (CPEUM, p.3 y 4)

Si bien es cierto que se plantea en lo general “favorecer” una educación bilingüe e intercultural, en lo particular no se señalan los mecanismos institucionales que regule y garantice llevar a cabo de manera eficiente esta educación bilingüe e intercultural.

Por otro lado, la Ley General de Educación vigente, en el Artículo 7º apartado IV señala que “los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español” (p.2). Con respecto a los tres niveles de educación básica, en el Artículo 38 plantea que,

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. Para el caso de los servicios educativos correspondientes a los tipos medio superior y superior, las autoridades educativas promoverán acciones similares. (LGE, vigente, p.18)

Y en cuanto a las políticas lingüísticas, entendiéndose como aquellas acciones que tienen los estados o gobiernos hacia las lenguas que existen en su territorio o dominio como lo señala Garza (1997) “dirigidas a modificar la situación de los hablantes de las lenguas pertenecientes a un Estado” (p.10), el estado mexicano, tomando en cuenta que es un país pluricultural y plurilingüístico, decreta una ley para garantizar los derechos de los hablantes de lenguas originarias y de promover el multilingüismo y la interculturalidad, a través de la Ley General de Derechos Lingüísticos de Los Pueblos Indígenas (LGDLPI), que en el Capítulo II, Artículo 11, señala lo siguiente:

Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. (LGDLPI, p.3) Última reforma publicada DOF 09-04-2012

Con estas disposiciones legales, las poblaciones indígenas tienen el derecho de exigir ante las autoridades una educación bilingüe e intercultural, sin embargo, la realidad en las comunidades indígenas es otra, ya que se sigue alfabetizando con los viejos esquemas castellanizadores.

Si bien es cierto que con estas disposiciones legales señaladas en el apartado anterior, los pueblos indígenas adquieren derechos y el estado obligaciones para establecer una educación bilingüe e intercultural, es preciso señalar también que la situación pedagógica en estos espacios interculturales, aún son precarias por diversas razones.

En cuanto al nivel básico, sobre todo en las primarias, esta educación bilingüe e intercultural, no se lleva de manera eficiente, al menos en el Estado de Chiapas, toda vez que los docentes que están frente a las aulas

en estas comunidades, la mayoría de ellos son profesores bilingües que tuvieron una formación “asimilacionista”, que en gran medida, fueron despojados de sus conocimientos locales al ser enviados a los albergues creados por el Instituto Nacional Indigenista para que fueran instruidos con la política educativa que se implementaba en esos años. Estando en estos albergues, tuvieron que dejar sus comunidades de origen de donde les proveería del conocimiento local y la adquisición de las competencias lingüísticas, sin embargo, este proceso cognoscitivo fue interrumpido porque tuvieron que ser adoctrinados en castellano y aleccionados con programas educativos fuera de su contexto cultural y lingüístico. El resultado de esto fue la adquisición precaria del español, el casi nulo conocimiento de los saberes locales de sus propias comunidades y la adquisición también precaria de su propia lengua caracterizada con muchos préstamos léxicos del español. Con estos conocimientos interrumpidos, luego fueron enviados a las aulas para desempeñarse como profesores bilingües, por lo que seguramente fue una situación demasiado compleja para asumir tal responsabilidad sin las herramientas ni la preparación necesaria para enseñar y explicar los conocimientos en ambas culturas y lenguas. De modo que ha sido un capítulo sombrío en la historia educativa indígena del que poco se ha expuesto, y son los resquicios de los problemas educativos que actualmente se padecen en estas escuelas indígenas, ya que todavía existe un buen número de profesores egresados de estos albergues que están enseñando en las comunidades y son los que se encargan de implementar la educación bilingüe e intercultural con estas limitantes antes descritas, por lo que los resultados son más que evidentes.

Aunado a este panorama, hace unos años se empezó a implementar una prueba piloto en algunas escuelas de nivel secundaria (Secundarias Técnicas) que se encuentran ubicadas en comunidades indígenas, para impartir la materia de lengua y cultura indígena. Sin embargo, estas pruebas no pudieron trascender por los intereses personales de los profesores no indígenas, ya que implicaba pagar horas clase para esta

materia y reducir horas en otras materias, situación que no les convenía a los profesores no indígenas, por lo que finalmente fue descartada esta asignatura. Esta situación es una clara evidencia que se sigue violentando el derecho de los indígenas a la educación bilingüe e intercultural en el nivel básico. La Ley General de Derechos Lingüísticos de Los Pueblos Indígenas (LGDLPI), en el Capítulo III, Artículo 13, señala lo siguiente:

Corresponde al Estado en sus distintos órdenes de gobierno la creación de instituciones y la realización de actividades en sus respectivos ámbitos de competencia, para lograr los objetivos generales de la presente Ley, y en particular las siguientes: (...)

V. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales y su literatura (...). (LGDLPI, 2003, p.3)

Si embargo, a pesar de estas disposiciones normativas, por los intereses de algunos sectores, se siguen teniendo estos vacíos en el nivel básico. En cuanto al nivel superior, el modelo educativo con enfoque intercultural, que tiene el propósito de fortalecer y revitalizar las lenguas y conocimientos indígenas, en la práctica la interculturalidad parece ser algo exclusivo para que los indígenas lo ejerzan, porque no existen políticas educativas en donde a los no indígenas se les pida de manera recíproca ponerlo en la práctica, sobre todo en los espacios que fueron creados para este fin, o donde exista población indígena mayoritaria. Tal es el caso de las Universidades Interculturales de México, en donde se exige el amplio conocimiento y dominio de las lenguas originarias para que la comunicación intercultural sea exitosa, pero resulta paradójico que quienes dirigen o se encuentran en puestos de mando en estas Universidades no hablan ninguna de estas lenguas. Otro dato interesante, es que ninguna de estas instituciones es dirigida por nativohablantes, salvo la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, que en administraciones anteriores fue presidido por un académico de origen maya.

Con lo anterior se puede entender que el ejercicio de la interculturalidad se da de manera unilateral, pues el hecho de que la práctica intercultural se les pida ejercer a los indígenas, pero a los no

indígenas no se les exija lo mínimo, como el hecho de hablar alguna de las lenguas originarias en los espacios educativos interculturales, sigue siendo una práctica intercultural desigual, y por otro lado, el hecho de que estas Universidades no lo presidan los nativohablantes, es una muestra de que aún existe una discriminación cultural y lingüística, porque por su condición de ser indígena, aún se pone en tela de juicio su capacidad de administrar una institución pública, cuando realmente, existen indígenas con un alto nivel académico certificados por las instancias científicas y académicas del país como el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología (CONACyT) o en el del Sistema Estatal de Investigadores (SEI).

Ante esta situación de la desigual práctica intercultural, se seguirá dependiendo de voces ajenas para “entender” y “atender” a los indígenas, se seguirá necesitando de intermediarios para “exponer las necesidades de los pueblos”, mientras no se les dé la oportunidad de trazar su propio camino.

Por ello, en la medida en que las diferencias culturales sean motivo de distancia entre los sujetos, en este caso entre indígenas y no indígenas, por más disposiciones legales que existan a favor de la interculturalidad, se seguirán reproduciendo las injusticias y desigualdades sociales.

## **1.2 Las complicaciones en la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op* y sus variantes**

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) atiende a estudiantes que provienen en su mayoría de comunidades indígenas hablantes de algunas de las lenguas indígenas de Chiapas, sobresaliendo la lengua tseltal y tsotsil, así como también a estudiantes que no son indígenas hablantes del castellano. Cada año ingresan y egresan generaciones de estudiantes en diversas carreras como: Lengua y cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Comunicación Intercultural. Actualmente se ofertan otras dos carreras de reciente creación, Derecho Intercultural y Medicina Intercultural. En todas estas carreras se imparte una materia transversal que es el dominio de la lengua originaria, por lo que la enseñanza de las

lenguas indígenas u originarias, en este caso el tsotsil o *Bats'i k'op*, contempla dos tipos de estudiantes: a) Para los hispanohablantes que aprenden el tsotsil como segunda lengua en donde tienen que desarrollar las habilidades de escuchar - hablar, y de preferencia escribir - leer; y b) Para los nativohablantes de la lengua tsotsil que deben desarrollar dos habilidades: leer y escribir.

Los docentes encargados de la enseñanza de la lengua *Bats'i k'op*, son nativohablantes provenientes de diferentes regiones del estado de Chiapas, lo que también representan y forman parte de la diversidad lingüística y cultural de la comunidad universitaria.

Con lo anterior, para comprender la complejidad de la problemática en la Universidad Intercultural de Chiapas, se partieron con las preguntas de investigación ya antes señaladas en la introducción.

La respuesta de estas preguntas son las que permitieron documentar la problemática en torno al principal objetivo de la UNICH, que es formar a sus estudiantes en los campos disciplinares que se ofertan en cada carrera de esta Universidad, además del dominio de alguna de las lenguas originarias (sobre todo para los no hablantes), que como ya se expuso es parte de la misión institucional.

Este propósito institucional dista mucho de la realidad, ya que los estudiantes que optan por la lengua *Bats'i k'op*, que es una de las cuatro que se enseñan en la Sede Central de San Cristóbal de las Casas, entre estas el tseltal, ch'ol, y zoque, para aprenderla como segunda lengua, no logran tal dominio. Y los que ya son hablantes de alguna de estas, tampoco logran con eficiencia la alfabetización en su propia lengua para desarrollar su capacidad de leer y escribir. Esto tiene que ver en parte, por la forma de cómo se está enseñando en las aulas, sobre todo, por las variantes dialectales que se complica al momento de la enseñanza al no tener un método idóneo para enseñar dicha lengua con sus variantes, y que los profesores, enseñen, generalmente sólo en la variante que dominan, generando en los alumnos confusión sobre la forma “correcta” de hablar y

escribir al no haber un modelo estándar que sea usado por los profesores. Este hecho, también tiene que ver con que las variantes lingüísticas de esta lengua se consideren elementos identitarios relevantes para los hablantes (en este caso profesores y alumnos) y que estos no estén convencidos de uniformar una sola forma de enseñanza porque implica, para ellos, “perder” hablas peculiares de su variante y por consiguiente un rasgo identitario de su región de origen.

Con lo anterior las repercusiones regionales por la relación *variantes-identidad* para este caso en específico sobre la enseñanza de la lengua, son negativas en el sentido de que no han permitido establecer una “norma” eficiente para la enseñanza del *Bats'i k'op* y se deje de ver a las variantes lingüísticas como un problema, por lo que ante esta complejidad se hicieron propuestas de solución que respondan ante las necesidades de los aprendices.

La lengua maya tsotsil o *Bats'i k'op* aún sigue siendo instrumento de comunicación en muchas comunidades y pueblos indígenas. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la lengua tsotsil es la segunda lengua con mayor número de hablantes en el Estado de Chiapas, en donde reporta 429,168 hablantes de 3 años y más (INEGI, 2010).

Esta lengua, como cualquier otra, presenta variantes lingüísticas. Según el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2017),<sup>2</sup> son siete las variantes de esta lengua: *tsotsil del este alto*, *tsotsil del noroeste*, *tsotsil del norte bajo*, *tsotsil del centro*, *tsotsil del este bajo*, *tsotsil del norte alto* y *tsotsil de los Altos*.

Actualmente no se tiene una variante estándar, por lo que predominan estas variantes lingüísticas en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), aunque sí se tiene un documento sobre la *Normalización de escritura de la lengua tsotsil* publicada por el INALI (2011), pero como se verá mas adelante, poco ha servido para la enseñanza. Tampoco existe

---

<sup>2</sup> Revisado en la página electrónica el día 06 de marzo de 2017

academia alguna de esta lengua que se encargue del estudio y las normas de la escritura.

La lengua maya tsotsil, presenta variación lingüística en la oralidad a nivel léxico, morfológico y fonético como algunos investigadores han dado cuenta en sus trabajos (Hurley y Ruíz, 1978; Haviland, 2005; Herrera, 2014). Sin embargo, faltan estudios más precisos sobre variación lingüística de esta lengua para que dé cuenta sobre los diferentes niveles de variación que guardan entre sí, entre los más perceptibles son las antes mencionadas. Esta variación es lo que se ha llevado en el terreno de la escritura en donde se presentan estos rasgos particulares de la oralidad de sus hablantes. El hecho de no tener una variante estándar para la escritura en el contexto académico, ha propiciado dificultades para su enseñanza-aprendizaje como en el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, en donde se ha observado complicaciones, sobre todo porque no existe ninguna academia de esta lengua que regule la escritura, aunque se cuenta con una norma impulsada por el INALI (2011), pero muchos de los escritores o docentes no hacen uso de ella, por lo que siguen registrando el “habla particular” de su región para estos fines, que además lo asumen como un aspecto identitario con miras a legitimar como la única variante “correcta” ante las demás, generando con ello ciertas ideologías lingüísticas como se podrá observar en los datos obtenidos durante el trabajo de campo, sobre todo prejuicios que no permiten establecer una cohesión lingüística para implementar métodos de enseñanza para los alumnos que la aprenden como segunda lengua.

### **1.3 Conceptos: la lengua como identidad, y variedades lingüísticas**

Para comprender la problemática principal y las relaciones intrínsecas que llevan consigo en torno a la lengua *Bats'i k'op*, fue necesario ir señalando los conceptos principales que se discutieron a lo largo de esta investigación y que fueron las referencias principales para entender la complejidad de este estudio de caso. Para ello se planteó primeramente la relación intrínseca que existe entre lengua e identidad, el concepto de identidad visto desde

diferentes disciplinas científico sociales, la definición lingüística de conceptos más técnicos y estructurales de la lengua como sistema de comunicación, así como las problemáticas sociolingüísticas que tiene que ver con las ideologías lingüísticas. Y por último, la revisión de teorías sobre la enseñanza de las lenguas como didácticas especiales y estudios sobre la enseñanza del *Bats'i K'op* en la UNICH.

### **1.3.1 La lengua como identidad**

Debido a que la lengua es un hecho social, es muy importante partir de un primer concepto que es el de identidad. Sin embargo, es preciso señalar que ante la diversidad de acepciones desde las diferentes disciplinas científicas sociales en torno al concepto, en esta investigación la identidad se aborda desde lo que se plantea a nivel antropológico y sociológico, como aquellas características peculiares del sujeto que lo diferencian entre los otros, tales como la lengua, las variedades lingüísticas, indumentarias, creencias, cosmovisión, que son elementos adquiridos y asumidos por el sujeto a partir de un constructo social.

Una vez aclarado lo anterior, en seguida se plantea las diferentes definiciones desde diversos campos disciplinares y categorías de análisis para comprender la dimensión del concepto. Giménez (2007) señala que la identidad es uno de esos conceptos “donde converge una gran parte de las categorías centrales de la sociología, como cultura, normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio / región, su conjunto, etnicidad, género, medios, etc. (p 53-54).

Por ello, para explicar la identidad de los sujetos en estos tiempos globales resulta un tanto compleja, ya que mientras por un lado el sistema capitalista y los medios de comunicación traspasan estructuras sociales y fronteras culturales homogeneizando consumos, valores, gustos, así como otros elementos; y por el otro lado, ante este contexto global, exista

resistencia de ciertos grupos sociales defendiendo “lo propio” para no perder su identidad, implica para el investigador un estudio regional bajo enfoques y contextos particulares que permita entender al sujeto como producto de un constructo social en particular, porque como lo señalan Mercado y Hernández (2010) este proceso de globalización ha dado nacimiento a nuevas identidades al desdibujarse las fronteras, pero también ha habido reivindicación de ciertos grupos que se resisten a dejar su cultura. Ante esta situación, los Estados-nación se encuentran en esa búsqueda de convivencia “con esquemas simbólico-culturales diferentes y hasta contradictorios” (p. 230).

Ante estas nuevas realidades sociales, para poder abordar la temática de la identidad y explicar sus complejidades socioculturales, es necesario, como punto de partida comprender dicho concepto desde diferentes disciplinas. Para Mercado y Hernández (2010), señalan que este término fue incorporado a las ciencias sociales a partir del campo psicológico, desde que el individuo experimenta un sentimiento de “mismidad y continuidad” y surge la pregunta sobre ¿Quién soy? Resulta interesante que es a partir de esta reflexión individual y subjetiva que el sujeto busca entender su pertenencia ante un grupo social y a diferenciarse ante los otros que son diferentes, por lo que como señalan las autoras, es a partir del campo filosófico y psicológico donde predominan los primeros trabajos sobre identidad.

En cuanto a la definición de la identidad en otros campos disciplinares, también se considera esta parte de lo característico, lo particular de un contexto cultural y social conformado por los sujetos. De esta forma, en el campo de la sociología y la antropología, se plantea lo siguiente:

En sociología, la identidad colectiva se concibe como el componente que articula y da consistencia a los movimientos sociales en los trabajos de Alain Touraine y Alberto Melucci; como un elemento de la acción comunicativa en Jürgen Habermas, y como un atributo de los actores sociales en Gilberto Giménez. En antropología, la identidad colectiva ha sido uno de los ejes centrales de investigación, primero bajo el enfoque esencialista, según el cual la identidad es un conjunto de propiedades y atributos característicos de un grupo en los trabajos de Judith Friedlander y George De Vos.

Después, desde una perspectiva dinámica, la identidad colectiva se construye en un contexto histórico particular, a lo largo de un proceso de interacción, donde los sujetos reelaboran los elementos culturales del grupo. (Mercado y Hernández, 2010, p. 231-232)

Desde estas disciplinas, la identidad de los sujetos quedan enmarcadas a partir de los constructos sociales, donde la identidad social como lo señalan Mercado y Hernández (2010) “es producto del binomio pertenencia-comparación que implica dos distinciones, aquella en la cual el grupo se autodefine a partir de las características que los hacen comunes y la que resulta de sus diferencias con los otros” (p. 233). Para Giménez (2007), “esta inclusión supone, desde luego, la asunción de algún rol dentro de la colectividad considerada, pero implica sobre todo compartir el complejo simbólico-cultural que la define y que funge como emblema de la misma” (p. 131).

Con estas consideraciones, es preciso señalar que el sujeto, como parte de una cultura, adquiere una identidad a partir de ciertos elementos culturales interiorizados desde representaciones, valores y símbolos como lo plantea Gimenez (2007), y que “los actores sociales (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p.272).

Es importante señalar que Mercado y Hernández (2010) identifican ciertos componentes de la identidad social, y estas, según las autoras, se integra de tres componentes: cognitivos, evaluativos y afectivos. Los cognitivos son los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo al que se adscriben, los evaluativos se refieren a los juicios que los individuos emiten sobre el grupo, y los afectivos tienen que ver con los sentimientos que les provoca pertenecer a determinado grupo.

Una vez de que el sujeto es consciente de su integración en un grupo social “cuando los individuos en su conjunto se ven así mismos como

similares y generan una definición colectiva interna estamos frente a la dimensión colectiva de la identidad” (Mercado y Hernández, 2010, p. 235).

Ahora bien, considerando que los contextos y las estructuras sociales son distintas, la identidad también se asume de distinta forma, ya que

mientras en la sociedad tradicional, caracterizada por la homogeneidad social, es posible que los sujetos internalicen la estructura de significados presupuestos y compartidos colectivamente, y que dan sentido a las interacciones de la vida cotidiana, bajo un solo referente como la religión; en las sociedades modernas esto cambia, debido a que los sujetos pertenecen a una diversidad de grupos, son miembros de una familia, de un grupo escolar, de un club, de un grupo religioso, de un partido político. (Mercado y Hernández, 2010, p. 235)

Es decir, esto nos demuestra que los contextos “condicionan” la identidad de los sujetos, y son estos los que lo complejizan, porque el sujeto desde su nacimiento se socializa a partir de ciertos elementos culturales que encuentra a su alrededor, y durante el resto de su vida seguirá socializándose de distinta manera, que conforme vaya cambiando de contexto se irá moldeando una identidad. Sin embargo, en la actualidad, las identidades colectivas parecieran ser que ante las sociedades modernas, en donde se tiene una pluralidad cultural, la identidad “ya no resulta de una imposición, sino de una elección por parte de los sujetos; por eso es indispensable revisar cómo se da el proceso de elección, qué hace que los sujetos se identifiquen más con un grupo que con otro” (Mercado y Hernández, 2010, p. 237).

Por ello, como se señalaba al principio, siendo el sujeto un constructo social y dependiendo de los contextos sociales en el que se desenvuelva será la identidad que asumirá, por que el contexto social juega un papel relevante en la construcción de la identidad “ya que éste es el que determina la posición de los grupos y la representación que los sujetos tienen de éstos; es el contexto social el que influye en los sujetos para que decidan a qué grupo les conviene pertenecer” (*Ibidem*).

Es importante señalar que para Mercado y Hernández (2010), retomando las consideraciones de Aguirre (1999) y Giménez (1992) existen cuatro aspectos fundamentales para la identidad colectiva:

primero: es una construcción subjetiva de los propios sujetos. Segundo: se expresa en términos de un nosotros en contraposición con los otros. Tercero: el punto de partida son los rasgos o elementos culturales seleccionados por la propia colectividad. Cuarto: estos últimos constituyen su cultura, de ahí que algunos autores, especialmente del campo de la antropología prefieran hablar de identidad cultural. (Mercado y Hernández, 2010, p. 240)

Sobre este último punto, la identidad cultural es algo relevante para el análisis de los rasgos identitarios, pues gracias a los elementos culturales, podemos generalmente determinar el origen de una persona, que puede presentarse “como un sistema de creencias, valores, normas, símbolos y prácticas colectivas aprendidas y compartidas por los miembros de una colectividad, que constituyen el marco de sus relaciones sociales” (Mercado y Hernández, 2010, p. 241).

Ahora bien, una vez establecido el concepto de identidad, es necesario plantear el concepto de identidad étnica o etnicidad. Para ello, es importante conocer la etimología de la palabra,

el término *ethnos* era empleado para referir una multitud de personas (o de animales) que representaban una amenaza de invasión, por ello “[...] se denomina étnicos a las turbas y hordas amenazadoras, como los persas y sobre todo a los bárbaros” (Aguirre, 1999: 18). Sin embargo, a partir de la ocupación otomana, los griegos son considerados esclavos y denominados los étnicos; por eso cambia el significado de la palabra *ethnos*, para referir ya no a los amenazadores, sino a los amenazados. Así, el término étnico pasa a significar “los propios” de un lugar. (Mercado y Hernández, 2010, p. 242)

En cuanto a los estudios de etnicidad, las autoras señalan que estos se ha relacionado con raza, lenguaje y cultura, sobre todo en los trabajos antropológicos, en el que “se buscaba describir todos los aspectos de la comunidad: geográfico, histórico, político, económico y, por supuesto, el cultural; es decir, la religión, lengua, tradiciones, costumbres, mitos, leyendas y fiestas propias de cada lugar” (*Ibidem*).

De igual forma, las autoras señalan que “la etnicidad implica, entonces, dos cuestiones: por un lado, que dentro de un mismo territorio

podemos encontrar diversas comunidades, y, por lo tanto, el aspecto geográfico deja de ser un referente básico de la comunidad” (p. 243). O lo que en palabras de Aguirre (citado en Mercado y Hernández, 2010) señala, que la etnia es una “cualidad de identificación cultural cuasi-física; en cambio la etnicidad es una cualidad de identificación cultural psico-sociológica, de autoadscripción-heteroadscripción, hasta el punto de que al pertenecer un individuo a varios grupos tiene varias culturas, eso sí, asimétricas y mutantes” (p. 243).

Con estos conceptos ya aclarados sobre identidad, ahora es necesario comprender la relación que existe entre la lengua como identidad social desde el plano cultural. Mercado y Hernández (2010) plantean que se entiende “por referentes identitarios a los elementos culturales propios de un grupo, entre los que se encuentran: etnohistoria, creencias, valores y normas, lengua, productos materiales y prácticas colectivas” (p.244). Giménez (2007) señala que:

la condición de posibilidad de las formas interiorizadas de la cultura es la posesión de una *lengua nativa* (o de una variante dialectal de la misma), heredada de los antepasados y constituida por eso mismo en el “patrimonio inmaterial” por antonomasia de una comunidad. Más aún, el lenguaje nativo es en sí mismo una forma –y por cierto, la más fundamental– de cultura interiorizada, ya que no sólo constituye un instrumento de comunicación, sino también un “sistema modelante” que propone “modelos del mundo” y una especie de código que compendia la visión del mundo de una colectividad. (Giménez, 2007, p.235)

Ávila (1993) por su parte, también considera que uno de los elementos importantes de la identidad de un individuo es la lengua. Tal es la importancia de la lengua en muchos pueblos que dentro de los movimientos y luchas sociales, entre sus principales exigencias, cuando son amenazados por las políticas neoliberales o integracionistas, es el respeto hacia su cultura, y en especial énfasis, el uso de su lengua como un elemento identitario, a pesar de que dichas políticas “pretendía que los indígenas abandonaran sus expresiones culturales, consideradas inferiores; que renunciaran a sus creencias ancestrales -consideradas supersticiosas-, a su

lengua, estigmatizada como inferior, no apta para la educación, la ciencia o la religión” (Mendoza, 2010, p.2434).

Dicha resistencia es la que aún se mantiene en nuestros días por conservar su autonomía, por ello, según Stavenhagen (2002) las organizaciones indígenas luchan por la libertad de hablar y ser enseñados en su propia lengua, practicar sus propias religiones, desarrollar sus propias instituciones sociales, aplicar sus propias leyes tradicionales, crear sus artes y artesanías y expresar su cosmovisión y vida ceremonial. Lucha mediante el cual la Universidad Intercultural de Chiapas, ha sido producto de estas exigencias y demandas sociales, a través del movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN).

Como se puede observar, la lengua es un rasgo identitario a nivel sociocultural, ya que como Serrano (2004) lo señala:

la lengua funciona como vehículo de identidad entre miembros de un grupo y como diferenciador de este grupo ante los demás. Las identidades local, referencial y regional, definidas por Villena, constituyen un continuo: “los individuos se extienden y se mueven a lo largo de dicho continuo definiendo en todo momento su identidad social a través del uso lingüístico. (p.109)

Con lo antes señalado, la lengua también determina la identidad de los sujetos y su sentido de pertenencia de alguna región en particular.

Con estos conceptos ya expuestos, este análisis se enfocó en los hablantes del *Bats'i k'op* (profesores y alumnos) que conforman la comunidad Universitaria de la UNICH y los involucrados de manera directa con esta lengua, en este caso, los alumnos que la adquieren como segunda lengua.

### **1.3.2 La lengua como sistema de comunicación**

Para comprender la lengua desde el plano lingüístico, es necesario conocer en un primer momento las definiciones que diversos autores tienen al respecto:

Una definición de lengua, que es la que se ha considerado como la primera definición propiamente lingüística, es la que nos propone Saussure (2010 [1916]), conocido también como el padre de la lingüística, aunque discute primeramente la diferencia entre lengua y habla, en cuanto a la lengua y haciendo contrastes con otro tipo de lenguajes, plantea que es un “sistema de signos que expresan ideas, y por tanto, comparable a la escritura, al alfabeto de los sordomudos, a los ritos simbólicos, a las formas de urbanidad, a las señales militares, etc.” (p.42).

La importancia de este sistema de comunicación, radica en que la lengua se adquiere en un contexto social y a la vez es una convención, pero sin duda, no subordina a las otras formas de lenguaje.

Espejo (1990 [2009]) por su parte, señala que “la lengua es un sistema de signos utilizados por una determinada comunidad lingüística, para su comunicación. Esto es, el signo para funcionar como instrumento comunicativo debe referirse a una realidad particular” (p. 64).

Otra definición es la que nos presenta Dubois (1998), en donde señala que “la lengua es un instrumento de comunicación, un sistema de signos vocales específicos de los miembros de una misma comunidad” (p. 375). Similar a lo que plantea Sánchez (2006) en donde argumenta que es un sistema de comunicación verbal propio de un pueblo, o una nación, y que es común a varios.

Finalmente, sobre este concepto, y que hace más referencia a los elementos gramaticales por el que se compone, es la de Tuson (2003) que define a la lengua como un “sistema de recursos verbales (fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos) sustancialmente homogéneos que, interiorizados por todos los miembros de una comunidad, permiten un grado razonable de intercomunicación lingüística” (p. 114).

Es preciso señalar que estas definiciones presentadas, son las que lingüísticamente se conoce como un sistema de comunicación humana. Sin embargo, es común que a la lengua también se le conozca como idioma, y

que en muchos otros contextos se utiliza este término para las lenguas que tienen una larga trayectoria histórica en su expresión escrita.

### **1.3.3 La noción de dialecto**

Después de haber planteado los diversos conceptos sobre lengua, es importante conocer también la definición del término *dialecto*, que en el habla de no especialistas, como señala Lastra (1997) muchas veces éste se utiliza de manera peyorativa para dirigirse a las lenguas indígenas por su uso regional en las zonas rurales o por el estatus social bajo de sus hablantes, sin embargo, desde el campo lingüístico, el dialecto es una variedad lingüística de cualquier lengua. Aunque el término dialecto en México, como nos hace ver la autora, a veces los propios hablantes de lenguas indígenas, usan este término de manera despectiva por influencia de los maestros “que les han inculcado desprecio hacia lo propio y todos suponen que la única lengua es la oficial” (p.27), pero señala que es un uso erróneo de la palabra.

Sin embargo, para esta autora, desde una definición propiamente lingüística, plantea “nos referiremos a la denotación principal de dialecto como una “subdivisión” de una lengua” (Lastra, 1997, p.27). A pesar de que la autora señala que el dialecto no es más que la variedad de una lengua, actualmente en el habla común de muchas personas, siguen señalando a las lenguas indígenas como dialectos, aunque lingüísticamente no tenga relación ninguna con el concepto.

Con la finalidad de comprender la etimología de la palabra dialecto, al rastrear el origen de la palabra, nos remite a los griegos, Lastra (1997), señala que la situación de la Grecia antigua ha sido el modelo para los usos posteriores de los términos lengua y dialecto, ya que según la autora en términos lingüísticos la “lengua se refiere a una lengua común antes de que se subdivida en dialectos o a una lengua común que resulta de la unificación. Dialecto siempre se subordina a lengua” (p.28).

Con esta definición, podemos observar que ya desde la Grecia antigua existía una noción clara sobre la distinción de ambos conceptos, y que lingüísticamente se ha usado para mantener esta distinción.

Para Tuson (2003) sin embargo, señala que el concepto de dialecto, tiene dos acepciones principales, una es la que lo considera como lengua derivada de otra. Así, por ejemplo, el francés es un dialecto del latín, el cual a su vez es un dialecto del indoeuropeo; o bien el castellano, el catalán, el francés, el italiano, etc. son dialectos del latín, mientras que el latín, el griego, el persa, el sánscrito, etc. son dialectos del indoeuropeo. Esta acepción, argumenta que generalmente funciona en el ámbito del historicismo y, considera que dialecto es un término técnico de la lingüística historicocomparativa. La otra acepción de la palabra lo define como variedad geográfica dentro de una misma lengua. En donde se concibe que en un territorio se comprueba que en términos de unidad lingüística en el conjunto de ese espacio, se presentan diferencias en lo que respecta a ciertos aspectos de la pronunciación, del léxico, de los paradigmas nominales y verbales y de algunas construcciones sintácticas.

Se puede apreciar hasta cierto punto, que los términos lengua y dialecto en el contexto europeo, no tienen mucho conflicto para la distinción entre uno y otro concepto como sucede en el contexto latinoamericano, que pareciera ser que en este último, se tiende por usar el concepto de dialecto específicamente para señalar a las lenguas indígenas como para quitarle el estatus de lengua, aunque actualmente ya se tiene un poco más de precisión sobre el uso de esta palabra.

Otro concepto que se tiene sobre dialecto, es el que nos ofrece Bolaño (1982) y señala que es aquella forma de “habla común a un grupo social establecido en una zona geográfica que posee ciertas características propias” (p.36). En este sentido, la autora lo plantea desde un contexto de comunidad lingüística en donde los hablantes se identifican por el habla peculiar ante otras variedades de la misma lengua.

Desde un análisis comparativo al sistema estructural de la lengua, Mounin (1982) señala que el dialecto es “una variante de una lengua que posee un sistema léxico, sintáctico y fonético propios, y que es hablado en una comunidad lingüística más reducida que la comunidad de la lengua de la que es variante el dialecto” (p. 58). Estos elementos estructurales de la lengua, son los que dan pautas para determinar la variación lingüística que puede haber de una comunidad a otra, y definir qué tipo de variedad se presenta, para ello se realizan estudio de dialectología que permiten determinar estos detalles minuciosos sobre las variaciones lingüísticas.

Todas las lenguas presentan estas variedades lingüísticas, sin embargo, es importante conocer a qué se debe la existencia de las variantes dialectales, sus causas que llevan a que las lenguas tengan variedades internas, para ello Tuson (2003) nos señala que La variación dialectal puede tener diversas causas, entre las que se encuentran: “1) el origen de los pobladores que, hablando la misma lengua, ya presentaban diferencias dialectales de origen; 2) la influencia de otra lengua sobre una parte del dominio lingüístico; y 3) la separación territorial que da lugar a evoluciones diferenciadas” (p.108). Por todo ello, los dialectos, según el autor, se deben entender como “variantes geográficas condicionadas históricamente: la historia de los contactos lingüísticos es el factor que determina la diferenciación dialectal” (*Ibidem*).

Como se puede observar, si los dialectos pueden tener diversas causas como el autor lo plantea, es necesario tener en claro cómo determinar un dialecto, y para ello, Lastra (1997) sugiere que un criterio principal es saber sobre su relación genética, y si tienen formas *cognadas* (es decir, con el mismo significado y con formas semejantes y correspondencias fonéticas sistemáticas), entonces esto dará pautas para considerar que tienen un origen común, y además, considerando la geografía, si en esta región existe inteligibilidad mutua entre estas zonas, entonces se consideran dialectos de una misma lengua, caso contrario cuando no exista inteligibilidad entre ellas, entonces estamos ante lenguas distintas.

Considerando que la inteligibilidad mutua sea un criterio a considerar para establecer los dialectos, Lastra (1997) nos plantea que no siempre es así. Sin embargo, señala ella, el problema es más complejo. Se han hecho estudios de inteligibilidad mutua y muchas veces resulta que la inteligibilidad es relativa, que no es cuestión de entender o no entender otro dialecto, sino que se puede entender hasta cierto punto, y además que la inteligibilidad no siempre es mutua. Hay casos en que los hablantes de A entienden a los de B, pero no viceversa. Esto puede deberse a causas estructurales, pero también, señala la autora que tiene que ver con cuestiones culturales, es una cuestión de actitud y no de razones lingüísticas estructurales.

Después de estas revisiones conceptuales sobre el término dialecto, la autora considera que debido al uso peyorativo que se le da en el habla no técnica, plantea que ahora se utiliza el término *variedad*, además afirma que “lengua” se le asocia generalmente con la lengua estándar, y que por ello se tenga esa noción de que las lenguas indígenas, al no tener un estándar sobrepuesto, se les considere dialectos, que en términos lingüísticos, en efecto, son dialectos considerando a las variantes de esas lenguas, y sugiere que en este sentido “es preferible decir que una serie de dialectos en cadena constituye una *lengua vernácula* (la lengua nativa de una comunidad), cuando no se ha estandarizado” (Lastra, 1997, p.32).

Con todo lo antes planteado, son estos los conceptos teóricos que permitirán entender más adelante el contexto de las variantes dialectales del *Bats'i k'op* y en esta tesis se hará referencia a estas como *variantes lingüísticas* o simplemente *variantes*.

#### **1.3.4 El sociolecto**

La definición que se tiene con respecto a este concepto, Crystal (2000) señala que se conoce también como dialectos sociales, y son aquellos dialectos que pueden identificar el lugar al que pertenece una persona en la escala social

se denominan dialectos sociales o dialectos de clase. Según el autor “recientemente se ha venido utilizando el término SOCIOLECTO. Algunas lenguas se hallan altamente estratificadas según divisiones sociales, como clase, estatus profesional, edad y sexo, en cuyo caso las principales diferencias de dialecto social son evidentes” (Crystal, 2000, p.173).

Por su parte, Dubois (1998), con respecto al dialecto social, plantea que es un sistema de signos y de reglas sintácticas utilizadas en un grupo social dado, o que haga referencia a este grupo. Este sistema, según el autor, se caracteriza por unidades léxicas, unidades del vocabulario general en un dominio determinado. Según el autor, se emplea como un conjunto secreto de signos, es un argot\* (argot de los malhechores, de los colegiales, de los soldados, de algunos trabajadores emigrantes).

Mounin (1982) por su parte, y retomando la definición de Jacques Roggero, define que en efecto es una variedad lingüística propio de un grupo social o propio de alguna profesión, también señala que esta variedad lingüística se le conoce como un “dialecto social”.

Con estas definiciones sobre el sociolecto, los autores nos dan un amplio panorama de qué tan diversa pueden ser todas las variantes de una lengua, en este caso, nos acerca para realizar un estudio sociolingüístico y nos permite contextualizar las características peculiares de sus hablantes a través del uso de la lengua.

### **1.3.5 La noción de idiolecto**

Después de conocer cómo una variedad de habla puede evidenciar el estrato social a la que pertenece un hablante, en cuanto al idiolecto, también representa una peculiaridad en particular de cómo el hablante hace uso de la lengua. Tuson (2003) señala que se asocia con “estilo”, es decir, de cómo cotidianamente un hablante hace uso de la lengua. “El idiolecto es, pues,

un elemento de nuestra identidad personal, como puedan serlo las huellas dactilares u otras señales de identificación” (p.105).

Mounin (1982) por su parte, en cuanto a este concepto hace referencia al lenguaje de una sola persona, a su “modo de hablar en cuanto estudio de los caracteres lingüísticos propios de una sola persona” (p. 95).

Para Lastra (1997), “un idiolecto es la manera de hablar de un individuo, en un cierto momento” (p.30). Y en términos estructurales, el idiolecto “afecta a casi todos los niveles lingüísticos: la pronunciación, la selección del léxico y la sintaxis” (Tuson, 2003, p.106).

Con estas definiciones expuestas, se tiene una noción más amplia sobre el concepto de idiolecto, que permitió comprender las características de un habla individual en una comunidad lingüística.

### **1.3.6 Registro**

Otro concepto importante por considerar en estas definiciones teóricas, es el de registro, esto tiene que ver con las pautas comunicativas que debe tener el hablante ante distintas situaciones y contextos. Para Tuson (2003) es cuando una misma lengua puede “sonar” distinta dependiendo del contexto de uso, que va desde si es una conversación es formal o informal, si es con la familia o los amigos, “los registros pueden definirse como las modulaciones sociales de la lengua adaptada a la realidad del uso, diferente en cada caso” (p.115). Esto señala el autor, no tiene que ver con una variedad lingüística por contexto geográfico, sino que “deriva de la realidad social del uso, de la proyección del habla hacia ámbitos diferenciados: la espontaneidad o la solemnidad, en los casos anteriormente mencionados” (*Ibidem*).

Esta definición del concepto registro, permitirá comprender las diferentes “formas de expresión” de los hablantes de una misma comunidad lingüística condicionadas por las pautas sociales, culturales y en algunos casos como en el *Bats'i k'op*, por la edad y el sexo.

### **1.3.7 La variedad estándar**

En muchas comunidades lingüísticas, este concepto ha sido motivo de polémica, sobre todo porque se le ha considerado como una variedad “prestigiosa” y de “élite” frente a las otras. Ante este concepto, Tuson (2003), señala que el estándar no es la que se oponga a las otras variantes lingüísticas, sino que el estándar es una variante más de la lengua. Aunque en efecto, el autor reconoce “dos papeles especiales” del estándar. En un primer momento señala que puede ser una herramienta para la cohesión lingüística, es decir, posibilita la comprensión entre “dialectos” o variantes diferentes, para ello, los hablantes tendrían que convenir por una variante en común en donde posibilite la comunicación, sin “menospreciar” a las otras variantes. El segundo papel según el autor, es para revitalizar una lengua cuando ya se encuentre en una hibridación con otra lengua, el uso de una variante estándar podría evitar la desaparición de esa lengua.

Bolaño (1982), señala que con respecto a la lengua estándar, es “sólo una variedad [de la lengua] entre muchas, aunque suele ser la variedad reconocida oficialmente dentro de una nación” (p.44). Sin embargo, también hace énfasis en que “Las variedades no-estándar no son inherentemente inferiores en ningún aspecto. La aparente inferioridad reside en el hecho de que los hablantes de dicha variedad se suelen identificar con una clase social inferior (...). (*Loc. cit.*)

Es preciso señalar que, en las comunidades tsotsiles, por estar dentro de las poblaciones con mayor rezago social y marginación, los estratos sociales no son tan marcados, sin embargo, se puede reconocer algunos hablantes que tienen otras actividades fuera de la comunidad, entre ellos migrantes, profesores bilingües, entre otros, pero no existe relación con un lenguaje estándar del tsotsil.

El surgimiento de una variedad estándar, se debe a diferentes situaciones extralingüísticas, por lo que, según Tuson (2003) se puede establecer una variante estándar sobre una que sea prestigiada, ya sea porque el uso de esa variante se encuentre dentro de un espacio territorial

en donde las instituciones gubernamentales y educativas más importantes se encuentren en ese espacio. En estos casos, señala el autor, por causas extralingüísticas, serán consideradas popularmente, como las formas de habla más elevadas, y las que tendrían que enseñarse en las escuelas y permitirán la promoción social y laboral de las personas. Otra posibilidad de una variedad estándar, según el autor, sea a través de expertos en gramática y léxico para seleccionar una variante, ya sea porque demográficamente lo hablen más o sea la más valorada desde el punto de vista académico o con la práctica más habitual de los escritores, para así unificar las variantes y atribuirle prestigio.

Otro posible surgimiento de la variedad estándar de la lengua, es la composición de diferentes variedades dialectales, al que Tuson (2003), considera que puede “al menos teóricamente, constituirse el estándar de manera compositiva; eligiendo las soluciones de diferentes variantes dialectales” (p.119).

Aunque la estandarización se considere como una variedad de la lengua muy elitista, sin embargo, parece muy interesante considerar que también es una forma de dignificar la lengua, tal como Tuson (2003) lo considera.

### **1.3.8 El proceso de estandarización de una lengua**

Para la estandarización de una lengua, se requiere de una serie de procesos, que va desde lo lingüístico hasta la consideración del uso social de la lengua, para ello, Tuson (2003) plantea un esquema como el siguiente:

Esquema 2. Proceso de estandarización



Fuente: Tuson (2003)

En cuanto al primer proceso de la estandarización que tiene que ver con la planificación del corpus de la lengua, Tuson (2003) plantea que consiste en la necesaria depuración de barbarismos, ya sea en su aspecto léxico, morfológico y sintáctico, y la incorporación de formas propias de la lengua; también en la creación del léxico técnico y científico, así como en proponer modelos de escritura, y de elaborar normas fonéticas (estándar oral). Señala también que la planificación del corpus de una lengua, se concluye con la elaboración de una gramática y un diccionario que normen, y que además sean aprobadas por la comunidad científica y por las instituciones que velan por la lengua. En este sentido, en cuanto a los modelos de escritura o la cuestión ortográfica, es muy importante también considerar la parte pedagógica como lo señala Seifart (2007), porque el diseño ortográfico no solo incluye los aspectos fonológicos, prosódicos, gramaticales y semánticos de una lengua, sino también “una amplia variedad de cuestiones no lingüísticas. Entre ellas se encuentran los aspectos pedagógicos y psicolingüísticos de la lectura y la escritura y la situación sociolingüística” (p.321).

Por otro lado, y considerando las variedades dialectales Seifart (2007) plantea que al establecer una variedad estándar, es probable que se deje fuera algunos rasgos de una o más variantes, sin embargo, permite una cohesión lingüística dentro de una comunidad lingüística.

Una vez realizado el primer proceso, y de haber definido lingüísticamente la forma estándar de la lengua, corresponde a la parte sociolingüística llevar a cabo el uso y la difusión de esta variedad lingüística, Tuson (2003) señala que se tiene que extender a toda la sociedad, así como en las instituciones educativas y los medios de comunicación, la administración y el comercio, así como en los poderes públicos quienes tendrían que promover la variedad estándar en las instancias de gobierno. Esta variedad estándar enfatiza el autor, no debe ir ni contra la diversidad dialectal ni contra la variedad de registros de uso. “Normalmente se considera que esta modalidad suprafuncional es la más adecuada para determinadas situaciones más bien formales o, como se suele decir, para las “comunicaciones institucionalizadas” (p.120).

Para llegar a estos pasos para la estandarización, sin duda se requiere mucha disposición y convicción para acordar entre sus hablantes qué es lo mejor para el futuro de su lengua, así mismo, de tener claro que una estandarización no es una forma de empobrecer un idioma, sino ampliar sus contextos de uso, que es lo que justamente se busca con la lengua *Bats'i k'op*, en este caso en un espacio académico intercultural, sobre todo para establecer un método pedagógico para su enseñanza, para ello, se requiere de ciertas condiciones y consensos que en las comunidades lingüísticas orales no tienen tal complejidad.

#### **1.4 Ideologías lingüísticas**

Las ideologías lingüísticas se entienden como aquellas actitudes subjetivas que tienen los hablantes acerca de una lengua a otra, o de alguna variante lingüística a otra, que responden ante juicios y valoraciones sociales y culturales de una comunidad lingüística en particular (Gumperz, 1968, Kroskrity, 2000, Silverstein, 1997). Estos juicios se presentan cuando se cree en la existencia de lenguas superiores y lenguas inferiores, o de variantes dialectales mejores que otras. Con respecto a las ideologías

lingüísticas, Barragán (2018) señala que “son disposiciones resultantes de la evaluación del habla propia y ajena y, por extensión, de los grupos sociales en función de las formas de hablar la lengua que les son socialmente atribuidas” (p.102).

Con respecto a lo anterior, las ideologías lingüísticas que se tienen de una lengua a otra, por ejemplo, entre las lenguas originarias y el español, algunos hablantes consideran que entre estas dos lenguas existe una de prestigio, es decir, una que se considera “superior” y otra “inferior”, o como el hecho de llamarle peyorativamente “dialecto” a una lengua indígena, también es parte de las ideologías lingüísticas.

Sin embargo, es necesario recalcar que en términos lingüísticos, la lengua es la manifestación eficaz del ser humano para comunicarse dentro de una sociedad determinada. Toda lengua cumple con esa única función: la comunicación. Desde este punto de vista, no puede haber lenguas superiores y lenguas inferiores, pues mientras una lengua se utilice con la finalidad de nombrar la realidad no puede haber diferencia entre una lengua y otra. Pero existen contextos sociolingüísticos en donde los hablantes, dependiendo de la situación de las lenguas y las culturas, reflejan criterios y creencias que las catalogan como pertenecientes a niveles de disparidad u oposición polar entre el concepto de lo superior y de lo inferior, de lo prestigioso y de lo irrelevante.

Alcalá (1999) considera que esta idea del prestigio lingüístico se debe a varios factores o causas que pueden originar este criterio, tales como las religiosas, culturales, políticas, geográficas y sociales.

Para ejemplificar estas ideologías lingüísticas, León (1999), al hacer un análisis sobre las valoraciones que tienen los hablantes analfabetos de la lengua tseltal ante el español, observa que el hablante indígena, en gran medida no reflexiona sobre su condición de analfabeta, mas bien, lo asocia con su condición de ser indígena, y que en cambio, tiene una apreciación de la cultura escrita, en este caso ante el español, como algo distinto y superior.

Dicha valoración, es lo que se puede percibir en algunas comunidades lingüísticas de *Bats'i K'op*, sobre todo en los campesinos, en donde el hablante de esta lengua, por sí mismo carece de crítica y autovaloración hacia su lengua, y a consecuencia de ello, cree en la existencia de lenguas superiores al estar ante una lengua escrita, naciendo a partir de este punto la facilidad de una imposición cultural dominante.

Este autor nos dice que el hablante en cuestión, por su situación de iletrado lo relaciona con su condición indígena, además, el autor observa que manifiesta una aspiración de que sus hijos no repitan lo que ellos fueron, orillando así por una necesidad, a aprender la lengua española. El indígena analfabeto, nos sigue señalando este autor “desvaloriza y degrada su imagen en la que une pobreza, analfabetismo y etnia. En este nivel, piensa y se autodefine como un ser “no civilizado” por no ser portador de la escritura y porque no habla correctamente el español” (p.177). Al estar ante una cultura poseedora de escritura, el indígena manifiesta un sentimiento de inferioridad, vergüenza, conformismo, culpa y desconfianza y llega a considerar que “el mundo de la cultura escrita es “civilizado”, allí se encuentra las gentes de “razón”, los que saben más; el indígena pertenece a la otra parte a lo no “civilizado” (*Ibidem*).

Vemos entonces, que en este caso en particular, las ideologías lingüísticas del hablante indígena que nos describe León (1999), manifiesta un respeto y una valoración enorme hacia la lengua escrita, desvalorizando así su propia lengua que sólo tiene un carácter oral. Ante esta creencia, considera su lengua como un polo opuesto, una lengua sin poder, en la que su palabra no tiene trascendencia.

Con esta actitud desmoralizante hacia su propia lengua, algunos hablantes de lenguas originarias, favorecen la castellanización al utilizarlo como una herramienta y una salida para relacionarse con la población de lengua española, desprestigiando, como ya dijimos, su propia lengua. Los mismos hablantes incitan a sus hijos a socializarse con el español, y en muchos hogares, principalmente los que tienen un nivel económico

superior, les enseñan a sus hijos el español convirtiéndose en su lengua materna, situación que se puede observar también en algunas familias hablantes del *Bats'i k'op*, en donde muchas veces, el que un niño empiece a pronunciar algunas palabras en lengua castellana, es motivo de orgullo, porque se tiene la idea de que está hablando una lengua “mejor” que la materna.

Con respecto a las ideologías lingüísticas que tienen los hablantes hacia las variantes lingüísticas del *Bats'i k'op*, es un tema poco abordado, además de complejo, porque implica hacer un análisis sobre los elementos identitarios de estos hablantes (entre estos la lengua) y de cómo conciben su pertenencia en las diversas comunidades lingüísticas a partir del habla local, así como las repercusiones de estas particularidades lingüísticas en los contextos comunicativos, como en el plano académico por ejemplo, sobre todo en la escritura. Haviland (2005) ha tratado estos temas de variedades lingüísticas desde una situación de acomodación lingüística en la oralidad, en donde se da a conocer qué hablante se acomoda a otra variante para entablar la comunicación.

En el habla oral, se puede escuchar ciertos juicios de los hablantes acerca de las variantes lingüísticas orales, tales como “los de tal municipio hablan cantadito”, o “los de ese pueblo hablan muy golpeado”, en algunos casos, se escuchan expresiones como “ellos hablan mal” o “ellos no lo dicen bien”, es decir, existen juicios, acerca de los rasgos más perceptibles e inmediatos de la lengua como los elementos léxicos y prosódicos.

Sin embargo, sobre las ideologías lingüísticas que se tienen acerca de las variantes lingüísticas, Tuson (2003) advierte que:

(...) hay que afirmar rotundamente que no tiene sentido plantearse si hay dialectos mejores y dialectos peores. Sobre todo hay que desterrar la posición de los que piensan que el término dialecto es peyorativo. Tal como ha escrito sintéticamente Joan Veny: “todo dialecto es lengua”, lo cual significa que cualquier dialecto es una concreción de la lengua junto a otras concreciones del mismo nivel. Del mismo nivel, y no de un nivel superior o inferior. Es evidente que todo lo que se puede expresar en una de estas variantes (sobre filosofía, física, botánica, etc.) también puede formularse en cualquier variante dialectal (...). (p. 110-111)

El autor hace énfasis que las actitudes lingüísticas que tienen los hablantes acerca de ciertas variantes lingüísticas nada tienen que ver con criterios lingüísticos ni de dialectología, sino más bien son “valoraciones” por el hecho de pertenecer a una región más amplia, o porque en ese espacio donde se habla esa variedad estén las instituciones educativas, económicas y gubernamentales más importantes, “como se puede ver, todos estos factores son extralingüísticos y no afectan a las características internas de cada subsistema dialectal. Así pues, un dialecto es una realización plena de la lengua, diferenciada de otras realizaciones, igualmente plenas de la misma lengua” (p.111).

Con estos marcos referenciales en torno a las ideologías lingüísticas, es necesario conocer qué es lo que los hablantes de la lengua *Bats'i k'op* perciben en torno a las variantes dialectales, sobre todo si reconocen alguna variedad que sea mejor que otras, que finalmente, será lo que dará pautas para comprender los prejuicios lingüísticos, y cómo estos, repercuten en la comunicación, así como en la enseñanza aprendizaje de esta lengua.

### **1.5 La enseñanza de las lenguas como didácticas especiales y estudios sobre la enseñanza del *Bats'i K'op* en la UNICH**

La enseñanza de lenguas se encuentra dentro del campo de las *didácticas especiales o específicas*, Mallart (2001) señala que esta didáctica “trata de la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio. Hoy día se utiliza también la denominación de Didácticas específicas, entendiendo que hay una para cada área distinta...” (p.14).

La enseñanza de las lenguas se enmarca en la teoría de la enseñanza de lenguas o a la pedagogía de las lenguas. Según Da Silva y Signoret (2010) esta teoría:

abarca todas las contribuciones de las principales disciplinas de apoyo a la enseñanza de lenguas, es decir, de las ciencias del lenguaje (...) y, desde luego, de la psicología y de la psicolingüística. La teoría constituye un conjunto sistemático y coherente de reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Debe ser un marco de referencia conceptual que posibilite a los docentes reconocer, observar,

caracterizar y manejar eficientemente los elementos relacionados con el desarrollo del comportamiento verbal en el salón de clase. (p.49)

Cada una de las disciplinas que conforman esta teoría, ofrecen ámbitos específicos de estudio, pero además ofrecen también fundamentos teóricos que refuerzan la enseñanza de las lenguas, las autoras señalan que va desde la “psicología para la teoría del aprendizaje, la psicolingüística para la teoría del aprendizaje verbal, la lingüística general para la teoría del lenguaje y para la descripción lingüística, y la sociolingüística para la teoría del uso de la lengua en sociedad” (Da Silva y Signoret, 2010, p.49).

Este conjunto de disciplinas y teorías es lo que la pedagogía de la enseñanza de lenguas considera para que la enseñanza-aprendizaje de los idiomas se facilite y se comprenda las necesidades cognoscitivas que deben tener los docentes para su enseñanza, y las de los alumnos para su aprendizaje.

Por otro lado, cuando se habla de enseñanza de lenguas, es necesario señalar ciertas acotaciones al respecto, considerando sobre todo los procesos de adquisición y contextos de aprendizaje. Para las autoras, cuando se habla de aprender una lengua, existen tres contextos:

Consideramos que la lengua materna o primera lengua (L1) es adquirida naturalmente por los niños cuando éstos están desarrollando su habla. Las segundas lenguas (L2) son también adquiridas naturalmente por los niños inmigrantes; en cambio, se incorporan al repertorio verbal de los adultos que viven en un nuevo país gracias a los procesos simultáneos de adquisición y de aprendizaje informal y/o formal. Las lenguas extranjeras (LE) son aprendidas de manera formal por los niños y los adultos en las clases de lenguas. (Da Silva y Signoret, 2010, p.51)

En cuanto al enfoque de la enseñanza de las lenguas, Cassany y otros (2003) señalan que el conocimiento y uso de la lengua ha tenido diferentes momentos históricos, en algún principio se basaba en un conocimiento meramente estructural, es decir el objetivo de la enseñanza de la lengua era aprender la gramática. Actualmente, señalan los autores, gracias a las investigaciones de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, esta idea ha revolucionado, actualmente se tiene una visión *funcionalista y comunicativa* de la lengua. Con lo anterior, los autores señalan que los planteamientos

didácticos más modernos, se inclinan hacia el concepto de competencia comunicativa.

En este sentido plantean que el objetivo fundamental de los enfoques comunicativos, no es que el alumno aprenda gramática, sino que el alumno se comunique mejor con la lengua. Esto implica también, que las clases sean más participativas y dinámicas, en donde los aprendices practican el canal comunicativo oral y escrito mediante contextos reales, y además se consideran las necesidades lingüísticas e intereses particulares de los alumnos, que son distintos al resto.

En lo que respecta a la enseñanza de lenguas originarias en la UNICH, con todo lo antes señalado, para cumplir con el objetivo de la enseñanza de lenguas, los docentes deberían ser formados en esta didáctica especializada, además de contar con todas las herramientas didácticas disponibles. Sin embargo, se puede observar una situación distinta. Según las investigaciones realizadas en esta Universidad (Shilón, 2011 y González, 2017), han observado “dificultades, ausencias y necesidades” para la enseñanza de las lenguas originarias.

Como una primera observación, es que los docentes en esta Universidad, en efecto son nativohablantes y dominan la lengua oral, pero no fueron formados para la enseñanza o la docencia, tal como lo señala Shilón (2011), porque los docentes tienen especialidades distintas y a la vez se han autoformado para la enseñanza de lenguas originarias como segundas lenguas.

Por su parte, González (2017), con respecto a la formación de los profesores en lenguas originarias, señala la misma situación “es posible observar que la mayoría de los docentes que hoy enseñan LO como L2<sup>3</sup> en

---

<sup>3</sup> Es preciso señalar, que estos dos investigadores (Shilón, 2011 y González, 2017), se refieren como enseñanza de segunda lengua (L2) a la enseñanza de las lenguas originarias, entre ellas el *Bats'i k'op*, que se les imparte a los alumnos que no son hablantes de esta lengua, y que es la que institucionalmente se ofrece. Cuando Shilón (2011) hace mención de L1 “primera lengua”, se refiere a la enseñanza de lenguas originarias para los alumnos que son nativohablantes de esta lengua, y que por supuesto, son los que tienen ya habilidades comunicativas orales.

las IES estudiadas cuentan con una formación universitaria diferente a la docencia” (p.18).

Aunado a esto, también se observa que no tienen formación profesional en la docencia, a pesar de que la institución les ha ofrecido cursos, pareciera estar fuera de las expectativas esperadas de los docentes, que no contribuye en la mejora de la enseñanza de la lengua, porque Shilón (2011) observa que de los cursos y talleres que han llevado, no fueron de mucho beneficio para su labor de docencia, ya que según esto, son más temas teóricos que prácticos.

Así mismo, al hacer un diagnóstico con los profesores de Lenguas Originarias de la UNICH, como parte de los resultados, González (2017) señala que de las dificultades para la enseñanza sobresale la falta de formación en la enseñanza de lenguas y la falta de materiales didácticos.

Ante esta situación de no ser los docentes de lenguas originarias especialistas en la enseñanza de lenguas, que ya de principio es un factor determinante para que no se logre de manera satisfactoria el objetivo, y ante la falta de profesionalización hacia los profesores, se suman otros aspectos que afectan directamente al propósito esperado. Entre estos aspectos, González (2017) le llama “ausencias”, que no son más que las “debilidades en cuanto a su ejecución docente” (p.197) para la enseñanza de lenguas originarias. Entre estas ausencias observa las siguientes:

- Ausencia de conocimientos y estrategias didácticas
- Ausencia de conocimientos para manejar grupos mixtos
- Ausencia de conocimientos sobre lingüística
- Ausencia de conocimientos para la creación de materiales didácticos
- Ausencia de la lengua originaria en el aula: uso del español
- Ausencia de interés y participación por parte de los docentes

González (2017) observa otros factores que es necesario también considerarlas, y que tiene que ver con las “necesidades”, como “todo aspecto que dependa de factores externos al desempeño de los docentes de LO” (p.215), y señala las siguientes:

- Programas de formación y/o profesionalización
- Espacios de encuentro e intercambio docente: socialización
- Cuerpos académicos o Redes de docentes de LO
- Inclusión de las LO dentro de las instituciones
- Interculturalidad multi-direccional

Otro elemento que es importante señalar, tiene que ver con los programas que se usan para la enseñanza de las lenguas originarias, aunque Shilón (2011) reconoce la existencia de dichos programas, sin embargo, pareciera ser que se encuentran aún en un proceso de adecuación y actualización.

Al hacer un comparativo, entre un docente que enseña lenguas extranjeras en este caso el inglés, a un docente que enseña lenguas originarias, González (2017) considera que existe una gran diferencia porque este último carece de muchos elementos, sobre todo de estrategias didácticas, y de materiales didácticos, incluyendo programas, planes de estudio, publicaciones, entre otros.

En cuanto a los materiales didácticos que se usan para la lecto-escritura en la enseñanza-aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op*, tampoco es alentadora la situación, Shilón (2011) observa a través de sus entrevistados que se dispone de muy poco material didáctico, y que algunos docentes han tratado de “resolver” dicha problemática “adecuando” algunos textos en tsotsil para apoyar su enseñanza.

Entre los materiales que Shilón (2011) documenta para el uso de la lecto-escritura, están algunos manuales y textos literarios, como: *Chano Bats'i k'op*, manual del tsotsil publicado por el CELALI-CONECULTA, *Libro de lecto-escritura tsotsil de Zinacantán*, publicado por Sna Jts'ibajom, “Y el Bolom dice...” textos narrativos publicado por el CELALI-CONECULTA.

Otra de las complejidades en la enseñanza aprendizaje, tiene que ver con las variantes del *Bats'i k'op*. Con respecto a este tema, Shilón (2011) señala que

a veces se ve como una dificultad para manejarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua. Estas variantes, según experiencias personales, se reflejan en la lectura de textos en clases, lo cual, a veces, se ve como una dificultad de comprensión por parte de los alumnos y en el manejo de algunas expresiones. Sucede lo mismo cuando se sustituye a un docente del grupo o cuando se producen textos didácticos en tsotsil, cada docente maneja su variante. (p.51)

Sin embargo, a falta de una variante estándar, como se planteó al principio de este capítulo, los docentes utilizan en la enseñanza, la variante del *Bats'i k'op* que dominan “cada docente usa su variante que habla y a veces da una noción a las otras variantes para poder apreciar las diferencias que se consideran como una riqueza lingüística” (p.129), por su parte, González (2017) considera que las variantes lingüísticas es otro gran reto, ya que según señala puede haber una diferencia considerable entre ellas.

Con este diagnóstico de las dos investigaciones realizadas, si bien es cierto que muchos de los factores que inciden en el poco éxito de la enseñanza aprendizaje de las lenguas originarias, coinciden con lo que se ha señalado de manera hipotética en esta investigación, por otro lado, parece relevante el hecho que ninguna de estas dos investigaciones, plantean problemática alguna entre variantes lingüísticas e identidades de los hablantes, que finalmente es lo que se plantea documentar y discutir en esta investigación.

Finalmente, como se pudo apreciar, la creación de la Universidad Intercultural de Chiapas, tiene su origen desde luchas legítimas de los pueblos originarios, y ha sido creado para atender la necesidad de estos pueblos que han exigido que su lengua y sus conocimientos sean valoradas. Sin embargo, justo en este espacio intercultural, como se puede apreciar, se da una complicación en la enseñanza aprendizaje de estas lenguas, en este caso en específico la del *Bats'i K'op* que en gran medida se debe por la falta de profesionalización de los docentes, la falta de materiales, y además de las complicaciones que se presentan en torno a las variantes lingüísticas de

esta lengua aunado a las ideologías lingüísticas que tienen los hablantes acerca de éstas. Por otro lado, a pesar de que en la REDINBAK' se promueve una educación con enfoque intercultural, en la práctica todo parece indicar que los sujetos sociales que en ella conviven, se encuentran inmersos tan solo en un contexto multicultural sin llegar a la interculturalidad. Estos dos conceptos, *multiculturalidad e interculturalidad*, ampliamente discutidos por Dietz (2012), abordan a la pluralidad o diversidad cultural (entendiéndose aquí que la lengua también es un aspecto cultural) de manera distinta, es decir, la multiculturalidad “describe la simple coexistencia de distintos grupos étnicos en un solo espacio, no necesariamente implica una interrelación, un contacto entre cada uno, podrían incluso convivir como grupitos aislados uno del otro” (Raesfeld, 2007, p.183).

De esta manera, el hecho de que la comunidad lingüística del *Bats'i K'op* en esta Universidad, durante el tiempo que lleva de vida académica la institución, no se haya podido establecer una forma de enseñanza basado en la interculturalidad, es un claro ejemplo de que solo ha habido una coexistencia cultural y lingüística sin una dinámica que permita reconfigurar y dar paso a una enseñanza desde lo intercultural, ya que la interculturalidad “se centra en el contacto y la interacción, la mutua influencia, el sincretismo, el mestizaje cultural” (Giménez y Malgesini, p. 258), que desde el ámbito educativo, vela por la renovación de los programas monoculturales, y el enriquecimiento mutuo entre culturas, lenguas y conocimientos locales y disciplinares. De esta forma, los principios del modelo educativo intercultural “remite a la posibilidad de promover un proceso de interlocución y aprendizaje en reciprocidad que favorece las condiciones para la integración de saberes derivados de culturas diversas, las cuales se enriquecen unas a otras” (Casillas Muñoz y Santini Villar, p.42), actitud que no se ve en cuanto a la enseñanza de la lengua *Bats'i k'op* al no tener un consenso pedagógico ni lingüístico que garantice el aprendizaje de esta lengua entre la comunidad académica, por diversas actitudes lingüísticas a la que ya se ha hecho mención. Por lo que a partir

de esta problemática, se buscaron las posibles soluciones con métodos pedagógicos acorde a la visión intercultural que puedan garantizar la enseñanza de esta lengua.

Una vez abordado los antecedentes de la problemática y de plantear la parte teórica en donde se sustentan de manera transdisciplinar el estudio del sujeto como constructo social, en este caso el hablante del *Bats'i k'op* y sus implicaciones culturales, lingüísticas y pedagógicas; en el siguiente capítulo se desarrolla la delimitación de las diversas regiones al que pertenece el sujeto social, ya sea por su afinidad cultural o lingüística, así como la regionalización del área de estudio, es decir, la Universidad Intercultural de Chiapas considerada como un espacio de convergencia cultural y lingüística en donde se presentan complicaciones sobre la enseñanza aprendizaje del *Bats'i k'op*.

## **CAPÍTULO 2. LA UNICH COMO REGIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL DEL *BATS'I K'OP***

Para regionalizar un área de estudio como la Universidad Intercultural de Chiapas, fue necesario tener en cuenta las problemáticas intrínsecas que llevaban consigo el objeto de estudio. Por ello, el haber abordado la problemática de la enseñanza-aprendizaje de la lengua tsotsil en esta Universidad, fue necesario considerar diversos factores, como los contextos pedagógicos, socioculturales y sociolingüísticos, y no meramente geográficos, ya que al analizar la lengua *Bats'i k'op*, de manera intrínseca se tuvo que abordar también las complejidades del hablante como sujeto social.

Y siendo el hablante un constructo sociocultural, el área de estudio en donde se materializó la problemática, se tuvo que ampliar para considerar diversos aspectos, en este caso, lo social, cultural y lingüístico.

Por ello, en este capítulo, se regionalizó primeramente al hablante desde una región cultural que además, provee de identidad al sujeto. Así mismo, se abordaron factores que provocan dinámicas culturales e identitarias internas en este grupo social, como la globalización, que permite la movilidad social y cultural, así como el acceso de los hablantes del *Bats'i k'op* en los medios de comunicación, sobre todo en las redes sociales que van creando a través de la escritura mediática repertorios identitarios. Luego se delimitó una región lingüística, demarcados por una institución pública,

pero también desde donde los hablantes reconocen su pertenencia dentro de una comunidad lingüística, a veces a nivel municipal, que permitió además, enmarcar a los hablantes del *Bats'i k'op* dentro de una región económica del estado. Finalmente, se planteó una región sede o sociocultural, donde justamente se presentan las complejidades antes señaladas, en este caso, en la Universidad Intercultural de Chiapas, en donde convergen los sujetos sociales que se reconocen por su adscripción lingüística, y al que finalmente se denominó como la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*.

### **2.1. Región cultural de los hablantes del *Bats'i k'op***

Los hablantes del *bats'i k'op* pertenecen a un contexto social en específico, y forman parte de una región en el que se autoadscriben, porque los individuos son producto de un constructo social, en donde el sujeto es moldeado por la región a partir de la socialización, adquiriendo códigos culturales que luego las asume como elementos identitarios ligados a estas regiones.

Si “la identidad de un individuo se define principalmente por el conjunto de sus pertenencias sociales” (Giménez, 2007, p.62), los hablantes del *bats'i k'op* no pueden ser excluidos de esta lógica de ser parte de un constructo social, y por consiguiente a la adscripción de un territorio, ya que “a través del proceso de socialización los actores individuales interiorizan progresivamente una variedad de elementos simbólicos hasta llegar a adquirir el sentimiento y el estatus de pertenencia socio-territorial” (Giménez, 2007, p. 132), y de esta manera, un hablante del *Bats'i k'op*, necesariamente se considerará parte de una región, porque:

La identidad regional –cuya existencia nunca puede presumirse a priori–, se da cuando por lo menos una parte significativa de los habitantes de una región ha logrado incorporar a su propio sistema cultural los símbolos, valores y aspiraciones más profundas de su región (Giménez, 2007, p. 141).

Así mismo, Fábregas (2015) señala que para identificar una región cultural, es necesario considerar que “una configuración regional es resultado de vinculaciones en el tiempo y en los ámbitos espaciales, de tipos de sociedades y culturas con sus medioambientes y con las estrategias seleccionadas para su transformación y su uso cultural” (p.83).

Con lo antes señalado, los tsotsiles conforman una región cultural en el Estado de Chiapas, que como una primera característica es el gentilicio con el que se le conoce a este grupo cultural, “el vocablo tzotzil, gentilicio que se utiliza también para designar la lengua que hablan, deriva de *sots'íl winik* que significa “hombre murciélago” (Obregón, 2003, p.5).

Así mismo, en términos culturales existen rasgos distintivos que se hacen distinguir ante los otros (no tsotsiles), y que es posible reconocerlos. Obregón (2003) señala que a diferencia de lo que ocurre con otros grupos indígenas en el resto del país, en el caso de los tsotsiles son los que se encuentran más cercanos a una urbe, San Cristóbal (una población mestiza), y los tsotsiles son los que en su identidad la etnicidad es más subrayada y elaborada. Es decir, “donde se dan de manera más notoria los rasgos culturales (uso del traje tradicional, prácticas “heterodoxas” del catolicismo, formas propias de organización social y política, y creencias, entre otros), que los distinguen de los no-indígenas” (p.11).

Por lo anterior, acerca de los rasgos culturales más notorios, tiene que ver con la vestimenta, porque como ha observado la autora, en la vida cotidiana, las mujeres tsotsiles son las que conservan su vestimenta tradicional. Por ejemplo “en las fiestas y actos públicos importantes, los hombres visten también ropa tradicional, como son capas y chalecos de lana negra o blanca, sandalias de suela muy ancha y talonera de cuero, llamadas *xonob*, y cierto tipo de sombreros” (p.15). Así mismo, señala que los hombres de Huixtán, en lugar de pantalón, visten una prenda blanca muy especial, formada por varios lienzos que se atan a la cintura, que los identifica con San Miguel Arcángel, su santo patrón. Por ello, la autora señala que es importante mencionar que los atuendos considerados “tradicionales” han

ido sufriendo cambios con el tiempo: se han agregado nuevos elementos, diseños y materiales. Plantea por ejemplo que los zinacantecos “antes más sobrios en su manera de vestir, actualmente utilizan prendas bordadas en colores muy intensos” (p15). Por otro lado, señala que en las tierras altas y frías, la ropa que usa la mayoría de los tsotsiles es de lana mientras que en las más bajas lo es de algodón. A la autora le llama particularmente la atención “el hecho de que algunos grupos tsotsiles de las tierras altas emigrados a la Selva Lacandona y a otras zonas muy calientes (como Nuevo San Juan Chamula, El Bosque o Palenque), sigan utilizando su vestimenta de lana tradicional” (p.17). Obregón (2003) señala que hasta hace pocos años, las mujeres tsotsiles, aun en aquellas zonas más frías, acostumbraban ir descalzas, mientras los hombres iban calzados. “En cuanto a la forma en que las mujeres se atan el pelo y los adornos que utilizan, hay también gran variación de una comunidad a otra” (p.7)

De esta forma, territorialmente los tsotsiles, abarcan distintas partes de la geografía chiapaneca, Obregón (2003) con respecto a esto, señala que:

en la actualidad, los tzotziles siguen concentrados principalmente en el área conocida como los Altos de Chiapas, caracterizada por pequeños valles y montañas (con altitudes entre 1,000 y 2,000 metros sobre el nivel del mar) alrededor de San Cristóbal de las Casas. Sin embargo, también ocupan tierras más bajas hacia el noreste (hasta Simojovel) y hacia el sudeste en dirección al río Grijalva. Han llegado a tener importante presencia en otras regiones de Chiapas, por ejemplo, en el municipio de Venustiano Carranza en el Valle del Grijalva (Depresión Central), en Jiquipilas, Berriozabal, Ocozocoautla, Cintalapa (Meseta Central), y recientemente en la región de los Chimalapas (frontera con Oaxaca). (p.6)

Son estos espacios territoriales en donde se puede ubicar a los tsotsiles, sin embargo, a raíz de las migraciones, actualmente puede haber presencia de asentamientos tsotsiles en otras regiones de Chiapas. Aunque Obregón (2003) considera que,

a diferencia de otros grupos indígenas, los tzotziles se encuentran aún muy concentrados en la región que han habitado por siglos. En el censo del año 2000 se registraron hablantes de tzotzil en sólo nueve estados fuera de Chiapas, y en número muy bajo: 1,164 en Quintana Roo, 943 en Tabasco, 934 en Veracruz, 874 en Oaxaca, 552 en Campeche, etcétera, de un total de 297,885. (p.8 y 9)

Pero por otro lado, la autora, señala también que se ha visto una mayor migración hacia las ciudades:

Especialmente notorio es el hecho de que en las últimas décadas ha crecido enormemente el número de tzotziles que viven en las ciudades. El caso más notable es el de San Cristóbal de las Casas, ciudad alrededor de la cual se han asentado en nuevas colonias, cuyos nombres expresan rasgos de la nueva identidad que sus fundadores (mayoritariamente tzotziles de religión evangelista) han decidido construirse: Jerusalén, Edén y Paraíso, entre otras. (Obregón, 2003, p.9)

Cabe destacar que mucha de la población indígena que se encuentra asentada en las periferias de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, fueron producto de expulsiones por conflictos religiosos (López, 2002; García, Lisboa, Meza, Rivera, y Sánchez, 2005); o también por cuestiones políticas, sociales y comerciales fundamentalmente como han observado Del Carpio, Cruz y Robledo (2007) en ciudades como Tuxtla Gutiérrez, Comitán y Las Margaritas. Así mismo, también hubo migración por parte de los profesores indígenas bilingües que salieron de sus comunidades de origen y se fueron estableciendo en las urbes.

En términos identitarios, los tsotsiles urbanos, sobre todo los jóvenes han experimentado choques culturales que les ha forjado una identidad nueva, en la que convergen elementos de su cultura ancestral y elementos de la nueva cultura urbana. Es decir, presentan otras complejidades identitarias. Muchos también ya no tienen relación alguna con la comunidad de origen de sus padres. Sin embargo, en algunos, la lengua y su indumentaria siguen siendo parte de su identidad en estos espacios urbanos, pero muchos jóvenes y niños ya no, por lo que asumen otras identidades, que se pueden observar a partir de sus prácticas culturales y religiosas, pero en gran medida, la identidad indígena tsotsil, la siguen conservando.

Con lo antes expuesto, en el apartado anterior, se plantea una región cultural de los hablantes del *Bats'i K'op* como un grupo uniforme, sin embargo, en esta era global las dinámicas culturales e identidades se encuentran en constante dinámica, sobre todo en los jóvenes. Por ello, es necesario considerar en este apartado para hacer hincapié que existen nuevos movimientos culturales e identidades. Por lo que las ciencias sociales principalmente, desde hace varias décadas han generado diversas

controversias teóricas con respecto a la globalización y su repercusión en distintas áreas de la vida humana. En primer lugar, “definir” el concepto de “globalización” ha sido motivo de discusiones, pues debido a sus múltiples dimensiones que aborda en diversas áreas disciplinares, el término de globalización se vuelve más impreciso. En palabras de Rivera (2010):

La globalización es un concepto resbaladizo, difícil de precisar, no solo por las limitaciones del desarrollo de las ciencias sociales de la región, como afirman algunos autores, sino porque la realidad a la que se refiere es multidimensional, elusiva y muy compleja, porque su conceptualización está estrechamente vinculada a valoraciones muy diversas. (p.24-25)

Aunque el mismo autor menciona que en otras disciplinas son un poco más precisas, por ejemplo en “la economía, las finanzas y las tecnologías de la información y la comunicación, donde el término parece tener significados y referentes más precisos y estables (Rivera, 2010, p.25). Astarita (2011) por ejemplo, señala que en economía existe una noción estándar de la globalización, y que a criterio de este autor tiene una aceptación en los medios de comunicación y en los espacios académicos, ésta es una definición del FMI en donde:

Sostiene que la globalización es un proceso histórico, resultado de la innovación humana y del progreso tecnológico, y se refiere a la creciente integración de las economías alrededor del mundo, particularmente a través del movimiento de bienes, servicios y capitales a través de las fronteras. El FMI agrega que el término a veces también se refiere al movimiento internacional de gente (trabajo) y conocimiento (tecnología). Y que existen dimensiones más amplias de la globalización, que comprenden lo cultural, lo político y lo ambiental (IMF 2008). (p.1-2)

Palomo (2012) por su parte, considera que la característica principal que define a la Globalización es la interdependencia que se ha desarrollado en el planeta en las últimas décadas, y esto, según el autor, gracias al desarrollo de las tecnologías de la comunicación posibilitando con ello la interconexión mundial. Pero además considera el autor que:

El impacto de la tecnología sobre la difusión y el contenido de la cultura ha sido vertiginoso. La información y las ideas circulan mucho más rápidamente que antes y no conocen las fronteras. El resultado es el desarrollo de una red mundial de comunicaciones que ha perturbado la estabilidad cultural de las naciones y ha golpeado en la médula de los sistemas de valores ancestrales. Las consecuencias de este impacto oscilan entre la homogeneización cultural, siguiendo las ideologías de los Estados más poderosos que tienen mayor poder sobre las comunicaciones, y el

surgimiento de una cultura mundial, fruto del mestizaje entre culturas nacionales. (p.82)

Esta noción que tiene Palomo (2012) sobre la globalización cultural, es la que permea en muchas sociedades, y se ha visto como una “amenaza” que va ganando terreno de forma progresiva, por lo que mucho se ha planteado sobre las repercusiones negativas que la globalización conlleva hacia las comunidades “minoritarias” y los pueblos indígenas desde el contexto cultural, educativo, económico, social y político.

Sin embargo, en contraparte con lo que argumenta Palomo (2012) en cuanto a la globalización cultural, Beck (2008) señala que:

La globalización cultural no significa que el mundo se haga más homogéneo culturalmente. La globalización significa sobre todo “glocalización”, es decir, un proceso lleno de muchas contradicciones, tanto por lo que respecta a sus contenidos como a la multiplicidad de sus consecuencias. (p.75)

El término de *glocalización*, como lo señala Beck (2008), es un “neologismo formado con las palabras globalización y localización” (p.106), que permite entender y contrastar los fenómenos sociales desde lo global y lo local. En este sentido, esta forma de “comprender” la globalización desde lo local,

constituye un nuevo periodo histórico que implica una nueva dinámica entre procesos sociales basados en la relación contradictoria y complementaria de ausencia/presencia y lo local/lo global, pero es también un proceso que se da de manera simultánea en las unidades que participan, es decir, en tiempo real. (Rivera, 2010, p.35)

Así entonces, desde lo local, se puede observar que existen muchas comunidades y culturas consideradas “minorías” que luchan por la pervivencia de sus prácticas culturales al considerarlas como elementos identitarios y que además ha sido como “una forma de protesta” ante la cultura global y las políticas neoliberales.

Esta “toma de conciencia” sobre la cultura e identidad local, se debe al mismo sistema global, como lo señala Giddens (2000):

La globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo. Si uno se pregunta, por ejemplo, por qué los escoceses quieren más autonomía en el Reino Unido, o por qué hay un fuerte movimiento separatista en Québec, la respuesta no se va a encontrar sólo en su historia cultural.

Los nacionalismos locales brotan como respuesta a tendencias globalizadoras, a medida que el peso de los Estados-nación más antiguos disminuye. (p.9)

Esta reacción por enaltecer las identidades culturales locales se da en diferentes situaciones, en algunos casos trae consigo una serie de complejidades sobre cómo se asumen estas identidades, generalmente en los jóvenes, que son los que se encuentran entre lo “tradicional” y lo “moderno” y que de alguna forma implica “rupturas” con las costumbres y las tradiciones, pero que finalmente permiten una “continuidad” de lo que para ellos es “ser indígena” dentro de este contexto global, tal como se puede observar en las comunidades indígenas tsotsiles de los Altos de Chiapas, en donde algunos jóvenes están encauzando su identidad a través de diferentes expresiones artísticas, como en la música por ejemplo, creando una hibridación entre lo propio y lo ajeno. Al respecto, Flecha (2012) señala lo siguiente:

Actualmente ha surgido una preocupación por el rescate de las culturas, sobre todo de su lengua, y es de esta manera que surgen movimientos alternativos que, a través de hibridaciones y de la rearticulación de los conocimientos obtenidos intentan rescatar su cultura, paradójicamente a través de su transformación. (p.89)

Lo interesante de estas comunidades indígenas juveniles, es observar cómo estos sujetos sociales reconfiguran su identidad ante la globalización, pues ante los choques culturales que experimentan presentan complejidades sobre cómo “reconocerse” ante los demás y ante el mundo cuando traen consigo cargas históricas de racismo, discriminación y rezago social.

Estas complejidades identitarias entre los jóvenes, también se encuentran condicionadas por los medios de comunicación que también son factores de cambio cultural dentro de las comunidades indígenas. Ander-Egg (2005) señala que “en cuanto a los llamados “medios de comunicación de masas”, que en sentido estricto habría que llamar “medios de información masiva”, son indudablemente los principales canales de la globalización de

la cultura” (p.145). Estos medios influyen en gran medida en los cambios culturales, porque:

son capaces de modificar los hábitos culturales y de consumo de toda una población. En esta era digital son cada vez más sofisticados y su acceso se ha extendido en las comunidades. Los medios electrónicos repercuten de manera significativa en la adquisición de estereotipos globales en términos culturales, alimenticios y estéticos, tal como se puede observar en los jóvenes de las comunidades indígenas de Chiapas, por ejemplo, en su vestimenta, gustos musicales, pasatiempos e intereses, así como en otros elementos que evidentemente adquieren a partir de la cultura urbana. (López, 2016, p.242)

Este es el contexto que ahora se observa en las comunidades, ya que los medios electrónicos están presentes en muchas de las actividades cotidianas de los habitantes, que en gran medida

influyen en la disminución de la transmisión de conocimientos, saberes y creencias que se sustentan en la oralidad de estas comunidades, porque los espacios que antes se destinaban a la convivencia familiar o a contar narraciones, ahora los ocupan los medios audiovisuales. Por otra parte, habrá casos en los cuales la convivencia familiar se de ahora alrededor de la televisión, y la temática de las narraciones también ha cambiado, al igual que las relaciones sociales que continuamente han experimentado cambios a lo largo de la historia. (López, 2016, p.243)

Por otro lado, la migración ha sido un factor importante de cambio, y que se puede observar en la vida social y económica de sus habitantes. Estos elementos son los que vuelven más contrastantes las dinámicas sociales de las poblaciones indígenas, en comparación de hace unas décadas atrás.

Con respecto a los medios de comunicación, Ander-Egg (2005) señala que:

Después del espectacular desarrollo de los medios de comunicación de masas, que en estas últimas décadas han ido trasformando el planeta en una “aldea global” conmovida por la “explosión informativa”, hoy nadie duda del importantísimo papel que desempeñan en todas las esferas de la vida de la sociedad moderna. (Ander-Egg, 2005, p.145)

El hecho de estar en esta *aldea global*, las poblaciones, por más lejanas que se encuentren están más “comunicadas” e interconectadas, pero también esta interconexión nos arrastra a una cultura de masas. Ianni (1996) señala lo siguiente al respecto:

La noción de aldea global es una expresión de la globalización de las ideas, patrones y valores socioculturales, imaginarios. Puede ser vista como una teoría de la cultura mundial, entendida como cultura de masas, mercado de bienes culturales, universo de signos y símbolos, los lenguajes y significados que crean el modo en el que unos y otros se sitúan en el mundo o piensan, imaginan, sienten y actúan. (p.74)

Sin embargo, como bien se señalaba al principio, esta aparente homogeneidad cultural de las masas, no es del todo cierto, porque ha habido resistencias sociales para contrarrestar este fenómeno global, dándole paso a lo que Ander-Egg (2005) señala como el “renacimiento de las culturas regionales y locales”, y que al respecto precisa:

La omnipresencia de la globalización en todos los ámbitos y el achicamiento del poder de decisión de los estados nacionales, podría hacer pensar que la producción y la actividad cultural quedaría sujeta a la lógica excluyente del proceso de globalización neoliberal. Consecuentemente, la homogeneización cultural sería más o menos total, salvo en los espacios territoriales en donde se diese —por razones diversas— una fuerte resistencia a la subyugación uniformizadora. (p.153)

Estos espacios territoriales en resistencia al cual se refiere el autor, tiene que ver con poblaciones nativas y originarias, que en gran medida, se han dado a la tarea de defender su territorio ante la invasión de las transnacionales, además de otros factores como lo plantea Ander-Egg (2005):

en este contexto en donde la filosofía y la praxis de las multinacionales imponen su poder en el ámbito de la cultura, se está produciendo un renacimiento de las culturas regionales y locales. Renacimiento que se produce en confluencia con otros factores que se refuerzan mutuamente:

- la importancia creciente que ha ido adquiriendo todo lo relacionado con el desarrollo local;
- el proceso de descentralización administrativa que se ha venido dando en diferentes países;
- el mayor protagonismo que han ido adquiriendo los municipios en la vida política, social, cultural y económica;
- el papel de las organizaciones no gubernamentales, los movimientos sociales, las redes sociales y las organizaciones populares;
- la irrupción de los pueblos indígenas a escala mundial como sujetos históricos. (p.154)

Sobre este último punto, en el estado de Chiapas solo basta señalar el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, en donde justamente los pueblos indígenas exigían su autonomía además de que estos pueblos fueran sujetos de derecho en la toma de las

decisiones políticas, ya que como el EZLN hacía ver, históricamente estos pueblos “han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política” (EZLN, 2003, p.23). Ander-Egg (2005) señala que:

En el caso del mundo indígena, este renacer de las culturas locales (y en algunos casos regionales), tiene una doble dimensión. Por una parte, es un freno o reacción al proceso de homogeneización cultural que produce la globalización; por otra, es la oportunidad para que en los países de América Latina se exprese la pluralidad de culturas que supone la realidad pluriétnica de los mismos. La llamada cultura nacional ha sido, en la mayoría de los casos, la imposición de una cultura sobre las otras; bajo la égida de la cultura nacional quedaron sometidos los grupos originarios y sus respectivas culturas. De lo que se trata es de que los sectores populares expresen y dinamicen sus experiencias y su pensamiento, dentro de un “proceso de recuperación crítica de los auténticos valores del pueblo y la devolución sistemática de los mismos al pueblo y por el pueblo”, como hace más de dos décadas lo explicó Carlos Núñez. (p.155)

Gracias a estas luchas y movimientos sociales, se puede observar una toma de conciencia, si no en todos los sectores sociales de las comunidades indígenas, pero sí en algunos jóvenes, sobre todo quienes han tenido formación académica. Tal es el caso de algunos jóvenes indígenas egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas, que después de su formación profesional, muchos se encuentran difundiendo su lengua y cultura a través de diversos medios de comunicación o en otros espacios institucionales. Algunos jóvenes también se han dedicado a la creación de espacios virtuales para la enseñanza de lenguas originarias, o blogs culturales, así como la incursión cada vez más intensa en las redes sociales, que permiten la cohesión de una nueva comunidad lingüística del *Bats'i k'op* a través de estos medios.

Es preciso señalar que el uso de las tecnologías en las comunidades lingüísticas tradicionales del *Bats'i k'op*, en algunos municipios aún no tienen una conectividad tan eficiente como en las urbes. Castells (2006) señalaba sobre el uso de las redes de comunicación inalámbrica ya hace más de una década, que la etnia y/o cultura, refiriéndose a las culturas “minorizadas”, no supone ninguna barrera en la adquisición de los aparatos

de comunicación, sobre todo la móvil, pero planteaba que se encontraban en una situación de desventaja en cuanto a las barreras lingüísticas y que existía hasta cierto punto una “exclusión social” en esta era de la tecnología, sin embargo, el tiempo y la velocidad como va propagándose estos medios de comunicación en la población, como ya el mismo autor advertía, han cambiado. Actualmente, el uso de las tecnologías y la conectividad digital, por lo menos en las comunidades lingüísticas del *Bats'i k'op*, han ido ocupando más terreno. La población de algunos de estos municipios es bastante activa en los medios de comunicación, sobre todo a través de la telefonía celular, además del uso de las redes sociales como el WhatsApp y el Facebook principalmente, esto debido a que cierta población hablante de esta lengua son altamente migrantes y requieren de una comunicación a distancia cada vez más frecuente, así mismo, han proliferado estaciones de radio con locutores nativohablantes que han propiciado una interacción masiva con los radioescuchas de diversas poblaciones haciendo uso de estos medios digitales. Por otro lado, De León (2018) ha hecho un reciente estudio sobre el uso de las redes sociales en una comunidad tsotsil de Zinacantán, que parte de un concepto conocido como “paisaje (lingüístico) virtual, en donde da a conocer una forma de escritura mediática, así como un vehículo de formas y expresiones identitarias de culturas juveniles étnicas que permiten constituir “repertorios identitarios”. Así como también el uso de ciertas plataformas como el Youtube que ha servido para difundir notas periodísticas narradas en la lengua *Bats'i k'op*, o nuevas expresiones culturales como el rock permitiendo así nuevos contextos de uso de esta lengua fuera de las fronteras locales y tradicionales.

Así mismo, últimamente se han creado páginas a través de Facebook (véase Imagen 1 y 2) en donde los hablantes de la lengua *Bats'i k'op* interactúan desde diversas partes de México y Estados Unidos principalmente. En estas plataformas se exponen temas ingeniosos como simple entretenimiento, pero también se discuten cuestiones sobre su cultura, problemáticas internas de sus pueblos, así como temas actuales de

lo que acontece en el mundo, otras en cambio, los han usado para discutir cuestiones sobre la escritura de la lengua, que va desde la gramática, el uso de las variantes, la norma de la escritura, así como algunas opiniones en torno a la enseñanza de la lengua. Algunas de estas páginas se especializan en la creación de memes con leyendas en esta lengua, aunque mucha de la escritura que se usan en ellas no es la que se usa en la norma que ha sido consensado desde la parte académica, sin embargo, ha servido como un medio para exponer sus ideas y realizar denuncias permitiendo la comunicación entre sus hablantes.



Imagen 1 y 2. Comunicación escrita de los hablantes del *Bats'i k'op* en páginas de Facebook

Así mismo, algunas empresas de telefonía celular, han hecho uso de la lengua *Bats'i k'op* de manera masiva para ofertar sus productos y servicios, así como se puede observar en la siguiente imagen:

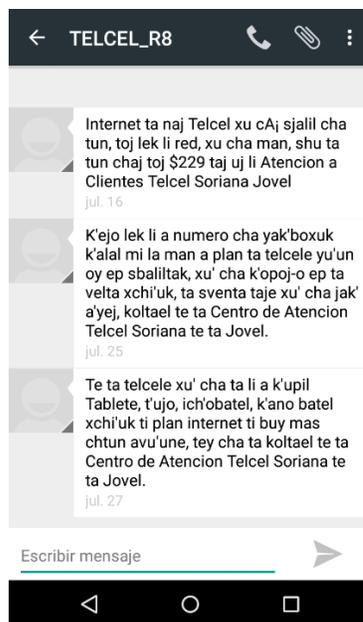


Imagen 3. Mensaje de telefonía celular en *Bats'i k'op*

Ante estas nuevas formas de comunicación en los medios electrónicos y redes sociales, se está gestando en las comunidades lingüísticas del *Bats'i k'op* nuevas expresiones comunicativas a través de la escritura, por lo que actualmente existe una emergente literacidad de esta lengua, que para Cassany (2005), la *literacidad* comprende los conocimientos y las actitudes para el uso eficaz de los géneros escritos en una comunidad lingüística. Es decir, según el autor, abarca el manejo de los símbolos gráficos y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los papeles que asumen los lectores y los que escriben, así como las formas de pensamiento que se han desarrollado a partir de las prácticas discursivas escritas.

Actualmente, el alcance de los medios de comunicación y las plataformas digitales entre los hablantes del *Bats'i k'op* así como el uso de la escritura dentro de sus propias comunidades, se han creado nuevos espacios y escenarios lingüísticos al que Blommaert (2010) le ha llamado “paisaje lingüístico virtual” como recientemente lo ha documentado De León (2018) en una comunidad tsotsil. Estos paisajes lingüísticos virtuales,

permiten la interacción entre los propios hablantes, sobre todo jóvenes, en donde hacen uso de su lengua y ha servido también para reivindicar su identidad a través de una comunidad lingüística escrita.

Con lo anterior, es evidente que la población hablante del *Bats'i k'op* que se encuentran en las comunidades o municipios, hace uso de estos medios de comunicación, por ello, en el caso de los jóvenes, ante la presión global, se están abriendo a nuevas manifestaciones para afianzar su identidad como indígenas, el poder realizar un sincretismo entre lo propio y lo ajeno, entre lo global y lo local, tal como ya se dijo anteriormente con algunas expresiones culturales y musicales, como el rock tsotsil, que sin duda, no es el único aspecto de cambio que se observa, sino también en otros como la religión, la política, la alimentación, las nuevas formas de relaciones de pareja que rompen con algunas tradiciones conservadoras, así como entre otros aspectos de la vida social indígena.

En el caso del rock, como lo menciona Ander-Egg (2005) son algunas de las formas en que se refleja el proceso de globalización en lo cultural, según su planteamiento gira entorno de un “folclore planetario” por el gusto de este género musical y otros que se han extendido por el mundo.

En este sentido, si bien es cierto que las sociedades actuales tienen que vivir en esta coyuntura entre lo global y lo local, como lo señala Beck (2008) “Lo local debe entenderse como un aspecto de lo global. La globalización significa también acercamiento y mutuo encuentro de las culturas locales, las cuales se deben definir de nuevo en el marco de este *clash of localities*” (p.105).

Finalmente, para entender estas nuevas realidades globales, tendría que virar en este concepto de lo “glocal”, ya que:

“La globalización –aparentemente lo muy grande, lo exterior, lo que sobreviene al final y sofoca todo lo demás–, es asible en lo pequeño y lo concreto, in situ, en la propia vida y en los símbolos culturales, todo lo cual lleva el sello de lo “glocal”. (Beck, 2008, p.106)

Lo “glocal” entonces permitirá un estudio dialéctico para analizar los fenómenos sociales actuales, porque como se pudo observar, esta sociedad

global implica un estudio más detallado, sobre todo porque se presentan contrastes muy particulares que merecen ser explicadas desde diferentes disciplinas como en lo económico, lo cultural, lo social, así como otras que den pautas para conocer y contextualizar la situación en el que se encuentren los sujetos sociales, y sobre todo conocer cómo “se enfrentan” con la globalización.

En lo que respecta a la identidad de los jóvenes tsotsiles, es evidente que se tendría que analizar ¿cómo viven entre lo rural y lo urbano? ¿Qué elementos culturales “propios” siguen preservando? ¿Qué papel ha hecho los medios de comunicación en cuanto a sus hábitos de consumo cultural? ¿Cómo asumen su identidad en esta era global? Preguntas que sin duda tendrán respuesta en la medida en que se realicen investigaciones más concretas en la población indígena juvenil.

## **2.2. Región lingüística de los hablantes del *Bats'i K'op***

En términos lingüísticos, los habitantes tsotsiles, según Obregón (2003), colindan al oriente con los tseltales, al norte con los choles y al norte y al poniente con los zoques. También señala que en los años cincuenta, fue cuando algunos tsotsiles empezaron a migrar hacia la Selva Lacandona, llegando a convivir con otras agrupaciones lingüísticas como los tseltales, choles y tojolabales. De esta manera, señala la autora, los tsotsiles “se han desarrollado en nichos ecológicos muy variados, desde los altos bosques de coníferas, como pino y encino, hasta regiones de clima subtropical, e incluso la selva” (p.6).

Es importante señalar también que la autora, observa que los tsotsiles no se consideran entre ellos como una sola unidad, a pesar de que hablen la misma lengua, sino que tienen otras formas de reconocerse, lo que según la autora “hace muy difícil definirlos en conjunto”, porque “se define o se concibe a partir de una colectividad particular que corresponde al municipio en donde reside”, del cual los hablantes del *Bats'i K'op*, tienen criterios específicos de delimitación sobre los “otros”. La autora señala que

en términos de autoadscripción, los habitantes del municipio de Zinacantán se definen a sí mismos como zinacantecos, chamulas los de San Juan Chamula, “totiques” los de Venustiano Carranza, etcétera. O bien, señala la autora, se identifican y toman su gentilicio del santo patrón de su comunidad: de esta manera, se reconocen como andreseros los de Larráinzar, pedranos los de Chenalhó, pableros los de Chalchihuitán o migueleros los de Mitontic.

Como se puede observar y lo que la autora nos señala, es que dentro del municipio, la identificación se reelabora permanentemente a través de la veneración al santo patrono particular, la celebración de ciertas fiestas y rituales específicos para cada uno de ellos, el uso de su dialecto distintivo, etcétera.

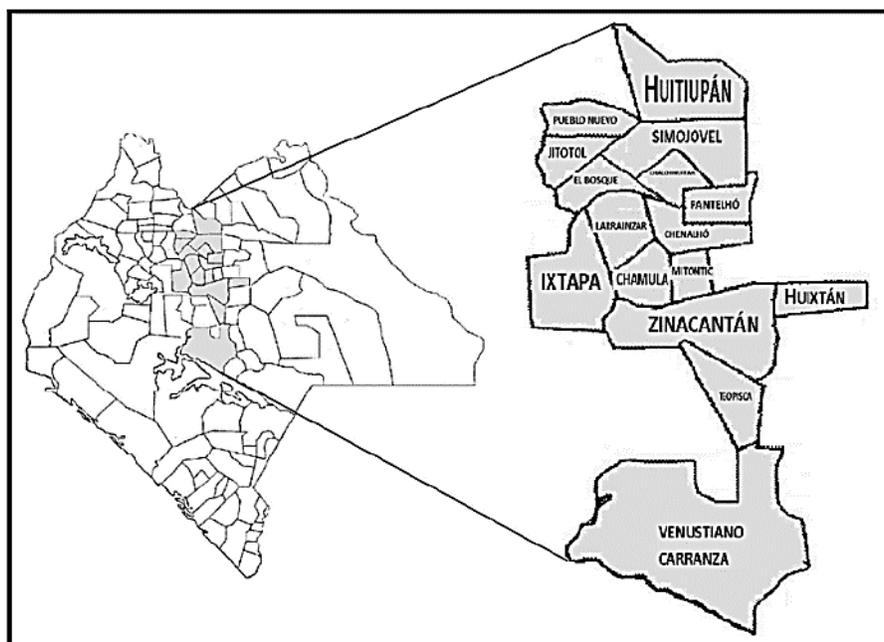
### **2.3. La región de los hablantes del *Bats'i k'op* según la regiones económicas del Estado**

Para identificar esta región macro de donde provienen los hablantes del *Bats'i k'op*, se usó el término región acuñado por Perraux (citado en Ramírez, 2007) ya que los municipios tradicionales de habla tsotsil, corresponden a varias regiones económicas del Estado de Chiapas y que son los que oficialmente se conciben como más esquemáticos en términos geográficos a través del uso de mapas.

#### **2.3.1. Principales municipios tsotsiles**

Los municipios “tradicionales” de habla tsotsil (véase Mapa 1) corresponden mayoritariamente a tres regiones económicas del Estado de Chiapas. **Región VII** De Los Bosques (véase Mapa 2), **Región V** Altos Tsotsil-Tseltal (véase Mapa 3) y **Región IV** De los Llanos (véase Mapa 4).

Mapa 1. Principales municipios tsotsiles

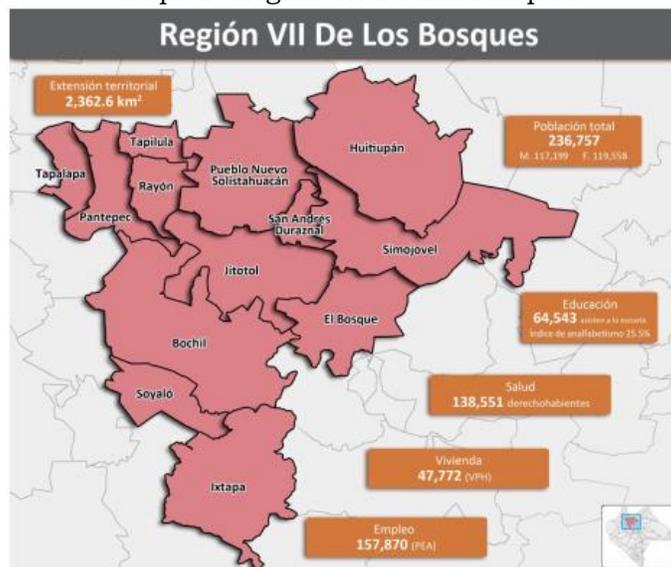


Fuente: Interntet<sup>4</sup>

**Región: VII De Los Bosques<sup>5</sup>**

**Municipios:** Bochil, El Bosque, Huitiupán, Ixtapa, Pueblo Nuevo Solistahuacán, San Andrés Duraznal, Simojovel.

Mapa 2. Región VII De Los Bosques



Fuente: Programas Regionales de Desarrollo 2013-2018.

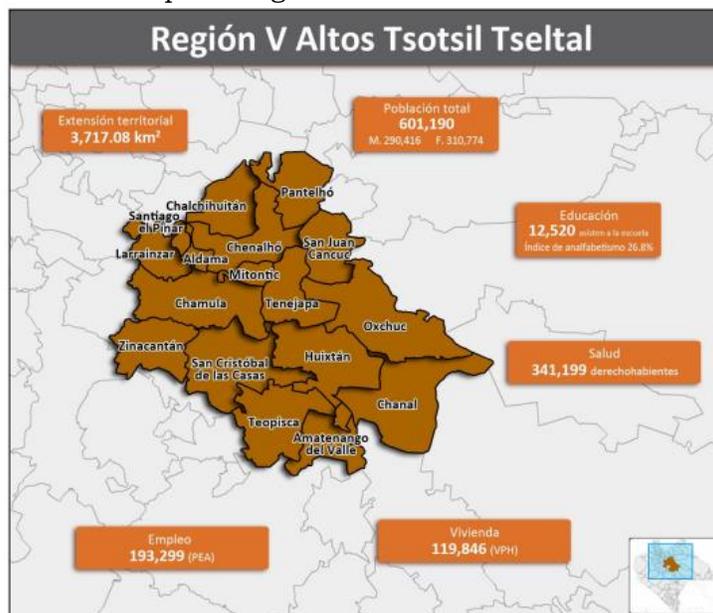
<sup>4</sup> Mapa modificado por el autor en: <http://www.mapasparacolorear.com/mexico/mapa-estado-chiapas.php>

<sup>5</sup> Fuente: Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2015

**Región: V Altos Tsotsil-Tseltal**

**Municipios:** Aldama, Chalchihuitán, Chamula, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Mitontic, Pantelhó, Santiago el Pinar, Teopisca, Zinacantán.

Mapa 3. Región V Altos Tsotsil Tseltal

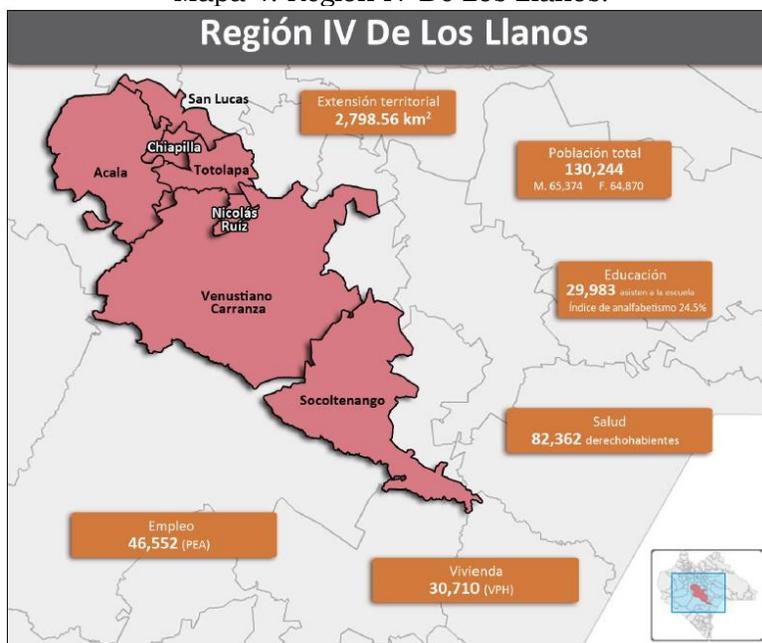


Fuente: Programas Regionales de Desarrollo 2013-2018

**Región: IV De los Llanos**

**Municipios:** Venustiano Carranza.

Mapa 4. Región IV De Los Llanos.



Fuente: Programas Regionales de Desarrollo 2013-2018

### 2.3.2. Datos estadísticos de la región tsotsil

Como parte de las actividades del trabajo de campo en esta Universidad, para conocer la región de origen de los hablantes del *Bats'i k'op*, se aplicaron fichas de identificación para los estudiantes (véase Foto 1, 2 y 3).



Fotos 1, 2 y 3. Aplicación de fichas de identificación

Después de que la fichas de identificación fueron contestadas (véase Foto 4), se pudo conocer como datos preliminares, los principales municipios tsotsiles al que pertenecen, así como un listado de los profesores con sus respectivos municipios, razón por la cual son estos los que se describen en este documento.

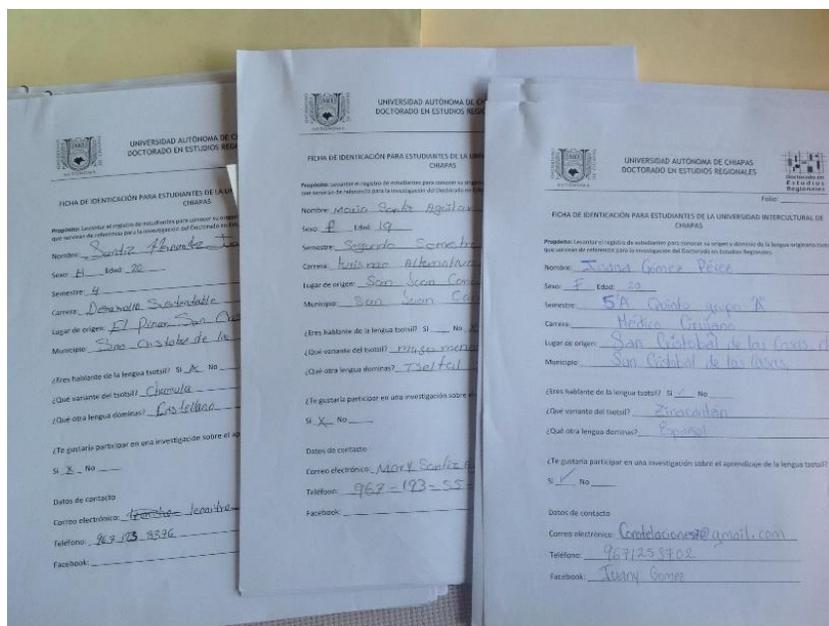


Foto 4. Fichas contestadas

Una vez aplicadas las fichas de identificación, permitieron conocer las comunidades lingüísticas a la que pertenecían los hablantes, por lo que se pudo establecer una clasificación por municipios. De todos los municipios señalados anteriormente como “tradicionales” que hablan el *Bats'i k'op*, y tomando en cuenta los datos recogidos en las fichas de identificación para los estudiantes y la lista de profesores, se registraron los siguientes: Aldama, Chamula, Chenalhó, Huixtán, Larráinzar, Simojovel y Zinacantán. Sin embargo, es muy importante hacer la aclaración que hubieron estudiantes a quienes no se les aplicó la ficha de identificación lingüística por cuestiones de tiempo y cargas académicas durante el trabajo de campo así como a profesores por la misma situación, pero se tiene la certeza de que hay hablantes de otros municipios como por ejemplo: Venustiano Carranza, Huitiupán, entre otros.

Con la finalidad de conocer algunos datos demográficos, socioeconómicos y lingüísticos de estos municipios, se analizaron los siguientes: índice de masculinidad y feminidad, población hablante de lengua indígena, datos e indicadores de pobreza, rezago educativo y carencia por acceso a los servicios de salud.

Estos datos fueron extraídos de difentes fuentes estadísticos como el Instituto Naconal de Estadística y Geografía (INEGI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

### 2.3.3. Índice de masculinidad y feminidad

En seguida se presenta un cuadro contrastivo por años que tiene que ver con el índice de masculinidad y feminidad de los municipios antes señalados, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

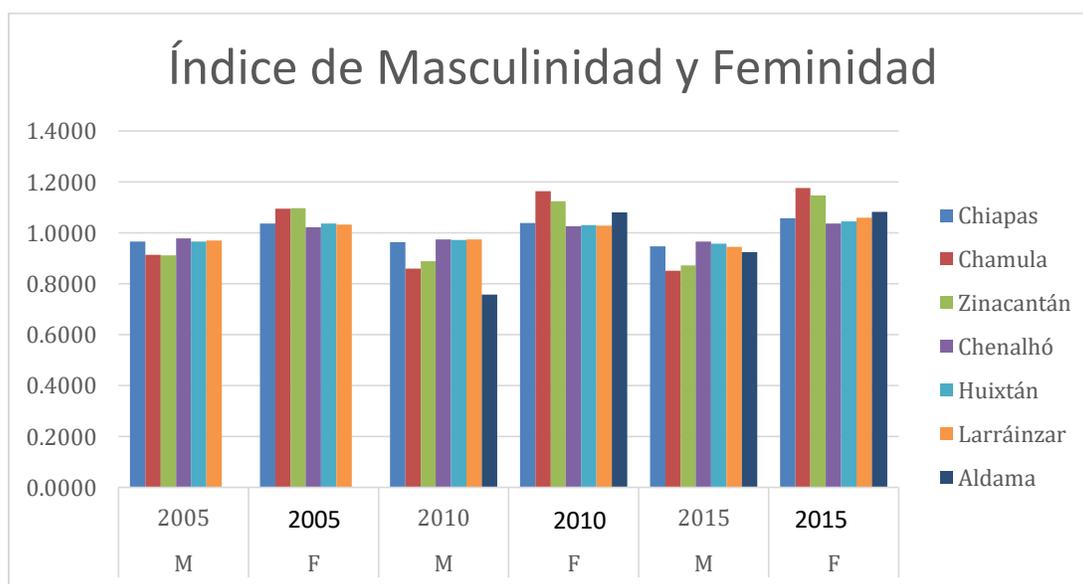
Cuadro 1.- Índice de Masculinidad y feminidad.

Estado /Municipio	Índice de masculinidad			Índice de feminidad		
	2005	2010	2015	2005	2010	2015
<b>Chiapas</b>	<b>0.9653</b>	<b>0.9628</b>	<b>0.9461</b>	<b>1.0359</b>	<b>1.0387</b>	<b>1.0569</b>
Chamula	0.9137	0.8591	0.8511	1.0945	1.1640	1.1750
Zinacantán	0.9123	0.8893	0.8720	1.0962	1.1244	1.1467
Chenalhó	0.9785	0.9742	0.9652	1.0220	1.0264	1.0360
Huixtán	0.9655	0.9717	0.9564	1.0358	1.0292	1.0456
Larráinzar	0.9697	0.9729	0.9449	1.0312	1.0278	1.0583
Aldama	-	0.7564	0.9238	-	1.0804	1.0825

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI, 2005, 2010, 2015

Para poder apreciar en términos gráficos estos índices, se tiene lo siguiente:

Grafica 1. Índice de masculinidad y feminidad



Se puede observar que en los tres períodos, el índice de feminidad es el que sobresale. Aunque particularmente el del municipio de Chamula y de Zinacantán, tanto en el 2010 como en el 2015, existe una diferencia marcada de la feminidad y se acentúa en el último período, lo que tal vez se explique por las constantes migraciones que se dan en los hombres hacia el norte del país.

#### 2.3.4. Población hablante de lengua indígena

Otro índice muy importante para su análisis, y que es el principal tema de esta investigación, es en relación a los hablantes de lenguas indígenas de estos municipios, para ello, es importante conocer el porcentaje de hablantes, así como el porcentaje de bilingüismo y monolingüismo tanto en hombres como en mujeres.

Para ello se presenta el siguiente cuadro con los datos señalados. Es preciso señalar, que debido a que existe población indígena hablante en la zona urbana de San Cristóbal producto de algunas migraciones, en este apartado, se considera también el municipio de San Cristóbal tan sólo con fines referenciales, considerando además que la Universidad Intercultural de Chiapas se encuentra en esta ciudad.

En el siguiente cuadro, se presentan el número de hablantes y el porcentaje que representan ante el total de población.

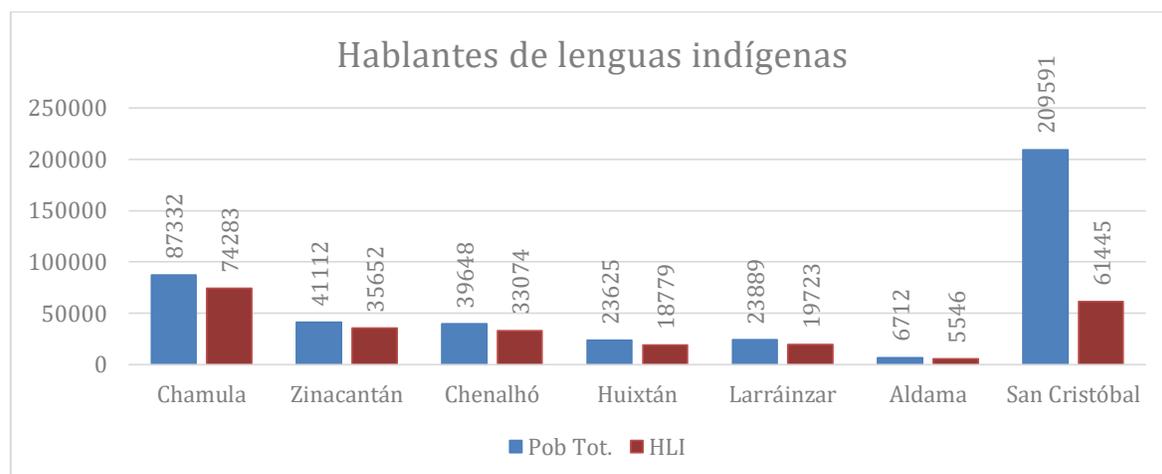
Cuadro 2. Hablantes en Lenguas Indígenas

Municipios	Hablantes en LI		
	POBTOT 2015	IPHLI5	% HLI
Chamula	87332	74283	85.0582
Zinacantán	41112	35652	86.7192
Chenalhó	39648	33074	83.4191
Huixtán	23625	18779	79.4878
Larráinzar	23889	19723	82.5610
Aldama	6712	5546	82.6281
San Cristóbal	209591	61445	29.3166

Fuente: Elaboración propia con datos del CDI-INEGI Encuesta Intercensal, 2015

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, los seis municipios principalmente tsotsiles, están sobre el 80% de hablantes en lenguas indígenas, salvo el municipio de Huixtán que está por debajo de este porcentaje.

Grafica 2. Hablantes en Lenguas Indígenas



Fuente: CDI-INEGI Encuesta Intercensal, 2015

Gráficamente se puede observar que del total de habitantes existe una correspondencia con el número de hablantes en lenguas indígenas, salvo en la ciudad de San Cristóbal que aparece un mínimo de hablantes con respecto al total de la población.

Por otro lado, es necesario conocer el número de la población bilingüe y monolingüe, para ello se tiene el siguiente cuadro que refleja los datos siguientes:

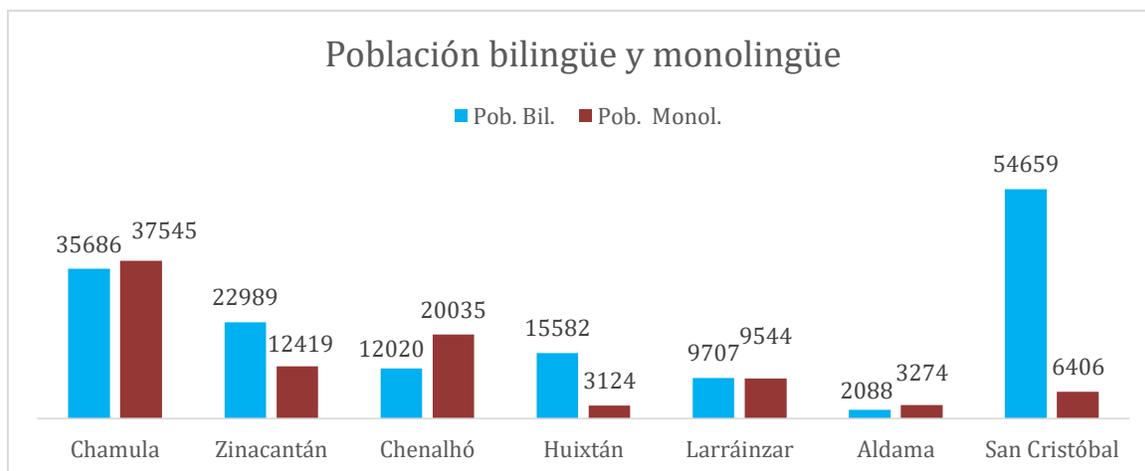
Cuadro 3. Población bilingüe y monolingüe

Municipios	Población Bilingüe		Población Monolingüe	
	IP5_BILI	% BILI	IP5_MONO	% MONO
Chamula	35686	40.8625	37545	42.9911
Zinacantán	22989	55.9180	12419	30.2077
Chenalhó	12020	30.3168	20035	50.5322
Huixtán	15582	65.9556	3124	13.2233
Larráinzar	9707	40.6338	9544	39.9514
Aldama	2088	31.1085	3274	48.7783
San Cristóbal	54659	26.0789	6406	3.0564

Fuente: Elaboración propia con datos del CDI-INEGI Encuesta Intercensal, 2015

Para observar gráficamente la población bilingüe y monolingüe (en lengua indígena), se tiene el siguiente resultado.

Grafica 3. Población bilingüe y monolingüe



Fuente: CDI-INEGI Encuesta Intercensal, 2015

Llama la atención, que en términos de monolingüismo, solo en tres municipios sobresale el monolingüismo en lengua indígena, que es en el municipio de Chamula, Chenalhó y Aldama, que representan el 42.99%, el 50.53% y el 48.77% respectivamente con el resto de la población. Los otros municipios están por debajo del 40%, por lo que indica una mayor población bilingüe.

En cuanto al número de población masculina y femenina monolingüe (en lengua indígena), se tiene el siguiente cuadro que nos permite analizar los siguientes datos.

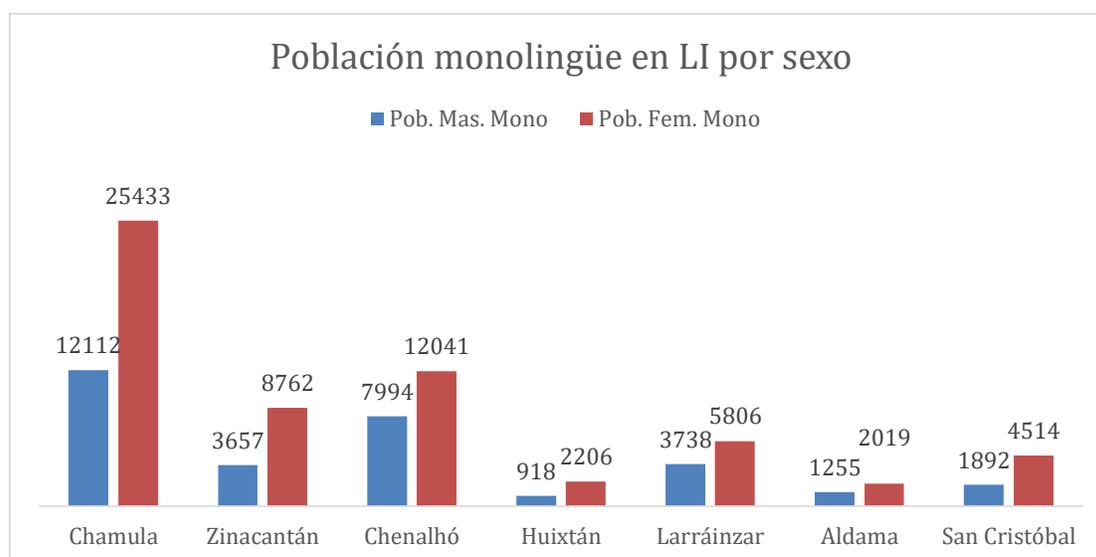
Cuadro 4. Población masculina y femenina monolingüe en LI

Municipios	Pob. Masc. Mono		Pob. Fem. Mono	
	hMONO	% MONO	mMONO	% MONO
Chamula	12112	13.8689	25433	29.1222
Zinacantán	3657	8.8952	8762	21.3125
Chenalhó	7994	20.1624	12041	30.3698
Huixtán	918	3.8857	2206	9.3376
Larráinzar	3738	15.6474	5806	24.3041
Aldama	1255	18.6979	2019	30.0805
San Cristóbal	1892	0.9027	4514	2.1537

Fuente: CDI-INEGI Encuesta Intercensal, 2015

En la siguiente gráfica, se puede observar cómo la población, femenina monolingüe sobresale en cada uno de los municipios antes señalados.

Grafica 4. Población monolingüe en LI por sexo



Fuente: Elaboración propia con datos del CDI-INEGI Encuesta Intercensal, 2015

En términos generales, el hecho de que existan más mujeres monolingües, permite la transmisión de la lengua a las futuras generaciones, aunque en algunos municipios, como ya se pudo observar, están en un proceso de bilingüismo muy acelerado, lo que quizás en algunos años más, los niños tengan como primera lengua el español, y no la lengua indígena tsotsil.

### 2.3.5. Pobreza

Como primer indicador, se tiene el porcentaje de pobreza a nivel estatal y a nivel municipal.

Cuadro 5. Porcentaje de pobreza

Estatad / Municipios	Pobreza					
	Porcentaje 2010	Porcentaje 2015	Personas 2010	Personas 2015	Carencias promedio 2010	Carencias promedio 2015
<b>Chiapas</b>	<b>78.5</b>	<b>72.5</b>	<b>3,866,319</b>	<b>3,824,917</b>	<b>3.2</b>	<b>2.8</b>
Chamula	99.1	96.7	75,846	85,402	3.9	3.3
Chenalhó	97.6	98.9	34,549	39,654	3.6	3.4

Huixtán	96.6	92.7	20,518	13,574	3.2	3.1
Larráinzar	97.6	98.5	18,783	23,797	3.6	2.7
Zinacantán	96.8	98.4	34,372	40,915	3.7	3.1
Aldama	98.9	99.6	4,693	6,764	3.7	2.7

Fuente: Elaboración propia con datos del CONEVAL

Haciendo los comparativos correspondientes, los seis municipios se encuentran por encima de la media estatal, lo que indica que el grado de pobreza en los municipios indígenas sigue persistiendo, algunos por ejemplo como el de Chenalhó, Larrainzar, Zinacantán y Aldama, en vez de disminuir, se elevó, salvo Chamula y Huixtán en donde se observa que el porcentaje de pobreza disminuyeron, más notoriamente con el municipio de Huixtán.

En cuanto al porcentaje de las carencias, también se puede apreciar muy por encima de la media estatal. Aunque se notan ligeras disminuciones entre 2010 a 2015, más notoriamente con el municipio de Larráinzar y Aldama.

### 2.3.6. Rezago Educativo

El siguiente cuadro comparativo, tiene que ver con rezago educativo, para ello se presenta el concentrado y los datos que permiten el análisis comparativo:

Cuadro 6. Porcentaje de rezago educativo

Estatad / Municipios	Rezago educativo					
	Porcentaje 2010	Porcentaje 2015	Personas 2010	Personas 2015	Carencias promedio 2010	Carencias promedio 2015
<b>Chiapas</b>	<b>35.0</b>	<b>29.9</b>	<b>1,724,903</b>	<b>1,578,952</b>	<b>3.8</b>	<b>3.5</b>
Chamula	56.7	54.6	43,410	48,241	4.3	3.7
Chenalhó	48.6	45.7	17,204	18,337	4.1	3.9
Huixtán	40.6	35.6	8,617	5,215	3.6	3.7
Larráinzar	42.3	36.7	8,138	8,862	4.1	3.3
Zinacantán	58.1	55.9	20,623	23,252	4.1	3.5
Aldama	44.1	40.7	2,095	2,765	4.1	3.2

Fuente: Elaboración propia con datos del CONEVAL

En términos de rezago educativo, se aprecia también un porcentaje elevado por encima de la media estatal. Aunque se puede notar un descenso mínimo en los porcentajes entre el 2010 y 2015, solo un municipio de los seis, como el de Huixtán, se puede apreciar un cambio significativo en los porcentajes, ya que de 2010 que tenía un 40.6% bajó a 35.6%. En cuanto a las carencias entre 2010 y 2015, la mayoría de los municipios se encuentran por encima de la media estatal, salvo Larráinzar y Aldama que en el último período (2015) que se muestra por debajo de la media estatal con un 3.3% y 3.2% respectivamente.

### 2.3.7. Carencia por acceso a los servicios de salud

En este apartado, se presenta los datos para conocer los porcentajes de Carencia por acceso a la salud.

Cuadro 7. Carencia por acceso a los servicios de salud

Estatal / Municipios	Carencia por acceso a los servicios de salud					
	Porcentaje 2010	Porcentaje 2015	Personas 2010	Personas 2015	Carencias promedio 2010	Carencias promedio 2015
Chiapas	35.4	18.9	1,743,309	995,159	3.7	3.4
Chamula	55.3	20.4	42,321	17,991	4.4	4.2
Chenalhó	32.4	18.6	11,473	7,465	4.5	4.3
Huixtán	18.5	10.6	3,919	1,558	4.2	3.6
Larráinzar	41.9	12.6	8,057	3,055	4.3	3.7
Zinacantán	32.7	15.9	11,623	6,598	4.5	4.0
Aldama	13.2	11.9	628	811	4.7	3.8

Fuente: Elaboración propia con datos del CONEVAL

En términos porcentuales, en el 2010 esta carencia por el acceso a los servicios de salud, parecen bastante elevados por encima de la media estatal, sin embargo, se puede notar que en el 2015 hubo un cambio muy significativo en todos los municipios, salvo Huixtán que tenía una tendencia a la baja. En términos generales, esto se deba a las acciones de gobierno que ha implementado en las comunidades indígenas por la creación de centros de salud, sin embargo, es solo en términos de infraestructura,

porque aún es notoria las carencias promedio, en donde se sigue manteniendo por encima de la estatal, y que esto se deba a la carencia de médicos y medicamentos en estos espacios de salud.

Con estos datos estadísticos presentados, se tiene un panorama mucho más amplio sobre la situación en la que se encuentran algunos de los municipios tsotsiles que de alguna forma tienen repercusión en la REDINBAK' considerando que los sujetos sociales provienen de estas zonas geográficas.

#### **2.4. Las identidades en los hablantes del *Bats'i k'op* desde una región sede y sociocultural**

Una vez identificado la región a nivel macro en relación a los municipios de donde provienen los hablantes, se procedió a delimitar una región micro donde los hablantes del *Bats'i k'op* convergen en un espacio y tiempo determinado, es decir una **sede** como Giddens (1995) lo plantea, en este caso la Universidad Intercultural de Chiapas que ha sido un espacio de encuentro de los hablantes del *Bats'i k'op*. Las *sedes* como Giddens (1995, p.151) lo define: “denotan el uso del espacio para proveer los *escenarios* de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su *contextualidad*”. Por ello, en esta investigación se usó el concepto de sede para definir este espacio de encuentros que provee un escenario de diversidad, como lo es la UNICH, para luego contextualizarlo desde la identidad regional de los hablantes del *bats'i k'op* que interactúan en este espacio educativo.

Por otro lado, en cuanto a los sujetos de investigación, la Universidad Intercultural de Chiapas es para ellos tan solo un espacio de encuentro, como una región de experiencia vivida por parte de los docentes y alumnos, o como lo plantea (Giménez, 2007), una **región socio-cultural**, ya que en este caso interesa “la región en cuanto constructo cultural que, aunque frecuentemente imbricada en la región geográfica, económica o geopolítica, o superpuesta a ellas, puede o no coincidir con los límites correspondientes

a estas últimas” (Giménez, 2007, p. 137), toda vez que los sujetos, en este caso hablantes del *bats'i k'op*, provienen de distintas comunidades indígenas y de esta forma, “el territorio regional puede fungir también como espacio de distribución de la cultura etnográfica, es decir, de una variedad de instituciones y prácticas simbólicas que, si bien no están ligadas materialmente al territorio como en los casos precedentes, están vinculadas con el mismo en cuanto lugar de origen y área de distribución más densa” (Giménez, 2007, p. 140).

Con lo antes expuesto, este espacio universitario intercultural, para los fines que persigue esta investigación, con respecto al análisis de la enseñanza aprendizaje del tsotsil, se le consideró como la Región Didáctica Intercultural del *Bats'i K'op* (REDINBAK').

Es relevante señalar que en las delimitaciones que se realizaron por regiones económicas, culturales y lingüísticas de los hablantes del *Bats'i k'op* planteadas en este capítulo, en cada una de estas comunidades lingüísticas antes señaladas, se hace uso de esta lengua de manera oral; aunque como se pudo apreciar, recientemente existe una emergente literacidad de esta lengua por el uso de los medios electrónicos y digitales, mediante el cual se apropian de la escritura “no académica” o “no normada” para la comunicación entre sus hablantes.

Sin embargo, la situación que se presenta en la Región Didáctica Intercultural del *Bats'i K'op*, es distinta, toda vez que para la enseñanza-aprendizaje implica el uso de los dos canales comunicativos, tanto el oral como el escrito. De ahí que en términos pedagógicos implique una “escritura normada” para la enseñanza, ya que en las comunidades lingüísticas “tradicionales” estas problemáticas no se presentan porque se hace uso de una sola variedad lingüística en la oralidad prescindiendo de la escritura, caso contrario como sucede en la REDINBAK' en donde convergen variantes lingüísticas, que es justamente esta diversidad en donde se aprecia las complejidades. Dichas complejidades se abordan de manera más puntual

en el Capítulo IV, y en el Capítulo V se hace una propuesta de solución al respecto.

## 2.5. La identidad visual de la Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op

En cuanto a la “identidad visual” como lo plantea Capriotti (2013), la Universidad Intercultural de Chiapas proyecta una imagen de diversidad cultural y lingüística, pues en ella se alude a las comunidades indígenas a través de los distintivos culturales de sus habitantes. En la plataforma digital de esta institución académica se observa un sello peculiar que las otras Universidades públicas del Estado no lo tienen, que es la proyección de jóvenes estudiantes portando su indumentaria tradicional, aunque también aparecen otras que remiten al uso de las lenguas originarias, tal como se puede observar en las siguientes imágenes:



Imagen 4 y 5. Imágenes de la página Web de la UNICH

En este sentido, en cuanto a la proyección visual que tiene la Universidad hacia el público, al menos en su sitio Web, y en algunas actividades culturales y académicas dentro de la institución, refleja esta pluralidad y diversidad de culturas y lenguas que en ella conviven, por lo que la *identidad visual* al que hace referencia Capriotti (2013), es lo que le da “identidad cultural o personalidad” a una organización o institución, y “sería un instrumento más dentro del conjunto de elementos dirigidos a

influir en la formación de la imagen de la organización en los públicos” (p.21).

Sin embargo, Capriotti (2013) señala que esta identidad visual, tampoco se tiene por qué redimensionar, ya que según refiere el autor, si bien se logra afianzar la imagen institucional, a veces es “en detrimento de otros elementos significativos como pueden ser el conjunto de acciones institucionales de la organización, la comunicación [...], o la experiencia personal del receptor con la empresa [en este caso de la comunidad académica con la institución]” (p.21). Lo antes señalado, es justamente lo que se observa en esta Universidad, tanto la identidad visual y sus propósitos institucionales son bastante interesantes, sin embargo, esta diversidad que se exhibe y se presume, entre otros factores, es lo que parece complejizar la falta de comunicación y acciones coordinadas en la toma de decisiones académicas, administrativas e incluso políticas para lograr el propósito institucional. Prueba de ello es que no ha existido un consenso para la enseñanza de las lenguas originarias después de más de una década de actividad académica.

Considerando que la *identidad visual* de esta Universidad proyecta la diversidad cultural y el uso de las lenguas originarias, debería tener una plataforma digital para la enseñanza de éstas, situación que no es así, por lo que como lo señala Capriotti (2013), “con esta perspectiva, se pone en un peldaño superior *lo que la empresa dice* [en este caso Universidad], relegando a un segundo plano *lo que [...] hace*, cuando en realidad aquélla debe estar siempre en función de ésta” (p.21), ya que en la página institucional de esta Universidad no existe ninguna liga electrónica en donde los alumnos puedan acceder para aprender las lenguas originarias, mínimamente el vocabulario, así como tampoco se han creado TICS o programas ni aplicaciones para tal fin, considerando que en esta era global los estudiantes tienen acceso a la red virtual.

Como se pudo observar, las referencias culturales, lingüísticas, los datos geográficos, demográficos y socioeconómicos de los hablantes del *Bats'i k'op* ya presentados en este capítulo, permitieron conocer la región macro de los sujetos de estudio, para luego enfocarse en una región micro al que finalmente permitió delimitar el área de estudio de esta investigación como la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*.

De esta forma, una vez regionalizado el área de estudio, ahora en el siguiente capítulo, se presentan los datos metodológicos que permitieron llevar a cabo esta investigación.

### **CAPÍTULO 3. LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARTICIPATIVA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL BATS’I K’OP EN LA REDINBAK’**

La presente investigación parte de un estudio sobre las complicaciones en la enseñanza aprendizaje de la lengua tsotsil (*Bats’i k’op*) en una región previamente delimitada al que se le denominó como la *Región Didáctica Intercultural del Bats’i K’op (REDINBAK’)*. Para ello, dicha problemática se abordó bajo una mirada transdisciplinar que permitió comprender y explicar un complejo pedagógico con particularidades específicas. El eje rector de análisis de esta investigación fueron los hablantes y aprendices del *Bats’i k’op*, y fueron estos quienes dieron cuenta sobre cómo esta lengua la usan como un elemento identitario, además de sus implicaciones y complicaciones académicas en la enseñanza aprendizaje, tanto en lo oral como en lo escrito.

El abordar un estudio regional con esta temática, permitió entender cómo en espacios pluriculturales y plurilingüísticos, como lo es la Universidad Intercultural de Chiapas, se manifiestan problemas que solo a través de la transdisciplinariedad se pueden comprender, como es el caso de la enseñanza de la lengua *Bats’i k’op* y sus relaciones intrínsecas.

La lengua como un elemento identitario de los sujetos sociales, la vuelve más compleja, porque implica entender e interpretar las acciones y actitudes del otro. De ahí el interés por conocer cómo estos elementos

identitarios se expresan en este espacio de convergencia, sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op* y las posibles propuestas de solución a esta problemática, por ello se tuvo que seleccionar las metodologías y los métodos apropiados para que se lograra tal objetivo.

Para el estudio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op*, implicó conocer a los hablantes (maestros y estudiantes) como sujetos sociales dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas, como constructos sociales regionales, que esta se circunscribe dentro del campo de los estudios regionales del Doctorado, ya que este es,

un espacio abierto a diversas miradas y reflexiones, que convoca a investigadores de distintas disciplinas, así como cuerpo académicos e instituciones interesados en los estudios sociales, el derecho y las humanidades en la región mesoamericana, con énfasis en Chiapas. Se propone discutir lo regional desde distintas perspectivas abriendo la posibilidad de realizar investigaciones que tomen como objeto procesos económicos, histórico-culturales, socio-políticos o educativos. (Pons Bonals y Chacón Reynosa, 2017, p. 6).

Por ello, el haber realizado un estudio de esta naturaleza, corresponde a lo que persigue este programa de Doctorado, el de dar cuenta sobre las características peculiares de una región en un determinado espacio y tiempo, ya que muchos de los espacios sociales los reconocemos como estructuras dadas, sin cuestionarnos sobre las problemáticas sociales, políticas, culturales, lingüísticas y económicas que suceden dentro de estas.

Tal es el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, que como institución educativa, poco se sabe de sus actores sociales, de los sujetos que los componen (que también son producto de un constructo social diverso).

Esta diversidad se hace presente cuando convergen lenguas dentro de este espacio y se escuchan voces distintas al español, —que provienen de algunas de las lenguas originarias de Chiapas— y que en lo cultural se percibe a través de la vestimenta, prácticas y formas de expresión lingüística muy particulares. Por ello la importancia de esta investigación, que se interesó en analizar, comprender y explicar la complejidad sobre la

enseñanza aprendizaje del *Bats'i k'op* y las relaciones intrínsecas con la identidad de los sujetos que convergen en esta comunidad universitaria como un espacio regional, y entender cómo las variantes lingüísticas consideradas como un elemento identitario, inciden en cierta complejidad para la enseñanza-aprendizaje de la lengua tsotsil.

### **3.1. Investigación cualitativa**

La naturaleza sociolingüística y antropológica de este proyecto de investigación, le corresponde al campo de la investigación cualitativa abordada, ya que se tuvo que interpretar y analizar los datos que son producto de la subjetividad de los sujetos y actores sociales que forman parte del entramado social ubicado en un espacio educativo, en este caso, en una comunidad universitaria intercultural.

Con respecto a la investigación cualitativa, Sandín (2003) señala que:

es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003, p. 123)

En este sentido, se requirió el punto de vista de los diversos actores sociales que se encuentran implicados, por ello, en la investigación cualitativa, como Denzin y Lincoln (2011) lo plantean:

“implica el uso y la recolección de una variedad de materiales empíricos: el estudio de casos, las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos, los textos y las producciones culturales y los textos observacionales, históricos, interactivos y visuales. Estos materiales describen los problemas rutinarios y significados en la vida de los individuos” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 49)

Con lo anterior, la opinión y participación de los alumnos y principalmente de los docentes, tomaron tal relevancia para encaminar esta investigación, sobre todo porque implicó realizar una propuesta a partir de una “problemática social” en donde se pretende incidir para su mejoramiento.

### **3.2. Método y paradigmas**

Con lo antes expuesto, dado que la investigación consideró las intersubjetividades de los sujetos sociales para conocer la situación y las complejidades que existen entre lengua-identidad y sus repercusiones en la academia, sobre todo en la enseñanza-aprendizaje y en la comunicación escrita, los datos obtenidos sirvieron como un diagnóstico descriptivo para mostrar la problemática que se presenta en esta Universidad ante los actores sociales involucrados, sobre todo con los docentes que enseñan esta lengua, porque considerando su papel, son también responsables hasta cierto punto de estas problemáticas, y en consecuencia también fue con ellos con quienes se buscaron las soluciones a estas complejidades.

De esta manera, este primer momento de la investigación se abordó bajo el método cualitativo desde un paradigma del *interpretativismo*, ya que se buscó “comprender e interpretar la realidad, los significados, percepciones, intenciones y acciones” (Latorre et al., 1996: 44, citado en Sandín, 2003, p. 34) de los actores sociales a través de la *hermenéutica*, ya que:

es la manera por la que podemos conocernos existencialmente como seres humanos. Comprensión e interpretación, no son características especiales de un trabajo disciplinar, ni una metodología específica que pueda ser aplicada para desarrollar el conocimiento. En un sentido netamente existencial, comprender e interpretar pertenecen al sujeto, forman en él su estructura de ser y existir (Sandín, 2003, p. 34).

Con este paradigma, se abordó la parte descriptiva de la problemática en esta Universidad Intercultural que sirvió como un diagnóstico para conocer las complejidades inmersas.

Una vez obtenidos los datos que describieron la o las problemáticas, se procedió a proponer una solución haciendo partícipes a los actores involucrados, incluyendo al investigador y a los profesores para plantear y buscar una solución en común ante la problemática o las complejidades que fueron emergiendo, por lo que se volvió un trabajo colaborativo. De esta forma se consideró una posición epistemológica desde el **construccionismo**,

que es la que permite construir los significados a partir de diversos puntos de vista. Con esta epistemología, Sandín (2003) señala que:

La verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. No existe el significado sin una mente. El significado no se descubre, sino que se construye. Desde esta perspectiva, se asume que diferentes personas pueden construir diversos significados en relación a un mismo fenómeno.

El conocimiento es contingente a prácticas humanas, se construye a partir de la interacción entre los seres humanos y el mundo, y se desarrolla y es transmitido en contextos esencialmente sociales. El conocimiento se construye por seres humanos cuando *interaccionan* con el mundo que interpretan. (Sandín, 2003, p. 48)

De modo que este enfoque epistemológico permitió también la construcción de soluciones a las problemáticas sociales que se presentan en este espacio educativo intercultural, porque “el construccionismo dirige su atención hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del conocimiento...” (Sandín, 2003, p. 49). Por lo tanto, las experiencias y el conocimiento de cada profesor fueron de suma relevancia para entender la problemática desde distintas perspectivas sustentadas por la práctica de la enseñanza del *Bats'i k'op*, quienes muchos de ellos tienen ya años de experiencia.

### **3.3. Metodología**

Con lo antes señalado, para definir el método de esta investigación, fue necesario considerar los objetivos antes señalados en la introducción, como el principal que es el de conocer y analizar las estrategias de enseñanza del *Bats'i K'op* que se implementa en la UNICH para cumplir con el propósito institucional. Así mismo, se consideraron también los objetivos específicos, como la de identificar con los actores educativos sobre la situación que enfrentan ante la enseñanza-aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op*; describir qué elementos de identidad regional, lingüísticos y extralingüísticos, intervienen en la enseñanza del *Bats'i k'op* en la Universidad Intercultural de Chiapas y finalmente coadyuvar en la propuesta de un método de enseñanza del *Bats'i k'op* en la Universidad Intercultural de Chiapas.

Una vez considerado estos objetivos, se planteó esta investigación como un estudio de caso.

### **3.4. El Bats'i k'op y sus hablantes en la Universidad Intercultural de Chiapas como un estudio de caso**

En esta investigación, tomando en cuenta que se necesitó comprender una situación en concreto y sus complejidades, se consideró como un estudio de caso. Un estudio de caso como lo define Stake (2005), es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

De esta forma, se trató de entender el *bats'i k'op* y sus hablantes, así como las complejidades que de manera “intrínseca”, como lo plantea Stake (2005), vienen dadas en esta problemática dentro de la Universidad Intercultural de Chiapas.

El haber necesitado de una participación colectiva entre el investigador y los actores sociales que son parte de la problemática en el que se quiso incidir y mejorar, este estudio de caso, tuvo un enfoque metodológico desde la acción participativa, específicamente el método de investigación acción, ya que éste es el método idóneo que permitió llevar a cabo de manera sistemática cada uno de los objetivos.

Sin embargo, es necesario señalar que el método de *investigación acción* tiene diferentes corrientes y aplicaciones, aunque Pérez (2008), señala que:

“tienen en común la preocupación por una repercusión inmediata de la investigación en la mejora de la realidad. La investigación fundamental, aunque juega un papel relevante, contribuye a la resolución de problemas. Por ello todos vuelven la mirada hacia una investigación aplicada con una finalidad pragmática: contribuir a la resolución de los problemas prácticos que se presentan en los diversos campos”. (Pérez, 2008, p.147)

De igual forma, Pérez (2008) señala que la particularidad de este método de investigación, radica en que ofrece:

“una vía especialmente significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador; esta investigación intenta hacer posible que la práctica y la

teoría encuentren un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierta en investigador, pues nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución. El espacio común de confluencia y de vinculación entre la teoría y la práctica nos ofrece múltiples posibilidades de mejora y de perfeccionamiento constante en el campo de la educación". (Pérez, 2008, p. 152).

Con lo anterior, la autora señala que existen otros métodos vinculados con la investigación-acción, como la *investigación participativa* y la *investigación colaborativa*. La diferencia entre estas dos radica en que en la investigación participativa,

"se inscribe dentro de las acciones de capacitación que no pretenden, tan solo, describir los problemas, sino generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, la transformación y la mejora de la realidad social" (Pérez, 2008, p. 152).

La investigación colaborativa en cambio, "implica el trabajo en equipo de investigadores, técnicos y profesores que, juntos caminan hacia la búsqueda de soluciones a un determinado problema. Exige un trabajo en equipo desde el comienzo del proceso hasta el final del mismo" (Pérez, 2008, p. 156). Es decir que en este último, implica un trabajo cooperativo en todos los aspectos, tanto en la toma de decisiones, así como en los procedimientos de recolección de datos, el desarrollo de los materiales, entre otros aspectos.

Para el objetivo que persiguió esta investigación, se enmarcó en la investigación-acción participativa, ya que en gran medida, el investigador fue quien recogió los datos y propuso ciertas actividades para su consenso, además de que la investigación acción participativa "puede considerarse como un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso" (Pérez, 2008, p. 152), así mismo, "en su sentido más amplio puede comprender todas las estrategias en las que la población involucrada participa activamente en la toma de decisiones y en la ejecución de algunas de las fases del proceso de investigación" (*Ibidem*), es decir, el investigador, tendrá la posibilidad de realizar actividades con cierta autonomía para documentar las problemáticas.

En sí, lo más sobresaliente de este método, es el objetivo que persigue, bajo el siguiente procedimiento:

“...conocer y analizar una realidad, así como sus elementos constitutivos.

- Los procesos y los problemas
- La percepción que las personas tiene de ellos.
- Las experiencias vivenciales dentro de una situación social concreta con el fin de emprender acciones tendentes a modificar esa misma realidad.” (Pérez, 2008, p. 152-153)

Kemmis y McTaggart (2013) por su parte, señalan que:

“Si bien el proceso de investigación-acción participativa está solo escasamente descrito en términos de una secuencia mecánica de pasos, en general se piensa que incluye una espiral de ciclos autorreflexivos de lo siguiente:

- Planificar un cambio
- Actuar y observar el proceso y las consecuencias del cambio
- Reflexionar acerca de estos procesos y estas consecuencias
- Replanificar
- Actuar y observar nuevamente
- Volver a reflexionar, y así sucesivamente (p. 368)

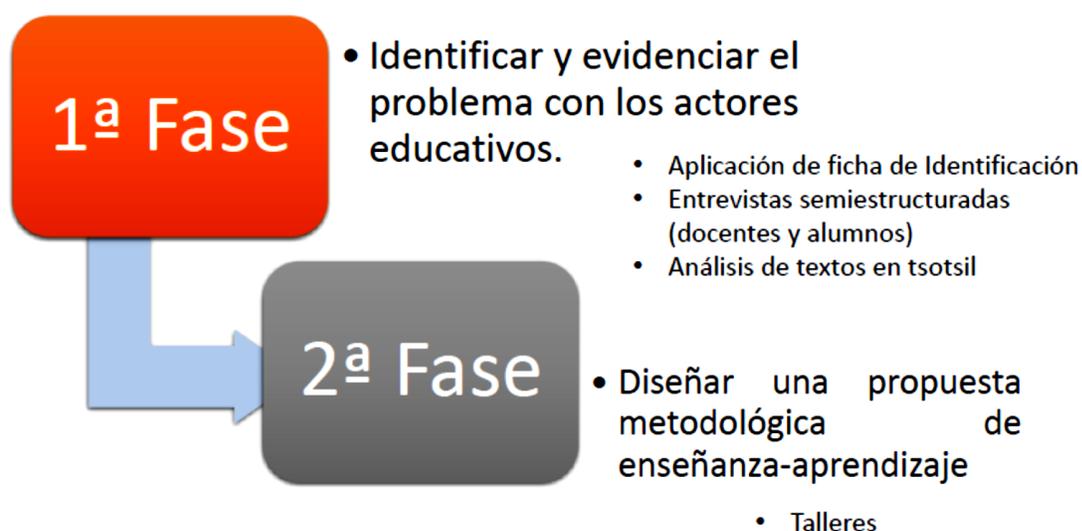
La intención de esta investigación es que los sujetos sociales reflexionaran acerca de su entorno para transformar su realidad, y es justamente el método de investigación-acción participativa el que permite este cambio, tal como Kemmis y McTaggart (2013) acotan:

A través de la investigación-acción participativa, las personas pueden llegar a comprender que y como sus prácticas sociales y educativas están localizadas en las circunstancias particulares materiales, sociales e históricas que las *produjeron* y por las cuales son *reproducidas* en la interacción social cotidiana en un escenario en particular. Además, son el producto de ellas. Al comprender sus prácticas como el producto de las circunstancias particulares, estos investigadores [en este caso profesores] están alertas a pistas acerca de cómo puede ser posible *transformar* las prácticas que están produciendo y reproduciendo a través de sus formas actuales de trabajar. Si sus prácticas actuales son el producto de un grupo particular de intenciones, condiciones y circunstancias, otras prácticas (u otras transformadas) pueden producirse y reproducirse con otras intenciones, condiciones y circunstancias (u otras transformadas). (Kemmis y McTaggart, 2013, p. 371)

Con lo antes señalado, los profesores de lenguas originarias, en este caso de la lengua *Bats'i K'op*, son los que tienen un panorama general de

las posibles problemáticas en la enseñanza aprendizaje de este idioma, porque muchos de ellos han estado a cargo de la enseñanza desde varios años atrás, conocen acerca de las “condiciones” y “circunstancias” como lo señalan los autores, y por consiguiente, de manera colaborativa son los que propusieron algunas de las soluciones después de conocer el diagnóstico descriptivo en general.

Una vez expuesto las características de este método, en seguida se señalan las fases de la presente investigación de manera esquemática y luego descriptiva:



Esquema 3. Primera y segunda fase de la investigación

### **1ª Fase:**

Esta fase se realizó durante el periodo Abril del 2018 a Marzo del 2019. En esta fase fue necesario identificar y documentar el problema con los actores sociales de la Universidad, que involucran tanto a los docentes de la enseñanza de lenguas originarias, en este caso del *Bats'i K'op*, así como a los estudiantes, hablantes y no hablantes de la lengua antes señalada. Para ello, fue necesario realizar lo siguiente:

- Aplicación de Fichas de identificación para los estudiantes de la Universidad en los grupos de enseñanza del *Bats'i k'op* con la finalidad de conocer el número de alumnos por grupo, su región de origen, carrera que cursan, si son hablantes o no de la lengua. Una vez teniendo los datos antes señalados, se procedió a una selección para realizar las entrevistas considerando las características antes señaladas, y que esto permitió tener una diversidad de opiniones sobre las complejidades en la enseñanza de esta lengua, y se pudo realizar un diagnóstico descriptivo desde diferentes ópticas. En este sentido, se consideraron preferencialmente a los que estuvieran en niveles más adelantados (4°, 6° y 8°) porque son quienes ya han tenido la experiencia de enseñanza con distintos profesores que les ha permitido tener más elementos de opinar con respecto a la problemática.
- Una vez realizada la selección de estudiantes, se procedió a las entrevistas semiestructuradas (véase anexo) con ellos, tanto con los hablantes y no hablantes, así como con los docentes de la lengua *Bats'i k'op*. Estas entrevistas versaron sobre temas de identidad, identidad lingüística, así como las otras identidades que se perciben entre los otros sujetos sociales con quienes comparten este espacio académico y las dificultades que hayan tenido con respecto a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua en la REDINBAK'.
- Análisis de textos en tsotsil. Esto consistió sobre todo, en conocer la percepción de los hablantes de esta lengua, acerca de la escritura del *Bats'i k'op* haciendo las siguientes preguntas después de haber realizado un ejercicio de lecturas: ¿Qué opina al respecto? ¿puede distinguir alguna variante lingüística a través de la escritura? ¿Entendió el contenido del texto? ¿Tienes alguna otra opinión con respecto a la escritura?
- Una vez realizadas las entrevistas, y de haber recabado los datos a través de audio y video, tanto de los profesores como de los

estudiantes, se procedió a la clasificación de estos por: hablantes y no hablantes, variantes lingüísticas y carreras. Luego se realizaron las transcripciones correspondientes usando un software conocido como ELAN, que facilitó la búsqueda de palabras clave relacionadas con las categorías de análisis, y que permitió además realizar un primer ejercicio de clasificación por ejes temáticos.

### **2ª Fase:**

Esta siguiente fase se llevó a cabo durante el período Marzo-Abril del 2019. Después de conocer y documentar las problemáticas de la enseñanza aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op*, implicó diseñar una propuesta para resolver las problemáticas de manera colectiva haciendo partícipes a los sujetos implicados, en este caso, a los docentes del *Bats'i k'op*. Para ello, fue necesario realizar lo siguiente:

- Talleres para generar discusiones sobre las posibles propuestas de enseñanza que abonaran a solventar las problemáticas detectadas en la primera fase de esta investigación.

Después de haber llevado a cabo estos talleres de socialización sobre la problemática junto con los docentes del *Bats'i k'op*, fue necesario analizar las propuestas realizadas, sobre todo en cuanto a su pertinencia, para ello, se implementó la siguiente fase.



Esquema 4. Tercera fase de la investigación

### **3ª Fase:**

Esta última fase se llevó a cabo durante el mes de mayo del 2019. En esta se analizaron las propuestas generadas en colectivo con los docentes de la lengua *Bats'i k'op*, si lo que se planteó pudieran ser efectivas para resolver las problemáticas detectadas en la primera fase.

#### **3.5. Recolección de datos**

En cuanto al procedimiento de la recolección, técnicas y análisis de datos, durante el trabajo de campo se recurrió a las entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas para los docentes de lenguas originarias en la lengua *Bats'i k'op* y a los alumnos (véase anexos), tanto para hablantes como no hablantes de esta lengua.

Cabe señalar que los datos personales de los entrevistados se han omitido para mantener su confidencialidad. Así mismo, los datos que se presentan y las transcripciones que se incluyen como “evidencia” de esta investigación se hacen respetando la privacidad de los sujetos de investigación.

#### **Profesores entrevistados**

Para esta investigación se entrevistó a siete docentes de la lengua *Bats'i K'op* (véase Cuadro 8) de distintas variantes, aunque con algunos entrevistados, por su labor y experiencia en la enseñanza del *Bats'i k'op* dentro de la universidad, o por su trayectoria en la escritura de esta lengua, el criterio lingüístico de considerar solo a uno por cada variante se descartó, esto sirvió también para observar que aún siendo los hablantes de la misma variante se podían encontrar opiniones relevantes sobre las complicaciones que se han encontrado con respecto a la enseñanza de esta lengua.

Cuadro 8. Docentes entrevistados

<b>NOMBRE</b>	<b>VARIANTE</b>
Docente 1	Chenalhó
Docente 2	Chamula
Docente 3	Huixtán
Docente 4	Simojovel
Docente 5	Zinacantán
Docente 6	Huixtán
Docente 7	Huixtán
Coordinador del CREL	Lengua zoque

Fuente: Elaboración propia

Es importante señalar que durante el trabajo de campo, debido a problemas político-sindicales, varios de los profesores de lenguas originarias, entre ellos los de la lengua *Bats'i k'op* no habían sido contratados. Ante esta situación, y tomando en cuenta su experiencia en la enseñanza de esta lengua y el papel que han jugado en la Universidad Intercultural como profesores, fue muy importante conocer su punto vista sobre las posibles problemáticas que hayan detectado y que esto complementó el diagnóstico, por lo que con ellos se trabajó de manera externa a la Universidad, sobre todo para las entrevistas.

### **Alumnos entrevistados**

Para esta investigación se entrevistó a nueve alumnos inscritos en distintas carreras, considerando a los hablantes y no hablantes del *Bats'i K'op* (véase Cuadro 9), preferencialmente, como ya se señaló, a los que estuvieran en semestres más adelantados, con la finalidad de obtener distintos puntos de vista y argumentos en torno a la complejidad de la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. En cuanto a los alumnos hablantes, se consideró el criterio lingüístico de que fueran de distintas variantes para así tener más elementos sobre las complicaciones que se han encontrado en torno a estas.

Cuadro 9. Alumnos entrevistados

<b>No. de alumnos</b>	<b>Carrera</b>	<b>(Habla H / No Habla NH)</b>	<b>Variante</b>
3 Alumnos	Medicina	NH	
3 Alumnos	Desarrollo Sustentable	H	2 Chamula 1 Larrainzar
2 Alumnos	Ciencias de la comunicación	H	1 Zinacantán 1 Chenalhó
1 Alumno	Lengua y Cultura	H	Huixtán

Fuente: Elaboración propia

### Guion de entrevistas

Con la finalidad de conocer las complejidades de la enseñanza-aprendizaje que han experimentado los alumnos y profesores en la *Región didáctica Intercultural del Bats'i K'op*, fue necesario conocer un poco más allá de su experiencia en esta región de estudio, por lo que se hicieron preguntas detonantes que permitieran conocer desde su contexto lingüístico familiar y su experiencia en la enseñanza-aprendizaje o de promotoría cultural y lingüística en distintos espacios que permitieran contextualizar la problemática en la REDINBAK'. El guion de entrevistas dirigido a los profesores y alumnos (véase anexos) se agruparon en cinco apartados temáticos que tienen relación entre sí para los objetivos de esta investigación, los siguientes:

- Adquisición de la lengua
- Contexto lingüístico familiar
- Contexto lingüístico sociocultural
- Contexto cultural, lingüístico y pedagógico en la UNICH
- Guion de preguntas para el análisis de textos en *Bats'i k'op*.

En cuanto a los alumnos hablantes del *Bats'i k'op*, las preguntas se centraron básicamente en las mismas que la de los profesores, aunque

prestando especial atención a las que interesaba conocer para este grupo de entrevistados, por ejemplo:

- Contexto cultural y lingüístico
- Contexto cultural, lingüístico y pedagógico en la UNICH
- Experiencias sobre la adquisición de la lecto-escritura en la UNICH
- Otras dificultades académicas en torno a la adquisición de la lecto-escritura
- Guion de preguntas para el análisis de texto en tsotsil

Para los alumnos no hablantes de esta lengua, se usó el mismo guión de entrevistas para los hablantes, sin embargo, para el análisis que interesa de esta investigación, las entrevistas se centraron en los siguientes:

- Complejidades en la enseñanza aprendizaje del *Bats'i k'op*
- Complicaciones pedagógicas en la UNICH
- Complicaciones Lingüísticas en la UNICH

Con respecto a las lecturas en tsotsil dirigido a los hablantes (profesores y alumnos), consistió en una selección de cuentos escritos en diversas variantes extraídos de las antologías “Y el Bolom dice...” y dos textos transcritos en dos variantes distintas, que en el Capítulo 4, se explica a detalle sobre estos. Para ello, se hicieron preguntas detonantes que dieron pautas para conocer las complicaciones en la comunicación escrita en esta lengua, como por ejemplo: ¿Qué opina al respecto (sobre el texto)? ¿Puede(s) distinguir alguna variante lingüística a través de la escritura? ¿Entendió el contenido del texto? ¿Tienes alguna otra opinión con respecto a la escritura?

### **Registro de los datos**

Los datos fueron registrados en audio y/o video y algunos de observación directa en contextos particulares que fueron de interés relevante para la investigación, por ejemplo, algunas quejas por parte de los alumnos hacia los directivos, al argumentar que han reprobado la materia por que la

variante del profesor era distinta a la del otro con quien en un semestre anterior cursaron.

Una vez recolectados estos datos, se procedió a su clasificación dependiendo de la información lograda, para luego analizar su contenido enfocándose a ciertas unidades de análisis (Krippendorff, 1997) que sirvieron para la redacción de la investigación.

### Herramientas de transcripción, categorías y temas de análisis

Una vez recolectados los datos en versión digital (audio y video), se procedió a la clasificación de las entrevistas tanto de los profesores como de los alumnos, para luego realizar las transcripciones correspondientes. Por lo consiguiente se usó el programa ELAN, un Software especializado para la transcripción lingüística, pero muy útil para los propósitos de esta investigación.

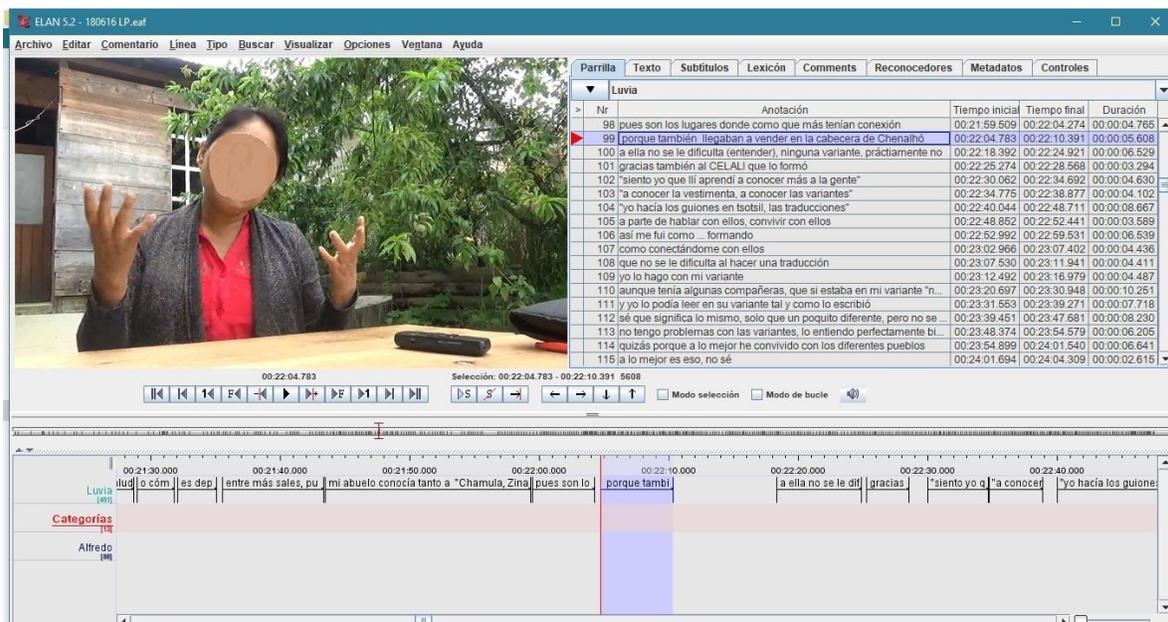


Imagen 6. Transcripción de entrevista de profesores

### Capítulo 3. La investigación-acción participativa para la mejora de la enseñanza aprendizaje del Bats'i k'op en la REDINBAK'

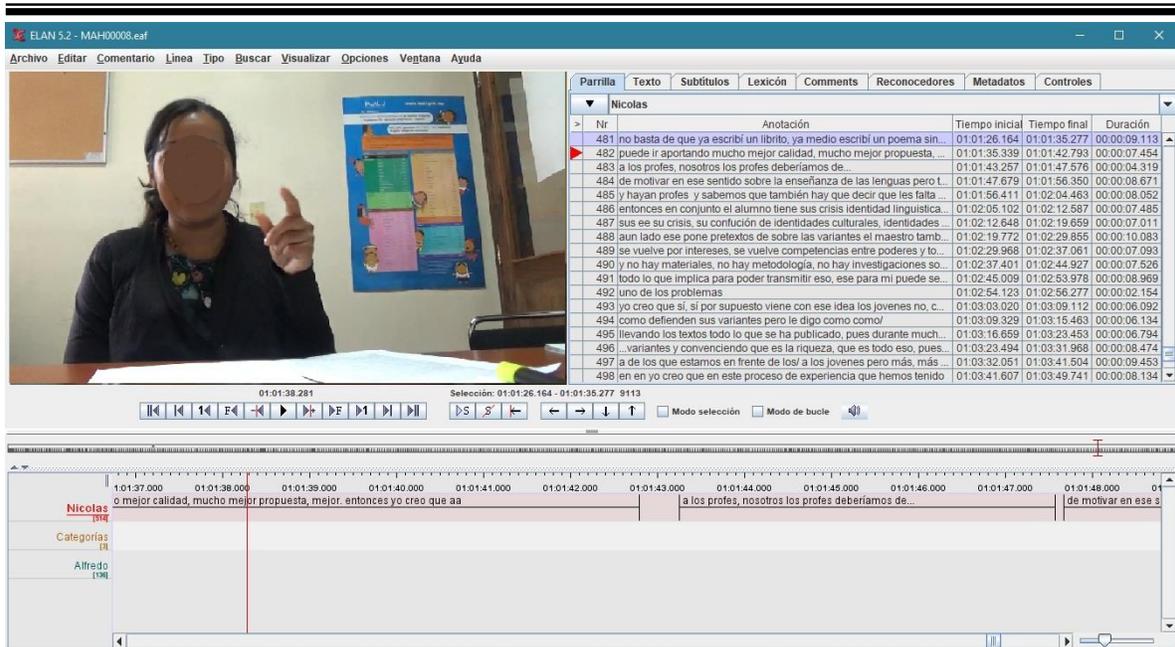


Imagen 7. Transcripción de entrevista de alumnos

Dicho Software, además de permitir la transcripción de las entrevistas, también facilitó la ubicación de palabras clave relacionadas con las categorías de análisis, que consistieron principalmente de las siguientes:

- Docencia en tsotsil
- Enseñanza tsotsil
- Aprendizaje tsotsil
- Material didáctico tsotsil
- Literatura tsotsil
- Identidad tsotsil
- Variantes lingüísticas
- Lecto-escritura tsotsil
- Escritura tsotsil
- Norma tsotsil

A estas categorías de análisis ya enlistadas se les prestó mayor atención, sin embargo, se tuvo otras que no tenían que ver justamente con la cuestión pedagógica o lingüística, sino de tipo político administrativo e institucional que incidían en la enseñanza aprendizaje del *Bats'i k'op* de manera adversa, por lo que también se consideraron en gran medida como parte de la problemática. Así mismo, emergieron otros temas que para el propósito de

esta investigación no se ahondaron en su análisis, por ejemplo sobre la discriminación lingüística y cultural que los docentes han experimentado en ciertos espacios o su experiencia sobre docencia en otras instituciones educativas y culturales, así como la labor de algunos sobre promotoría cultural que por supuesto tiene que ver con cuestiones identitarias, culturales y lingüísticas.

Después de haber realizado este primer filtro con estas categorías de análisis, y de haber hecho las transcripciones, se procedió a convertir en texto de Word toda esta información recopilada.

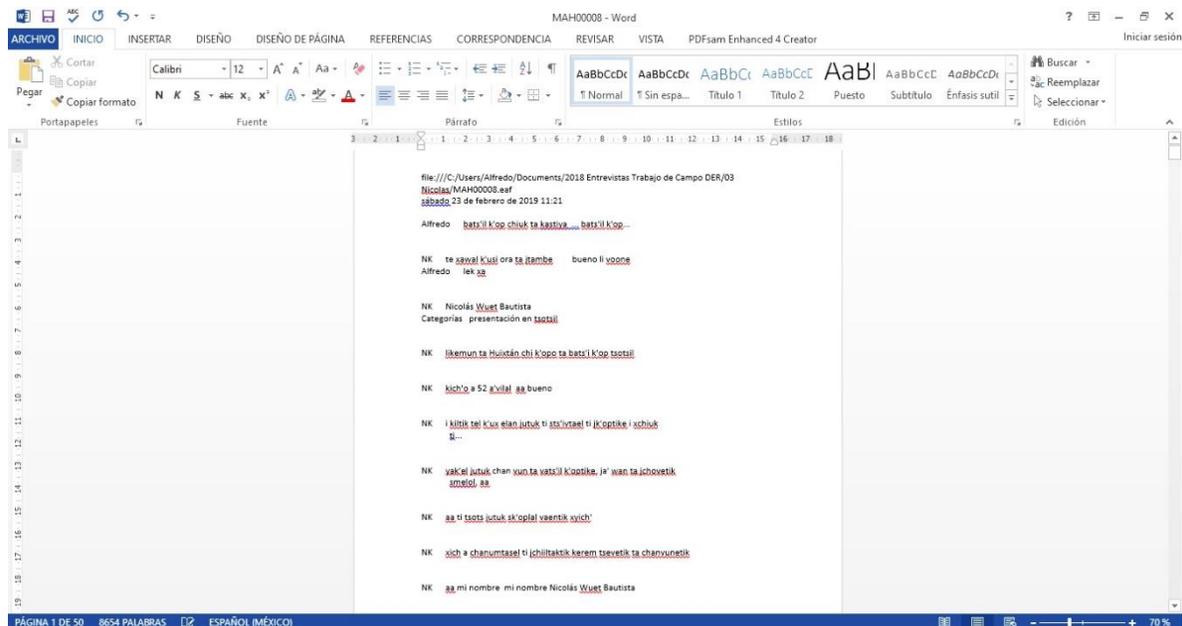


Imagen 8. Conversión de la transcripción de ELAN a Word

Una vez que se tenía toda la información de las entrevistas en este programa, y de haber seleccionado los párrafos relevantes que los entrevistados argumentaban acerca de las complejidades de la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op*, se fueron finalmente agrupando en cinco grandes temas:

- Complejidades con las variantes lingüísticas (oral y escrito).
- Falta de materiales didácticos en la lengua *Bats'i k'op*.

- Complicaciones con la formación docente para la enseñanza de lenguas originarias.
- Ausencia de planes y programas (disciplinares) en la enseñanza de las lenguas.
- Formación de grupos mixtos

De acuerdo con los datos de las entrevistas, estos temas son los que de manera relevante se fueron presentando tanto de los profesores como de los alumnos, por lo que el análisis de la problemática giró en torno a estas.

Y después de conocer la parte metodológica, los métodos y las técnicas que fueron usados para la obtención de los datos durante el trabajo de campo en la Universidad Intercultural de Chiapas que permitieron acercarnos a la problemática, y teniendo en cuenta que esta investigación es un estudio regional y transdisciplinario, para el análisis de los datos obtenidos al que finalmente fueron categorizados por temáticas como ya previamente se señaló, en el siguiente capítulo, implicó realizar una labor de observación y análisis desde distintos ejes disciplinares para comprender las complejidades de la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op* y las implicaciones de los sujetos sociales ante esta problemática presentada en una región delimitada, en este caso, en la Región Didáctica Intercultural del *Bats'i K'op (REDINBAK')*.

## **CAPÍTULO 4. COMPLICACIONES LINGÜÍSTICAS Y PEDAGÓGICAS EN LA REGIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL DEL BATS'I K'OP**

En este capítulo se presenta el análisis de los temas encontrados durante las entrevistas que se abordaron como parte de las complejidades de la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op*, entre estas, tiene que ver con las variantes lingüísticas tanto en lo oral como en lo escrito; la falta de materiales didácticos en la lengua *Bats'i k'op*; las complicaciones con la formación docente para la enseñanza de lenguas originarias; la ausencia de planes y programas (disciplinares) en la enseñanza de las lenguas y la formación de grupos mixtos. Estos temas que contextualizan la problemática, se encuentran relacionadas de manera intrínseca con las subjetividades y acciones de los sujetos sociales que convergen en la *REDINBAK'*, así como de las decisiones político administrativas de la institución, por lo que para abordar estas temáticas con su respectivo análisis disciplinar, se plantea en un primer momento la relación intrínseca que existe entre variantes lingüísticas e identidades regionales. Así también, se presenta las variantes dialectales del *Bats'i K'op* y sus complejidades en la región didáctica intercultural. Se da a conocer además el contexto histórico de los textos escritos en tsotsil que dan cuenta sobre cómo existe mucho material literario pero poco material didáctico. Así mismo, a pesar de existir un buen número de textos publicados en esta lengua, se percibe también ciertas problemáticas en la escritura como canal comunicativo, y

por último se presentan otras complejidades que tiene que ver con la escasa formación docente, la falta de métodos y programas para la enseñanza de esta lengua, y la creación de grupos mixtos que no son nada provechosas para los alumnos ni pedagógicos para los docentes.

#### **4.1. Variantes lingüísticas e Identidad Regional**

Como se pudo apreciar en los capítulos anteriores, la región de los tsotsiles, se ha ubicado a partir de cuatro contextos, que son los siguientes: cultural, lingüístico, administrativo, sede y desde una región didáctica intercultural.

Es en esta Región Didáctica Intercultural donde se problematizó la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op*, toda vez que en este espacio intercultural interactúan culturas y lenguas de distintas regiones, que al final de cuentas es lo que define la identidad de cada uno de los actores sociales en este espacio académico. Sin embargo, a pesar de que esta universidad considera como un factor importante valorar la diversidad, tanto en lo cultural como en lo lingüístico, esto se torna un tanto paradójico, porque todo indica que, según el diagnóstico realizado a los alumnos sobre el aprendizaje del *Bats'i k'op* que la adquieren como segunda lengua, es justamente la diversidad, en este caso de las variantes lingüísticas del *Bats'i K'op*, lo que complejiza la enseñanza de esta lengua, y esto sugirió la necesidad urgente de un método de enseñanza homogéneo ante la “diversidad” de las variantes lingüísticas, por el hecho de que los docentes enseñan en su “propia variante”, situación que se complica, sobre todo para los alumnos no hablantes de esta lengua al enfrentarse en diferentes semestres con distintos profesores enseñando variantes distintas. Para los que son hablantes de esta lengua, las variantes lingüísticas en la escritura, también se complica cuando “escriben como hablan” en su contexto local, lo que se observa la ausencia de una variante académica, y en la lectura de los textos, en su gran mayoría literarios, se complica la comprensión, sobre todo con algunas variantes que están un poco más separadas del resto de

los municipios hablantes del *Bats'i k'op* y que han tenido una evolución paralela, como es el caso de la variante de Venustiano Carranza.

Con lo anterior, para conocer el punto de vista de profesores y estudiantes de la UNICH sobre la identidad a través de las variantes de la lengua, fue necesario considerar cómo conciben su propia comunidad lingüística. Una comunidad lingüística según Dubois (1998), es “un grupo de seres humanos que utilizan la misma lengua o el mismo dialecto en un momento dado, lo que les permite comunicarse entre sí”. Esta noción de comunidad lingüística, según los argumentos que ofrecen los docentes entrevistados y de algunos alumnos, se puede observar tres dimensiones. La primera parte desde lo local y comunitario, en este espacio es donde el hablante empieza por adquirir la lengua, en donde empieza a concebir ciertos rasgos particulares en el habla que se caracterizan en lo léxico y prosódico, y que es lo que determina su pertenencia a una comunidad lingüística. Esta particularidad lingüística, pareciera ser que se extiende a un “municipio”, aunque también los docentes perciben, que aún siendo de un mismo municipio, existen rasgos particulares en el habla, pero no tan marcados en relación a otros municipios aledaños, que es el segundo nivel de cómo conciben una comunidad lingüística los propios hablantes. En este segundo nivel, es decir, municipal, los hablantes de la lengua *Bats'i K'op*, pueden percibir los rasgos particulares de un hablante proveniente de otro municipio en ciertos espacios de interacción –ya sea comercial como en las plazas o mercados de los pueblos; culturales, cuando en las fiestas patronales las autoridades tradicionales visitan a otros pueblos, o por algunas actividades políticas cuando un hablante de un municipio, visite otros municipios hablantes del *Bats'i K'op*– que según la respuesta de los hablantes de esta lengua que fueron entrevistados, manifiestan ser esta su primera noción de variedad lingüística, el habla particular de los municipios aledaños que rodean al municipio del hablante entrevistado.

Sin embargo, es preciso señalar que en términos lingüísticos, a pesar de que las variantes lingüísticas se pueden situar a través de *isoglosas* que

no es más que “una línea dibujada en un mapa para señalar el límite de un área en la que se usa un rasgo lingüístico concreto” (Crystal, 2000, p.317), aun así, no se pueden determinar por municipios concretos, ya que existe un *continuum* dialectal entre variedades regionales como lo señala Yule (1998), que por lo general en las áreas de límite dialectal, estas variedades se entremezclan.

Esta noción de comunidad lingüística que tienen los hablantes entrevistados, ya sea a nivel local o municipal, es lo que consideran que les da identidad, este rasgo particular de hacer uso del *Bats'i K'op* en la oralidad, es lo que determina su pertenencia regional.

Con los datos recolectados de las entrevistas realizadas a los docentes y alumnos, confirman que en efecto, la lengua y sobre todo las formas particulares en el habla de una lengua, es lo primero que determina la identidad de la persona, porque es la parte sensorial inmediata que se percibe al estar con un interlocutor. Con el habla particular se puede “reconocer” el origen, la región lingüística y cultural del hablante, en este caso por pueblos o municipios, que esta se caracteriza, según los entrevistados por el “tono de voz” que lingüísticamente, no es más que el uso de la lengua con una prosodia y entonación distinta o el uso de elementos léxicos propios de una comunidad lingüística en particular, en donde también la vestimenta, según señalan algunos, cuando los hablantes la portan, cumple un papel muy importante para conocer el origen de la persona, toda vez que los diseños de éstas son bastante peculiares en cada pueblo, tal como lo señala un docente entrevistado de Chamula, “porque el traje también marca identidad, la lengua marca identidad y marca territorios también” (entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2019).

En cuanto a lo que señalaron los entrevistados, es muy importante comprender cómo conciben ellos las variantes. Un docente de Huixtán planteó que ha escuchado de sus familiares referirse a las variantes dialectales cuando expresan *jel el jutuk sk'opojelik* “su habla es un tanto

distinto”. Y en su propia experiencia, cuando este docente adquiere ciertas expresiones de otra variante, los hablantes de la comunidad lingüística a la que pertenece, logran percibir estos cambios, y le manifiestan que su habla “es como de tal lugar” usando los gentilicios correspondientes, por ejemplo, cuando el docente entrevistado habla como los de Chamula, le señalan los de su pueblo (Huixtán) que *ko'ol xa chak'opoj k'ucha'al kamikotik* “ya hablas como los de Chamula”.

Otro docente entrevistado proveniente de Zinacantán, señala que puede percibir a través de su forma de hablar el pueblo al que pertenece su interlocutor, ya sea de su propio pueblo Zinacantán, o de otros como los de Chamula, Larráinzar, o los de Huixtán que los caracteriza particularmente por el uso de la preposición “ti”, en comparación con las otras variantes que usan “ta”. Estas referencias geoespaciales que tienen los hablantes del *Bats'i K'op* con respecto a las variantes, es muy notorio que los conciben en su mayoría por municipios, aunque estrictamente lingüístico, como ya se viene señalando, las fronteras dialectales no se dan por municipios, sino más bien existe un *continuum* dialectal entre una región a otra. Un docente entrevistado proveniente de Chamula, observa justamente esta situación lingüística, que aún en el mismo municipio, encuentra rasgos particulares de habla de otros municipios cuando los hablantes se encuentran asentadas en zonas fronterizas, tal como lo señala en esta entrevista:

he escuchado entonces por ejemplo la zona por aquí por rumbo a Chenalhó, entonces este... sobre todo en la comunidad de Yi'tik [comunidad de Chamula], como está muy cercano con Chenalhó ya tienen tono de Chenalhó, entonces cuando llegan en la cabecera municipal pues ya hablan como si fueran [de allá], “eh... pero eso es *kamikotik*, ya no es Chamula [dicen los hablantes] ¿no?” entonces ahí es el donde tú eres *kamikotik*, entonces como que ese es... esa... esa estigma de tener eh... más bien de incorporar eh... elementos de tonos de otra lengua [variante] que ya hablamos en Chamula ¿no? entonces como que si hay ciertos reglamentos [lingüísticos] donde te vigilan ¿no? “pues esa... ese tono que hablas ya no es *tsotsil* [de Chamula]” ¿no? Inclusive Marcos Shilon, osea, cuando empezó a dar su discurso en la política, como hay un grupo de seis ahí, pero [decían] “eso no es de Chamula, son Zinacanteco[s]” decían entonces, como [Marcos Shilon] habla como el tono Zinacanteco [porque reside en una comunidad de Chamula muy cercano a Zinacantán], ahí ya va un poco la variante, “pero esos no son de Chamula es de Zinacantán, es otro, es *jyan lum*” decían pues, entonces este si de repente este cuando incorporas en...incorpora[s] todo el sistema o código de habla de otro pueblo, es siempre... es un... hay una crítica dentro del sistema [lingüístico] Chamula ¿no? (entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018).

Con estos ejemplos que ofrece el docente entrevistado, es evidente que existe una noción y relación intrínseca entre la “forma de hablar” del hablante del *Bats'i K'op* con su pertenencia territorial, en este caso, de los municipios aledaños a Chamula que el entrevistado reconoce. Pero es muy importante también lo que distingue en su mismo municipio, que existen hablantes con un tono particular de habla como el de los municipios colindantes, además de que reconoce esas variaciones dentro de las distintas comunidades lingüísticas:

[zinacantán] también tiene ligeras variaciones internas ¿no? lo mismo Chamula, tiene su variación interna, lo mismo otros pueblos porque por ejemplo las colindancia que hay entre ambos pueblos ahí se combinan las variantes lingüísticas, a veces emerge otro estilo de lenguaje ni uno ni otro, entonces se forma como una intersección de variantes lingüísticas ¿no? y se forma otro estilo (entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Es importante señalar que en términos de distinción de expresiones lingüísticas particulares, los hablantes del *Bats'i k'op* tienen la capacidad del reconocimiento para saber que el o sus interlocutores son “otros”, y que no pertenecen a ese grupo social que conforman al resto de los hablantes. En este caso se observa el uso de la palabra *kamikotik* “nuestros amigos” para referirse a aquellos “los otros que hablan distinto”. Esta palabra es un préstamo del español “amigo” para señalar que comparten la misma lengua, pero que culturalmente y regionalmente son “diferentes”. Este término, lo usan distintos pueblos, pero no siempre coinciden para referirse al hablante del mismo pueblo, es decir, que cada pueblo tienen un “*kamikotik*” distinto.

Otro concepto también muy importante y que tiene que ver con la pertenencia territorial del hablante, según otro docente entrevistado proveniente de Huixtan, es el concepto de *jumaltik* “nuestro pueblo”. Él señala que una vez reconociendo la identidad lingüística de la persona, también lo reconocerá por su pertenencia territorial asumiendo que si existe semejanza en el habla con el interlocutor “este es de *jumaltik*”.

Hay que observar también en la entrevista del docente de Chamula, lo que señala, que cuando escuchan hablar a alguien que es distinta a la

comunidad lingüística en el que son parte la mayoría, se refieren a esa persona como *jyan lum* “persona de otro pueblo”, esto define lo que en un principio se plantea, las variantes lingüísticas determinan una identidad regional de los hablantes del *Bats'i K'op*.

Así mismo, existe otro término muy importante que es propio del *Bats'i k'op*. Los hablantes pueden distinguir si alguien es *jchi'iltik* “nuestro compañero” o no, al momento de entablar un diálogo. Esta palabra, en términos de reconocimiento lingüístico, porque también puede ser cultural, indica que “el otro que habla como yo” es alguien con quien se comparte una pertenencia lingüística, y si su forma de hablar es un tanto distinta, implicará hacer el reconocimiento a la comunidad lingüística municipal a la que pertenece el interlocutor, esto implica también, que quien “escucha” tiene que reconocer esas formas distintas de habla, como lo señala una de las docentes entrevistadas proveniente de Chenalhó, que al momento en que interactuó con otra persona de otra variante lingüística, le señalaron que ella era *jchi'iltik ta Ch'enalvo'* “compañera de Chenalhó”, esto según manifiesta la entrevistada, fue reconocida por “su tono”. En cuanto al tono, la docente también puede distinguir estas variedades prosódicas de los hablantes de otros municipios:

Un ejemplo, te topas a un (así son conocidos) *pableros* o *pableras*, porque es San Pablo, Chalchihuitán ¿no? o San Palolo le decimos en *tsotsil*, cuando te topas con ellos “*jelovan*” te dicen, así ¿no? no es que estén enojados, sino es su tono de voz, y en Chenalhó se dice “*jelovaaan*”, así como más suave, en Pantelhó te dicen “*jelovan o ech'an*” te dicen [...] entonces se distingue por lo suave de la voz y por el tono del otro que es más elevado, más grueso, y entonces yo me daba cuenta que así lo distinguían mis abuelos, igual aquí en Chamula ¿no? Es que... “en Chamula no tienen miedo y bueno así te hablan” [decían], mi abuelo viajaba más en San Cristóbal, igual ya él mencionaba “así hablan” también hablan un poco más grueso pero tampoco están enojados, simplemente porque son así son sus costumbres. (Entrevista realizada a docente de Chenalhó, 16/06/2018)

El docente de Chamula por su parte, cuando hace mención a la variante de Chenalhó, este tono lo reconoce particularmente en la mujeres, él señala que con la expresión de “*la'mee* no sé cómo hacen la voz ¿no? súper agudo”. Estos ejemplos que señalan los docentes, se caracteriza por el alargamiento vocálico para que el hablante demuestre respeto a su

interlocutor, en otras variantes, se logra seleccionando ciertos elementos léxicos que permitan demostrar respeto atenuando la expresión, aunque en Chenalhó, con este ejemplo que se señala, se logra con esta modificación prosódica alargando la vocal de las palabras así como modificando la tonía que es muy característico de este pueblo.

En cuanto a términos léxicos, la distinción también es bastante perceptible en los hablantes que de alguna forma, a parte del tono, permiten la identificación del hablante en cuanto a la comunidad lingüística al que pertenece. La docente de Chenalhó señala algunos ejemplos léxicos, ya sean saludos o expresiones que le permite distinguir el origen del hablante, que esto se da, como ya se dijo, en ciertos puntos de interacción comunicativa entre hablantes del *Bats'i K'op* de distinta variante lingüística:

por ejemplo si me dice: “*k'elanbun jutuk jo*”, porque creo que dicen *jo' ¿no?* ustedes [los de Chamula] o *¿vo?*, bueno depende de qué lugar son pero el que dice creo que es Zinacantán también *jo' ¿no?* entonces... más, más la palabra que distingo de San Juan Chamula es *taj toe*, entonces siento yo que eso pronuncian más “*taj toe*” que yo digo “*le' toe*” eso es, y Zinacantán [con la palabra] *yech* que es *jech* [para Chenalhó], entonces esa es la palabra que sé que es de Zinacantán cuando dice *yech*. [Con los de Pantelhó] es que ellos dicen este... “*ech'an*” *¿no?* cuando te dicen, te dicen “*pásale ech'an*” y ya, pues, ya nosotros decimos [los de Chenalhó] “*jelovan*”, con eso lo distingo. (Entrevista a docente de Chenalhó, 16/06/2018).

Así mismo, existen expresiones, que aparte de determinar el origen del hablante, también existen expresiones que son muy propias de una región por la carga semántica que pueda tener la palabra, y del cual, se tendría que considerar que algunas son “ofensivas” para ciertas comunidades lingüísticas, y que para ello se tendría que tener una competencia lingüística para el uso apropiado de ciertas palabras y expresiones, tal como nos hace ver una docente de la variante de Simojovel:

por ejemplo el *mix ¿no?* el “gato” que en algunos lugares dicen que es *mis*, y allá pues en mi pueblo es grosería *mis ¿no?*, este que es esta parte de la vagina de la mujer y ya es como una ofensa, ahí no se dice, no se puede decir *mis* a un gato porque [allá se dice] *mix, mixo o bolom [...]*. De esa manera podemos identificar las variantes de otros lugares [...] porque viene del tseltal [la palabra *mis*], pero también en alguna región [tsotsil] bueno cuando yo me encontraba con chicos [de la UNICH] que sí, sí lo dicen, sí lo usan no sé si en Chenalhó *¿no?* No, creo que le dicen *sup*, o le dicen *xaru'* [...] en la universidad he aprendido mucho de los alumnos [...] pues ahí son más los de Chamula creo que

tenemos bastantes diferencias en cuanto al habla, eeh Zinacantán también, Chenalhó, tal vez por la entonación, por la pronunciación y por... le digo de estas palabras que no son iguales a las de allá, pues si en caso de... Huixtán que dicen *o'* nada más y nosotros decimos *jo'*, ¿Qué otra cosa es diferente ahí? [pensando] hay muchas cosas, creo que dicen, le dicen *kelem* al gallo y nosotros no decimos *kelem*, le decimos *stot mut* o *tot kaxlan* y cuando yo escucho que alguien habla así pues ya sé “es de tal lugar, tal lugar”. (Entrevista a docente de Simojovel, 19/06/2018)

Es importante observar cómo los docentes, con la finalidad de comprender las características de cada una de las variantes, tratan de explicar con algunos datos empíricos en torno a cuestiones léxicas y prosódicas, debido a que en términos propiamente lingüísticos o gramaticales, salvo con algunos docentes que han tenido alguna formación lingüística o del estudio de las lenguas, logran dar ejemplos con ciertas explicaciones gramaticales, tal como se puede observar en la siguiente entrevista:

[Distinguiría a] uno de Zinacantán... eeh... en este caso en la forma en que manejan por ejemplo el... el aspecto, el aspecto completivo, cuando dicen ellos, por ejemplo este: *Libat, Labat*, la conjugación de sus verbos: *Liay*, entonces... eeh ya entiendo que son de Zinacantán, aunque también en algunos casos creo que también Chamula, así lo maneja, entonces este... y pues al escuchar de mis compañeros por ejemplo de Huixtán, al escucharlos que dicen *Niay* [...] con la “N” al inicio en el aspecto completivo, *Niay, Nital, Nitaltutik, Natalik*, con la “N” entonces ya ahí voy identificando un poquito... (Entrevista a docente de Huixtán, 05/02/2019)

Estas explicaciones es el resultado de cierto conocimiento en la estructura de las lenguas, que es muy importante para la enseñanza, porque permite el análisis en su dimensión morfológica más allá de lo simplemente léxico y fonético. Aunque es importante señalar que hasta el momento, son pocos los estudios recientes sobre las variantes lingüísticas de esta lengua en términos estructurales, y que sería una labor aún pendiente por hacer para comprender más las características particulares y la evolución de ciertas variantes.

Con todos estos ejemplos señalados sobre la variación prosódica y léxica, es preciso señalar que en las comunidades lingüísticas del *Bats'i K'op* no tienen ningún problema de comunicación al hacer uso de sus variantes oralmente, porque como ha observado Haviland (2005), cuando los hablantes de esta lengua de distintas variantes convergen en espacios de

interacción y se dan encuentros casuales en el camino, en el mercado, o en espacios urbanos como lo es San Cristóbal de Las Casas, al entablar diálogo entre ellos “los hablantes pueden adaptarse a los léxicos de los demás, pero mantener una estricta adherencia fonológica o morfológica a sus propios dialectos” (p.300), permitiendo obviamente la comunicación, porque para que los miembros de una comunidad lingüística, como lo plantea Coseriu (1986), se puedan comunicar, deben compartir el mismo lenguaje en donde los signos o símbolos tengan en gran medida la misma forma y el mismo significado entre sus hablantes.

Sin embargo, es necesario puntualizar que un individuo, puede pertenecer a diversas comunidades lingüísticas como lo plantea Coseriu (1986), y que dependiendo de la comunidad lingüística en el que se encuentre, cambiará su “forma de hablar”. El autor señala que puede ser desde el seno familiar, como también profesional, así como una comunidad regional o nacional, o mucho más amplio como superregional o supernacional. Por ello, la comunidad lingüística a la que han estado aludiendo los entrevistados hablantes del *Bats'i K'op*, ha sido de manera local comunitaria, y municipal. Pero la comunidad lingüística va más allá de esto, como lo plantea el autor:

Según la comunidad en que se encuentre o se sitúe, el individuo obedece a ciertas normas, a cierta convención, que puede ser explícita, como la de cualquier comunidad profesional (tal es el caso de los lenguajes técnicos) o implícita, como en el caso de cualquier lenguaje no técnico, como por ejemplo, el lenguaje familiar, excluyendo el caso del argot, en el que se da la convención, generalmente explícita, de emplear determinados signos incomprensibles para los que no pertenezcan a una determinada comunidad. (Coseriu, 1986, p.61-62)

Con lo anterior, y considerando que el individuo puede pertenecer a diversas comunidades lingüísticas como lo plantea Coseriu (1986), las comunidades lingüísticas antes descritas por los hablantes del *Bats'i K'op*, son comunidades de habla oral, que como se pudo observar, para ellos existen dos niveles de reconocimiento de estas comunidades, local comunitario y municipal. Sin embargo, es necesario señalar, que existe otra comunidad lingüística en donde los hablantes del *Bats'i K'op* se

desenvuelven, y es una comunidad académica a la que se la ha llamado en esta tesis como la Región didáctica intercultural del *Bats'i k'op*, que se caracteriza por ser un espacio de diversidad lingüística y cultural, pero sobre todo, por la diversidad de variantes del *Bats'i k'op*, toda vez de que en la Universidad Intercultural convergen hablantes provenientes de diferentes comunidades y municipios que se pueden apreciar por su forma particular en el habla, a la que los hablantes lo distinguen oralmente por el “tono” o por ciertas expresiones propias de una región, y también por la vestimenta de sus hablantes cuando la portan.

Los hablantes del *Bats'i K'op* en la Universidad intercultural, tanto docentes como alumnos hablantes de esta lengua, varios han manifestado que es aquí en donde tuvieron la noción de muchas otras comunidades lingüísticas a las que ya previamente reconocían en su espacio local, y es justamente ante esta comunidad lingüística intercultural donde se presenta una complejidad sobre todo en la enseñanza, debido a que en este espacio académico se necesitan de dos canales comunicativos, el oral y el escrito.

Ante esta situación de que la Universidad atiende a una diversidad de comunidades lingüísticas con sus respectivas variantes del *Bats'i K'op*, la institución no ha resuelto las complejidades que se presentan para su enseñanza, sobre todo para los alumnos que en esta comunidad académica la adquieren como segunda lengua. Por lo que una de las complicaciones que se ha presentado, ha sido en la parte pedagógica, al no contar con algún programa o documento que pueda conciliar entre las variantes que permita establecer un mecanismo o una norma de enseñanza eficientes en esta Universidad, sobre todo, porque es parte de una misión institucional, el que los alumnos aprendan a comunicarse en alguna de las lenguas originarias, en este caso del *Bats'i k'op*.

#### **4.2. Las variantes lingüísticas del *Bats'i K'op* y sus complejidades en la región didáctica intercultural**

Como se pudo observar en el apartado anterior, las variantes lingüísticas son elementos identitarios para los hablantes de las diversas comunidades lingüísticas orales del *Bats'i K'op*. Las formas particulares de hablar de esta lengua determinan una pertenencia regional que los propios hablantes las vinculan con alguno de los municipios, y en términos comunicativos existe una inteligibilidad entre éstas, posibilitando hasta cierto punto una comunicación efectiva, ya que según los propios docentes entrevistados, existen algunas variantes, que en una interacción verbal, se les dificulta la comprensión. Esta situación implica plantearse nuevos retos, sobre todo porque en esta comunidad lingüística académica, es decir en esta región didáctica intercultural del *Bats'i K'op*, la institución tiene por misión la enseñanza y el uso de las lenguas originarias, para que los universitarios tengan la capacidad de vincularse con las comunidades y entablar diálogo y comunicación con los actores sociales en su propia lengua. Si los docentes, que son nativohablantes manifiestan cierta complejidad comunicativa con algunas variantes del *Bats'i K'op* en el discurso oral, por consiguiente, el hecho de no tener una variante normada para los fines académicos y para la enseñanza-aprendizaje, esta misma complejidad es lo que se manifiesta en las aulas y que los alumnos mismos han externado, sobre todo para los que aprenden el *Bats'i K'op* como segunda lengua, ya que con los nativohablantes, el propósito es que desarrollen la lecto-escritura, habilidad que, según las entrevistas, tampoco se logra por la situación de las variantes y otras complejidades pedagógicas.

Los docentes entrevistados que laboran en este espacio académico, reconocieron tener ciertas dificultades para su comprensión con algunas de las variantes lingüísticas del *Bats'i K'op*, unas en menor grado y con otras de manera más notable. Una docente de Chenalhó, señala que ha tenido la oportunidad de interactuar con diversos hablantes de diferentes regiones, y considera no tener mayores dificultades en la comunicación con ellas, sin

embargo, considera que hasta cierto punto existe alguna dificultad con algunas: “se me hace un poquito más enredado el [dialecto] de Zinacantán, [mucho] más el de Venustiano Carranza”, aunque no describe en qué radica dicha complicación, lo cierto es que con estas variantes son con las que se le complica un poco comprender en una interacción comunicativa. Un docente de Chamula, por su parte, señala una variante en particular que se le complica: “Carranza por ejemplo, ahí sí [se] me complica entender, y [se] me complica comunicar[me] un poco, no digamos que no se entiende [la variante], pero sí hay palabras que no entendemos, mientras [que con] las demás [variantes] no tanto”.

Otro docente originario de Huixtán, a pesar de que trabaja también en una institución cultural y que tiene contacto con otras variantes dialectales, reconoce que

la de Carranza es un tsotsil que es complicado de entender porque es un tsotsil ya muy... muy... un tsotsil híbrido entre tseltal entre... si es... no me atrevería yo a estar hablando, dialogando prefiero escuchar, eeh... pues por ejemplo los compañeros de Huitiupán, los compañeros de todo lo que es norte [de Chiapas] por supuesto tienen otro, otro tsotsil... muy marcada la diferencia, [...] es un tsotsil medio, medio aah... no podremos decir complicado, no, especial para poder entender ¿no? (entrevista realizada a docente de Huixtán, 18/06/2018)

Es interesante observar esta explicación que nos ofrece el docente, en donde considera que la dificultad para darse una comunicación eficiente entre una variante a otra, tenga que ver con las interferencias lingüísticas de otra lengua, en este caso del tseltal, que es la misma situación que nos expone otro docente con respecto a otra variante, como la de Chenalhó. Lo interesante de esta observación, es que también ha escuchado de otros hablantes que la variante que él habla (la de Huixtán), es justamente la que tiene interferencias de otra lengua, en este caso, también del tseltal:

bueno por ejemplo los de... digo los de Zinacantán pues de diálogo yo creo que se comprende uno bien, eh... y [un] poco los de Chamula, digamos que tienen ciertas expresiones porque al final de cuentas yo creo que como lengua tsotsil, hablamos casi... es entendible pues, y de Chenalhó por ejemplo, siento que hablan más tseltal que tsotsil, según yo, eso es lo que percibo, “bueno es que tú eres peor” nos dicen [los de Chenalhó] “al revés, [...] ustedes hablan más tseltal que tsotsil”. Entonces ahí está la... la diferencia pues, pero como también digo yo aprendí a hablar el tseltal, eso hace que me parezcan normal ciertas cosas, “ah... viene de la raíz del tsotsil o tseltal” [a veces reflexiono], todo eso ¿no? Entonces, y también los de Carranza, que hay ciertas expresiones que no les

entiendo, tengo que escuchar dos veces para decir “ah sí”, pero según, eh... mi papá dice que es más cercano a la lengua tsotsil de Huixtán, “pues lo entendemos claro, eso es como que fuera parte de aquí [de Huixtán, señala su papá], pero digo... eso yo lo entiendo así, como [que] hay algo de particular [en] sus formas de hablar ¿no? pero de ahí este... como lengua tsotsil pues hay una comunicación casi digamos, donde quiera que van hay una claridad, porque los que llegan a comprar, digo... este tipo de flores hacia la comunidad [de Huixtán] este [se comunican] en tsotsil, no se comunican en español, todo en tsotsil, tanto los de Zinacantán como los de Chamula ¿no? (Entrevista realizada a docente de Huixtán, 30/01/2019)

Estas percepciones que tienen los docentes sobre el análisis de las variantes, generalmente se enfocan en los rasgos léxicos y fonéticos, y pocos son los que hacen un análisis estructural de la lengua, porque como señala otro docente de la variante de Zinacantán, observa que a pesar de que en efecto existen estas diferencias léxicas y fonéticas, en términos de estructura, es lo mismo, pero aún con este conocimiento gramatical de la lengua, se le complica la comprensión con algunas variantes:

Pero para mí [...] la variante que, que [se] me complica más es [la variante de] Carranza, a las otras como que es un poco mínimo, este... mínimo eeh, también [...] conocí a personas como de Huitiupán, eeh... de El Bosque, de Bochil por ejemplo, sí también hay variantes ¿no? pero es un poco mínimo, y en cuanto a las características este... estructurales, de alguna manera es similar a la de Zinacantán, Chamula, ¿no? y tal vez no complica mucho en ese sentido”. (Entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018)

Algunos en cambio, no logran distinguir bien las variantes con las que se les complica, pero en el acto comunicativo perciben que hay una complicación en la comunicación, incluso, la siguiente docente entrevistada, señala que puede distinguir mejor a un hablante de otro lengua que la variante de su interlocutor que se supone hablan la misma lengua, y señala además que no solo le sucede en la interacción verbal, sino también a través de los medios electrónicos, como bien se señala en la siguiente entrevista:

creo que con los de... no sé si Chenalhó, creo que sí se me ha dificultado un poquito en [la] cuestión de cómo... en la cuestión auditiva, a veces siento que... a pesar de que es tsotsil, está en tsotsil, entonces se me complica un poco la parte auditiva, no alcanzo a veces a entender bien, puedo escuchar a veces o entender mejor a un tseltal de Huixtán, [que] a un tsotsil de una comunidad, pero no identifico bien ahorita de la variante, entonces sí he entrado en complicaciones así cuando están hablando, no sé, ya sea por radio, o cuando es una conversación [...], he tenido complicaciones pero no puedo distinguir bien cuál es su variante. (Entrevista realizada a una docente de Huixtán, 05/02/2019)

Cabe destacar que cada una de estas experiencias comunicativas expuestas por los docentes, han sido en las interacciones verbales con otros hablantes de distintas comunidades lingüísticas del *Bats'i k'op* externo a la comunidad lingüística académica al que se le ha denominado en esta tesis como *Región Didáctica Intercultural del Bats'i k'op*. Con estos datos que nos ofrecen los docentes, es bastante perceptible que reiteradamente sobresale una variante que es señalada como la más complicada en términos comunicativos, que es la de Venustiano Carranza. Con las demás variantes, al parecer existe más inteligibilidad entre ellas, pero no deja de ser una complejidad en la comunicación y en la enseñanza si no hay un método que esté por encima de estas variedades lingüísticas. Si estas complicaciones son las que enfrentan los docentes en la oralidad, sin duda, es esta misma situación lo que se presenta en los alumnos que aprenden el *Bats'i K'op* como segunda lengua al tener a diferentes profesores de distintas variantes, que es lo que justamente han externado los alumnos en las entrevistas de esta investigación.

En lo que respecta a las complejidades sobre las variantes lingüísticas encontradas en la comunidad lingüística académica denominada como Región didáctica intercultural, los docentes en este espacio académico, también han experimentado dificultades en la enseñanza de la lengua *Bats'i K'op*. Esto se presenta sobre todo cuando en cada semestre les toca atender grupos distintos a los que atendieron en el semestre inmediato anterior. Es decir, según señala uno de los docentes, la dirección académica de la UNICH, designa los grupos que el docente tiene que atender, y esto es lo que considera que, en términos de complicaciones con las variantes lingüísticas y de secuencias didácticas, no es tan funcional, ya que para el docente en turno, implica casi empezar de nuevo con la explicación de las particularidades lingüísticas debido a las variantes y las temáticas a abordar, esto se debe a que los alumnos de ese grupo del cual se hará cargo, fueron atendidos en un semestre anterior por otro docente de una variante distinta:

[la dificultad es] porque te cambian [de grupo]... digamos que atiendo un grupo que ya se adaptaron a mi variante, ya se acomodaron y todo, y luego al siguiente semestre te lo cambian [los directivos] y ya te mandan otro grupo, y de repente ya se *ambientaliza* la dinámica ¿no? Y ya ahí pierde la secuencia, ¿no? el interés de los alumnos [cuando ya no es con el mismo grupo], porque realmente [dicen] “no pues este profe ya no es lo mismo” “no, es que no nos enseñaron como [usted] nos enseña” o... todo al contrario “no pues... es que tú ya hablas [de] otra cosa” [dicen los alumnos] ¿no? “no es lo que nos enseñó el maestro [anterior], usted está equivocado” entonces si eso es... de las variantes ¿no? (Entrevista realizada a un docente de Chamula, 16/06/2018)

Es preciso observar un dato muy importante cuando el docente menciona “ya se adoptaron a mi variante, ya se acomodaron”. Esto significa que en efecto, los alumnos tienen que aprender una variedad del *Bats'i K'op* dependiendo del profesor en turno.

Este cambio que experimenta el docente en la atención de grupos distintos en cada semestre, también los alumnos sienten la misma dificultad por tener que adaptarse a la variante del profesor:

a veces nos toca profesores de diferentes variantes, nos cambiaba la palabra o la forma de escribirlo, la pronunciación [...] que no era [así], ya teníamos un idea y nos cambiaba hacia la otra ¿no? Era eso, no sabía esa variante y tienes que aprender en su variante, sí nos complicaba. (Entrevista a alumna de medicina, 08/02/2019)

Razón por la cual, los alumnos, sobre todo los que no son hablantes de esta lengua, también han exigido a los directivos que sean atendidos por un solo profesor para no tener esta confusión entre las variantes:

Nosotros siempre nos quejamos que nos ponían diferentes docentes a cada semestre y solamente nos hicieron caso [los directivos] hasta en quinto semestre, que nos dejaran la maestra, para quinto y sexto semestre fue la misma maestra, anteriormente no, para nada. (Entrevista a alumna de medicina, 31/01/2019)

Esta situación de confusión y dificultades con respecto a las variantes, es consecuencia de que no existe un programa, metodología o recursos pedagógicos para que el estudiante aprenda una variedad propiamente genérica del *Bats'i K'op* independientemente de la variante del docente, sobre todo para los alumnos que la aprenden como segunda lengua.

La siguiente entrevista también da cuenta sobre una variante que, tanto para la docente como para los alumnos que no son de esa variante, complica entender en el salón de clases, sobre todo por su característica

peculiar en lo fonético que es un tanto distinta a las otras, y por consiguiente, la docente explica las características de esta. Es importante observar que existe la noción de una gramática, y se argumenta que esta variante está un tanto fuera de la norma:

tuve un alumno de Carranza muy interesante, que... su tsotsil es una mezcla entre tsotsil y zoque, porque me dice:

-Es que nosotros utilizamos la sexta vocal.

Y yo me quedé así [sorprendida]

-Osea, el tsotsil no tiene la sexta vocal -le digo

-Es que nosotros sí [decía]

Y le digo:

-Pero ¿por qué? si en...sabes que la gramática del tsotsil no, no entra la sexta vocal, eso es en el zoque.

-Pero yo sí lo utilizo [decía].

Y cada que pasaba a exponer, hasta sus compañeros del salón no le entendían, no le entendían nada, porque ya nos... nos dijo, nos puso un ejemplo que según él utiliza la sexta vocal que es el *tsu*, el pumpo en tsotsil, y el dice *puktsu*, *puktsu* y yo ¿Qué? ...

-Es *puktsu*

-Y ¿qué es? -le digo

Es el "pumpo", aah ya fui preguntando, es que en mi variante es *tsu* no es lo que tú dices

-No, es que en mi variante es así... [dijo]

Pero él utiliza el sonido de la sexta vocal, sí y es muy interesante. En el caso de Carranza [se me complica], en las demás no". (Entrevista realizada a docente de Simojovel, 19/06/2018)

Como se puede observar, cuando se presentan discusiones sobre las variantes lingüísticas de la lengua *Bats'i K'op* por definir si es o no "correcta" tal o cual forma, es muestra de que no existe una explicación gramatical sobre las particularidades de estas variantes, por lo que todo se hace "válido", incluso aquellas que han sufrido erosiones fonéticas, elisión de fonemas, contracciones por la economía del lenguaje, etc. Si todas estas distintas formas se consideran variantes, es cuando se complica en su enseñanza, porque el docente será quien tendrá la autoridad de "validar" tal o cual forma, dependiendo de su variante, y entonces habrá esa sensación en los alumnos de "haber aprendido mal" con respecto a lo aprendido con otros profesores.

Es preciso señalar, que durante la entrevista hacia los docentes, se les preguntó ¿Cómo atendían las variantes para su enseñanza? La mayoría de ellos comentaron que en su clase, trataban de explicarlo desde diferentes variantes lingüísticas.

pues bueno en las variantes yo creo que pode... bueno por ejemplo he tenido oportunidad de manejar un grupo, todo tsotsil, pero hay varias variantes ¿no? Entonces ahí es más entrar en la sensibilización, dar ejemplo como maestro que las variantes no es un impedimento para el aprendizaje, más bien es una...es una oportunidad de aprender otras variantes, otras, otras, otras palabras, porque se puede enseñar de que... por ejemplo, este... eh... [el concepto] “hermanas” o el concepto de nombres de parentesco ¿no? Entonces hay otra región que dicen... y nosotros en [la] variante de Chamula, no decimos este... ¿cómo dicen? este... ¿su hermano mayor? ¿su hermano mayor? ya no recuerdo muy bien [...]pero pones un cuadro ¿no? [Y se explica] éstas son las variantes, pero esto es lo que dicen en Larrainzar, es lo que dicen en Chenalhó, es lo que dicen en Chamula ¿no? Con los diferentes... pero es un repertorio de oportunidades o se podría tomar como... un, un, una posibilidad de tomar eh... alguno de esas variantes que me gusta ¿no? para escribirlo, entonces haciendo sensibilización de las variantes no es tan complicado ¿no? (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Es importante considerar lo que el docente señala que “no es tan complicado” trabajar con las variantes no sin antes estar “haciendo sensibilización” con los estudiantes sobre estas, toda vez de que si no existe esta sensibilización o noción previa de otras formas distintas de hablar la lengua, se cae justamente en los prejuicios lingüísticos al considerar que algunas son “mejores” que otras, o que algunos lo “hablan mal”. Con respecto a esta ideología lingüística, el docente señala que en algún momento cuando apenas empezaba por conocer y reconocer las otras variantes, también él consideraba que los demás “hablaban mal”, y tenía ciertos juicios negativos en torno a las variantes como nos señala en su entrevista:

antes cuando no conocía los diferentes pueblos, empezaba a imponer yo, “tu hablas mal” [decía]. Recuerdo cuando fui en México, recibí el primer curso de literatura ahí, iba un compañero de Huixtán, hablaba eso de “ti” [“ta” en las demás variantes] “uy pero eso está mal” [le decía]. “No, no estoy mal, yo así hablo, tu estas mal” [decía], “no yo hablo así” [decía yo]. Entonces entrábamos en una discusión, así... que quién era el mejor, ¿por qué? porque no había una contextualización de esas diferencias, yo pensaba... yo estaba dando de hecho que está [hablando] mal esa lengua o [que] no le enseñaron bien, y él tenía también como la percepción de que [yo] no había aprendido bien la lengua, entonces entrábamos [en] una discusión así ¿no? (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Estas actitudes o posturas de los hablantes, es lo que en gran medida ha dificultado normar la lengua y de buscar una variante “estándar”, puesto que son estas ideologías lingüísticas lo que de manera implícita se manifiesta cuando hay una actitud de defensa por sus variantes al considerarlas como las “mejores o correctas”, sobre todo, como ya se vio en

el apartado anterior, porque es un elemento identitario muy importante y procuran que su variante sea por lo menos la más conocida y pueda influir en los espacios académicos imponiendo “su forma de hablar”, que según el docente entrevistado, considera que es lo que le sucede al resto de los docentes cuando prefieren solo enseñar en su variante:

creo que sí hay ligeramente hay ahí también, como de competencia, quién dio bien [su clase], quién enseñó bien, también podría ser ahí, tratar de influir este [con] la variante de uno. Este... pienso que también va, va... digamos ligado a eso, embonado a eso, a esas prácticas de docencia ¿no? De una u de otra manera están imponiendo unos... la variante [...]. (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Otro docente proveniente de Zinacantán, al preguntarle si en su comunidad ha observado que los hablantes de su variante lingüística tengan estos prejuicios lingüísticos sobre la noción de que su variante es “la mejor”, el docente de manera enfática señala que sí, pero también observa que no solo sucede eso en su comunidad, sino también sucede en los espacios de trabajo, en este caso en la academia, en donde observa una defensa de las variantes por considerarlas mejores que las otras, y que el docente considera que estas actitudes se debe a un “egocentrismo lingüístico”:

eso sí, siempre, si porque este... hasta con los compañeros de trabajo [docentes] por ejemplo, como decía ¿no? este... “no, es que el tsotsil de Chenalhó es que es el mejor” [dicen] ¿no? “y es que mantenemos todavía como que la esencia de la lengua” decían ¿no? [...] pero también el compañero de Chamula “no pues es que [...] nosotros en Chamula hablamos el mejor tsotsil” ¿no? y el Zinacanteco “no pues es que nosotros los Zinacantecos...”, yo creo que eso siempre, siempre lo hay también, y este... hay un egocentrismo lingüístico y este... y pensamos que nuestra lengua es el mejor ¿no? cuando... en realidad creo todas la lenguas o todas las variantes son... son... este, son importantes ¿no? y es como la naturaleza de la lengua que siempre es variada ¿no? (Entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018)

Esta situación, es lo que ha llevado a que la enseñanza en la región didáctica intercultural del *Bats'i k'op* se complique, por este “egocentrismo lingüístico” de sus hablantes y que se reproduzca en las aulas, además de que no hay una variante “consensada” para que sirva como modelo de enseñanza aprendizaje de esta lengua, y así se evite estas complejidades que los propios alumnos han manifestado, como a continuación se puede apreciar con las entrevistas realizadas.

La siguiente entrevista corresponde a una alumna de la carrera de medicina que aprende la lengua *Bats'i K'op* como segunda lengua. Ella señala que por el hecho de haber tenido distintos profesores en cada semestre, se le ha dificultado el aprendizaje, porque “le cuesta adaptarse” a la forma de enseñanza del profesor en turno, que implica desde la parte metodológica y sobre todo de las variantes como a continuación lo plantea:

en medicina está programado tener seis semestres de lengua originaria, en este caso sería tsotsil para mí, y... sinceramente, desde el primer semestre nos han estado viniendo cambiando los docentes, por lo tanto siento que nos cuesta adaptarnos a la forma de enseñanza de los maestros ¿no?, hemos tenido alrededor de cinco docentes que nos ha impartido tsotsil pero de diferente manera, sabemos que el tsotsil tiene distintas variantes, no es lo mismo, y siento que, por ser medicina no aprendemos lo suficiente, es decir hay docentes que nos enseñan nada más a aprenderse de memoria los diálogos”. (Entrevista a alumna de medicina, 31/01/2019)

Después de este proceso de aprendizaje con estas variantes lingüísticas, la alumna considera que sí le ha afectado al momento de “entablar comunicación” con los hablantes de las distintas comunidades lingüísticas del *Bats'i K'op*, porque el haber “aprendido” en la Universidad alguna de las variantes, y el aplicarlo en otra variante que no corresponde a la que aprendió, considera que eso es lo que se les ha complicado mucho:

Sí, eso sí nos afectó mucho porque es distinto el tsotsil de Huixtán, al tsotsil de... que [...] Zinacantán, este... entonces a veces aplicábamos el tsotsil de Huixtán en Zinacantán y como que no nos entendían, o como que simplemente se reían y decían “no es que no se pronuncia así, se pronuncia de tal manera”, había un cruce cultural de la lengua. (Entrevista a alumna de medicina, 31/01/2019)

Este proceso de aprendizaje experimentado por la alumna, considera que no es la mejor forma por las complicaciones que ha tenido con respecto a las variantes, ella sugiere en cambio que hubiera una sola variante por aprender para evitar estas complicaciones en el aprendizaje y sobre todo en la comunicación, sugiere que se escoja una sola variante por aprender, aquella que tenga más demanda.

Otra estudiante de la carrera de comunicación intercultural, hablante de la lengua *Bats'i k'op* de la variante de Chenalhó, señala que le ha tocado diversos profesores en distintos semestres, de seis que tienen que cursar. Ella afirma que algunos de sus profesores, a pesar de que enseñaban

en su variante, también conocía otras y los explicaba, pero hubieron algunos que solo sabían enseñar en su variante, y considera que con estos profesores se les complicaba un poco el aprendizaje, sobre todo, señala ella, para los que no son hablantes, porque ella admite que no tenía tantas complicaciones por ser hablante de esta lengua:

[Los profesores enseñaban] en su variante, obviamente que hay algunos [profesores] que sí saben [de otras variantes], “esto lo dicen [en] tal municipio, lo dicen [en tal municipio]”, por ejemplo como de Huixtán tienen una variante más diferente a otros, entonces como que el profe [...] lo sabía en otras variantes, él si nos [decía] “esto significa esto, y esto” nos explicaba en diferentes variantes, porque él sabía otras variantes, pero como la maestra que tuve, no, solo sabía de su variante, obviamente que las clases en su variante [...] para mis compañeros creo que sí [se les complicaba], pero para mí no fue tanto así. (Entrevista a alumna de comunicación, 28/02/2019)

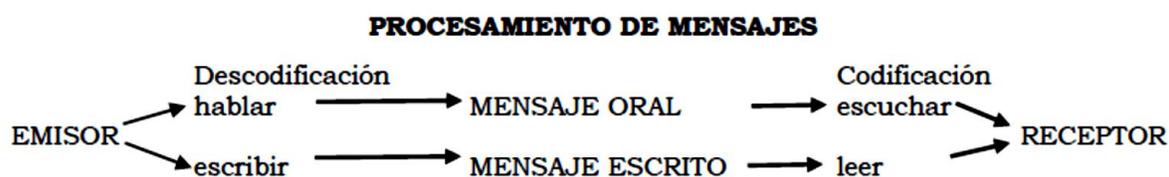
Estas experiencias de aprendizaje del *Bats'i k'op* de los alumnos con respecto a las variantes, es evidente de que existe una complicación al no tener una variante que pedagógicamente pueda resolver esta complejidad en la enseñanza, estas variantes lingüísticas parecen ser lo que no permite cumplir con la misión institucional, por ello, la importancia de la propuesta de una variante académica que responda a esta situación compleja que se vive en la región didáctica intercultural del *Bats'i k'op*.

### **4.3. Material literario versus didáctico del *Bats'i K'op***

Como se pudo observar en el apartado anterior, la complicación con las variantes lingüísticas tiene que ver con el hecho de que los docentes no tienen un modelo o método de enseñanza que sea eficaz ante la diversidad de variantes de esta lengua, porque la mayoría enseña en su propia variante como en la oralidad lo ha aprendido dentro de su comunidad o región lingüística a la que pertenece, y esto obliga a que los alumnos sean ellos quienes se tengan que “adaptar” a la variante de su profesor en cada semestre, situación que ha complicado el aprendizaje de esta lengua además de no cumplir con los objetivos de la Universidad, sobre todo para la vinculación comunitaria en donde los alumnos requieren del dominio de las lenguas originarias.

En esta región didáctica intercultural, para que el alumno aprenda a comunicarse en una lengua originaria, implica que el docente tenga claro cómo y qué habilidades lingüísticas tiene que desarrollarle según el canal comunicativo que se use. Cassany y otros (2003) señalan que son “cuatro grandes habilidades” que el individuo debe hacer uso de ellas dependiendo de su papel de “emisor o receptor” en un acto comunicativo, ya sea oral o escrito, tal como se observa en el siguiente esquema:

Esquema 5. Procesamiento de mensajes



Fuente: Cassany y otros (2003)

De esta forma, el uso de la escritura es imprescindible como habilidad lingüística, sobre todo para los alumnos que ya son hablantes de la lengua *Bats'i k'op*, en donde tienen que desarrollar esta capacidad de “escribir y leer” en su propia lengua, porque las dos habilidades de “hablar y escuchar” las han adquirido en sus respectivas comunidades o regiones lingüísticas.

Para los alumnos que no son hablantes, se ha priorizado en enseñarles la habilidad de “hablar y escuchar” y usan el canal escrito como apoyo didáctico, pero no se les exige “leer y escribir”, excepto para los de la carrera de Lengua y Cultura, que es parte de su formación el aprender a “leer y a escribir” en su propia lengua o en la lengua que estén aprendiendo como segunda lengua.

Las habilidades lingüísticas que deben desarrollar los alumnos para el proceso de comunicación, aunque con las características particulares antes señaladas, son bajo estos dos tipos de códigos:

Esquema 6. Tipos de códigos

		<i>Según el papel en el proceso de comunicación</i>	
		Receptivo (o comprensión)	Productivo (o expresión)
<i>Según el código</i>	Oral	Escuchar	Hablar
	Escrito	Leer	escribir

Fuente: Cassany y otros (2003)

Estos dos códigos o canales comunicativos son los principales objetivos por los que se enfoca la labor docente de la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op*, por ello, es muy importante que cada uno de estos canales comunicativos cumplan con ciertas condiciones y características que garanticen la comunicación, aunque en lo oral, como ya se pudo apreciar, existen ciertas complejidades con las variantes lingüísticas.

En cuanto a la escritura, que es un canal comunicativo distinto a la oralidad, también implica que cumpla con ciertas características muy específicas, porque los individuos usan elementos sensoriales particulares en cada canal comunicativo. Además, para un aprendiz de segunda lengua como lo señala Seifart (2007), la ortografía “les permitirá escribir correctamente una palabra a partir de su pronunciación y pronunciar correctamente una palabra a partir de su forma escrita, aunque no conozcan la palabra. (p.331)

Para conocer estas características de ambos canales comunicativos, Cassany y otros (2003) lo esquematizan de la siguiente manera:

Cuadro 10. Canales comunicativos

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
1. Canal <i>auditivo</i> . El receptor comprende el texto a través del oído	1. Canal <i>visual</i> . El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo.
2. El receptor percibe <i>sucesivamente</i> (uno tras otro: <i>proceso serial</i> ) los diversos signos del texto	2. El receptor percibe los signos <i>simultáneamente</i> (todos a la vez: <i>proceso holístico</i> ). Esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.
3. Comunicación <i>espontánea</i> . El emisor puede rectificar, pero no <i>borrar</i> , lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	3. Comunicación <i>elaborada</i> . El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede escoger cuándo y cómo quiere leer (orden, velocidad, etc.), puede releer el texto.
4. Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y más ágil.	4. Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y en el espacio.
5. Comunicación <i>efímera</i> ( <i>verba volant</i> ). Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire.	5. Comunicación <i>duradera</i> ( <i>scripta manent</i> ). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos
6. Utiliza mucho los <i>códigos no verbales</i> : la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no verbales es del 65% contra el 35% de los verbales.	6. Apenas los utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden incluirse fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales).
7. Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta. El lenguaje oral es <i>negociable</i> entre los interlocutores.	7. No existe <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.
8. El contexto <i>extralingüístico</i> tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deixis, etc.	8. El <i>contexto</i> es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

Fuente: Cassany y otros (2003)

Con este esquema, es muy importante señalar que la lengua escrita nunca suplirá la oralidad ni la oralidad a la escritura, porque son canales comunicativos distintos, y ambos responden a ciertas “normas y reglas” para establecer la comunicación. En el primer canal, como se puede observar, se despliega una serie de elementos multimodales en la comunicación que la parte lingüística, o los signos lingüísticos a veces se

omiten por cuestiones contextuales. En la parte escrita, ante la ausencia de un contexto, se debe hacer un uso más cuidadoso y preciso de la lengua porque implica “crear el contexto a medida que se escribe” como lo señalan los autores, por ello es necesario usar los términos y elementos léxicos más apropiados bajo normas gramaticales que respondan ante las exigencias del contexto académico.

En cuanto a la escritura de la lengua *Bats'i K'op*, existen complejidades debido a que los docentes, en su mayoría, escriben como hablan en su respectiva variante al no existir una variante académica que regule las pautas de la escritura, salvo la *Norma de escritura* publicada por el INALI (2011), que como se verá más adelante, poco se usa en este espacio académico. Esto implica también atender este otro canal comunicativo, que en términos pedagógicos y didácticos, es una de las herramientas más importantes para que supere estas complicaciones en la enseñanza y eficiente la comunicación entre las variantes en este espacio académico. Para ello, se necesitaría de un material diseñado bajo pautas pedagógicas y lingüísticas que sirva de base para que los docentes impartan sus sesiones con una metodología de enseñanza más uniforme, y además permita la explicación de las variantes sin complicar el aprendizaje de esta lengua.

Si bien es cierto que hay mucho material publicado en esta lengua, sería importante conocer ¿Qué tipo de escritos son? Su finalidad y si ¿Son los adecuados para la enseñanza en esta región didáctica intercultural? Para ello, habría que conocer los antecedentes históricos que ha tenido la escritura de esta lengua.

La escritura del *Bats'i K'op* ha tenido diversos contextos históricos, aunque muchos lo han catalogado como una lengua ágrafa, pero esta noción es desatinada, ya que esta lengua forma parte de la gran familia lingüística maya proveniente de una herencia cultural milenaria que floreció y tuvo su esplendor político y cultural en donde los mayas desarrollaron una

sofisticada escritura basado en glifos; Kettunen y Helmke (2010) señalan ser un “sistema logosilábico, compuesto por signos que representan palabras completas (logogramas) y sílabas (signos silábicos –silabogramas– que pueden funcionar de forma silábica o vocálica)” (p.7). Los estudios actuales señalan que la escritura maya prehispánica, según los autores antes señalados, tuvo influencia de la rama tseltalana (del cual forma parte la lengua *Bats'i k'op*) como lo evidencia los escritos encontrados en Toniná, aunque la mayoría de los textos glíficos, señalan los especialistas, fueron escritos en una lengua de la rama ch'olana oriental, que fue denominado por los lingüistas maya clásico o cholano clásico, lengua que actualmente se le parece al ch'orti' que se habla en una región de Guatemala y Honduras.

Con esta escritura se transmitía conocimientos a través de diferentes disciplinas, el arte, la medicina, la astronomía, las matemáticas, así como otras, es decir, existía una élite alfabetizada que transmitía y desarrollaba conocimiento a través de la escritura registrada sobre diferentes bases.

La mayor parte de estos textos fueron escritos durante el periodo Clásico (200-900 d.C.) en vasijas cerámicas y en monumentos de piedra, como estelas (en latín stela, pl. stelae) y dinteles. Los jeroglíficos aparecen también en otro tipo de soportes y emplazamientos como en códices, dinteles de madera, fachadas estucadas, paredes interiores de edificios y de cuevas, conchas, huesos, objetos de jade, obsidiana y barro, etc. (Kettunen y Helmke, 2010, p.7)

Después del declive de esta civilización, quedó por mucho tiempo interrumpida la trascendencia de la escritura maya a través de los glifos, destacándose esta lengua y otras solo en la oralidad, que ante la llegada de los españoles, vendría otro proceso histórico para representar en grafías estas lenguas.

Según datos recopilados por Contreras (2001), en un primer momento, el registro de la oralidad a la escritura de la lengua *Bats'i K'op* a través de grafías latinas fue en la época colonial. Estos primeros escritos de la lengua tsotsil adaptados al alfabeto latino, compuestos de explicaciones gramaticales y vocabularios, fueron los frailes quienes se encargaron de dicho registro con la finalidad de evangelizar a los hablantes de esta lengua.

Durante esta época colonial se realizaron cartillas y documentos que servían para fines religiosos, tanto para describir pasajes bíblicos, sermones, entre otros textos con fines evangelizadores. Uno de los textos más representativos en esta época colonial, fue el que paleografió y publicó Ruz (1989), escrito por los franciscanos Juan de Rodaz y Dionycio Pereyra, que al estudiar y conocer la lengua del pueblo de Zinacantán con fines evangelizadores, escribieron el

ARTE DE LA LENGUA TZOTZLEM O TZINACANTECA CON EXPLICACIÓN DEL AÑO SOLAR Y UN TRATADO DE LAS QUENTAS DE LOS INDIOS EN LENGUA TZOTZLEM, LO TODO ESCRITO EL AÑO 1688. ASI MISMO, LAS FRASIS Y ORACIONES UTILES Y PROVECHOSAS EN ESTA LENGUA TZOTZLEM, PARA QUE CON FACILIDAD APRENDA EL MINISTRO Y SEPA HABLAR.

Este texto fue publicado finalmente por Juan de Rodaz en 1723, que se conforma de un vocabulario de los parentescos, las partes exteriores del cuerpo, los meses del año solar, la numeración, así como algunas explicaciones gramaticales con fines de enseñanza para que aprendieran esta lengua los religiosos y así evangelizar a los indígenas en su propia lengua. De ahí siguieron otras publicaciones para los mismos fines, según la investigación de Contreras (2001), otro texto que apareció fue el del Presbítero, Manuel Hidalgo en 1735, aunque la autoría aún se encuentra en duda tal como se señala en el título de este libro:

*Libro en que se trata de la lengua tzotzil; se continúa con el Bocabulario (sic) breve de algunos verbos y nombres, etc. La Doctrina cristiana; el Formulario para administrar los Santos Sacramentos; el Confesionario y Sermones en la misma lengua tzotzil. Obra (según parece) del presbítero don Manuel Hidalgo, insigne siervo de María Santísima. (Contreras, 2001, p.215)*

Después de estos escritos, según Contreras (2001), se publica otro texto en 1885 con el título *Vocabulaire de la langue tzotzil* publicado por Charencey, que es un fragmento del documento de Manuel Hidalgo. Luego se publica el *Vocabulario tzotzil-español. Dialecto de los indios de la parte oriental del estado de Chiapas* en 1889. En 1895, aparece otro texto de José María Sánchez, con el título *La lengua tzotzil en Chiapas*, en donde se dan “explicaciones gramaticales, dogmáticas e instructivas para los sacerdotes

católicos y toda clase de personas...” (Contreras, 2001, p.219). Años más tarde, aparece otro texto, el de la CARTILLA *para la enseñanza de la doctrina cristiana en lengua zotzil, latina y castellana*, aunque al parecer ya solo se conoce fragmentos de ella, ésta fue “publicada por el doctor León en el *Tiempo Ilustrado* (México), el 14 de marzo de 1909” (Contreras, 2001, p.216).

Décadas más tarde, como a mediados del siglo XX, se empieza a publicar otros textos sobre la lengua tsotsil con explicaciones gramaticales por miembros del Instituto Lingüístico de Verano, como el de Delgaty (1960) con el título *Tzotzil verb phrase structure*, basado en el dialecto de San Andrés y de Bochil, el de Cowan (1969) con el título *Tzotzil Grammar* en donde el autor explica gramaticalmente la variante de Huixtán.

Así mismo, en este período, no hay que dejar a un lado la labor antropológica que emprendieron el Instituto Nacional Indigenista (INI)<sup>6</sup> creado en 1948, y el Proyecto de las Universidades de Chicago y Harvard en Chiapas a finales de los años 50's, que de alguna forma dieron paso a muchas investigaciones sobre aspectos culturales, entre ellas, sobre algunos comportamientos verbales tsotsiles.

Años después, se empieza con la documentación lingüística a través de diversos enfoques y disciplinas; desde la antropología lingüística, la lingüística descriptiva así como la elaboración de gramáticas y diccionarios que es lo que hasta en la actualidad se sigue haciendo a través de distintas instituciones. En estas investigaciones, sobresale la variante de zinacantán (véase Aissen, 1987; Bricker, 1974; de León, 2005; Haviland, 1981 y Laughlin, 2007); y en menor medida de otras variantes como las de San Andrés Larrainzar, Chamula, Huixtán y Venustiano Carranza (Hurley y Ruíz, 1978; Herrera, 2014; López, 2010; Martínez, 2008, Martínez, 2012),

---

<sup>6</sup>Luego conocido como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y ahora como el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

así mismo, trabajos de corte antropológico de la variante de Chamula (Gossen, 1980; Rus y L. Rus, 2016, Pozas, 1977, entre otros).

Es a partir de los años 80's y 90's del siglo XX cuando los propios hablantes bilingües empiezan por escribir en su propia lengua promovido por algunas instituciones, lo hacen también para un propósito muy específico, quitarse el estigma de que sus lenguas eran consideradas ágrafas y que no eran lenguas, sino *dialectos* –un concepto peyorativo acuñado a las lenguas originarias como ya Lastra (1997) nos señalaba– ante el español y otras lenguas con “tradición escrita”.

Desde hace ya unas décadas atrás, Montemayor (1997) hace referencia a este surgimiento de escritores en varias lenguas indígenas del país, como un resultado de las evoluciones y acciones tanto educativas como culturales que desde finales del siglo pasado, según el autor, ha venido fraguándose en México.

En esta faceta histórica de la nación, han asumido un compromiso con su cultura numerosos técnicos bilingües que en dependencias regionales o nacionales han participado, impulsado o enfrentado, los programas gubernamentales de educación y de cultura. Sobre todo a partir de 1990, diversas dependencias oficiales han decidido apoyar a estos escritores que están renovando de manera sustancial el rostro de la cultura de México en estos últimos años del siglo XX. (Montemayor, 1997, p.231)

En un primer momento, en lo que concierne a Chiapas, los escritores indígenas –aunque realmente fueron transcriptores–, se dedicaron a la recopilación de la tradición oral de sus pueblos influenciados en gran medida por la metodología antropológica usada por Pozas en los años 40's en el pueblo tsotsil de San Juan Chamula. Este método consiste generalmente en un recurso narrativo de los habitantes de los pueblos originarios, recopilados por los investigadores, también replicado por otros historiadores y antropólogos como Guiteras y Viqueira en diversos pueblos de Chiapas. Pozas llegó al culmen de su trabajo antropológico con la obra de Juan Pérez Jolote, en donde se describen hazañas de un personaje de este pueblo.

Desde la antropología, *Juan Pérez Jolote* tiene el mérito de adelantarse mucho a las búsquedas actuales de *cultura y verdad*. Ejemplifica una manera privilegiada de extender el conocimiento etnográfico a un público no precisamente especializado [...]. El recurso narrativo es cada vez un instrumento para la expresión de las ciencias sociales. (Morales, 1996, p.123)

Esta narración antropológica que realizó Pozas, se convirtió finalmente en un relato literario, por lo que “desde la literatura y de la construcción de la literatura en Chiapas *Juan Pérez Jolote* inaugura una propuesta, compleja, larga y de gran utilidad (Morales, 1996, p.123).

Esta forma de hacer literatura y de registrar la vida de los pueblos en forma de narraciones, como Morales (1996) señala, a través de “historias de vida, relatos tradicionales, historias locales, novelas, discursos testimoniales” (p.124), entre otros, fueron las primeras formas del quehacer literario de los propios hablantes del *Bats'i k'op*. Luego,

Educación indígena e INAREMAC [Instituto de Asesoría Antropológica para la Región Maya, A. C.] harían intentos de historiar a partir de la oralidad, y se fundaría de forma independiente Sna Jtz'ibajom como instancia de creadores indígenas, que se ha dado a conocer mediante su grupo de teatro, sobre todo, y de publicaciones que combinan historia y literatura, manteniendo como fuente el acervo de la oralidad tradicional. En el momento actual existe la Asociación de Escritores Mayas-Zoques, A.C., que busca congrega los esfuerzos de individuos y de grupos indígenas en torno a la escritura, el conocimiento, la intelectualidad. (Morales, 1996, p.125)

Después, con el afán de profesionalizar esta actividad literaria, se empiezan a impartir talleres y diplomados para los escritores indígenas instruidos con parámetros occidentales para “crear y recrear literariamente” en sus propias lenguas implementando elementos culturales de sus pueblos, tanto en el género narrativo, como en la poesía. Estos escritos se caracterizan por estar bien elaboradas en castellano, pero poco cuidados lingüísticamente en *Bats'i k'op* en las autotraducciones de los autores, situación que los hablantes y críticos literarios en esta lengua como Ruíz (2014) han observado, por lo que algunos escritores buscan romper con los parámetros occidentales e incursionar bajo los parámetros literarios propios de su lengua.

En este sentido, la lengua tsotsil se ha reconocido hasta hace unos cuantos años, como una lengua eminentemente oral debido a que la práctica

de la escritura por los propios indígenas es aún “muy reciente”, Olalde (1996), cuando hace un estudio de las narraciones escritas del tsotsil, considera lo siguiente:

Estas narraciones han venido recopilándose desde 1986 a través de un concurso estatal que convoca el Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y del Estado de Chiapas (CIHMECH-UNAM) junto con otras instituciones, con el objetivo de “rescatar y estimular la creatividad y expresión de nuestras lenguas mesoamericanas y buscar un mayor conocimiento de nuestras raíces, cultura y vida contemporánea (cita de la autora de una de las convocatorias) (Olalde, 1996, p.493)

Así mismo, cuando Martínez (1999) hace un análisis sobre los escritores indígenas de Chiapas, señala lo siguiente:

los escritores indígenas, con la capacidad de escribir bien en su lengua materna y en español, toman mayor impulso en la década de los 90's con la consolidación de algunas organizaciones civiles de indígenas preocupados en escribir los conocimientos ancestrales de sus pueblos, como Sna Jtz'ibajom, La Unidad de Escritores Mayas y Zoques (UNEMAZ) y posteriormente Fortaleza de la Mujer Maya (FOMMA). (Martínez, 1999, p.22)

Como se puede observar, la práctica de la escritura por parte de los propios hablantes de la lengua tsotsil es aún reciente, la “tradición escrita” está en ese proceso de consolidación como práctica comunicativa a través de la lecto-escritura por parte de los propios hablantes, por lo que diversas instituciones, como ya se señalaron algunos, han venido haciendo esa labor de propiciar la escritura de las lenguas originarias.

Estas instituciones del cual se ha venido señalando, algunas son gubernamentales, que fueron creadas para atender el reclamo y la exigencia de los pueblos indígenas para que su lengua y su cultura sean incluidas en las instituciones oficiales, sobre todo en la Educación para atender a las comunidades indígenas bilingües, así como en las instituciones interculturales, entre estas: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Educación a nivel estatal (SE), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI), el Consejo Estatal para las Culturas y las Artes de Chiapas (CONECULTA); y algunas asociaciones civiles interesadas en la promoción de las lenguas y culturas indígenas como: Sna Jtz'ibajom A.C, Fortaleza de

la Mujer Maya (FOMMA), Unidad de Escritores Mayas y Zoques (UNEMAZ), entre otras. Estas instituciones son las que han venido publicando una serie de escritos, desde la recopilación de la tradición oral, la creación literaria en narrativa y poesía, textos para la educación a nivel básico y la traducción de algunos documentos oficiales de las instituciones gubernamentales.

Sin embargo, a pesar de todo este acervo bibliográfico en la lengua tsotsil, existen muchas limitantes para usarlo como material didáctico en el contexto académico de la REDINBAK' para la enseñanza aprendizaje de esta lengua, sobre todo para los que la aprenden como segunda lengua, debido a que están escritos en diversas variantes sin el enfoque pedagógico adecuado para este fin, y muchas veces sin los cuidados gramaticales que se requieren para un paradigma en la escritura.

Esta situación se debe a que los primeros escritores indígenas hablantes de esta lengua que se ocuparon en la recopilación de la tradición oral de sus pueblos, para luego instruirse y “especializarse en la literatura”, tenían dos propósitos: en un primer momento, “enseñarle” a un público analfabeta en su propia lengua que es posible la comunicación escrita; y segundo, el “escritor” (narrador o poeta) también tenía que demostrarle a un público hispanohablante, –acostumbrado a la tradición escrita y “exigente” en cuanto a los cánones literarios occidentales– que se podía hacer literatura en su propia lengua, pero para ello tenía que traducir sus obras, razón por la cual, muchos escritores se esforzaban en escribir bien en español bajo estas exigencias, para luego hacer la traducción en su propia lengua, con evidentes carencias lingüísticas en esta última debido a que generalmente se realizaban calcos semánticos, gramaticales y sintácticos del español, sin embargo, importaba el hecho de que se estaba dando paso a la escritura en estos espacios artísticos. En este sentido, como expresión artística, importaba a través de sus escritos demostrar su identidad, a partir del habla local, además de que prosódicamente “sonara” como en la oralidad. Sobre esto, Lepe (2014) hace una excelente acotación al respecto:

La literatura indígena es un producto cultural que reúne las características de la poesía oral-medieval, (siguiendo a Zumthor (1989), con el concepto de vocalidad), pero también sigue la lógica de la poesía mediatizada en las redes sociales, de la cultura escrita. Su difusión y recepción funcionan tanto para las comunidades que no están alfabetizadas y aquellos que estamos atrapados por los sonidos de las lenguas originarias, como para el mundo de la escritura y la traducción. (p.12)

Por ello, no es de extrañarse, que muchos de los escritores indígenas en la lengua tsotsil, aboguen por lo característico del habla local como una “expresión artístico-literario”, porque parten de una “creación individual” para darse a conocer a través de sus obras, aunque también los escritores hispanohablantes hacen uso de esta estrategia, la de incluir en sus obras el habla local o regional como un sello distintivo, sin embargo, habría que tener presente que contrario a las lenguas originarias, como en el caso del *Bats'i k'op*, ellos tienen un registro de habla “formal” y “estandarizada” usado en las academias, y que usar estas estrategias literarias solo sirven para fines artísticos. Con respecto al uso del habla local en los textos literarios, Lepe (2014) señala lo siguiente:

Por lo que se refiere a la creación literaria, es necesario marcar una diferencia entre los rasgos de la oralidad en la historia de la literatura y quizás de manera más evidente en autores latinoamericanos como García Márquez, Vargas Llosa , Arguedas o Rulfo que incluyen elementos orales en sus textos; y los autores(as) indígenas que usan la oralidad no como un mero ejercicio descriptivo para ilustrar la voz viva de los personajes, sino utilizando los rasgos orales como elementos estéticos, como un artefacto generativo de otras subjetividades y propuestas textuales. Lo nuevo en la literatura indígena, las palabras y la manera de enunciarlas, se construye en la exploración de sus lenguas y de sus géneros tradicionales en la contraposición y mezcla con los recursos estilísticos de la literatura más conocida. (p.15)

Es importante puntualizar que estas cualidades que encuentra Lepe en estos textos literarios, son para fines artísticos, y que los escritores indígenas encuentran en la literatura, una forma de explorar su lengua. Por ello, la autora señala que en estos textos “hay una insistencia en recuperar el ritmo y la cadencia de la lengua indígena y conseguir que la oralidad se sostenga como un hilo cultural que transmite la particularidad musical de otras formas de sonido” (p.18). Por eso la insistencia también de que muchos escritores indígenas, al publicar un texto, pidan se incluya un audio libro, o en muchos casos videos para “rescatar la oralidad” en el texto, sobre todo,

porque hay elementos gramaticales de las lenguas originarias que no son traducibles, como los afectivos por ejemplo, que en una narración son bastante productivas. En este sentido, la escritura sí tendría un límite, si se está pensando que esos textos van dirigidos para un auditorio que no sean tsotsiles, y que para ello, se requiera hacer una traducción.

Con todo lo anterior, muchas de las publicaciones en la lengua *Bats'i k'op*, están escritas desde el habla local, arraigados quizás por esta “tradición literaria” que se ha venido realizando y que se encuentra en ella una “virtud estética”. Es decir, pareciera ser que las lenguas indígenas como el tsotsil, se escriben para ser reproducidas retóricamente, como pasó en la antigüedad, en donde no importaba la “forma escrita”, sino cómo se leía ante el público, “ni la segmentación de las palabras ni la de ningún otro tipo de unidades (frases, oraciones, párrafos o capítulos) fue propia de las escrituras alfabéticas en la antigüedad grecolatina y la cultura alto medieval” (Zamudio, 2010, p.60).

Dicha manera de presentar los textos, por insólita que pudiera parecernos en la actualidad, marchaba acorde con las prácticas de lectura de aquel entonces. Los historiadores argumentan que las separaciones de las palabras y demás artificios que forman parte de los textos modernos no fueron realmente necesarias para los lectores de la antigüedad y los inicios de la era cristiana, porque la interpretación de la scriptio continua se asentaba sobre una modalidad de lectura muy diferente de la práctica experta que acompaña los textos alfabéticos contemporáneos. El ingrediente principal de la lectura de la scriptura continua era su vocalización. Lo contrario, la lectura a simple vista o en silencio era una actividad inusual. (p.61)

Con este contexto histórico sobre la escritura y su función en la antigüedad, valdría la pena reflexionar sobre el uso que se le da a los escritos en tsotsil actualmente, que como ya se pudo observar y sin demeritar su función, es bastante inclinado para fines artísticos más que pedagógicos o para la transmisión de conocimientos de las distintas disciplinas científicas, porque se sigue buscando en la escritura una reproducción “fiel” de la oralidad local, buscando pautas y métricas para un uso meramente artístico y retórico. Este tipo de escritos, artísticos literarios, se pueden encontrar desde publicaciones personales de narrativa y poesía, hasta antologías en diversos volúmenes, tales como “Y el bolom dice...” que son producto de

concursos de narrativa convocadas y publicadas por el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas (CONECULTA) o la serie de “Cuentos y relatos indígenas” del Centro de Investigaciones Humanísticas de Mesoamérica y el Estado de Chiapas de (CIHMECH) de la Universidad Autónoma de México (UNAM), tan solo por señalar algunos. Dichos textos están escritos en la variante de los escritores, aunque de alguna forma tuvieron cierto cuidado editorial en la redacción. Aunque es preciso señalar también que existen textos traducidos por instituciones públicas como el CELALI, CDI, así como otras editoriales independientes, desde cuestiones literarias como el más reciente de “El Principito” *Ch'in Ajvalil* (2018), realizado por un hablante de la variante de Venustiano Carranza, así como otros textos con distintos fines, en su mayoría de tipo legal como leyes, reglamentos, acuerdos, normas, entre ellos: “Los Acuerdos de San Andrés”, “Código Federal de Procedimientos penales”, “Derechos del niño”, “Derechos de la mujer”, “Garantías individuales”, entre otros, sin embargo, a falta de una academia de la lengua tsotsil y de hablantes especializados en el tema, no se conoce acerca de la eficiencia de estas traducciones, ya que se caracterizan generalmente por un lenguaje técnico en donde muchas veces se hacen uso de neologismos o préstamos lingüísticos del español para ciertos conceptos muy disciplinares.

En cuanto a los textos con fines didácticos, son realmente pocos en comparación con los textos ya mencionados, entre estos podemos encontrar algunos diccionarios y gramáticas elaborados por investigadores que se han hecho en la variante de la comunidad de estudio, como el diccionario *Mol Cholobil K'op ta Sotz'leb* / El gran diccionario tzotzil de San Lorenzo Zinacantán de Laughlin ([1975] 2007), la gramática *Sk'op Sotz'leb* / El Tzotzil de San Lorenzo Zinacantán de Haviland (1981) y la descripción sintáctica *Tzotzil Clause Structure* de Aissen (1987), todos de la variante de Zinacantán; y la de Herrera (2014) que consiste en un análisis fonético de la variante de Venustiano Carranza. Así mismo, existen otras investigaciones lingüísticas realizados por los propios hablantes que sirven

como referencias para el conocimiento de esta lengua, realizadas en diferentes comunidades de estudio las variantes de Huixtán y Chamula, Martínez (2008), López (2010), Martínez, (2012). Algunos diccionarios han sido publicados de manera multidialectal como la de Hurley y Ruíz (1978) Larrainzar, Chamula, Chenalhó, Ixtapa y Zinacantán. Otros textos con fines didácticos multidialectales han sido publicados por la SE (Secretaría de Educación) tales como *Kramatika tsotsil* (1999), *Vocabulario tsotsil-español* (2002), el diccionario monolingüe *Sa'obil Sk'oplal Bats'i K'op* (2007); por el CONECULTA se ha publicado *Chano Bats'i K'op* ([2004], 2007) y por la UNICH *Hablemos en tsotsil / K'opojkutik ta Bats'i K'op* (2011). Un texto que se supone debería considerarse como el más relevante en términos gramaticales y pedagógicos para el uso académico, es la Norma de escritura (2011) publicado por el INALI, sin embargo, todo parece indicar que no se hace uso de ella por ciertos prejuicios lingüísticos como ya veremos más adelante.

Es evidente entonces que en términos comparativos con los textos literarios, los textos con fines pedagógicos y didácticos en esta lengua son muy pocos, esto significa que el acto intelectual a través de las lecto-escritura en tsotsil se encuentra aún en proceso, sobre todo porque académicamente existen limitantes, y además, los hablantes aún se están alfabetizando precariamente en su propia lengua por la falta de profesionalización en este ámbito, y que las formas “particulares” del habla local en la escritura, es evidente que no está dando buenos resultados en el contexto académico, sobre todo en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

#### **4.4. Complejidades y escaso uso de los textos escritos del *Bats'i K'op* en la REDINBAK'**

Como se pudo apreciar en el apartado anterior, existe un mayor número de publicaciones en *Bats'i k'op* con fines artístico literarios (escritos en las variantes de los escritores), pero realmente son pocos los materiales didácticos elaborados para que puedan ser usados en esta región didáctica

intercultural. Como ya se pudo observar, existen algunos manuales y diccionarios publicados por distintas instituciones e investigadores.

De todos estos textos publicados, dentro de las aulas de la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op*, todo parece indicar que casi no se usan como material didáctico, y además existen ciertas complejidades con este canal comunicativo con respecto a las variantes. Esto lo corroboran las entrevistas que se realizaron con los docentes y los alumnos con respecto al tema de la escritura. Una docente señala que dentro de las complicaciones que se ha encontrado en la enseñanza de esta lengua dentro del aula, ha sido en la representación gráfica de las variantes:

bueno en la escuela me he encontrado con esa dificultad, de... de la variante, de la variante no sé porque siempre me toca más con los de Huixtán, yo escribo así ¿no? y me dicen “es que no se escribe así”. Osea ellos todavía no han entendido de que... yo ya le explico, pero lo que no han entendido es de que... este es mi variante, esta es tu variante ¿no? entonces esa es la dificultad con que me he topado de que... que no me entienden algunos alumnos, porque yo hablo diferentes que ellos, y bueno la... me topé con dos grupos pero más, más los que son originarios de Huixtán, ¿no? “no que, es que no te entendemos” y los demás “no, que sí se le entiende es que nosotros lo pronunciamos así” Quizás algunos se cierran un poco para no aceptar que se dice así la palabra, aceptar lo que dicen ellos ¿no? Entonces yo ya les explico, pero esa es la dificultad que me he topado que no... lo escribo yo así y ellos lo escriben así de otra forma, así como... entró como en una discusión eeh conmigo un alumno ¿no? (Entrevista realizada a docente de Chenalhó, 16/06/2018)

Con lo antes expuesto, se puede observar que la discusión se torna en cuanto a la escritura de las variantes, cuando esta situación lo debería subsanar la norma de la escritura, que independientemente de la variante, existe una forma “correcta” de escribirla bajo pautas gramaticales. Dicha norma fue elaborado en el año 2011 de manera grupal por un grupo de “intelectuales y escritores” del *Bats'i K'op*, en donde participaron varios de los docentes de esta Universidad Intercultural. Esta norma, se supone, serviría de base para los futuros escritos. Sin embargo, al parecer no todos hacen uso de ella, porque consideran que los hablantes de esta lengua, no están representadas sus variantes, tal como nos hace ver el siguiente docente en su entrevista, y que por ello, considera como una debilidad:

Yo he escuchado la... un poco la crítica de la normalización [la norma de escritura] [por parte] de los alumnos, “pues es que no están todas las variantes” [señalan], parece que [en la norma de la escritura] hay más [de la] variante de Chenalho o de Chamula, algo

así ¿no? [dicen los alumnos]. Entonces no están las otras variantes, quizás también no se sienten representados, entonces ahí yo creo que ahí es la ... la debilidad un poco ahí no sé. (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Como se puede observar, el hecho de que algunos hablantes no sientan representación en la norma de la escritura, optan por escribir como consideran que es, en señal de protesta para reivindicar su variante y su rechazo a la norma por no considerarla inclusiva con todas las variantes. Otros en cambio, simplemente no se apegan a las normas y prefieren en cambio escribir bajo sus propias reglas gramaticales en *pro*, según ellos, de la comunicación:

pero hay personas que no... no le llegan a entender todavía ¿no?, por ejemplo creo que uno de Chenalhó no me acuerdo del maestro, [decía] “yo voy a escribir tal como suena” ¿no? “entonces si escribo con “sh” no me importa, lo que me importa es comunicarme” ¿no? (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Este argumento en términos de variantes no es precisamente una exclusión, ya que lo que se plantea aquí es el consenso que se ha dado sobre la representación de un fonema en donde ha quedado en la norma el uso de la grafía “x” para representar un sonido que en español se representaría con las grafías “sh”. Sin embargo, como se ve en esta entrevista, el hablante prefiere descartar la norma, y usar otras grafías que no corresponden al abecedario de la lengua *Bats'i K'op*.

Con lo anterior, esta idea de no sentir su variante representado en la norma, quizás explique el por qué no tenga mucha utilidad en los espacios de enseñanza aprendizaje así como de los otros textos ya publicados. Esta Norma de escritura debería ser uno de los materiales didácticos más importantes en la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op*, situación que no sucede, y esto lo corrobora los estudiantes en las entrevistas, aunque casi la mayoría de los docentes señalan que sí hacen uso de esta norma, pero pareciera ser que es una cuestión actitudinal el usarlo o no, debido a que como lo plantea la docente en la siguiente entrevista, existe una resistencia por usar la norma para “no perder” las otras variantes:

porque nos vamos a enfrentar con ese problema de que a veces les toca profesores con distintas variantes y yo creo que el profesor no va a enseñar como la [...] que está normalizado (la lengua, como en el INALI) en la normalización, no creo que lo enseñe de

esa manera porque cada uno como que trata de defender su variante, cada uno defiende su variante [...] tal vez para que no se pierda la riqueza de todo lo que hay, porque si nosotros nos vamos a acatar a una normalización pues obvio que va tomando más, no más importancia, sino que se va seguir aprendiendo el tsotsil de una manera [normada] y ya las demás variantes se van olvidando poco a poco, según yo. (Entrevista realizada a docente de Simojovel, 19/06/2018)

Esta explicación que nos ofrece la docente, es quizás lo que comparten muchos hablantes en los espacios académicos, esa impresión que tienen de “perder” su forma “particular de hablar” y por consiguiente su identidad, que como vimos en apartados anteriores, se debe a este vínculo intrínseco entre las variantes lingüísticas e identidad regional.

Con lo anterior, se puede corroborar que en efecto, la “Norma de escritura” no se hace uso de ella en el salón de clases, tal como lo señalan también la mayoría de los estudiantes entrevistados, en donde manifiestan no conocerla, o que solo han escuchado hablar de ella pero que no saben de qué trata porque no lo usan como material didáctico.

Al entrevistar a los alumnos, la mayoría señaló que no usan ningún material didáctico en sus clases, salvo algunos que recuerdan haber visto ciertos libros que llevaban algunos de los docentes, pero sin saber ni conocer de su contenido. Una de las alumnas entrevistadas señala que estos materiales solo era para el uso exclusivo de los propios docentes:

Creo que ellos traían sus guías o libros que manejan ellos, pero nosotros nunca usamos libros, simplemente nos daban... íbamos por temas y por objetivos, porque igual... porque cuando se trabaja por... con proyectos integradores como que te piden cada apartado [escritura en lenguas], entonces va por cada entrega, [...] realmente mis maestros no nos dieron así materiales, ni libro, si traían libros [o] guías de ellos, nosotros no. (Entrevista a alumna de comunicación, 28/02/2019)

Otra alumna entrevistada, señala que en algún momento utilizaron un libro en uno de los semestres, pero al parecer no fue tan relevante para la enseñanza porque no menciona la efectividad de este material para el aprendizaje de esta lengua, tampoco señaló el título y en cambio, recuerda otros materiales y actividades que de alguna forma para ella si fue relevante en términos lúdicos: “Llegamos a utilizar libro, y tarjetitas pero hechas por nosotros para aprender por ejemplo los verbos y jugar en algunos

momentos, jugar con las tarjetitas para aprender de manera más divertida más didáctica” (Entrevista a alumna de medicina, 08/02/2019).

Por otro lado, con la finalidad de conocer la impresión de los lectores con respecto a los textos escritos en *Bats'i K'op*, se le pidió a los entrevistados tanto docentes como alumnos hablantes de esta lengua, que leyeran algunos textos y dieran a conocer su opinión al respecto.

Para los docentes se les presentó seis textos escritos de diferentes variantes lingüísticas. Los primeros cuatro corresponden a las primeras páginas de ciertos textos narrativos escritos por autores de las variantes de Chenalhó, Zinacantán, Chamula y Chalchihuitán, retomado de las antologías de “Y el Bolom dice...” de diferentes volúmenes publicados por el CONECULTA, CELALI (véase anexos). Los títulos de los cuentos son los siguientes:

- *Jbik'tal* “Mi infancia” de Alberto Armando Ruiz Díaz tsotsil de Chenalhó en “Y el bolom dice”, Vol. I (1999).
- *Xch'ulel Chauk* “Espíritu de rayo” de Mario Antonio Pérez Vázquez tsotsil de Zinacantán en “Y el bolom dice...” Vol. VII (2005)
- *Ch'ich' kunij ta vinajel* “La sangre que se expande en el cielo”. De Abrahám Gómez Vázquez tsotsil de Chamula en “Y el bolom dice...” Vol. V (2002).
- *Sk'oplal Jvan Rominkes jti' ch'ulelal xchi'uk Maktin Peres ti oy svu'ele* “El devorador Juan Domínguez y Martín Pérez el poderoso”. De Juan Domínguez Luna tsotsil de Chalchihuitán en “Y el bolom dice...” Vol. V (2002).

Los otros dos textos, corresponden a transcripciones muy breves (una página) correspondientes a narrativas orales de las variantes de Venustiano Carranza y de Huixtán que fueron recopiladas durante el período escolar Agosto-diciembre del 2016, como parte de un trabajo escolar con los estudiantes de la UNICH (véase anexos), los siguientes:

- *Slo'il ch'ul poko' nichim* (2016) transcrito por Bartolomé de Jesús de la Torre Espinosa de la variante de Venustiano Carranza.
- *Lo'il sventa jak'vanej* (2016) transcrito por María Flor Vázquez Hernández de la variante de Huixtán.

En cuanto a los alumnos entrevistados hablantes del *Bats'i K'op*, se les presentó únicamente dos textos, uno que corresponde a la Antología de cuentos “Y el bolom dice...” y el otro es de una transcripción oral, los siguientes:

- *Ch'ich' kunij ta vinajel* “La sangre que se expande en el cielo”. De Abraham Gómez Vázquez tsotsil de Chamula en “Y el bolom dice...” Vol. V (2002).
- *Slo'il ch'ul poko' nichim* (2016) transcrito por Bartolomé de Jesús de la Torre Espinosa de la variante de Venustiano Carranza.

La intención de presentarles estos textos tanto a los docentes como a los alumnos, era para conocer su impresión en cuanto a la escritura como un canal comunicativo, en donde pudieran señalar alguna complejidad, reconocer las variantes en las que estaban escritos, y si había una comprensión de lo que se estaba leyendo. Es importante señalar que los textos de la antología de cuentos, tuvieron un “cuidado” editorial, en cambio las transcripciones de las narrativas orales, simplemente fueron transcritas tal cual se escucharon en la oralidad con el fin de que se tuviera justamente una impresión distinta en cada texto.

Después de haberles pedido que leyeran los textos antes señalados, la primera pregunta fue en relación sobre la distinción de las variantes lingüísticas en la que estaban escritos, ya que durante la entrevista manifestaban que en la escritura también era posible detectar las variantes. La mayoría de los entrevistados empezó a señalar que en efecto, una vez realizadas las lecturas, los podían distinguir por los elementos léxicos que los autores usaban en cada cuento o lo que el narrador usó oralmente en el caso de las dos transcripciones, pero en muchos casos empezaban a dudar

si habían acertado o no al respecto, y luego argumentaban que en algunas lecturas era un poco complicado distinguir las variantes, tal como se puede observar en la siguiente entrevista:

bueno ahí [me] confundí, hay uno en la primera hoja ... y me parece que podría ser como eh... este yo identifiqué como [de] Zinacantán, pero yo creo que no, ha de ser otra variante porque eh, eh... y después encontré uno de Zinacantán que es el... bueno la primera hoja calificué como [de] Zinacantán, [...] es que dice *balamile*, eh... ahí el *balamile* como [que] es de [un] Zinacanteco, *me'nale*, ahí me confundí con *ko'on* donde encontré el *ko'on* porque eso dice el Zinacanteco. *Jts'untike*, *ts'unobile*, [...] *sma'alta* bueno por ahí como que ahí donde calificué *balamil* y *ko'on* como que me dio la idea de Zinacantán, pero a lo mejor no, porque después vi otro texto que sí es netamente [de] Zinacantán, la segunda hoja, [...] porque aquí le identifiqué *cha'leate*, la palabra *cha'leate*, *skronta*, y *jmek yo'one*, *kreme*, la *krem* es la que me da idea porque la *krem* es [la] que manejan en Zinacantán, [...] este... acá [señalando otro texto] como que me quedé dudando también, parece ser... la primera, pero no exactamente igual porque identifiqué como... no parece que es la lengua mía [variante], pero hay [un parecido] ligerito, el *presko* por ejemplo, pues nosotros decimos *resku'* pero Zinacantán dice *presko*, *kaxlan* tampoco no manejo *kaxlan*, y *kantela* también, no lo manejo *kantela*, porque es *kantila*, *kaxlan* es... me imagino que es el *alak'* para nosotros ¿no? Entonces ahí donde dije que no, este es Zinacantán (entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Podemos observar que el docente empieza por dudar sobre la variante de los textos, sin embargo, léxicamente tiene claro qué comunidades lingüísticas utilizan esos términos, pero en el texto señala que es un poco complicado identificarlos, y varios de los docentes tuvieron la misma sensación de confusión, salvo cuando encuentran textos de su misma variante que son bastante familiares para ellos, pero que aun así, como en el siguiente ejemplo, detecta que no está del todo escrito en su variante:

el ultimo es [...] las palabras [son] de Huixtán, pero por la mezcla del español incluido, pero también identifiqué que... que las palabras de Huixtán, pero... algunas palabritas ya retomadas de otras variantes, por ejemplo *ja'* que no decimos *ja'*, *ja'* [sino] *a'*, *a'* ¿no? la *j*, sin la *j*, hay otra palabra que identifiqué, lo mismo que ya es tomado de otra variante, pero esto es un texto de Huixtán por su naturaleza de expresión. (Entrevista a docente de Huixtán, 18/06/2018)

Es necesario considerar que los textos de narrativas tuvieron un cuidado editorial, en donde el corrector de estilo (quizás de otra variante) pudo haber influido en los textos publicados, o que el mismo autor pudo haber considerado otras variantes en su texto, como sucede con algunos escritores como se verá más adelante para fines estéticos o para precisiones semánticas.

Sin embargo, con este ejercicio de lecturas, permitió que los docentes se dieran cuenta que en términos de variantes no es tan evidente identificarlos en la escritura como sucede en la oralidad, porque no hay “otro contexto” más que lo que está escrito, tal como lo señala Cassany y otros (2003). Con lo anterior, se puede observar la siguiente reflexión de una docente con respecto a esta ausencia de contexto en la escritura:

estoy dudando más de estas dos [lecturas] de dónde son entonces, tengo dudas y tengo problemas, entonces... ya empecé con problemas aquí porque no es igual a que... a veces estas platicando con él [interlocutor], si sé que conozco su traje [vestimenta tradicional] ya sé que... ya sé de dónde es ¿no? pero no es igual a que lo estés leyendo a que estés como platicando de frente con él ¿no? (Entrevista realizada a docente de Chenalhó, 16/06/2018)

Independientemente de las variantes, realmente lo que interesaba saber en este ejercicio de lecturas, es si la escritura como canal comunicativo es funcional con los hablantes alfabetizados, si permite aglutinar una comunidad lingüística mucho más amplia a pesar de estas diferencias léxicas. Por lo que una de las preguntas que se realizó, después de haber leído los textos, era saber si se había comprendido el contenido del texto. En este caso, las respuestas fueron casi similares, la mayoría comentó que en efecto se había entendido, salvo un texto que es el de Carranza en donde se les dificultó un poco entender el contenido, como a continuación señala un docente de zinacantán:

sí [entendí de las otras variantes] a excepción de Carranza, sí de Carranza, la variante de Carranza sí [complicó], como tiene léxicos ahora sí diferentes, y complica ¿no? Complica [la] de Carranza, sí. De hecho sí se puede leer como decía ¿no? pero la... la cuestión de del mensaje, [la] información como que ¿no?, complica. (Entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018)

Otro docente tuvo la misma impresión con respecto a esta variante, sobre todo por el uso de elementos léxicos desconocidos para él y que no forman parte de su acervo, así como tampoco identificó si pertenece a alguna variante cercana:

un poco complicado para mi es este ¿no? la variante [texto de la variante de Carranza], hay palabras que no entendí, ahí entendí, este... es que yo, por ejemplo *ch'ul... ma sa'ik tal te... sa'ik tal ch'ul tsemen* no sé qué es, ¿será que es *tsemen vakax?* o no lo sé, bueno *ta jtuntutik* entendí que *la jtuneskutik* ¿no? con *tsajal bik'it luch, kexkex, tsajal ch'ixil, chanlom china, chanlom china* ¿no sé si es papel china? creo que estoy entendiendo bien, bueno cosas que a veces dificulta un poco de comprensión ¿no? Los otros [textos de

otras variantes] sí, lo siento más fluido y todo. (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Aunque algunos docentes están conscientes que estos vacíos o complejidades que tienen en la comprensión de los textos de otras variantes, es debido a la falta de práctica en la lecto-escritura, y no tanto por la escritura en sí, porque la práctica de la lecto escritura lo realizan más en castellano que en *Bats'i k'op*, como a continuación nos hace ver una docente:

en mi caso, en particular [la complicación en la comprensión], no se debe a la escritura, es más bien a la falta de práctica en cuanto a la lectura en tsotsil, entonces los textos que yo finalmente leo son en castellano, siempre, entonces eso sí se me hace más este... fácil comprender todo el tiempo porque estoy más familiarizada, y a diferencia de que sea en tsotsil, en tsotsil solo cuando doy clases y estoy recibiendo trabajos, creo que solo eso y cuando en ocasiones, leo un poco de poesía, o leo las obras de los compañeros tsotsiles ¿no? pero le dedico muy poco tiempo a la lectura en tsotsil, entonces yo siento que tiene que ver más con la práctica. (Entrevista realizada a docente de Huixtán, 05/02/2019)

Esta debilidad que se tiene en cuanto a la práctica de la lecto-escritura en esta lengua, también limita el conocer otras expresiones lingüísticas, porque para incorporar nuevos léxicos en el vocabulario, es necesario socializarse con otras variantes lingüísticas. Prueba de ello es con la variante de Venustiano Carranza que es, en términos de inteligibilidad, la más compleja con respecto a las otras variantes, por ello, implica más socialización con esta variante, tal como lo señala el siguiente docente:

la parte escrita también no esta tan eeh normada ¿no? Hasta hoy en día, [cuando no hay comprensión en el texto] claro sí hay un problema por el desconocimiento que tenemos en cuanto a la variante, [...] pues [la solución es] como conocer más la variante, socializar más con ellos y yo creo que ahí es donde tal vez este ya... eeh uno puede como que ir solucionando varias cuestiones ¿no? Por ejemplo yo en Carranza ya digo también cuando llego, digo ¡*kujlan!* le decía [el interlocutor], ¡*kolaval, ta xikuji!* le digo [al interlocutor], este... pero ese es el “sentarse” ¿no? para ellos ¿no?, y cuando algo está hermoso ¡*jaah toj lek p'ij li uk'ume!* le digo [al interlocutor], fui a Paraíso de Grijalva hace poco y le digo [al interlocutor] *toj lek p'ij uk'um li' toe* ¿no? “muy lindo el río acá” ¿no? Y este... y pero solo como decía conviviendo con ellos eeh pues se adquiere mucha, mucho léxico eeh propios de esa variante ¿no? pero... ¿cuántos de nosotros los facilitadores tenemos este... como que eeh este... esa experiencia? Somos muy pocos en ese sentido ¿no? sí somos muy pocos [...] entonces todo eso, este es importante ¿no? la cuestión de socialización con las otras variantes. (Entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018)

Sin embargo, es importante señalar que de los textos seleccionados para la lectura, parece haber más comprensión con los textos publicados (cuentos del “Y el bolom dice...”), que con los dos textos producto de las transcripciones orales.

en estas [lecturas] no tuve mucha complicación [textos de cuentos publicados], en esta [texto de transcripción]... bueno... no complicación en el caso del contenido, pero si tal vez un poquito [... ] como que pierde un poco [...] el tema que voy siguiendo en estas últimas [textos de transcripciones]...en estas pues no [textos de cuentos publicados], no me pierdo tanto del tema [...]. (Entrevista realizada a docente de Huixtán, 05/02/2019)

Es decir, que existe hasta cierto punto, una noción de textos “bien redactados” en comparación con las transcripciones que no tuvieron ningún cuidado editorial. Prueba de ello, lo señala una alumna en donde expone cuál es la característica de “una buena redacción en tsotsil”, además de que pudo ubicar la variante en el que está escrito dicho texto porque ha convivido con un hablante de esa región:

De las dos lecturas, la primera es que no muy le entendí, además como lo escriben utilizan mucho los préstamos, y también hay palabras que están escritos en español. No es una buena escritura, porque mi profesor me ha dicho que al momento de escribir uno tiene que pensar muy bien las palabras que se tiene que escribir, si vas a empezar a escribir, escribir bien en tsotsil todo, en cambio acá empieza donde dice “*jo'one* este desde...”, y para mí este.. no está bien que esté utilizando el español, cuando “este, desde”, se puede poner en tsotsil o pensar más o menos en cómo traducir estas palabras. Y pues no le entendí porque nosotros no utilizamos *k'ui ba* eso he escuchado un poco este con mi compañero de Carranza más o menos, pero ya los demás pues sí utilizan mucho lo que es el español en esa parte. (Entrevista realizada a alumna de Lengua y Cultura de la variante de Huixtán, 20/02/2019)

Con respecto a la variante de Venustiano Carranza, y en relación a la transcripción, un docente de la variante de Huixtán, considera que es necesario evitar los préstamos para fines pedagógicos, es decir, que existe una noción de una “escritura correcta” de esta lengua, aun sabiendo que la variante de Venustiano Carranza se caracteriza por estos préstamos del español, así como en otras variantes del *Bats'i K'op* sin embargo, considera que es necesario que los textos estén “más cuidados”:

yo creo que en este caso de los excesivos, digamos prestamos, no sé cómo llamarlo así, el uso del castellano combinarlo con la lengua [bats'i k'op] yo creo que ahí es una claridad de la pobreza del lenguaje, quiere decir que no se tomó la molestia de investigar qué más, porque al final de cuentas, yo creo que el escritor está obligado a investigar, es decir “este desde” por ejemplo, osea cómo se diría en nuestra lengua eso, es decir si uno intenta traducir, por lo menos que sea acorde a esa traducción [...] si le diéramos [a] los

niños estos [textos], “hay una confusión completamente” va a decir [el niño] [...] más bien no [es] apropiado y [es] antipedagógico, al final el niño si habla muy bien la lengua le das un texto así, ah lo confundes totalmente, entonces es ahí el cuidado de la escritura y pues insisto que el último texto me parece más acerca de la variación de Huixtán como van narrando [...] me parece que los primeros textos [los cuentos] están más cuidados. (Entrevista realizada a docente de Huixtán, 30/01/2019)

Así mismo, con respecto a las observaciones realizadas en la escritura de estos textos, en uno de estos cuentos, las primeras publicaciones de la antología de “Y el bolom dice...” el autor usó la grafía “z” cuando aún no se había realizado el consenso de ya no usarlo, porque en la norma y en los escritos recientes, esta grafía ya no se usa, por lo que fue importante saber que varios señalaron que el uso de la “z” ya no es parte del alfabeto, es decir, existe una noción de lo que es correcto o no gramaticalmente normado, que como se pudo observar también, el uso de los préstamos lingüísticos, consideran que no es “correcto”, como bien señalaba la alumna. Existe entonces una intención de que el *Bats'i k'op* esté bien escrito para fines de preservación de la lengua, como nos plantea el mismo docente antes señalado:

Bueno lo que está digamos el uso de la “z” o cuestiones así, digo... de repente, lo que decíamos si se apega a las normas de la escritura o rompe las normas, es decir o desconoce las normas y dice bueno... hace [escribe] con “z” o con “s” por ejemplo ¿no? O digamos este... o escribe como dice la economía del lenguaje, que es así como lo reduce total, y no lo escribe como la expresión completa, yo creo que es una cuestión que el escritor determina, de decir “qué es lo quiero dar a entender”, si mi lengua, es recuperar la raíz, entonces intento yo escribir de acuerdo a las normas, pero también a la raíz un poco recuperando ¿no?, yo creo que ese es un punto que por lo menos en la escritura uno se preocupa, y que al hacer estas reducciones como el escribir *okey* en inglés completo o solo pongo la “o” y la “k” como decir... entendió claro la palabra, es decir ahí está la situación, pasa lo mismo con nuestra lengua, yo creo que en la escritura sí es importante recuperar la raíces con la finalidad de tener con toda claridad, a diferencia de que cuando cortas las palabras o unes nada más o reduces, haces que entonces también confunde, confunde en el término de que los que leen, es decir, “¿qué quiere decir esto? “¿Por qué dice así?” Y entonces, cuando está completo, claro puede haber variantes o lo que sea, pero si está completo hay una claridad. (Entrevista realizada a docente de Huixtán, 30/01/2019)

Finalmente, se puede observar que cuando se presentan estas complejidades en la lecto-escritura, es cuando los propios hablantes señalan que es necesario “normarla” o que en la escritura se tenga ese “cuidado”, porque como ya se vio, existen variantes que en su léxico han incorporado préstamos o lo que el docente señalaba, que por esta cuestión de la

economía de lenguaje se recurre a las reducciones, y para que la comunicación sea efectiva es necesario consensar en usar una escritura, la que se considere “correcta” para que en las otras variantes sea posible leerlas y entenderlas como señala la siguiente alumna:

mi variante no se me complica leer, no se me complica por lo que tal vez hablo esa variante no se me complica, pero sí en otras variantes, sí me complica un poco. Yo creo que sí, si [es necesario normarlo] para sí entender bien y pues poder leer bien, porque hay palabras que definitivamente no sé qué sean, uno se queda así como qué palabras sean [...] conocer la norma [...] para poder escribir bien, y que los lectores le entiendan lo que uno quiere escribir. (Entrevista realizada a alumna de Lengua y Cultura de la variante de Huixtán, 20/02/2019)

Con todos estos elementos que los hablantes han vertido en torno a la escritura, es imprescindible ofrecer soluciones para que la escritura sea un canal comunicativo eficiente, sobre todo porque algunas variantes registran muchas interferencias de otras lenguas, y que de alguna forma complejiza la transmisión del mensaje cuando es leído en otra variante. Las reducciones o contracciones, por esta cuestión de la economía del lenguaje, también parece afectar en la comunicación cuando no se escribe con todos los elementos morfológicos de la palabra, como lo que se registra en Carranza con la expresión *k'ui ba*, cuando en otras variantes, y considerando su morfología, sería *k'uxi chbat*. Estas y otras consideraciones morfológicas y fonéticas son las que deberían de implementarse para la norma de la escritura y permita el consenso y uso entre los hablantes alfabetizados de manera masiva.

#### **4.5. Otras complejidades: falta de profesionalización docente; ausencia de programas y complicaciones en los grupos mixtos**

Otra de las complejidades encontradas para la enseñanza aprendizaje del *Bats'i k'op* en esta región, tiene que ver con la falta de profesionalización de los docentes en el área de la didáctica de las lenguas. Si bien es cierto que todos son nativohablantes de esta lengua, lo cierto también, es que pocos tienen la formación en la didáctica de las lenguas, ya que tienen diferentes profesiones como antropología, sociología, psicología, derecho, entre otras.

Esta situación influye en la enseñanza, porque el docente, carece de elementos pedagógicos y didácticos para abordar de manera eficaz la enseñanza, sobre todo para desarrollarle las cuatro habilidades del alumno como hablar-escuchar y leer-escribir. Además, idealmente, un docente de la enseñanza de lenguas, tendría que tener conocimientos, como Da Silva y Signoret (2010) señalan: de *psicología* que ayudará para comprender las teorías del aprendizaje, *psicolingüística* que se encarga de estudiar la teoría del aprendizaje verbal, *lingüística general* para las teorías del lenguaje y la descripción lingüística *y sociolingüísticos* para el uso de la lengua en sociedad. Solo a partir del conocimiento de estas disciplinas y teorías se podrá manejar los enfoques pertinentes de enseñanza para cada tipo de aprendices: hablantes o no de esta lengua.

Sin embargo, la mayoría de los docentes no dominan estas disciplinas, lo que ha provocado que en la enseñanza cada quien imparta sus clases con estrategias propias. En este sentido, tanto docentes como alumnos tienen diferentes percepciones con respecto al aprendizaje de esta lengua. Los profesores manifiestan que son los alumnos que no le dan importancia al aprendizaje de la lengua, y los alumnos por su parte, manifiestan lo contrario, ellos señalan que los docentes son los que no tienen esta vocación, ni formación adecuada, tal como se puede observar en la siguiente entrevista realizada a una alumna hablante de la lengua *Bats'i k'op*. Cuando se le pregunta si ha desarrollado la habilidad de leer y escribir. Ella señala que no ha aprendido mucho, porque el profesor se dedicaba a enseñar únicamente en lo oral:

el profe casi no enseñaba la escritura si no que es puro oral, oral, [solo] estamos hablando, comentando cómo [son] las tradiciones, ropas, cómo utilizan cada región y solo así pasó el semestre, sin aprender la escritura, yo quería como construir un concepto, traducir palabras, así algunas palabras no sé si tiene traducción, algunos veo que literalmente no tiene traducción, es lo que quería pero no lo llevamos. (Entrevista realizada a alumna de Desarrollo sustentable de la variante de Chamula, 06/02/2019)

Este comentario de la alumna, muestra las carencias en el desarrollo de la habilidad de leer y escribir, porque siente que no ha aprendido y

también ha manifestado que se le dificulta leer, sobre todo en la pronunciación fluida de las grafías con glotales. Con respecto a esto, el docente, quizás por la falta de estrategias didácticas y pedagógicas, optó por enseñar únicamente la oralidad, aunado a que como se vio en apartados anteriores, tampoco se cuenta con materiales adecuados para la enseñanza. Así mismo, cuando se le pregunta a la alumna sobre los materiales didácticos que usan los profesores en clases y su forma de enseñanza, comenta lo siguiente:

Así nada más agarran plumón explican, escriben, solo así, la verdad nunca he visto, que digan “sabes que este es nuestro material, pueden checarlo por ahí” o algo así. ¿no? Donde lo vi es en ch'ol, ahí sí llevaba un libro que nos mandaba que si hay uno en la biblioteca, pero ahorita... donde yo sé no, no sé cómo dan su clase pero no lo sé [...]. Veo algunos profesores, tal vez no solo tiene un trabajo acá si no que tienen otros trabajos, por eso no traen preparada sus clases creo, por eso tal vez vienen a dar así muy rápido su clase, o tal vez vienen a cumplir nada más el horario o responsabilidad, creo, por eso no traen preparada su clase, no sé cuáles son sus motivos, es donde fallan creo. (Entrevista realizada a alumna de Desarrollo sustentable de la variante de Chamula, 06/02/2019)

Esta percepción de la alumna con respecto a la falta de profesionalismo y responsabilidad del docente en cuanto a la enseñanza de la lengua *Bats'i K'op*, también es debido a la falta de profesionalización para que el docente pueda enseñar eficientemente. Sin embargo, tampoco es una situación generalizada, pero es evidente que estas actitudes también afectan a la enseñanza.

Sobre la falta de profesionalización, los docentes mismos también señalan que en efecto, han observado que carecen de formación en el área de la enseñanza de lenguas, y han observado además que existe cierta resistencia de algunos docentes en señalar que con la experiencia es suficiente para enseñar y ya no seguirse actualizando o profesionalizando:

a la formación lo siento más en el marco metodológico o sistematización de experiencia, quedan muy cojos ¿no? Entonces pienso que ahí es la dificultad, y sobre todo también la formación de los compañeros, hay muchos que se quedan encapsulados a nivel de experiencia ¿no? “todo lo que sé, eso es todo, lo que puedo hacer eso es todo”. Entonces se conforman con la experiencia que tiene a nivel preparatoria, a nivel universidad, pero yo creo que el proceso de la enseñanza es una constante formación, si no hay una formación académica bien maduro pues ahí [es] donde [se] cojea en esa parte, aunque quieres implementar algo, quieres sistematizar algo, pero si los compañeros no jalan, no te... no estamos en la misma sintonía, pues no se puede hacer gran cosa, entonces un primer punto yo haría ahí, la formación

del docente, pero no formación de talleres y todo, [sino] formación profesional a la enseñanza en este caso, [...] y hacer la maestría por ejemplo ¿no? Eso permite cambiar una percepción porque uno ya puede entrar en una dinámica de discusión, de debate, de formulación, de estrategia, metodología de enseñanza. (Entrevista realizada a un docente de Chamula, 16/06/2018)

Otro docente, señala y critica que con respecto a las habilidades de los alumnos que ya deberían haber adquirido en la Universidad, hace ver que realmente los alumnos no fueron preparados, y que carecen de las habilidades que la Universidad les debió haber desarrollado, en este caso para los alumnos que son hablantes, el de saber leer y escribir. El docente, que es experto en el conocimiento gramatical del *Bats'i k'op*, señala que los alumnos tienen muchos problemas gramaticales en la escritura, tal como nos hace ver en la siguiente entrevista.

este deben de salir con esa eeh con esa... formación de que sepan leer y escribir en su lengua, pero más sin embargo en la práctica pareciera [ser que] no tanto por la... por la experiencia que tenía con ellos, que he estado con... bueno que he estado impartiendo también algunas asignaturas también ahí y que los tesisas egresados o los que están en octavo semestre pues prácticamente todavía también se encuentran con varias eeh problemáticas en cuanto a una escritura consolidada, en el uso de prefijos, morfemas que deben de estar juntos y que los separan, o las que deben de estar separadas lo juntan, o sea no hay un conocimiento un poco digamos definida en los alumnos ¿no? Sí, y para mí como decía, deberían de conocer, deberían tener como que esa esa formación mucho más este fundamental a con ellos no, pero la práctica ¿no? pareciera que no. (Entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018)

Esta situación que observa en los alumnos, no encuentra otra explicación más que la consecuencia ante la falta de la formación docente, sobre todo en el poco conocimiento que tienen en torno a la didáctica de las lenguas. Él señala que si han sido formados profesionalmente en otra disciplina, por lo menos deberían de tener experiencia suficiente en la enseñanza, que no basta con saber hablar la lengua, sino enseñarla, tal como nos hace ver en la siguiente entrevista:

Tal vez el problema tiene que ver mucho con la formación docente, pero de que... ¿Qué formación tienen los que enseñan tsotsil? y este... y cómo ¿Qué experiencia tienen? porque podría ser abogado, pero si tienen de verdad formación lingüística y ha estado con esos cursos, talleres y... ha escrito bueno, está bien ¿no? Si aah, pero si no, entonces este y por eso muchas veces enseñan poco al “ahí se va”, que eso es lo más preocupante, este... porque el tsotsil para mí no debe de enseñarse al “ahí se va”, debe de enseñarse de alguna manera ya con bases este...con conocimiento eh lingüístico, antropológico cultural, filosófico, también de la lengua por qué no ¿no? y este... y si no se enseña así bueno y por eso muchas veces no hay como que ese

resultado que... que debe de reflejarse en la, en los alumnos ¿no? Sí, y entonces este pues para mí es muy importante esto de la formación, ¿no? como decía como en la formación ¿no? de los docentes, de hecho podría tener otra carrera el docente ¿no? pero que tiene que tener esa formación para mí definida el docente ¿no? pero hasta el momento creo que no se ha logrado en la Universidad ¿no? que [...] hay un profesor que estudió eeh sociología en la UNAM aah ¿ya va a ser profesor de la..., de la UNICH? osea bueno sí está bien, pero qué formación o experiencia tiene en cuanto a la cuestión de enseñanza de la lengua, puede que sea nulo aah, sólo porque sea hablante aah, no, eeh entonces todo eso que todavía confronta la universidad. (Entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018)

Otra opinión con respecto a la profesionalización de la enseñanza, señala que no basta con el hecho de que el docente escriba, esto a propósito de que varios de los profesores que dan clases en esta región didáctica intercultural tienen una formación literaria y muchos de ellos con gran trayectoria reconocidos a nivel nacional como escritores indígenas, ya sea en el área de narrativa o poesía, sino que también ellos tienen que profesionalizarse en el área de la enseñanza para que se logre el objetivo de la Universidad, como a continuación lo plantea:

para poder llegar a ser... a lo que... lo que debe de ser ¿no?, aun así falta mucho trabajo de especialización, de profesionalización, del quehacer de las letras de la literatura del arte, implica todo un proceso ¿no?, no basta de que ya escribí un librito, ya medio escribí un poema, sino que... si ya escribiste puedes mejorar cada día, mejorar profesionalizar y puede ir aportando mucho mejor calidad, mucho mejor propuesta, mejor... entonces yo creo que aah, a los profes, nosotros los profes deberíamos de... de motivar en ese sentido sobre la enseñanza de las lenguas, pero... te digo [hay] dificultad en el proceso, y... hay [algunos] profes que sabemos también, hay que decir, de que les falta esa... esa disciplina, esa capacitación. (Entrevista realizada a docente de Huixtán, 18/06/2018)

Otros en cambio, a pesar de que no tuvieron una formación profesional en el área de la enseñanza de lenguas, se han ido profesionalizando porque han colaborado con otras instituciones que les ha permitido conocer la parte pedagógica y didáctica, esto es lo que él de manera personal le ha servido mucho como docente:

y por otro lado también he estado en este... en una organización más bien eh trabajando, más bien experiencia en trabajo de organizaciones sobre cuestiones de enseñanza de la lengua, por ejemplo este... trabajé tres años, casi cuatro años con siete meses, en... en la organización que se llama Innovación Educativa, [en la] Casa de la ciencia, entonces fui... digamos... este... asesor de un... este, de un proyecto de enseñanza bilingüe, eh a nivel preescolar y nivel primaria, entonces es ahí donde tuve un poco más como conocimiento pedagógico sobre la enseñanza de la lengua ¿no? Un poco, un trabajo más dinámico, más pedagógico, más lúdico, como que ahí tuve

la formación para dar clases en lenguas, en lengua tsotsil. (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Esta experiencia que señala el docente, sin duda es lo que le ha permitido mejorar su enseñanza en la lengua tsotsil. Otros en cambio, no han tenido esta oportunidad de formarse ni de tener otra experiencia en la enseñanza de lenguas más que en la UNICH, por lo que están conscientes de que necesitan una formación al respecto. En la siguiente entrevista, cuando se le preguntó qué necesitaba para que mejorara su enseñanza, señaló que efectivamente necesitaba unos cursos de actualización docente:

Pues yo creo que... una actualización de los docentes eeh, hacer más estrategias, tal vez didácticas porque no hay mucho material de enseñanza, creo que funciona mucho en el caso de... de que las clases sean más dinámicas, este... les pongas no sé... por medio de juegos, elaborar materiales, este... para que los muchachos también le vayan tomando el interés, a mí me ha funcionado trabajar así, también trabajar por... por equipo que ellos este tengan la, la... la oportunidad de convivir entre ellos y todo pero creo que sí hace falta mucho la actualización docente o talleres, cursos en relación a la enseñanza de lenguas, ya sea en L1 en L2 siempre va a ser necesario y que eso sea pues tal vez cada inicio de semestre o cada término de cada semestre o entre medio, no sé pero tiene que haber cursos y talleres referentes a la enseñanza de la lengua porque no hay, la verdad no hay, este semestre no hubo ni uno, sí falta también esa parte no de la actualización, si, la actualización, o tus estrategias de enseñanza, didácticas cosas así. (Entrevista realizada a docente de Simojovel, 19/06/2018)

Aunado con esta falta de profesionalización docente, en el área de la didáctica de las lenguas, resulta que tampoco se tienen planes o programas para la enseñanza de estas lenguas, aunque en una entrevista con el Coordinador del Centro de Lenguas señala que sí existe un programa bastante genérico para todas las carreras, elaborado según él, de manera muy antropológica y lingüística.

Si hay programas pero es lo que hace rato comentaba, [el contenido] tiene que ver mucho [con] la carga antropológica, un asunto de estudios culturales. ¿Por qué? porque es como si realmente si en lengua originaria, lejos de enseñar las lenguas, se pretendiera enseñar prácticamente la lengua y la cultura de los pueblos originarios, entonces no es enseñanza de la lengua, es enseñanza de la lengua y cultura, para eso está la carrera en Lengua y Cultura ese [sí] tiene que hacer análisis, estudios de los pueblos originarios, cosmovisión, sistema política, agrícola económica [...]. Tenemos el programa, [pero] mayormente no está especificado para quién va determinado también, si es para hablantes o no hablantes, habría como... es un programa general. (Entrevista al coordinador del Centro de Lenguas, 08/02/2019)

Sobre esto último, habría que considerar lo que plantea Cassany y otros (2003) acerca de la enseñanza con el enfoque comunicativo de la lengua, sobre todo para los alumnos no hablantes del *Bats'i k'op* y que la van a adquirir como segunda lengua. Con los alumnos hablantes de esta lengua, tomando en cuenta de que ya tienen las habilidades de hablar y escuchar, los autores antes señalados plantean cuatro enfoques básicos para la expresión escrita, en cada una de ellas se describe una habilidad tal como se puede apreciar en la siguiente:

1. *Enfoque gramatical*. Se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua.
2. *Enfoque funcional*. Se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de texto escrito.
3. *Enfoque procesual* o basado en el *proceso de composición*. El aprendiz tiene que desarrollar procesos cognitivos de composición para poder escribir buenos textos.
4. *Enfoque basado en el contenido*. La lengua escrita es un instrumento muy potente que puede aprovecharse para aprender en otras materias, al tiempo que se desarrolla la expresión.

(Cassany, 2003, p.271y 272)

Con respecto a lo anterior, es necesario tener en claro qué se requiere que el alumno aprenda en cada carrera, así mismo, qué habilidades se necesitan desarrollar con los hablantes y no hablantes, para que conforme a esto se diseñen los planes y programas, y permita también al docente perseguir ese objetivo, y no suceda como las experiencias anteriores en donde simplemente el alumno no aprende nada. Para ello, sería prudente socializar y discutir sobre estos temas con la finalidad de cumplir con el objetivo de la institución, porque en entrevista con el coordinador del Centro de lenguas de la UNICH, plantea ciertos puntos de vista que sería la parte medular en donde se tendría que discutir y consensar entre todos los docentes:

un estudiante hablante quizás [...] hay que fortalecer la parte de la lectoescritura, dependiendo [de] la necesidad del estudiante, u otro tema que plantear es ¿Qué necesidad tiene el estudiante? ¿Si realmente necesita hablar, escribir en su lengua? porque si no tiene esta necesidad el estudiante, no tiene caso estar aprendiendo a “leer y escribir”, [con] que lo hable está bien. Esto sucede con el caso de [la carrera de] Medicina, el chico de medicina quizás lo que quiere es cómo comprender algunas cosas en la lengua, quizás hablarlo, una plática breve, específica, básica con los pacientes en este caso, [...] cuestiones de algo [como] ¿Dónde te duele? ¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes? lo básico de un diagnóstico. ¿Qué pasa cuando nosotros queremos

cargar que el estudiante conozca, por ejemplo, toda la cuestión del sistema de salud tradicional del pueblo originario? yo siento que estamos prácticamente cargando la parte antropológica. (Entrevista al coordinador del Centro de Lenguas, 08/02/2019)

Una vez teniendo en claro el desarrollo de las habilidades que se tendrían que trabajar entre hablantes y no hablantes además de temas lingüístico culturales pertinentes para cada carrera, se tendría un seguimiento más específico, además de poder evaluar el avance de cada caso para tomar medidas correctivas en la enseñanza si es que no se estuviera cumpliendo con los fines y objetivos particulares.

Esto también se evitaría los grupos mixtos, ya que una de las quejas de los docentes y también de alumnos, es la conformación de grupos de hablantes y no hablantes en un mismo salón, que como lo plantean los docentes, es antipedagógico:

me tocó atender multigrado podremos decir, te ponen... ahí están los cinco compañeros que no hablan y ahí están los diez compañeros o quince compañeros que hablan tsotsil, hijole para equilibrar está cañón ¿no? Recurrí a la estrategia de multigrado en CONAFE, porque yo fui también como instructor comunitario, entonces [ahí] manejabas multigrado donde te ponen uno de sexto grado, uno de cuarto, uno de quinto y uno de preescolar, ¡Atiéndelo! ¿No sé cómo le haces? ¡Ahí está! ¡Ahí está tu manual, tu estrategia! ¡Implementalo! [me decían]. [...] pero por lo menos en educación básica está tu manual, tu libro, cómo lo vas a implementar, allá [en la UNICH] no, así como Dios te ayuda, como Dios pone en tu camino pues ya lo enseñas ¿no?, pues es una dificultad [...] es necesario esta separación de enfoques ¿no? porque requiere una atención especial, no sé si especializado o adecuado o contextualizado o situado, este aprendizaje a los [alumnos] que son hablantes de español que están aprendiendo un proceso más como un enfoque, más comunicativo, mientras que los [alumnos] hablantes pues ya saben hablar ¿no? para reforzarles la habilidad lingüística, de escritura, entonces totalmente requiere una atención muy distinta ¿no? (Entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Siguiendo con esta situación de los grupos mixtos, también se crean ciertos conflictos en el aula, porque la atención entre hablantes y no hablantes es distinta y se requieren de estrategias didácticas distintas. Cuando se crean estos grupos, se torna un poco conflictivo para el manejo de ambos grupos, como nos hace ver la siguiente docente:

cuando son grupos mixto hay... como que problemas, además de la enseñanza aprendizaje entre los propios alumnos, como que siempre hay ese choque de que "hay tú eres hablante, este te burlas de mi porque no puedo pronunciar bien"... siempre hay ese roce de hablantes y no hablantes, siempre va a haber y a veces se sienten menos los no hablantes porque cuando una... pones una actividad en el pizarrón y los no hablantes no acaban rápido y los hablantes se atrasan. (Entrevista realizada a docente de Simojovel, 19/06/2018)

En el caso de los estudiantes, se percibe la misma situación de la complejidad en el aprendizaje, porque la siguiente alumna entrevistada, señalaba que ya tenían otras necesidades lingüísticas por aprender, más gramaticales, en cambio, con los no hablantes, necesitaban desde conocimientos básicos como la codificación del significado de las palabras, así como desarrollar el habla y entablar diálogos básicos, y eso para ella los atrasaba en el conocimiento:

lo que sentimos creo que nosotros como grupo, sentimos que no funcionábamos bien así, de estar [entre] no hablantes y hablantes, como que nos atrasábamos mucho, para los que eran hablantes, para lo que queríamos aprender [los hablantes] en ese semestre, ya era la sintaxis, ya sabíamos cómo iban todos, entonces nos atrasábamos mucho, lo que propusimos al maestro [es] dividir el grupo [entre hablantes y no hablantes], un día [atendía] el otro [grupo], un día el otro [grupo], así lo hicimos. [Y mejoró] porque el maestro se centraba con nosotros, ya trabajamos lo mismo, a diferencia cuando estaba ahí integrado el otro grupo [de no hablantes]. [Ellos] preguntaban ¿Qué significa estas palabras? ¿Cómo se dice eso? que nosotros [como hablantes] ya desde el principio lo sabíamos, cómo que [eso] nos atrasaba mucho. (Entrevista a alumna de comunicación, 28/02/2019)

Esta situación de la conformación de grupos mixtos, tiene que ver con decisiones administrativas de la UNICH, que sin conocer la complejidad y las consecuencias en la enseñanza-aprendizaje, pasan por alto estas opiniones tanto de docentes como de los alumnos, lo que complica también cumplir con el objetivo institucional.

Con todas estas complejidades descritas sobre todo en este apartado, depende mucho también sobre cómo se concibe la enseñanza de las lenguas originarias a nivel institucional, es decir, depende mucho de la colaboración de los directivos en turno atender la formación docente, la creación adecuada de planes y programas, así como evitar la creación de grupos mixtos por la nula efectividad en el aprendizaje del *Bats'i k'op* como bien ha sido señalado por los sujetos sociales inmersos en esta complejidad académica. Muchos de los que ocupan puestos de mando en esta región didáctica intercultural, no han tenido experiencias en contextos interculturales ni de educación bilingüe, mucho menos, en el área de la enseñanza de lenguas, por ello, se le ha dado poco interés al Centro de Lenguas y su quehacer pedagógico, porque se le ha visto, muchas veces,

simplemente como un área de traducción o interpretación, cuando realmente es el eje central de la Universidad las lenguas y culturas originarias. Para atender esta situación, se necesita de una colaboración en conjunto para plantear un proyecto que retome todas estas complejidades con respecto a la didáctica de las lenguas.

Una vez descritos y analizados los temas centrales que los sujetos sociales de la REDINBAK' detectaron como los principales obstáculos que contrarrestan la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op* y que además son estos los que en gran medida obstaculizan la misión institucional, dichos temas, así como el análisis expuesto en este capítulo, sirvieron para presentar ante los docentes como un diagnóstico de esta problemática. Por lo consiguiente, para buscar las posibles soluciones, se requirió de un trabajo en conjunto tanto de los docentes como del investigador, tal como la metodología de investigación-acción participativa propone y que dichas consensos y propuestas se plantean en el siguiente capítulo.

## **CAPÍTULO 5. PROPUESTAS DE SOLUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL BATS'I K'OP EN LA REGIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL DEL BATS'I K'OP**

En este capítulo se describe la última fase de la investigación después de haber evidenciado las complejidades en torno a la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op* en esta Región Didáctica Intercultural, ahora se describe las posibles soluciones ante las complejidades encontradas, que muchas de ellas ya habían sido descritas por los estudios de Shilón (2011) y González (2017). Sin embargo, en esta investigación que se llevó a cabo, se trató no solo de documentar el problema ante los docentes y la comunidad académica de esta Universidad, sino darle las posibles soluciones con la finalidad de cumplir con la misión de la institución, que para ello, se usó la metodología de investigación acción participativa con la finalidad de tener injerencia en la solución de esta problemática como miembros de esta comunidad académica.

Las complejidades en la enseñanza-aprendizaje que se fueron encontrando durante el trabajo de campo realizado durante el período de Abril del 2018 a Marzo de 2019, se pueden dividir básicamente como ya se expuso en el capítulo anterior, en cinco grandes rubros, los siguientes:

- Complejidades y complicaciones con las variantes lingüísticas (oral y escrito).
- Falta de materiales didácticos en la lengua *Bats'i k'op*.

- Complicaciones con la formación docente para la enseñanza de lenguas originarias.
- Ausencia de planes y programas (disciplinares) en la enseñanza de las lenguas.
- Formación de grupos mixtos

Para darle solución a estas complicaciones, se realizaron tres talleres con los docentes de lenguas originarias en donde se presentaron cada una de estas complejidades antes descritas, que en conjunto se analizaron y reflexionaron para realizar las propuestas de solución. Los talleres se llevaron a cabo en tres momentos, los siguientes:

- 1er Taller (27 de marzo del 2019)
- 2º Taller (08 de abril del 2019)
- 3er Taller (06 de Mayo del 2019)

Es preciso señalar que después de haber planteado los talleres ante el Coordinador del Centro de Lenguas de la UNICH y de haber realizado las gestiones correspondientes, a través de él se hizo una invitación a todos los docentes de lenguas originarias para su asistencia al taller, por lo que no fue exclusivo para los de la lengua *Bats'i K'op*. Finalmente en estos talleres se tuvieron la participación de docentes de las lenguas tseltal y zoque. Sin embargo, para fines de delimitación de la investigación, únicamente se presentan los datos obtenidos en relación a la lengua *Bats'i k'op*.

### **Primer Taller**

El primer taller se llevó a cabo con la finalidad de “Reflexionar y discutir sobre la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op* en la UNICH y realizar propuestas para mejorar la enseñanza-aprendizaje”.

Para ello, se presentó primeramente el diagnóstico descriptivo sobre la enseñanza de lenguas, producto del trabajo de campo realizado durante el período Abril del 2018 a Marzo de 2019.



Foto 5. Primer taller en la UNICH

En este taller se dio a conocer las complejidades que se habían encontrado con respecto a la enseñanza aprendizaje del *Bats'i k'op*, así como las problemáticas que encontraron en su momento de Shilón (2011) y González (2017). Esta presentación permitió justamente reflexionar y analizar la situación de la enseñanza aprendizaje entre todos los docentes, y a la vez, se recalcó que la misión institucional de la Universidad Intercultural no se estaba cumpliendo, a pesar de que ya habían diagnósticos previos sobre las complejidades encontradas, sin embargo, se seguían repitiendo en los tiempos actuales, en donde, poco o nada se han hecho al respecto, por lo que varios de los docentes mostraron su preocupación y señalaron que se tendría que ir atendiendo para darles una solución. Con este panorama presentado, se fueron discutiendo y dimensionando la magnitud y las implicaciones de cada una de las problemáticas. Algunas de estas, no se requería más que el consenso y propuestas de soluciones entre los docentes, otras en cambio, requerían de una gestión y autorización ante las autoridades Universitarias e implicaban un proceso más largo para llevarlas a cabo. Con estas consideraciones antes descritas, permitió entonces

seleccionar a cada una de estas complejidades para darle solución en tres momentos: a corto, mediano y largo plazo.

Cuadro 11. Plazos de solución

Complejidades	Plazo de solución		
	Corto	Mediano	Largo
Complejidades y complicaciones con las variantes dialectales (oral y escrito)	<b>X</b>	<b>X</b>	
Falta de materiales didácticos en la lengua <i>Bats'i k'op</i>		<b>X</b>	<b>X</b>
Complicaciones con la formación docente para la enseñanza de lenguas originarias.		<b>X</b>	<b>X</b>
Ausencia de planes y programas (disciplinares) en la enseñanza de las lenguas.		<b>X</b>	<b>X</b>
Grupos mixtos		<b>X</b>	<b>X</b>

Fuente: elaboración propia

Es importante señalar que varias de estas actividades que permitirían darle solución a estas complejidades, se realizarían fuera de los tiempos de esta investigación, por lo que aquí únicamente se describen las actividades y las propuestas realizadas desde el primer taller que fue del 27 de marzo del 2019 al último taller que se llevó a cabo el 06 de Mayo del 2019, independientemente de las otras actividades que se llevarían a cabo de manera paralela a la conclusión de esta investigación.

Después de las consideraciones anteriores, sobre todo por los plazos de solución y la disponibilidad colaborativa de los docentes, se vio la pertinencia de presentar una propuesta de una variante académica para una posible solución con respecto a las complicaciones con las variantes lingüísticas. Esta propuesta, bajo mi autoría como investigador de esta tesis, y luego socializada con los docentes de lenguas originarias, fue bien aceptada, salvo algunas dudas que tenían en torno a las características particulares de esta variante, que más adelante se describirán. Al término de esta presentación, se pidió a los demás docentes que también hicieran propuestas de solución, por lo que aceptaron elaborarlas y presentarlas en

el siguiente taller. Para ello, se agendó la fecha del siguiente taller para la presentación de las propuestas sobre cómo solventar las problemáticas de la enseñanza aprendizaje en esta *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op*.

### **Segundo Taller**

El segundo taller tuvo como objetivo presentar las propuestas de cada docente para solventar las complejidades de la enseñanza aprendizaje de la lengua *Bats'i k'op* ya previamente presentadas. Para ello, se tuvo la presentación de cuatro propuestas, dos para la lengua *Bats'i K'op*, una para la lengua tseltal y una para la lengua zoque. Estas cuatro propuestas se presentaron con el fin de socializarlo para considerar la viabilidad de cada una de ellas.



Foto 6. Segundo taller en la UNICH

En seguida se presentan únicamente las dos propuestas elaboradas por los docentes de la lengua *Bats'i K'op*.

**Propuesta 1.-** Esta coadyuvaría para la elaboración de un programa para el docente con una metodología bien definida basado en el enfoque funcional

comunicativo dirigido para los alumnos que la adquieren como segunda lengua.

Cuadro 12. Propuesta 1

<b>Propuesta 1</b>
<b>Título:</b> Propuesta para mejora en los resultados de enseñanza-aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la UNICH.
<b>Contenido:</b> De acuerdo a las problemáticas y debilidades que conocemos como profesores de Lenguas Originarias en la UNICH, y en particular, de las mencionadas en el taller “Situación de la enseñanza-aprendizaje del Bats'i k'op (tsotsil) en la UNICH”. Parto desde el ámbito pedagógico porque considero importante priorizar y dar atención al punto relacionado a <b>la ausencia de programas (disciplinares) y metodología en la enseñanza de las lenguas.</b> Por lo anterior, mi propuesta es, con fundamentos en Competencia Comunicativa, establecer un documento con contenidos elementales pero flexibles, respecto al uso funcional de la lengua, desde los ejes temáticos sugeridos en los programas (merecen ser revisados y trabajados en conjunto), describiendo específicamente los temas a tratar, gramática, campo semántico y el contexto de manera concreta, es decir, un documento que sirva como referencia común para los profesores de Lenguas Originarias, tsotsil. De primer momento podemos partir en el aspecto en que los programas de aprendizaje y las certificaciones pueden ser globales, que hacen que el alumno mejore en todas las dimensiones del dominio de la lengua y de la competencia comunicativa. Que serviría para atender a la mayoría de las carreras de la universidad a excepción de Médico Cirujano, las características de este documento deberá ser estrictamente, gradual y en relación a los aprendizajes significativos. A mediano plazo. Y a largo plazo, siguiendo procedimientos similares, se dará atención a todo lo relacionado a los programas que son modulares, por ejemplo aquellos que se encuentran enfocados al mejoramiento y el dominio que el alumno tiene de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta. Así como los llamados ponderados, que enfatizan el aprendizaje en direcciones determinadas y producen un «perfil» en el que se consigue un nivel más alto en algunas áreas de conocimientos y destrezas que en otras y para aquellas denominadas parciales, que se

responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras. (MCER, 2002, P. 21).

En este sentido se requiere de la identificación de las necesidades, la determinación de los objetivos, la definición de los contenidos, a mediano plazo, lo que nos llevará posteriormente a la selección o creación del material y a la evaluación, los exámenes y las calificaciones, estos últimos en largo plazo.

### **Segunda propuesta**

Reforzar el cuerpo académico de lenguas originarias, integrada por los profesores que se dedican a dar clases de lenguas originarias en la Universidad, o personal docente con experiencia en la enseñanza de lenguas originarias para dar continuidad de manera que se cuente con un grupo permanente y continuo para la aplicación y mejora del material propuesto, como proyecto a largo plazo.

### **Disponible en:**

<https://www.netlanguages.com/blog/index.php/2017/08/28/what-is-functional-language/>

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Fuente: Propuesta presentada por la Mtra. Cristina Martínez Álvarez

**Propuesta 2.** La siguiente propuesta coadyuvaría en la selección de los materiales didácticos más adecuados para fomentar la lecto-escritura dirigido para los alumnos hablantes como para los no hablantes de la lengua *Bats'i k'op*.

Cuadro 13. Propuesta 2

<b>Propuesta 2</b>
<b>Título:</b> Antología de cuentos tsotsiles
<b>Contenido:</b> <b>Objetivo</b> Realizar una antología de cuentos en la lengua tsotsil, que sirva como herramienta didáctica para la comprensión y estudio de la misma lengua. <b>Justificación</b> La mayoría de los textos escritos en forma bilingüe se ha dado mayor énfasis en la revisión minuciosa en la segunda lengua (español), y de menor importancia en la lengua originaria. Muchos textos bilingües se aprecia la lectura en la segunda lengua, mientras que en la lengua materna mucha de las veces se encuentra carente de sentido por ser traducciones muy literales, en varios textos bilingües no tiene originalidad en la lengua materna. Son muy pocos los escritores que se han preocupado en escribir primeramente en la lengua materna y en un segundo momento al español, o bien lograr el mismo efecto en ambas lenguas, la mayoría piensan en los amplios lectores hablantes del español porque existe una realidad que hay muy pocos y casi nulos lectores en la lengua materna, sin embargo, el mismo escritor ha fomentado la debilidad, al descuidar su publicación en lengua originaria. El texto escrito de manera bilingüe no es pedagógico en la enseñanza de la lengua originaria, por lo que los alumnos aprendices de la lengua originaria revisan en primer lugar la traducción en español y en segundo lugar lo leen en la lengua originaria, esto reduce la posibilidad de hacer el esfuerzo de comprender el texto, algo similar sucede con los hablantes de la lengua originaria, al no encontrar la misma calidad en la lengua originaria, prefieren leer en español. Por ello es importante hacer una selección de cuentos escritos en la lengua tsotsil donde prevalezca la concordancia, la naturalidad en cada una de las variantes dialectales de la lengua tsotsil. En efecto, surge la propuesta de hacer una antología de cuentos tsotsiles con temas relacionado a la cosmovisión, escrito únicamente en la lengua materna y con preguntas de análisis para la comprensión al final de cada cuento. En contexto de la enseñanza de las lenguas originarias. Seleccionar los cuentos mejor escritos en las lenguas tsotsil, con originalidad en la propia lengua, ya que mucha de las veces está escrita de manera bilingüe, y no sólo acontece con los

alumnos de L2, sino también a los de L1, por lo tanto, la antología puede ser útil para ambos casos.

- Con la antología de cuentos el docente de la lengua tsotsil puede orientar pedagógicamente en la enseñanza y comprensión de la lengua de acuerdo al nivel de aprendizaje de los alumnos.
- La antología de cuentos estaría contribuyendo en la conformación del bibliográfico del CREL, de esta manera se coadyuva a los objetivos de Centro de Revitalización y estudio de la lengua. Fortalecer la lectura, la comprensión y la escritura de la misma lengua.

### **Marco teórico**

Antología “es una **colección de piezas** seleccionadas por su **valor** o **calidad**”<sup>7</sup> “El término viene del griego “anthos” que significa “flores”, y “legein” que significa “escoger”. Se puede decir entonces que en la antología se selecciona lo mejor de varias piezas para reagruparlas en un nuevo producto, ya sea literario, musical, científico, etcétera”<sup>8</sup> “Las antologías representan una herramienta didáctica importante en el estudio de las distintas áreas del saber, ya que permite abordar un tema desde una diversidad de fuentes que de otra manera habría tomado mucho rato elegir”<sup>9</sup>

### **Metodología**

- Se haría una revisión meticulosa de los textos escritos en la lengua tsotsil, en la biblioteca de la universidad y entre otros medios.
- Se hace la selección de cuentos con criterio de que sea comprensible en la lengua Tsotsil y con temas resaltantes de la cosmovisión.
- Sistematización de la información
- Elaboración del índice
- Elaboración del prologo
- Elaboración de la introducción
- Diseño grafico

<sup>7</sup> <https://definicion.de/antologia/>

<sup>8</sup> <https://www.lifeder.com/partes-antologia/>

<sup>9</sup> <https://www.caracteristicas.co/antologia/>

<b>Cronograma de actividades</b>							
	Enero	Febrero	marzo	abril	mayo	Junio	Julio
Elaboración de la propuesta	x						
Revisión bibliográfica		x	x				
selección				x			
sistematización				x	x		
Índice						x	
prologo						x	
Introducción						x	
Diseño grafico						x	
Entrega de versión final							x

Fuente: Propuesta presentada por el Mtro. Luis López Díaz

Después de haber presentado estas propuestas, se planteó la necesidad de realizar un tercer taller con la finalidad de abordar una temática en específico que permita darle solución a una de las complejidades ya antes señaladas, por lo que se empezó por discutir y reflexionar acerca de las complejidades con las variantes lingüísticas. Es importante mencionar, que de no ser que en las entrevistas, señalan a las variantes como un elemento importante por el que se complica la enseñanza, los docentes por su lado, señalan que ellos nunca han tenido ningún problema al respecto, sin embargo, se vuelve un poco contradictorio cuando los resultados de esta investigación, demuestran lo contrario, porque justamente no se ha encontrado alguna metodología de cómo enseñar ante la diversidad de variantes.

### **Tercer Taller**

El propósito de este último taller, fue para encontrar soluciones con respecto a las variantes lingüísticas. Es decir, a partir de la complejidad de las variantes, se tendría que llevar a cabo una solución dejando tareas específicas. De esta forma, se analizó que si en efecto, las variantes lingüísticas han generado confusiones en los alumnos, y que varios de los docentes en las entrevistas han manifestado cierta complicación con estas, se tendría entonces que empezar a conocer esas diferencias, para ello, se optó por hacer un glosario de términos, que los propios docentes consideren que son variantes. Para ello, se elaboró un formato diseñado por una profesora de la lengua *Bats'i K'op* (véase anexo). Una vez realizada la recolección de los elementos léxicos, se procedería luego a la clasificación de estos si la variación se presenta a nivel fonológico o morfológico, o si se trata de expresiones completas.

Sin embargo, entre la reflexión y el análisis, y con la finalidad de buscar las soluciones más eficientes ante esta complicación con las variantes lingüísticas, se propuso también, considerando la exigencia de los alumnos, el que sea un solo docente exclusivo para atender un grupo durante toda la carrera. A pesar de que se caería en una contradicción a favor de las variantes lingüísticas, en dado caso de que diera resultados favorables, sería una posibilidad de darle solución a esta complejidad.



Foto 7. Tercer taller en la UNICH

Con estos análisis y actividades se terminó el tercer taller, que como se podrá observar, solo se pudo abordar un tema que fue sobre las variantes lingüísticas. Con respecto a las otras complejidades, por sus implicaciones administrativas e institucionales, se han planteado abordarlos en otro momento fuera de los tiempos de esta investigación.

Después de estos talleres implementados, y con los planteamientos vertidos por docentes y alumnos sobre las complicaciones con las variantes lingüísticas, se puede resumir las propuestas de solución en tres, las siguientes:

- **Variante académica:** Crear y enseñar una variante académica en la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op* que sea enriquecida lexicalmente por las otras variantes.
- **Profesor Exclusivo:** Contratar un docente hablante de una sola variante para impartir clases en un grupo exclusivo durante toda la carrera en la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op*.
- **Variante exclusiva:** Elegir una variante entre todas, las más representativa, para usarlo oficialmente en la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op*.

Para entender un poco más sobre estas propuestas de solución, en seguida se plantean las características y soluciones en cada una de ellas.

### **Variante académica**

Para la creación de esta variante académica, implica primeramente la sensibilización y el consenso entre los docentes para su uso en la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op* como una alternativa de enseñanza ante la complejidad con las variantes. También es necesario realizar un análisis sobre la forma de enseñanza desde la parte oral y escrita, porque para los estudiantes no hablantes, requieren de una explicación uniforme que no les cause confusión conforme van adquiriendo esta lengua, de manera que en la escritura, como una herramienta importante para el aprendizaje, se tendría que discutir algunos aspectos gramaticales desde si, por ejemplo, se escribe junta o no una palabra debido a que algunos

docentes escriben como hablan con su respectiva variante. Por ello es muy importante uniformar y conocer la forma “correcta” de escribir apoyándose de la morfología para explicar las características de ciertas clases léxicas del *Bats'i k'op* para que pedagógicamente sean aplicadas de manera homogénea, toda vez que en el discurso hablado existe un sinnúmero de contracciones, erosiones fonéticas y elisión de fonemas que no podrían ser tomadas como “normas” en la escritura, sobre todo para los que aprenden el *Bats'i k'op* como segunda lengua, y retomando lo que plantea Seifart (2007), es importante cuidar la ortografía, porque esta apoyará a la “correcta pronunciación” de las palabras por parte de los estudiantes.

Para lograr esta propuesta, se requiere en un primer momento cambiar las actitudes lingüísticas de los hablantes, en este caso tanto de los docentes así como de los estudiantes que se encuentran en la región didáctica intercultural, es decir, que no conciban a las variantes lingüísticas orales como un problema. En este sentido, a pesar de que durante las entrevistas realizadas a los profesores del *Bats'i K'op*, consideraron que las variantes lingüísticas traen consigo ciertas complicaciones para la enseñanza aprendizaje, manifestaron también que éstas pueden enriquecer a la lengua desde diferentes aspectos. Sin embargo, reconocieron que primeramente, como ya se hizo mención, para que éstas puedan verse como un factor positivo en la enseñanza, se necesita justamente una concientización al respecto, tal como lo señalan los siguientes docentes:

fomentar con los jóvenes [estudiantes], no casarse solamente con los variantes sino que mientras que... aah... puede[n] dominar otra[s] variante[s] o puede[n] hablar, comunicar[se] con los [otros] tsotsiles, para nosotros..., para mi estoy convencido que los variantes no es problema ¿no? Al contrario, es riqueza ¿no? Entonces hay que... hay que dominarla, hay que hacerlo si eso [se] fomenta en la escuela debo de, primero, dominar[lo] como... yo convencido en sí mismo, por eso lo practico, [sería] una de las primeras razones ¿no? (entrevista realizada a docente de Huixtán, 18/06/2018)

Con estos comentarios positivos hacia las variantes lingüísticas, se reconoce que la labor de concientización debe partir del docente mismo para que esto se replique en las aulas con los estudiantes, además de que en

términos léxicos, como el siguiente docente lo plantea, enriquecería el vocabulario de esta lengua:

dar ejemplo como maestro que las variantes no es un impedimento para el aprendizaje, más bien... es una oportunidad de aprender otras variantes, otras palabras, porque se puede enseñar de que por ejemplo este...eh "hermanas"... concepto de nombre de parentesco ¿no? Entonces hay otras regiones que dicen... y nosotros en variante de Chamula ¿no? decimos este ¿cómo dicen este?... "su hermano mayor, su hermana mayor", ya no recuerdo muy bien, ya tiene rato que no doy clase, pero pones un cuadro ¿no? estas son las variantes, pero esto es lo que dicen en Larrainzar, es lo que dicen en Chenalho, es lo que dicen el Chamula ¿no? con los diferentes... es un repertorio de oportunidades (entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018)

Es evidente que en términos léxicos, a partir de este comentario, la variante académica se vería favorecida en diversos aspectos. Uno de estos, es en cuanto a la reapropiación léxica, cuando en una variante o comunidad lingüística de esta lengua haya caído en desuso, tal como nos hace ver el siguiente docente:

esas diferencias [léxicas] podría ser como un...este como una riqueza en el vocabulario, porque ¡aah! pues esto... usan todavía *chauk*, y yo digo *anjel* ¿no? No me gusta el *anjel*, mejor tomo *chauk*, entonces eso es una posibilidad de ayudarnos de una variante a otra variante que ha perdido [la palabra], para mí eso sería, [una] forma de enriquecer, pero no eliminar, [...], excluirlo sino que englobar (entrevista realizada a docente de Chamula, 16/06/2018).

Como se puede apreciar, el docente entrevistado hace referencia a una palabra que en su variante ya no se usa pero en cambio ha observado que en otras variantes de esta lengua aún se conserva, y que en lugar de esa se usa un préstamo del español como la de *anjel* "ángel" para referirse al rayo, cuando existe un término propio del *Bats'i k'op* que es *chauk* y que en algunas variantes aún la conservan, en este sentido, esta posibilidad de reapropiarse de estos conceptos en desuso, las variantes lingüísticas también permitirían la revitalización de esta lengua.

Otro aspecto por el que se vería beneficiada la variante académica a través del léxico de otras variantes, es en la existencia de más vocabulario que los hablantes puedan usarlas como sinónimos. En la creación literaria por ejemplo, como nos hace ver el siguiente docente, él como escritor, ha visto los beneficios del uso de términos que no son propios de su comunidad lingüística, pero que en el aspecto literario le ha sido de mucha utilidad:

yo he recuperado ciertas expresiones de Chamula por ejemplo, eso sostuve en la tesis, “nosotros decimos así en Huixtan, en Chamula se dice así, fíjate que en tseltal se dice así”, yo voy combinando ese análisis, por eso de alguna manera me permite dar cuenta, de que esto es una riqueza, cuando dicen *alak' sba* eso es una expresión de Chamula, *alak' sba li tsebe*, pero nosotros no tenemos ese *alak' sba*, es una variación muy interesante, está hablando de una comparación, una figura literaria como comparando a la gallina, pollos por ejemplo, trae un plumaje hermoso por lo tanto es una belleza. Nosotros le decimos *jun st'ujumal*, quiere decir muy bella *jun st'ujumal*, esta manera, digamos también, cuando voy haciendo un análisis me doy cuenta de la raíz *t'ujbil* “seleccionado”, también de bella *at'ujbil* significa una mujer llenita eso es parte de la belleza de nuestra visión de los pueblos así voy relacionando (entrevista realizada a docente de Huixtán, 30/01/2019).

Si esta experiencia que nos señala el docente, las variantes lingüísticas han funcionado para ampliar el repertorio lingüístico, y en términos estilísticos permite un discurso artístico más elaborado, en el contexto académico por consiguiente, fortalecería el vocabulario para diversos contextos, como puede ser en la flora y fauna:

hay palabras que ya no sé, o tipo[s] de árbol[es] por ejemplo, “¿cómo le decimos este tipo de árbol? Así se llama”. Así lo recupero, [esto] no es estar hablando de términos de una pobreza cultural, más bien, [uno] se da cuenta que hay una gran riqueza que podemos compartir como tsotsiles, hay ciertas regiones donde hay una relación profunda con la naturaleza, por [lo] tanto [existe] una gran riqueza (entrevista realizada a docente de Huixtán, 30/01/2019).

Con lo anterior, en efecto, en cada región de habla del *Bats'i k'op* se presenta un contexto geográfico distinto desde la flora, fauna, minerales o algunos elementos culturales que en otras comunidades lingüísticas no se tengan, que ante la ausencia de estos conceptos en algunas comunidades lingüísticas, generalmente se recurren a los préstamos lingüísticos del español o de otras lenguas para nombrarlas, como sucede con los siguientes ejemplos:

***pauch*** “ámbar”  
***lekom*** “novio (a)”  
***ch'ivit*** “Mercado”

Estas palabras que solo son usadas en ciertas variantes, si se recuperan para la variante académica, permitirían enriquecer el acervo léxico, independientemente que en las demás variantes orales no los usen o no existan.

Así mismo, será necesario también realizar investigaciones más profundas en algunas variantes dialectales, sobre todo las que han tenido una evolución distinta con respecto a otras variantes, como la de Venustiano Carranza por ejemplo, que en términos fonológicos tiene una vocal distinta al resto de las variantes. Esto sin embargo, no implica ninguna complejidad para la escritura práctica porque se tiene un abecedario que responde a la representación de todos los fonemas contrastivos de esta lengua, por lo que esta vocal en particular de esta variante, puede ser representada con las grafías ya normadas, y que la diferencia para su lectura, es que existiría una pronunciación un tanto distinta al resto de las otras variantes, pero que no implica ningún cambio en el significado. Por ello la importancia apoyarse de otras áreas como la escritura jeroglífica y el conocimiento del protomaya, con la finalidad de entender la situación actual de las lenguas en cuanto a las innovaciones desde la fonología, la morfología y la sintaxis. Es necesario además conocer la innovación de las variantes dialectales que permita después mejorar la norma de la escritura publicada por el INALI, y que esto además permita usar criterios gramaticales y llegar a más consensos entre los académicos hablantes del *Bats'i k'op* sobre el uso de la lengua escrita. En cuanto a esto, como lo señala el siguiente docente, para él la variante lingüística no debe ser un problema, sino más bien, lo más importante es que se “escriba como es”, es decir como la norma lo dicta, además de estar conscientes que las diferencias léxicas enriquecen el vocabulario, y sobre todo, que los “facilitadores” o instructores en la enseñanza de esta lengua, señala, deben conocer las otras variantes existentes para así poder impartir cualquiera de estas dependiendo de la región o del grupo en el que se encuentre los aprendices de esta lengua:

es que las variantes no lo... que no lo veamos como como problema ¿no? sino que, que lo veamos como este... que sí efectivamente así hablan en tal municipio ¿no? y que no es problema ¿no? La cuestión es que, es que escribamos como es, o sea, si en Zinacantan decimos *yech* pues con "i griega" *yech*, y si este... la variante es con *jech*, con *jech* ¿no?, y si, si, este... nos topamos con una escritura que es de Huixtán que es *ech*, pues *ech* ¿no? Ahí no hay ningún problema, la cuestión es que como, como facilitadores en ese sentido como su nombre lo dice, facilitar todo, toda esa experiencia o ese conocimiento que se genera con las variantes ¿no? Si eeeh y como también eeh, hay palabras que sí

son muy diferentes como la palabra “gato”, hay que *bolom*, que *xaru'*, que *moxan*, en unas partes de Zinacantan le dicen más *chon*, *katu'*, eeh.... este entonces, este todo eso ¿cómo hay...? como teniendo en cuenta... y este.. y, y, ¿qué variantes se usa, usaría más en ese curso, en ese taller? ¿sí? y con ese ... con ese grupo ¿no? este... ¿cómo ir familiarizando más con tal... con tal variante? en ese sentido (entrevista realizada a docente de Zinacantán, 19/06/2018).

Sin embargo, es necesario considerar que existen algunas cuestiones pedagógicas en la escritura que no solo implica que las palabras estén “escritas como son” en la oralidad, sino más bien si esa es la forma “correcta” ortográfica y gramaticalmente para replicarlo con los que aprenden la lengua, porque como lo señala Seifart (2007), lo ortográfico es muy importante porque permite también la “forma” correcta de pronunciar las palabras.

Para ello, en términos metodológicos, para la variante académica se tendrá mucho apoyo de la gramática y la didáctica para establecer cuál de todos los tipos de registros de habla en términos léxicos se considerará como la idónea para la enseñanza. En algunos casos, se recurrirá al consenso entre los docentes para saber cuál de todas la expresiones de las variantes será usada y aplicada en las clases, y conforme los estudiantes, no hablantes, vayan avanzando en el aprendizaje de esta lengua, también se le irá dando a conocer otras formas de habla de las distintas regiones, que algunas son meramente prosódicas o por el uso de contracciones por la economía del lenguaje, salvo aquellos que tengan que ver con los parentescos y otras clases de palabras que implica señalarles el glosario de variantes que se tendrá como material didáctico. En este sentido, el docente estará obligado a conocer y a explicar las otras variantes. Algunas palabras o expresiones, como ya se hizo mención, si no existen argumentos gramaticales para seleccionar una forma idónea para la enseñanza, se harán uso de ellas mientras pedagógicamente sean factibles y no genere confusión entre los alumnos.

Para conocer un poco sobre cómo se implementaría esta variante, en los siguientes ejemplos, podemos observar tales complejidades entre el registro particular de lo oral (variantes) y cómo debe ser escrita con normas

gramaticales. Con la expresión “(él/ella) subió”, en el habla oral se puede escuchar diversas expresiones como:

“él/ella subió”            ***muy ech'el***  
                                  ***muy ch'el***  
                                  ***muy el***

Algunos hablantes consideran que estas diferentes formas de expresarse en el discurso oral son variantes, cuando realmente es una deformación fonética de la expresión ***muy ech'el***. En el siguiente análisis se describe esta expresión con los elementos morfológicos y léxicos que la conforman sin la erosión fonética de *ech'el* “en esta dirección de acá”:

Ø-Ø-muy                    ech'el  
CL-3A-V.I.SUBIR        direccional  
‘Él/ella subió (en esta dirección “de acá”)

Esto quiere decir que si se explica con criterios gramaticales esta expresión, la “forma correcta” para escribirla sería ***muy ech'el***, considerando que ***ech'el*** “en esta dirección de acá” es un elemento léxico muy importante para la lengua *Bats'i k'op*, toda vez que señala la direccionalidad de un verbo en movimiento. Las direccionales son una clase léxica del tsotsil derivadas de verbos intransitivos que el español no lo registra, entre ellas podemos encontrar ***talel*** “para acá”, ***sutel*** “regresar” (Haviland, 1981), entre otras. Es decir que los direccionales se pueden usar con el mismo verbo dependiendo de la dirección del movimiento:

***ech'el***  
***muy    talel***  
***sutel***

Por lo que en términos pedagógicos, el aprendiz de esta lengua tendría que pronunciar y escribir la palabra completa para tener certeza sobre la dirección del verbo, ya que si toma únicamente la deformación fonética con

“-el” se complicará entre las otras opciones de direccionales al estar ya morfológicamente incompleto.

Con respecto a la expresión “aquí estoy”, en la oralidad se puede escuchar estas dos formas:

“Aquí estoy”     **li'une**  
                          **li' oyune**

En la expresión **li'une** existe una contracción con la elisión de una clase léxica muy importante que es el existencial **oy**. Si se analiza morfológicamente para su escritura, en la expresión **li' oyune** se puede apreciar estas dos clases léxicas:

li'     oy-un=e  
aquí    EXIST-B1-ENCL  
'Aquí estoy'

Si no se hace este análisis y si no se tiene el “cuidado” gramatical, además si se consideran estas como variantes, se tendrá estas dos formas en la escritura, cuando en términos didácticos, en *li'une* se omitiría una explicación gramatical y en cambio solo se tendría el criterio de “porque así se dice en mi variante”.

Lo mismo sucede con la expresión “vengo de”, en el habla oral se puede escuchar estas dos expresiones:

“Vengo de”     **likemuntal**  
                          **likemun talel**

Muchos hablantes en el discurso oral estas dos expresiones la consideran como variantes, y algunos docentes y escritores lo trasladan así en la escritura. Sin embargo con la expresión **likemuntal** existe una contracción que pareciera conformar una sola palabra, cuando realmente son dos clases léxicas, además de que se elide el sufijo “-el” de un lexema.

Considerando las pautas morfológicas, ésta se conforma de dos raíces léxicas como se puede observar en el siguiente ejemplo:

likemun talel	
lik-em-un	talel
levantar/empezar-PERF-B1	DIRECCIONAL
‘Vengo de’	

Otro ejemplo en donde se necesita de normas gramaticales para que en términos pedagógicos pueda ser usada, es con las siguientes expresiones:

	<b>¿K'u sba?</b>
	<b>¿K'u x-elan?</b>
“¿Cómo es?”	<b>¿K'u s-elan?</b>
	<b>¿K'u yelan?</b>

De estas cuatro formas la expresión *¿K'u yelan?* pedagógicamente existen elementos gramaticales que permiten explicarlo a través de un paradigma con las marcas de persona, que son las siguientes:

1 <sup>a</sup> persona	J- / K-
2 <sup>a</sup> persona	A- / Av-
3 <sup>a</sup> persona	S- / Y-

La palabra “**y-elan**” corresponde a este paradigma en donde el prefijo *y-* corresponde a la marca de 3<sup>a</sup> persona del posesivo, mientras que las otras expresiones, pareciera ser que no se pueden sustentar con argumentos gramaticales y que seguramente tendrán otras explicaciones más fonológicas o pragmáticas.

Estos son solo algunos de los muchos casos observados que necesitan de una explicación morfológica para su escritura y que esto permita

fortalecer un método de enseñanza aprendizaje sobre todo cuando se adquiere como segunda lengua.

Por otro lado existen otros rasgos lingüísticos que permiten reconocer el origen o la región de los hablantes al hacer uso de ciertos elementos léxicos, como por ejemplo en la expresión de “muy bueno”, se puede encontrar las siguientes expresiones en diferentes variantes:

“Muy bueno”	<b>Toj lek</b>	Variante de Chamula
	<b>Lom lek</b>	Variante de Huixtán
	<b>Ven lek</b>	Variante de Chenalhó
	<b>Animal lek</b>	Variante de Zinacantán

En estas expresiones léxicas es donde se necesita de consenso con los docentes para elegir una expresión que sea más “aceptada” para su enseñanza, no sin antes señalar que en tres de estas cuatro variantes, el superlativo “muy” viene de préstamos lingüísticos. En este caso *lom* viene de la lengua tseltal, y *ven* “bien”, así como “*animal*” vienen del español que se han lexicalizado en el *Bats'i k'op*, sin embargo, si no se tienen estos elementos de análisis lingüístico, en el aula y en los textos se presentan estas formas de expresión, por lo que es necesario realizar un consenso y explicar cada una de estas variantes para no generar confusiones con los que aprenden esta lengua.

En términos generales son estas las características de la variante académica. Debido a que esta variante se apega a las normas gramaticales, se evitarían los prejuicios lingüísticos, toda vez de que se están considerando las propias reglas de la lengua, mas no del habla particular de una comunidad, y que por supuesto, con esta variante académica, el alumno o aprendiz de esta lengua, sí podrá entablar comunicación con el resto de las otras variantes lingüísticas.

Para las dificultades en la escritura que impliquen estudios lingüísticos, se dejarán con una norma (tentativa) para luego realizar estudios y establecer

una norma más concreta, y con esto lleve de manera más certera la aplicación de la norma en la escritura.

Todos los planteamientos antes señalados, permitirían ampliar el consenso del uso “correcto” de algunas palabras en diferentes textos, que va desde lo que Cassany y otros (2003) le llaman *textos instructivos* como (instrucciones de uso, recetas de cocina, órdenes, ejercicios físicos, etc.;;) *textos académicos*, *textos literarios*, *textos comunicativos* (cartas, notas, currículums, avisos, informes, anuncios), entro otro tipo de textos. Para las cuestiones de las ciencias disciplinares, es necesario la creación de neologismos para ampliar el campo semántico de las lenguas, o realizar préstamos lingüísticos de otras lenguas mayas que correspondan a la misma familia lingüista, esto permitirá eficientar la lecto-escritura consolidando una comunidad lingüística académica mucho más amplia para hacerle frente al desplazamiento lingüístico del español, así como en el plano pedagógico implementar metodologías de enseñanza mucho más unificadas, que tratar de hacer una metodología por cada variante.

### **Profesor Exclusivo**

Esta propuesta consiste en contratar un docente hablante de una sola variante para impartir clases en un grupo exclusivo durante toda la carrera en la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op*. En este caso se evitaría el uso de otras variantes lingüísticas porque el docente impartiría desde su variante. En cuanto a los alumnos hablantes y no hablantes, tendrían que adaptarse a la variante del profesor independientemente de la variante que dominen los alumnos que son hablantes. De esta forma, evaluar el nivel de aprendizaje de los alumnos, solo será posible con el profesor designado. Esta propuesta, se supone, “garantiza” la comunicación con la comunidad lingüística a la que pertenece el docente, por lo que el alumno tendría en algún momento que irse preparando para enfrentarse con otra comunidad lingüística en donde quizás lo aprendido no sea tan funcional en términos

comunicativos, pero en cambio, podrá comunicarse con la variante del docente.

### **Variante exclusiva**

Esta otra propuesta, es también una petición de algunos alumnos, el de elegir una sola variante que se use para la enseñanza en la región didáctica intercultural del *Bats'i K'op*. Esto implica seleccionar una variante entre las más representativas, es decir, aquella que tenga cierto “prestigio” ante las otras o la que mayoritariamente se usa, para ello, tanto docentes como alumnos, se adaptarían a esta variante para poder establecerla como la variante “oficial”, sin embargo, no se tendría la oportunidad de conocer otras variantes, más que dominar la que se ha establecido. Esta opción, también evitaría la confusión con el resto de las variantes, y posibilitaría una comunicación eficaz en esta región didáctica intercultural del *Bats'i k'op*, aunque el alumno tendrá ciertas complicaciones cuando se tope con otros hablantes de otras comunidades lingüísticas.

Estas tres propuestas presentadas con la finalidad de darle solución a la complejidad de las variantes lingüísticas en la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i k'op*, tendrá efectividad solo cuando exista un consenso y convicción por cumplir con la misión de la Universidad, y que de manera conjunta se busquen las soluciones más eficaces para que el *Bats'i k'op* trascienda como cualquier otra lengua en este espacio académico.

## CONCLUSIONES

El haber abordado una investigación en Estudios Regionales como esta, implicó primeramente construir una región en particular como la *REDINBAK'* para enfocarse en las problemáticas que solo en esta se presentan. Razón por la cual, las complicaciones en la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op* en la Universidad Intercultural de Chiapas que trastoca el cumplimiento de la misión institucional de manera adversa, se planteó como una problemática regional. Por lo que llevar a cabo esta investigación exigió, de todas las metodologías sobre estudios cualitativos, usar la más pertinente para abordar la problemática junto con los sujetos sociales implicados de esta región, y además, proponer también en conjunto las posibles soluciones, cualidades que la metodología de investigación acción participativa permitió realizar. Así mismo, por la complejidad de la problemática implicó abordarla desde diversas teorías disciplinares tal como el Doctorado en Estudios Regionales exige.

De esta forma, tanto la construcción de la región de estudio en particular, la adecuada metodología usada para esta investigación, así como el análisis de la problemática desde lo transdisciplinar, permitieron obtener propuestas colectivas para solventar la problemática presentada en esta región.

La Universidad Intercultural de Chiapas, es un espacio académico multicultural y plurilingüístico al que se la denominó en esta tesis como la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*. Dentro de su misión institucional como ya se vio, es enseñar a los alumnos una lengua originaria para que puedan entablar un vínculo con las comunidades en su lengua materna. De esta forma, las lenguas originarias se imparten como un eje rector en cada una de las carreras que ofrece la Universidad.

El interés de esta investigación nació a partir de la observación de que muchos estudiantes que no son hablantes de las lenguas originarias, entre ellas el tseltal, tsotsil, tojolabal, ch'ol y zoque, que son las que se ofertan en esta Universidad para que los alumnos las adquieran, no las dominan. En este caso en particular, interesó analizar las dificultades que se han encontrado en la enseñanza del *Bats'i K'op* en específico, razón por la cual, se optó por una metodología de investigación acción participativa para encontrar las posibles soluciones en conjunto con los docentes de esta Universidad que imparten esta lengua.

En un primer momento interesó saber ¿de qué manera los docentes del *Bats'i k'op* están enfrentando los retos de la enseñanza en una región intercultural como la UNICH para cumplir con el propósito institucional? Y que en consecuencia permitiera conocer las diversas complejidades que dificultaban la enseñanza, para luego implementar una propuesta de solución en esta REDINBAK'.

Para ello, se tuvo que recurrir a diversas disciplinas para analizar esta complejidad sobre la enseñanza del *Bats'i K'op*. Como se pudo observar, desde la antropología se explicó cómo la lengua e identidad del hablante influye en la conservación de las particularidades lingüísticas de su comunidad complicando hasta cierto punto la aplicación de la norma de escritura y la estandarización lingüística para la enseñanza. En cuanto a lo sociocultural permitió entender cómo los hablantes del *Bats'i k'op* demarcan su identidad a través de los constructos sociales desde una comunidad cultural y lingüística, lo que ha permitido la multiculturalidad y la

pluralidad lingüística dentro de la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op (REDINBAK')*, pero también las complejidades que llevan consigo el que los sujetos sociales se encuentren dentro de esta diversidad. Desde la comunicación permitió el análisis y la reflexión sobre la *identidad visual* que proyecta al público la Universidad acerca de la diversidad cultural y lingüística, pero también sus contradicciones sobre cómo esta interculturalidad se está llevando a cabo, que más bien es un ejercicio de multiculturalidad. Así mismo, se expone la incursión de los hablantes de esta lengua en diversos medios de comunicación, tanto de telefonía celular así como de las redes sociales, pero en cambio, en la región didáctica intercultural se presenta una ausencia de estas herramientas digitales para la enseñanza de las lenguas, lo que de alguna forma contrarresta la misión institucional; por otro lado, desde la cuestión pedagógica, permitió comprender las complejidades y necesidades existentes entre docentes y alumnos ante la falta de un programa, así como la falta de un consenso sobre los criterios de enseñanza que permitan observar los niveles de aprendizaje de los alumnos; en lo que respecta a la lingüístico, se evidenció que el no tener conocimiento sobre las estructuras gramaticales de la lengua *Bats'i k'op*, tanto en los docentes como en los alumnos que son hablantes de esta lengua, la comunicación y la enseñanza a través de la escritura se vuelve un tanto compleja debido a que optan por escribir “según su variante” tal cual en la oralidad, a pesar de que la Norma lingüística señale ciertas reglas en la escritura, pero el hecho de que no sientan representación de su variante y omitan estas reglas, en términos pedagógicos se vuelve confuso e improductivo cada semestre para los alumnos que aprenden el *Bats'i k'op* como segunda lengua al no haber una escritura estándar; y por último, desde la sociolingüística se analizó y se observó cómo las actitudes lingüísticas que tiene los hablantes con respecto a las variantes de la lengua *Bats'i K'op*, se vuelve una cuestión muy relevante de cómo en la academia dificulta ciertos procesos de normas y consensos que afectan a la enseñanza dentro de la REDINBAK'.

Después de haber realizado esta investigación de manera transdisciplinar en torno a las problemáticas señaladas, se pudo observar que la misión institucional no se cumplía, y que esto se debía a diversos factores, entre ellas por las variantes lingüísticas del *Bats'i K'op*, la falta de formación de los docentes en la didáctica de las lenguas, la falta de programas y metodologías de enseñanza de esta lengua, así como otros factores a nivel administrativo en la conformación de los grupos mixtos por ejemplo.

En cuanto a la primera problemática, las variantes lingüísticas han jugado un papel importante para no darse una enseñanza eficaz, toda vez de que los alumnos en cada ciclo escolar tienen que “aprender” una variante distinta dependiendo del profesor en turno que les toque, por lo que en términos pedagógicos y lingüísticos según manifiestan, se pierden las secuencias didácticas, situación que algunos de los profesores también han expuesto dicha problemática.

Aunado a esto, como se pudo ver, tampoco existen materiales didácticos propios para la enseñanza de esta lengua, la mayoría de los textos escritos son meramente literarios que pueden servir como apoyo didáctico, pero que no son herramientas apropiadas en términos pedagógicos, y los pocos manuales o diccionarios existentes, todo parece indicar que no son usados en este espacio de enseñanza como lo señalan los propios alumnos, o simplemente por prejuicios lingüísticos evitan usar materiales cuando no sienten la representación de su variante en algunos textos como la Norma de la escritura de la lengua tsotsil que de alguna forma esta permitiría unificar una escritura, sin embargo, como se pudo observar, existe un estrecho vínculo entre las variantes lingüísticas de los hablantes con las identidades regionales, por lo que muchos prefieren seguir escribiendo como “hablan” (que muchas veces se caracterizan por contracciones y elisiones fonéticas) que usar una norma en donde no sienten representación de su variante. Esto ha dificultado también establecer esquemas uniformes para la enseñanza afectando, sobre todo, a los que aprenden el *Bats'i K'op* como

segunda lengua, debido a que tampoco existe un programa que permita usar una variante académica para unificar las “diferencias lingüísticas” entre una variante a otra.

Con lo anterior, se suma a que los docentes tampoco tienen una formación profesional para la enseñanza de las lenguas. Muchos de los docentes son autodidactas en su propia lengua, y pocos tienen una formación para la enseñanza de estas. Esto, como se ha observado, ha afectado también para que no se logre la misión de esta Universidad. Así mismo, se suman otros factores como el hecho de que se conformen grupos mixtos, es decir, en un mismo salón, conjuntan a los hablantes y no hablantes que tienen que desarrollar distintas habilidades lingüísticas, por lo que también ha sido un factor que ha limitado el aprendizaje de esta lengua.

Con todos los factores antes señalados, en conjunto con los docentes de esta región didáctica intercultural, se propusieron soluciones, específicamente sobre las variantes lingüísticas, que pudieran solventar esta complejidad presentada. Para ello se plantearon tres propuestas:

- 1) **Variante académica.** Ésta como se pudo apreciar, sería aplicada bajo un criterio pedagógico y lingüístico que evite las complicaciones con las variantes dialectales, que además permitiría cumplir con el propósito del modelo intercultural, que es el de enriquecer el conocimiento a partir de otros saberes, porque se retomarían conceptos y elementos gramaticales de otras comunidades y variantes lingüísticas del *Bats'i k'op*, que quizás en algunas comunidades lingüísticas no las tengan o las hayan perdido, pero en cambio, a través de esta variante se enriquecería para revitalizar la lengua a través del léxico y algunos otros elementos gramaticales que pedagógicamente tendría un claro propósito de cumplir con la enseñanza-aprendizaje intercultural.
- 2) **Profesor exclusivo.** Esta propuesta consiste en contratar un docente hablante de una sola variante para impartir clases en un

---

grupo exclusivo durante toda la carrera en la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op*. Según esto, se evitaría la confusión entre las otras variantes existentes, y en cambio permitiría el aprendizaje de esta lengua, sin embargo, esta propuesta, rompe con los propósitos interculturales.

- 3) **Variante exclusiva.** En esta propuesta, implica elegir una sola variante, con más “prestigio” según los hablantes, que se use para la enseñanza en la *Región Didáctica Intercultural del Bats'i K'op*, y en consecuencia todos por igual aprenderían y dominarían esta variante para garantizar su enseñanza-aprendizaje, propuesta que como se podrá observar, también contraviene el diálogo sobre la diversidad de conocimientos.

Con estas tres propuestas antes señaladas, que fueron producto de los talleres que se llevaron a cabo en la Universidad Intercultural de Chiapas con los docentes, son los posibles caminos que se trazaron para darle solución a las complejidades antes descritas en torno a la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op*. Sin embargo, es prudente señalar que para llevar a cabo alguna de estas tres propuestas antes señaladas, se necesita de mucha sensibilidad, apertura y consensos tanto de docentes como de directivos para encaminar esfuerzos y en consecuencia se cumpla con los propósitos institucionales en esta Región didáctica Intercultural del *Bats'i k'op*.

Por último, es preciso señalar que la situación político sindical por la que atravesó la Universidad Intercultural de Chiapas durante esta investigación, también es otro factor que incide de manera negativa en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas originarias, por lo que es un tema que debe ser abordado para las futuras investigaciones y así ampliar el análisis de esta problemática, además de que afectó en gran medida los planes originales de esta investigación en lo que respecta a las fases que se habían

considerado. Sin embargo, es importante hacer mención que aún fuera de los tiempos, posteriores a esta investigación, se le ha estado dando seguimiento como parte de las actividades institucionales para el Centro de Revitalización y Estudio de las Lenguas (CREL) de la UNICH, del cual se agendaron reuniones con los docentes de lenguas originarias y sobre todo con los del *Bats'i k'op*, para la elaboración del glosario de la variante académica y el método de enseñanza para su aplicación dentro de las aulas, por lo que los resultados de su aplicación, seguramente coadyuvarán en la misión institucional.

Así mismo, esta investigación de estudios regionales en torno a la enseñanza-aprendizaje del *Bats'i K'op*, ha sido un parteaguas para futuras investigaciones, por ejemplo, en áreas como la psicolingüística y la didáctica de las lenguas que poco o nada se sabe en esta región Didáctica Intercultural del *Bats'i k'op*, por lo que se requiere conformar equipos de trabajo para que a través de un Cuerpo Académico, como el de *Lenguas originarias y educación intercultural* de la UNICH, pueda impulsar proyectos de investigación para estudiar a las variantes dialectales con más profundidad con el apoyo de los estudiantes, y se pueda trazar en conjunto líneas de investigación desde el eje lingüístico, pedagógico y en el plano de la educación intercultural, y que además se puedan realizar investigaciones con otras lenguas, otras regiones, tanto a nivel estatal como nacional, o a través de otras instituciones educativas encargadas de la enseñanza de lenguas originarias así como de otras Universidades Interculturales establecidas en distintos estados del país para comprender y dimensionar esta complejidad de la enseñanza aprendizaje de las lenguas originarias.

## REFERENCIAS

- Alcalá, J. A. (1999). *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*. México, Trillas.
- Ander-Egg, E. (2005). "El proceso de globalización en la cultura." En *Cuadernos, patrimonio cultural y turismo* (13), pp. 142-162.
- Astarita, R. (2011). "Distintos enfoques sobre la globalización." En *Trasversales* (22), pp. 1-15.
- Aissen, J. 1987. *Tzotzil clause structure*. Dordrecht: Reidel
- Ávila, R. (1993). *Lengua y cultura*. México: Trillas, Pp.112
- Barragán Gómez, R. A. (2018). "Creencias, actitudes e ideologías lingüísticas de jóvenes hispanohablantes colombianos en relación con algunas variedades del español peninsular". En *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo 2018, 102-109
- Beck, U. (2008). "¿Qué Significa la globalización? Dimensiones, controversias y definiciones" (apartado IV). En *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuesta a la globalización*, Barcelona: Paidós, pp. 59-122.
- Bello M. Á. y Aylwin O. J. (Compiladores) (2008). En *Globalización, Derechos humanos y Pueblos indígenas*, Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas (ODPI). Temuco, Chile
- Blommaert, Jan (2010). *The sociolinguistic og Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1997.

- Bolaño, S. (1982). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México, Trillas, 1982. 178 pp.
- Bricker, V. (1974). The ethnographic context of some traditional Mayan speech genres. En R. Bauman & J. Sherzer (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Pp. 368-388
- Capriotti, P. (2013). *Planificación estratégica de la Imagen Corporativa*. 4ª Edición. Ed: IIRP - Instituto de Investigación en Relaciones Públicas. Málaga, España. Edición electrónica.
- Casillas, M. de L. y Santini L. (2006). *Universidad Intercultural. Modelo Educativo*. México: SEP-CGEIB
- Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ, de IRIF, S.L. 9ª Ed.
- Cassany, Daniel (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura. Universidad de Concepción, Chile.
- Castells, M. (2006). *Comunicación móvil y sociedad, Una perspectiva global*, Barcelona: Ariel.
- Crystal, D. (2000 [1997]). *Diccionario de lingüística y fonética*. Traducción y adaptación de Xavier Villalba, en A dictionary of linguistics and phonetics. Ed. Octaedro, S.L., Blackwell Publishers Ltd, Barcelona, España.
- Contreras, I. 2001. *Las etnias del estado de Chiapas. Castellanzación y bibliografías*. México, UNAM.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid, España: Editorial Gredos, S. A.
- Cowan, Marion M. (1969). *Tzotzil grammar*. Una publicación of the Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma.
- Da Silva Gomez, H. M. y Signoret Dorcasberro, A. (2010). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa. Vol. I*. Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.) México: Gedisa

- Del Carpio C. U., Cruz J. L. y Robledo G. P. (2007). *Las migraciones internas de los pueblos indígenas de Chiapas*. México: UNICH, ECOSUR.
- De León, L. 2005. *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de zinacantán*. México: CIESAS, INAH.
- De León-Pasquel, L. (2018). “Entre mensaje romántico y el etnorock en youtube: repertorios identitarios en los paisajes virtuales de jóvenes mayas tsotsiles”. En Revista *Liminar*. CESMECA-UNICACH. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Delgaty, Colin C. (1960). *Tzotzil verb phrase structure*. En *Mayans Studies I*. Una publicación of the Summer Institute of Linguistics. University of Oklahoma. Pp. 83-125
- Diario Oficial de la Ferderación. (2017, Febrero 02). *Artículo 3o. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]
- Diario Oficial de la Ferderación. (2017, Marzo 22). *Ley General de Educación*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión [en línea]
- Díaz López, O. y Sántiz, Méndez, M. (2007). *Sa’obil sk’oplal Bats’i K’op*. Proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas. Tuxtla Gutiérrez, México: SECH
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación*. México: FCE. Pp. 97-209
- Domínguez, Luna J. (2002). “Sk’oplal Jvan Rominkes jti’ ch’ulelal xchi’uk Maktin Peres ti oy svu’ele / El devorador Juan Domínguez y Martín Pérez el poderoso”. En *Y el bolom dice...* Antología de Cuentos, Vol. V. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: CONECULTA, CELALI.
- Dubois, Jean, Giacomo, Mathée, Guespin, Louis, *et. al.* (1998). *Diccionario de lingüística*. Madrid. Alianza Editorial.
- Espejo, A. (1990). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. 3ª Ed. México: Trillas. (reimp. 2009). 84 pp.
- Ejército Zapatista de Liberación Nacional (2003). *Los Acuerdos de San Andrés*. Edición Bilingüe español-q’anjob’al. México: CONECULTA, SEPI.

- Fábregas Puig, A. (2015). *Marcos institucionales de la antropología en Chiapas a finales del segundo milenio*. UNICACH. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- Flecha Macias, X. G. (2012). "Vayijel: practicas comunicativas y construccion de identidades hibridas culturales". En *Revista Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*. Nueva epoca, ano V, num. 21, mayo-agosto, pp. 87-94.
- García, M. del C., Lisbona M., Meza S., Rivera C., y Sánchez I. (2005). *Diversidad religiosa y conflicto en Chiapas. Intereses, utopías y realidades*. México, D.F.: UNAM, CIESAS, COCYTECH.
- Garza, Cuarón, B. (1997). *Políticas lingüísticas en México*. Beatriz Garza Cuarón (Coord.) Ed. UNAM. México.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Ed. La Catarata, Madrid, España
- Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA, ITESO.
- Gómez, Gómez, E., et. al. (2011). *Hablemos en tsotsil /K'opojkutik ta Bats'i K'op*. Coord. Miguel Sánchez Álvarez. Guadalajara, Jalisco. UNICH, CDI, CGEIB.
- Gómez, Vázquez A. (2002). "Ch'ich' kunij ta Vinajel / La sangre que se expande en el cielo". En *Y el bolom dice...* Antología de Cuentos, Vol. V. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: CONECULTA, CELALI.
- González Hernández, E. (2017). *La región Enseñanza de Lenguas Originarias (ELO): tsotsil-tseltal como segunda lengua (L2)*. Tesis de Doctorado en Estudios Regionales. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Gossen, G. 1990 [1980]. *Los Chamulas en el mundo del sol*. México: INI, SEP, CONACULTA.
- Gumperz, J. (1968). *The speech community. Language and Social Context*. Penguin Education.

- Haviland, J. B. (1981). *Sk'op sotz'leb; El tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*. México, D.F.: Centro de Estudios Mayas, Instituto de Investigaciones Filológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Haviland, J. B. (2005). "Indians, languages, and linguistic accommodation in modern Chiapas, Mexico". *En Standardvariationen und Sprachauffassungen in verschiedenen Sprachkulturen | Standard Variations and Conceptions of Language in Various Language Cultures*, edited by Rudolf Muhr.
- Herrera Zendejas, E. (2014). *Mapa fónico de las lenguas mexicanas: formas sonoras (1y2)*. Ed. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Laboratorio de estudios fónicos.
- Hurley Vda. Delgaty A. y Ruíz, A. (1978). *Diccionario tzotzil de San Andrés con variantes dialectales*. Mexico, D.F: Instituto Lingüístico de Verano.
- Ianni, O. (1996). "Metáforas de la globalización." *En Teorías de la globalización*, México: Siglo XXI, pp. 3-13.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México). Anuario estadístico y geográfico de Chiapas 2015 / Instituto Nacional de Estadística y Geografía.- México: INEGI, c2015.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2011). Norma de Escritura de la Lengua tsotsil/ Smelolal sts'ibael Bats'i K'op. México: INALI.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013). La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública. *En Estrategias de investigación cualitativa. Manual de Investigación cualitativa. Vol. III*. Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.) Argentina: Gedisa.
- Kettunen, H. y Helmke, C. (2010). *Introducción a los Jeroglíficos Mayas*. Traducción al español: Verónica Amellali Vázquez López y Juan Ignacio Cases Martín. Wayeb. Versión digital
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, España. Pp. 279
- Kroskity P. V. (2000). Language Ideologies in the Expression and Representation of Arizona Tewa Identity. In *Regimes of Language. Ideologies, Politics, and Identities*. School of American Research Press. James Currey Santa Fe, New Mexico.

- Lastra, Y. (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos*. Una introducción. México. Ed. El Colegio de México.
- Laughlin, R. M. (2007). *Mol cholobil k'op ta sozt'leb. El gran diccionario tzotzil de San Lorenzo Zinacantán*. México: CIESAS, DGCP.
- León Trujillo, A. (1999). *Comunalidad y educación bilingüe intercultural en Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, CONECULTA, 1999.
- Lepe, Lira L. M. (Coord.) (2014). *Oralidad y escritura. Experiencias desde la literatura indígena*. CONACULTA, DGCP.
- 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. TEXTO VIGENTE. Última reforma publicada DOF 17-12-2015. Publicación electrónica: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257\\_171215.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_171215.pdf)
- López, A. (2002). *Sistema religioso-político y las expulsiones en Chamula*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CONECULTA.
- López, Jiménez, J. A. (2010). *Estructura, actuación y multimodalidad en la narrativa personal oral (lo'il a'yej) de la comunidad tsotsil de Romerillo, Chamula, Chiapas*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- López Jiménez, J. A. (2016). "Estructuras lingüísticas del k'ejoj y del rock tsotsil de Chamula". En *Trascendencia de la identidad tsotsil: miradas de una nueva generación / coordinador Gonzalo Coporo Quintana; coautor Roberto Pérez Sántiz ... [et. al.] -- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CONECULTA, CELALI.*
- Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, Félix y Rajadell, Núria (coordinadores) *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED, pp. 23-57
- Martínez, Gómez P. A. (1999). Acerca de los escritores indígenas de Chiapas: Una aproximación. En *Jabil-Ame 1998*, Anuario del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas. San Cristóbal de Las Casas: CONECULTA, CELALI.
- Martínez, Pérez M. (2008). *Socialización lingüística infantil en tzotzil huixteco: k'ucha'al chich' k'elel, k'oponel, xchiuk tojotasel ti mantal ti ololetike*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.

- Martínez, Pedro R. (2012). *Las manifestaciones sintácticas, semánticas y discursivas de la agentividad en el tsotsil de Huixtán, Chiapas*. Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana. México: CIESAS.
- Mendoza Orellana, A. (2010). *Interculturalidad, identidad indígena y educación superior*. Rey Tristán, Eduardo; Calvo González, Patricia. XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: congreso internacional, Sep 2010, Santiago de Compostela, España. Universidade de Santiago de Compostela, Centro Interdisciplinario de Estudios Americanistas Gumersindo Busto; Consejo Español de Estudios Iberoamericanos, pp.2429-2446, 2010, Cursos e Congresos; 196. <halshs-00532559>
- Mercado Maldonado A. y Hernández Oliva, A. V. (2010). *El proceso de construcción de la identidad Colectiva*. En *Convergencia*. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México. UAEM, núm 53, mayo - agosto 2010, pp. 229-251
- Montemayor, C. (1997). “La función de la literatura y la escritura en las lenguas indígenas”. En *Políticas lingüísticas en México*. Beatriz Garza Cuarón (Coord.) Ed. UNAM. México.
- Morales Bermúdez, J. (1996). “Ricardo Pozas y la construcción literaria en Chiapas” en *Homenaje a Ricardo Pozas Arciniega*. Coordinadores Víctor Manuel Esponda Jimeno y Verónica M. Alarcón Estrada. San Cristóbal de las Casas, Chiapas: CESMECA-UNAM. Pp. 157
- Mounin, G. (Dir.) (1982). *Diccionario de lingüística*. Barcelona, LABOR. Pp, 249
- Obregón Rodríguez, M. C. (2003). *Tzotziles*. México: CDI: PNUD.
- Olalde, G. (1996). Contar y recontar: Aproximación al análisis de recursos estilísticos en la narrativa tzotzil. En *Anuario 1995*. Chiapas, México: CESMECAUNICACH.
- Palacio Prieto, J (2004). “Indicadores para la caracterización y el ordenamiento territorial”, UNAM, SEDESOL, SEMARNAT, INE, México.
- Palomo Garrido, A. (2012). “Apuntes teóricos para el estudio de la globalización desde la perspectiva de las relaciones internacionales.” En *CONfines*, 8 (16), pp. 69-109.

- Pérez Martínez, P., et. al. (1999). *Kramatika tsotsil*. Proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas. Tuxtla Gutiérrez, México: SECH
- Pérez Martínez, P., Sántiz, Méndez, M. y Díaz López, O. (2002). *Vocabulario tsotsil-español* Proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios en lenguas indígenas. Tuxtla Gutiérrez, México: SECH
- Pérez Serrano, G. (2008). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos. 5ª Edición. Madrid: La Muralla, S.A.
- Pérez, Vázquez, M. A. (2005). “Xch’ulel Chauk / Espíritu de rayo”. En *Y el bolom dice...* Antología de Cuentos, Vol. VII. Colección Ts’ib-Jaye Textos de los pueblos originarios. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: CONECULTA, CELALI.
- Pons Bonals, L. y Chacón Reynosa, K. (2017). Los estudios regionales: transdisciplina y regionalización. Apunte del Seminario General de Estudios Regionales. Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Pozas, Arciniega R. (1977). *Chamula. Un pueblo indio en los Altos de Chiapas*, México, Instituto Nacional Indigenista. Vol. 1, p. 218.
- Ramírez, Blanca R. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. En *Investigaciones geográficas No. 064*. México: UNAM, pp. 116-133
- Raesfeld, L. (2007). “Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México”. En *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas*. Gunther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany y Sergio Téllez Galván (Eds.). Ediciones Abya-Yala Quito-Ecuador.
- Rivera Pérez, L. (2010). “Teorías de la globalización: aproximaciones complementarias.” En *Praxis* (64-65), pp. 23-50.
- Ruiz, Díaz A. A. (1999). “Jbik’tal / Mi infancia”. En *Y el bolom dice...* Vol. I. San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México: CONECULTA, CELALI.
- Ruiz, Mikel (2014). “El repliegue poético en la obra de Ruperta Bautista”. En *Ojarasca*, No.212, diciembre 2014, p. 6.
- Rus, Jan, L. Rus D. y Guzmán, S. (2016). *El taller tzotzil 1985-2002. Un proyecto colaborativo de investigación y publicación en Los Altos de Chiapas*. México: UNICACH, CESMECA, CELALI, INAREMAC, MUY

- Ruz, M. H. (Edit.) (1989). *Las lenguas del Chiapas colonial*. Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM. Centro de Estudios Indígenas, UNACH. México, UNAM.
- Sánchez Azuara, Gilberto (2006). *Notas de fonética y fonología*. 2ª Ed. México: Trillas 2006 (reimp. 2008).
- Sandín Esteban, M. P. (2003). Paradigmas e investigación educativa. En Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones (pp. 27-44). Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Saint-Exupéry, A. de. (2018). *Le petit Prince / Ch'in Ajvalil*. Traducción de Xun Betan. Argentina: Ed. Javier Merás.
- Saussure, F. de. (2010 [1916]). *Curso de lingüística general*. 2ª Ed. México, Fontamara, 317 pp.
- Serrano Morales, J. C. (2004). "Identidades lingüísticas en la España autonómica". En de Georg Bossong y Francisco Báez de Aguilar González (eds.). Nueva Revista de Filología Hispánica, vol. LII, núm. 1, enero-junio, 2004. Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. Distrito Federal, México pp. 173-177.
- Seifart, F. (2007). "El diseño ortográfico". En *Bases de la documentación lingüística*. John B. Haviland y José Antonio Flores Farfán (eds). Ed. INALI. México.
- Shilón Gómez, F. (2011). *Análisis de procesos de enseñanza y aprendizaje del tsotsil como segunda lengua en la universidad intercultural de Chiapas, México*. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón. Facultad de humanidades y ciencias de la educación Departamento de post grado. Cochabamba, Bolivia
- Silverstein, M. (1997). "Encountering Language and Languages of Encounter in North American Ethnohistory". En *Journal of Linguistic Anthropology* (6(2):126-144. American Anthropological Association. University of Chicago.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata. Pp.183-235
- Stavenhagen, R. (2002) *Identidad indígena y multiculturalidad en América latina*. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades, vol. 4, núm. 7, primer semestre, 2002, p. 0. Universidad de Sevilla. Sevilla, España

- Tuson Valls, J. (2003). *Introducción al lenguaje*. Ed. UOC. España.
- Treviño, E. Villalobos, C., y Baeza, A. (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC. Pp. 16-39
- Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). Plan Institucional de Desarrollo - 2013-2024. Consultado el día 20 de julio del 2017 en <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2014/03/PIDE-2013-2024.pdf>
- Vázquez López, M. R. (2007). *Chano Bats'i K'op / Aprenda Tsotsil*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: CELALI-CONECULTA, 1ª Reedición.
- Yule, G. (1998). *El lenguaje*. Cambridge, España.
- Zamudio, Mesa C. M. (2010). *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. El Colegio de México.

### **Páginas Electrónicas**

<http://www.ceieg.chiapas.gob.mx/perfiles/Inicio>

<https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Chiapas/Paginas/principal.aspx>

CDI. Sistema de indicadores sobre la población indígena de México con base en: INEGI Encuesta Intercensal, México, 2015. Página electrónica: <https://www.gob.mx/cdi/articulos/indicadores-socioeconomicos-de-los-pueblos-indigenas-de-mexico-2015-116128?idiom=es>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2017). Recuperado en <http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2017). Recuperado en <http://www.inali.gob.mx/clin-inali/>

Universidad Intercultural de Chiapas (2017). Recuperado en <http://www.unich.edu.mx/mision-y-vision/>

## **ANEXOS**



Folio: \_\_\_\_\_

FICHA DE IDENTIFICACIÓN PARA ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE  
CHIAPAS

**Propósito:** Levantar el registro de estudiantes para conocer su origen y dominio de la lengua originaria tsotsil que servirán de referencia para la investigación del Doctorado en Estudios Regionales.

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

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Semestre: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

Lugar de origen: \_\_\_\_\_

Municipio: \_\_\_\_\_

¿Eres hablante de la lengua tsotsil? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

¿Qué variante del tsotsil? \_\_\_\_\_

¿Qué otra lengua dominas? \_\_\_\_\_

¿Te gustaría participar en una investigación sobre el aprendizaje de la lengua tsotsil?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

Datos de contacto

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_

Facebook: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



GUÍA DE ENTREVISTAS A PROFESORES

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Grado de estudios y carrera: \_\_\_\_\_  
 Lugar de origen: \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_

**Adquisición de la lengua**

¿La lengua tsotsil es su lengua materna? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
 ¿Cómo la aprendió?

**Contexto lingüístico familiar**

¿Sus dos padres hablan la lengua tsotsil?  
 ¿Toda su familia habla en tsotsil?  
 ¿Son de la misma variante? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles?  
 ¿Ha tenido alguna dificultad de comprensión con las otras variantes? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
 ¿Con cuál y por qué?  
 ¿Con qué variante se le dificulta la comprensión? ¿Por qué?  
 ¿Con qué variante se le facilita la comprensión? ¿Por qué?  
 ¿Qué variante es la que habla?  
 ¿Por qué prefiere hablar en esa variante?  
 ¿Qué otras lenguas habla?  
 ¿Qué otras lenguas hablan sus padres?

**Contexto lingüístico sociocultural**

¿Cómo distingue cultural y lingüísticamente a los hablantes del tsotsil?  
 ¿Usted cómo distingue las variantes lingüísticas?  
 ¿Cree que las variantes lingüísticas sea algo muy representativo para la identidad de los sujetos que hablan esta lengua?  
 ¿Qué dicen sus padres con respecto a las variantes lingüísticas?  
 ¿Hay alguna preferencia lingüística de sus padres? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?  
 ¿Usted con qué variante se identifica más? ¿Por qué?  
 ¿Ha tenido alguna experiencia negativa por el uso de su variante con respecto a las otras variantes?

**Contexto cultural, lingüístico y pedagógico en la UNICH**

¿Cómo se identifica en esta Universidad Intercultural?  
 ¿Cómo hace notar su identidad en esta Universidad?  
 ¿Qué representa para usted la Universidad Intercultural con respecto a las otras Universidades?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



- ¿Qué dificultades has tenido en la enseñanza del tsotsil?  
 ¿Pedagógicas, lingüísticas, administrativas, tiempos de la enseñanza, práctica sociocultural?  
 ¿Puede reconocer cultural y lingüísticamente a un hablante tsotsil en la Universidad?  
 Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cómo?  
 ¿Puede reconocer las variantes lingüísticas del tsotsil que se hablan en la Universidad?  
 Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cómo?  
 ¿Puede reconocer la variante lingüística de sus compañeros de trabajo? ¿Cuáles?  
 ¿En la escritura también se pueden reconocer las variantes lingüísticas?  
 Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cómo?  
 ¿Ha tenido alguna dificultad en torno a la enseñanza del tsotsil con sus variantes?  
 ¿Cuál o cuáles? (Estrategias de enseñanza, tiempo para la enseñanza, materiales didácticos, práctica)  
 ¿Cómo trabaja con las variantes lingüísticas del tsotsil en la enseñanza con los hablantes y con los no hablantes?  
 ¿Conoce la normalización de la escritura?  
 ¿La usa para su clase? ¿Qué otros materiales usa?  
 ¿Usted cree que sea necesario normalizar la escritura del tsotsil?  
 ¿Estaría de acuerdo en que se homogenice la enseñanza de la escritura del tsotsil?  
 ¿Qué cree que haga falta para mejorar la enseñanza de la lengua tsotsil?

#### **GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS DE TEXTO EN TSOTSIL**

- ¿Qué puede comentar sobre los textos en tsotsil?  
 ¿Puede reconocer de qué variantes son?  
 ¿Encontró alguna dificultad en la lectura? NO \_\_\_ Si \_\_\_ ¿Cuál?  
 ¿Encontró algún error? NO \_\_\_ Si \_\_\_ ¿Cuál?  
 ¿Usted cree que esté bien escrito?  
 ¿Entendió todo lo que dice el texto?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



GUÍA DE ENTREVISTAS A ALUMNOS

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Edad: \_\_\_\_\_  
 Semestre: \_\_\_\_\_  
 Carrera: \_\_\_\_\_  
 Lugar de origen: \_\_\_\_\_  
 Municipio: \_\_\_\_\_

**Adquisición de la lengua**

¿La lengua tsotsil es tu lengua materna? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
 ¿Cómo aprendiste?

**Contexto lingüístico familiar**

¿Tus dos padres hablan la lengua tsotsil?  
 ¿Toda tu familia habla en tsotsil?  
 ¿Son de la misma variante? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cuáles?  
 ¿Has tenido alguna dificultad de comprensión con las otras variantes? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_  
 ¿Con cuál y por qué?  
 ¿Con qué variante se te dificulta la comprensión? ¿Por qué?  
 ¿Con qué variante se te facilita la comprensión? ¿Por qué?  
 ¿Qué variante es la que hablas?  
 ¿Por qué prefieres hablar en esa variante?  
 ¿Qué otras lenguas hablas?  
 ¿Qué otras lenguas hablan tus padres?

**Contexto lingüístico sociocultural**

¿Cómo distingues cultural y lingüísticamente a los hablantes del tsotsil?  
 ¿Cómo distingues las variantes lingüísticas?  
 ¿Crees que las variantes lingüísticas sea algo muy representativo para la identidad de los sujetos que hablan esta lengua?  
 ¿Qué dicen tus padres con respecto a las variantes lingüísticas?  
 ¿Hay alguna preferencia lingüística de tus padres? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Por qué?  
 ¿Con qué variante te identificas más? ¿Por qué?  
 ¿Has tenido alguna experiencia negativa por el uso de tu variante con respecto a las otras variantes?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES



### Contexto cultural, lingüístico y pedagógico en la UNICH

- ¿Cómo te identificas en esta Universidad Intercultural?
- ¿Cómo haces notar tu identidad en esta Universidad?
- ¿Qué representa para tí la Universidad Intercultural con respecto a las otras Universidades?
- ¿Qué dificultades has tenido en el aprendizaje del tsotsil?
- ¿Pedagógicas, lingüísticas, administrativas, tiempos de la enseñanza, práctica sociocultural?
- ¿Puedes reconocer cultural y lingüísticamente a un hablante tsotsil en la Universidad?
- Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cómo?
- ¿Puedes reconocer las variantes lingüísticas del tsotsil que se hablan en la Universidad?
- Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cómo?
- ¿Puedes reconocer la variante lingüística de tus compañeros de trabajo y de tus profesores?
- ¿Cuáles?
- ¿En la escritura también puedes reconocer las variantes lingüísticas?
- Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ ¿Cómo?
- ¿Has tenido alguna dificultad en torno al aprendizaje del tsotsil con sus variantes?
- ¿Cuál o cuáles? (Estrategias de enseñanza, tiempo para la enseñanza, materiales didácticos, práctica)
- ¿Cómo has aprendido entre las variantes lingüísticas del tsotsil?
- ¿Usas alguna variante en específico del tsotsil? ¿Por qué?
- ¿Qué variante usas más?
- ¿Conoces la normalización de la escritura?
- ¿La usas para tu clase? ¿Qué otros materiales usas?
- ¿Crees que sea necesario normalizar la escritura del tsotsil?
- ¿Estarías de acuerdo en que se homogenice la enseñanza de la escritura del tsotsil?
- ¿Qué crees que haga falta para mejorar la enseñanza de la lengua tsotsil?

### GUIÓN DE PREGUNTAS PARA EL ANÁLISIS DE TEXTO EN TSOTSIL

- ¿Qué puedes comentar sobre los textos en tsotsil?
- ¿Puedes reconocer de qué variantes son?
- ¿Encontraste alguna dificultad en la lectura? NO \_\_\_ Si \_\_\_ ¿Cuál?
- ¿Encontraste algún error? NO \_\_\_ Si \_\_\_ ¿Cuál?
- ¿Crees que esté bien escrito?
- ¿Entendió todo lo que dice el texto?

## LECTURAS EN BATS'I K'OP (TSOTSIL)

## Jbik'tal



Li jkuxlejal ta jamal osile toj k'upil sba. Li'e toj lek stak' jchi'in jba xchi'uk li k'usi lek xch'i x-ayan ta osil balamile; lek stak' ta jk'upin nichimetik, mutetik, te'etik xchi'uk skotol k'usi oy li' nopol bu nakalune. Manchuk me tzotz li kuxlejal li'e ja' skoj ti oy ep li me'nale. Vu'une ta jkolta jba ta stuk'ulanel chij, skuchel si', slupel vo' xchi'uk k'usitik yan sk'an pasel; pe skoj ti nom to ta xich' pasel skotole xchi'uk ti bik'itun toe, chilub ta ora, jech no'oxtok ta jkolta jba ta abtel ta chobtik xchi'uk li jtote. Ta xyal ko'on yu'un xkil li stenlejaltike, chiyalbun li jtote mu xa la jechuk k'u cha'al vo'enee, ti lek chak' ixim chenek'e; skotol ti k'usi ta jtz'untike lek to'ox xlok', ja'uk li'e mu xa xak', li jch'ulme'tik balamile lub xa, li jch'ultotike mu xa sk'an xak' tal vo' yo' k'uxi sma'alta li ovul tz'unubile.

Ta jbk'tale toj jvokol no'ox ya'el, ja' yu'un ep kunin chi'iltak chchamik ta skoj chamel, yu'un mu'yuk stak'in xba sa' spoxilik ta stojol jpoxtavanej; jech no'xtok k'alal oy buch'u xvulik ta xjulvanike, chixi'kutik ja' chkaltutik ti mi ma'uk van spoxil ti chamel chak'ik komele, melel xkilkutik ti yu'un mu xkol li chamele, ja' no'ox ta xcha' ipaj o. K'alal oy jutuk jtak'inkutike chibatkutik ta stojol li j-ilole, yu'un ono'ox xlaj li tak'ine, sk'an chich' manel ti k'usitik sk'ane: kantela, pox, kaxlan, pom, presko, xchi'uk k'usitik yan, mu stzutz li tak'ine, ja' lek te ta jtz'ikutik sk'uxul li chamele, ja' ta jmalakutik k'usi xal tal li kajvaltike.

Ti jbk'tale bak'intik toj vokol ya'el, ja' yu'un mu x-ayan lek ti jve'el kuch'omtutike, k'alal chibatkutik ta chivit ta juju k'in, ta jujun sk'ak'alil nanolajele, ta xbik'taj no'ox ko'nton ti kusitik xich' chonele, jovil muk'usi ta jmankutik ja' mu'yuk ti jtak'inkutike, ja' no'ox ta stij jlukumkutik ta skoj.

Oy bak'intik chibatkutik xchi'uk kunin chi'iltak ta yut te'etik, chba jmilkutik tal unin mutetik yu'un ta jti'kutik, mu'yuk

## XCHI'ULLEL CHAUK

Ti vo'ne oy la jun sakil vinik, xte'et no'ox la chanab, jun no'ox la yo'on tajmek, tey la nakal ta xokon svitsal skotol la ti jeh'iel jk'opojeletike sk'anojik la tajmek yu'un la ja' ti lek ta jmek yo'one, xchi'uk la ja' yaj ilolik skotolik. Li kreme, jujun la sob, ta sp'is lok'el sat k'alal xkajet lok'el li ch'ul k'ak'ale, li vinike lek la yo'on tajmek skotol la chich' ta muk' ti jeh'iel jk'opojeletike, muk'la ta ael me ta sob, me ta ak'ubal chbat sk'el ti yaj chameltake, yu'un ja' no'ox stuk xkol yu'un skotol ti jchameletike, k'usuk la chamelal staoj li jeh'iel jk'opojeletike muk' la ta ael; li vinike chajal la xil skotol, mu k'usi makal, yiloj ti k'usitik chopolik ta steklumale, mu la bu smak, yak' ta ile ta xchi'iltak li k'usitik chopole. Va'iun ti vinike ep la lok' skronta, ilbajinat la tajmek yu'un skotol ti pukujetike, muk' la bu ik'ot ta yo'on skotol li k'usitik cha'leate, jun no'ox la yo'on tajmek muk' la bu yich'ulan ta muk' ti k'ak'al satibile.

Va'iun ti krem une, oy to cha'vo x-chi'iltak ti ja' la yech xch'ulel k'ucha'al li stuke, ti ja' la yech yich'ojiktal stsatsalik xchi'uk xch'ulelik k'ucha'al ti vo'ne jtotik jme'tik mayaetike, li sakil vinike stak' la spas sba ta chauk, li cha'vo'e jun la sutub ik', li june ja' la vo'.

Li vinike svaychin la, oy la yilel jun tsatsal ants' ta sk'an ta sko'oltas yip xchi'uk, sna'oj la li vinike mu la stak' sko'oltas yip xchi'uk jun ants, ja' la yech albil yu'un ti vo'ne totil me'ile, yak'la sba yilel ta-pasel ta kanal li yipe, va'iun pojbat

## CH'ICH' CHKUNIJ TA VINAJEL

TA YOLON XOJOBAL JMEME'TIK ta xanav, chil snak'obal, ti jela-  
veme, ch-ik'at e'ch'el ta jteklum, cha'i chbak'anuk ti te'etike,  
xchi'uk ti sikil ik'e, stoy muyel sat ta sk'el ti vinajele, tsoj xa kilil laj  
yil ta sti'il jmeme'tik ti juju e'chel ta xjamub xa tajeke.

Xi'el xa bat ta anil ta jteklum xchi'uk xnopnun ech'el ti k'usi laj  
spas yil ti jmeme'tike, ja' ti yu'un jmoj xko'laj sme'ik ta xchabiatik  
yu'une, tey ch-anilaj o, chk'oponat lajya'i, "pojun xa un kol, ti  
pukuje chi smil xa tajak, li vu'un jtuke mu xu' ku'un jpojba, ta  
jk'an cha kolta un, la' ta anil".

Vechi sk'el spat xokon ti mole, sk'el buch'u ta xk'oponat, ch'abal  
buch'u, jech no'ox xtok, stam ech'el sbe, tey no'ox k'opoj xtok ti  
yu'un tsk'antajak pojele, tey vechi jlikel; ¿buch'u ta sk'oponun taje?,  
¿buch'u ti ta sk'an ta jpoje?-, xi la ti mole.

Jun jk'opojel ta vinajel ta x-albat; "vu'un kol, vu'un ame'ikun ti  
cha schabiik jujun ak'obal tajeke, ti pukuje ta xutilanuntajak, ta  
smilun ya'i" xi la ti jch'ulme'tike.

La stak' li mole; "k'uxi chkut ta jpojot vu'une, ti li'oyun ta sba li  
banomile, k'usi xu' ta jpas k'uxi ta xkut ta jpojot, k'uxi chkut chi  
k'ot tey, ti vu'une jeche' mu k'a'molun" xi la, ti yu'un sk'eloj o  
muyel vinajele, ayan ch'inik slok'em vo' ta sat, tey jlikel ta xtaki-  
januk yu'un ti mu sikil ik'e.

Li jch'ulme'tike lajyalbe li mole "ba alanbo jteklum ti yu'un ta  
xkich' utilanel tajeke", mu'yuk xa la smala, anil xa bat ta sjunul  
yo'nton k'alal to bu ta stsob sbaik paxonetik tey ta jteklum yu'un  
muk't

, lajyalanbe ti xchopolal ti jmeme'tike.

SK'OPLAL JVAN ROMINKES JTI'  
CH'ULELAL XCHI'UK MAKTIN  
PERES TI OY SVU'ELE

TA POKO' VO'NE TA slumal oy to'ox la jun  
vinik, ja' sbi Jvan Rominkes, li yajnile ja' la sbi Xrominka Peres ja' la  
jti' Ch'ulelaetik, ta la sti'be xch'ulel li viniketike, antsetike, xchi'uk li  
ololetike. Mu la sk'an sve'ik lek ti ixim chenek'e yu'un la mu'yuk mu  
cha'yik. Yu'un la ti xch'ulel kirixanoetike ja' la lek mu cha'yik.

Ta sventa ti oy jti' Ch'ulelale ep xa'ox icham li kirixanvetike. Li jti'  
ch'ulelale skotol k'ak'al ta xlok'ik ta vu'lal ta jujun naetik xchi'uk li  
yajnile. Ta slapik batel nukulil me'el, nukulil chij, nukulil kotom, xchi'uk  
ta xich' batel jun son. Ja' la jech ek li yajnile ta la xich' batel jun smuk'-  
ta son. Ti k'alal la ta xk'otik ta jujun naetike xi la ta xk'ot yale: ¿Me li'  
oyote kompare? Li yajval nae xi la ta stak'e; li' oyune kompare. Li Jvan  
Rominkese ja' o la ta xlik stijik son xchi'uk li yajnile, ta la xk'ejinik; xi la  
ta xalike. Kompare, kompare, komare, komare, takin ko'nton chka'ay,  
chvi'naj ko'nton chka'ay, ak'bun junuk avol, ak'bun junuk anich'on,  
ak'bun junuk atseb. Ti va'ay la ta xale, yu'un la ta sk'an ta sti'be xch'ulel  
junuk olol. Li yajval nae ta la snak' ta anil skotol li yalab xnich'nabe, ta  
la stik'an ta muk'tikil binetik, li yantike ta la xmuyik ta jol naetik. Yu'un  
la me yil li ololetike, ta la sti'be xch'ulel ta ora. K'alal me lajyo'nton ta sti-  
jel son xchi'uk ta k'ejimole, xi la ta xale: ¿Me ta xa vak'bun junuk li avol  
anich'one? Li yajval nae xi la ta stak'e, mu'yuk kol jnich'onkutik yu'un  
k'alal ta xvok' ta jujune ta xcham no'ox ta anil. Li Jvan Rominkese xi la  
ta stak'e, me mu'yuk avol anich'onike, ja' lek ja' jo'ot ak'bun li ach'ulele.  
Li yajval nae xi la ta stak'e; mu'yuk ta xkak'bot li jch'ulele kompare yu'un.

### Slo'il ch'ul poko' nichim

–Yul jtaot bankil, este... mu'yuk tal julanot yu'un xka'i k'u'i ta pasik ch'ul poko' nichim li' ta alumalik yu'un ta vakik' ch'ul alku' ta ach'ul totikike...

–Vokolaval tal ajula-anune totin ta k'an chava'ik te *jtradiciontutike* ku'i te ta meltsantutik te ch'ul poko' nichime, jo'one *este desde* ch'in bik'itun la jchantal o pas ch'ul nichime, la yak' kil te muchu' tatiketik te xotakinik yu'un ch'ul poko' nichime *porque* mauk' stekel *crisitanu*-xa sna'ike *sino* ke t'ujbilno sk'elanbeuntutik tal ch'ul totike y ja' te la jchan tal ocha xcholel ya'uk te ch'ul nichime, y... ba kalbet k'ui xlik tal, ta lik pastutik talel ta jtso'mbatutike ta jnoptutik k'ui ba jsa'tutik o te *material lo que* ba jtuntutik bak'in ta xa stij tatal te jujun ch'ul k'ine, ta va'ie ta xich' sa'el yanal ch'ul chobok, yan xa chi'iltake ta stuch'ik ch'ul nichim, yanetik xae ta sjosik chi, ta xch'ajnuik, xch'ajnul but ba xojtutik o te ch'ul nichime, yanetike ba tsa'ik tal ch'ul ts'eman, yanetike tsa'ik ch'ul jolte' y ja'o me chapao te ch'ul *material* te ba jtuntutike ta jtuntutik tsajal ch'ul nichim, ch'ul k'anal nichim, ta jtuntutik ch'ul sakil nichim, ch'ul alasan y ch'ul chexe'ok, ja' yu'un xtun ju'u pech ch'ul nichime y yu'un sventa o juju' peche yanetik ch'ul nichim stun cha'i *dependiendo* ku'i te sbi te ch'ul nichime ja' ech ba ochuk el o, te ch'ul nichime, yu'un me ta... avile ba kalbet sbi te juju pech te ch'ul nichim ta pastutik yu'un jujuvo' *crisitanue* ta jtso'm jbatutik jto'ob, 25 ta vo' ta jujun ch'ul k'ine yu'un ta pastutik o ch'ul alku' te yu'un ch'ul poko' nichime.

Avile ba kalbet el yu'un sbi o te ch'ul poko' nichime, va'i ta yolilal ch'ul alku'e xba ochuk ch'ul tsajal ch'ul *krus*, ta xch'ul xokone ba ochuk el ch'ul chakpulan lam bi ch'ul u, lam bi xtal ch'ul k'anal, lam bi xtal ch'ul sakil *potencia*, lam bi xtal ch'abal ch'ul *krus*, xch'ul yolo'm ton, ch'ul xchopol xch'ixil, ch'ul sbajobil te ja ta kaxlan k'ope *martillo* sbi, tsajal bik'ital luch, kexkex, tsajal xch'ixil, chan lom *china*, ja'o nun to yu'un bik'it ch'ul alku'... ja', *este* ta jnakantutik jujun ch'ul k'in yu'un tai liktutike ta yoxibal ch'ul yernex yu'un sk'ak'alel jtutik ch'ul *poso* li' ta jteklumal ja' muk' ta ch'ul k'in ku'untutik ...y chkak'tutik je'uk yu'un sk'ak'alel jtutik ch'ul *kalvario* xk'ot ta jo'ob ch'ul yernex y xkak'tutik je'uk yu'un totik ch'ul *Martil* ja' yoxival ch'ul k'in nunto ta jnakantutik te bik'it ch'ul alku'e y *ultimo* ta xkik'tutik el ta

### Lo'il sventa jak'vanej

Ti vone'e ja' jech sjak' sbaik ti mol me'ele, sjak' yalib xbat ti stot sme' ti kereme ba sjak' ti yalibe, laje xchapik xuch'ik pox x-ochik batel jayib veltae. Ti stot ti kereme ti tsebe mi laj xa xch'ambe sbaik laj xch'umbe sbaik ti sk'ope, xbat o jun, x-och batel ti kerem ox une ba sp'is pox, jech ti jak'vaneje xich' batel pox, kaxlan vaj xch'iuk salaro xchi'uk kokov xchi'uk asuka, ja' xbat jak'vanej ubi y xchi'uk xpox, chich' batel xpox chib litro, entonces ti smak sbaik chib abile, mi sta ti chib abile, oy ja' no'ox snop ti stot sme' ti tsebe junox a'bil o jun a'bil xchi'uk o'lol, mi la snopik ti xak' xa ti nupunel ti stsebe x-ochik ti ch'amunvanej xch'amun xch'om, xch'om ti kereme, xch'om ti tsebe, sa' jujunuk much'u mas mol yu'un a' xchapan, yu'un a' k'alal xk'otik ti bue *komo* a' te xbatik xu' spasik ti paso'm k'opal sbie, oy xtal ti xch'om ti va'i vinike a' xtal ti sna ti tsebe, xtalik ubi a' ti moletike a' x-ul lo'ilajukuk, xu' xchol sbaik xnakiik, slikes ti slo'ilike, *entoces* te me xlolajik xalbe sbaik yu'un te xtak'ivanik komel, *ke* mu sten sbaik, *ke* mu xut sbaik, jech ti tsebe xalbik komel ak'o xch'un mantal, ak'o sob ak'o likuk, yu'un spasbe sve'el ti smalale, jech ti kereme x-albat uk o k'ux ak'o ya'i ti yajnile, ma'uk no'ox sa' yajnil yu'un lik xchi'in ti pletu o lik smil sba ti uch' pox muk' sabe sk'u spok' ti yajnile mo'oj, ja' ech xtak'ivan ti moletike, y oy *komo ke* k'in o *pues* k'in tspasik, oy skitaraik, mu echuk tana k'ucha'al lavi ora to oy conjunto o grupo k'usi xkaltik pero bi kitara, stijik o sabikil much'u stijik kitara, xchapaj o ti k'ine i teme xmelet o ti xpoxike. Jech un ja' ech i talik ti vo'nee, pero ora to *komo ke* ich'ay xa mu xa echuk spasik, ora to a' xa no'ox k'usi spasik ti tiempo tana to, a' xa no'ox *este...* mu'yuk xa bu sk'anbeik lom permiso ti stot sme'e. Ja' xa noox *este* bu xlo'ilajik stukik, ja' to xavile tey no laj yelk'an sbaiki o ti tsebe bat ti sna vinik. Ja' xa no'ox xtal ti stot sme' ti vinike, ta yalbe ti stot sme' ti tsebe, *entonces* como que mu xa lomuk oy ... *a veces* mu xa lekuk oy *ave* k'op jutuk spasik, *como* muk' xk'anbat permiso, muk' x-albat *pues*, a' ech snopojik xa to, *pero* ora nixtok un to tiempo to *siempre* xnupunik xa ti civil...

## Propuesta de formato para glosario de variantes

Variantes según el INALI							
Temática	tsotsil del este alto  (Huixtán, Las Margaritas: Nuevo Huixtán, entre otros).	tsotsil del noroeste  (Aldama, Chalchihuitán, Chenalhó, Mitontic, Pantelhó, entre otros).	tsotsil del centro  (Chamula, Las Margaritas: Nuevo San Juan Chamula, Teopisca, entre otros).	tsotsil del norte bajo  (Acala, Totolapa, Venustiano Carranza, entre otros).	tsotsil del este bajo  (Berriozabal, Zinacantán, Ixtapa, San Lucas, entre otros).	tsotsil del norte alto  (Amatán, Bochil, El bosque, Huitupán, Larainzar, Simojovel, entre otros).	tsotsil de los Altos  (San Cristóbal, Zacaipa, Huitepec Ocotil, La Florecilla, Las Peras, entre otros).
Campo semántico	Recursos naturales	O'		Jo'		Vo'	
	Partes del cuerpo	Balamil		banomil		banamil	
Corte gramatical	Pronombres Personales	O'ntonil		o'onil		o'onil	
	Pronombres Personales	o'on o'ot li'i o'ontutik o'onkutik o'oxuk l'ike  <b>N/C</b>	Jo'on Jo'ot Li'e Le'ike Jo'onkute tc...  <b>N/C</b>	Vu'un Vo'ot Vo'oxuk Vo'otik Le'e L'ike  <b>N/I</b>	<b>N/I</b>	Vo'on Vo'ot Li'e Le'e Vo'otik Vo'onkoti k Etc.. <b>N/C</b>	Ju'un Jo'ot  <b>Etc.</b>  <b>N/C</b>
	Adverbio de modo	uk	<b>N/I</b>	ek	euk	<b>N/I</b>	<b>N/I</b>
Afirmaciones	a' ech		ja' jech		Ja' yech <b>N/C</b>		

Sugiero también:

- ✓ Anotar la sigla **N/I** en donde no se identifique otra opción, o bien, dejar el espacio vacío.
- ✓ Anotar la sigla **N/C** para las palabras donde consideramos que es de alguna variante, pero no está confirmado o analizado.
- ✓ Variantes según el INALI: Disponible en: [https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v\\_tsotsil.html#1](https://www.inali.gob.mx/clin-inali/html/v_tsotsil.html#1)

Elaborado por: Cristina Martínez Álvarez, Laboratorio de Idiomas, CREL, UNICH.

## Transcripciones de ELAN a Word

### Docente 1

file:///C:/Users/Alfredo/Documents/2018 Entrevistas Trabajo de Campo DER/Docente 1/Transcripción.eaf

#### Fragmento de un total de 41 páginas

[...]

Docente 1 yo que he salido un poco más y ya conozco un poco más las Variantes, de repente por relajo le digo "ech'an" a mi mamá, la molesto o si no "taj toe" "le' toe", y ya si de tanto y tanto pues ya me molesta, estás hablando "chak'opoj k'ucha'al me' chamo" así, yo solo me río pero ella lo dice de relajo

Docente 1 o de repente cuando alguno de mis hermanos habla así muy "grueso"

Docente 1 "mmm ya hablaste como Pablero" como que estás muy enojado

Docente 1 pero son cosas que de repente nos salen y como son variantes y sabemos que se dice así pero tampoco lo decimos en forma de burla, simplemente como que lo decimos allí, como que te nació decirlo

Docente 1 siento yo de que no es en forma de burla sino de repente como que si no te contestaron a juego o no te dijeron nada pues lo sigues diciendo ¿no?, pero no hay ningún problema con eso

Docente 1 tampoco nos burlamos, sabemos que somos hermanos en cada pueblo

Investigador ¿Cuántas variantes distingües?

Docente 1 bueno... distingo el tono de Pantelhó, porque mi pueblo colinda con ese municipio; distingo perfectamente el de Chalchihuitán

Docente 1 porque está mucho más cerca Chalchihuitán, casi al lado de Chenalhó la variante de San Andrés Larrainzar la variante de Zinacantán

Docente 1 como he vivido en San Cristóbal y pues he convivido con ellos, y luego en el trabajo y todo la variante de Bochil también, tuve

una compañera en el trabajo

Docente 1 que sus abuelos y sus papás son de Bochil solo que ya fueron a vivir en Copainalá y entonces igual la variante que está los tsotsiles de Copainalá que hay tsotsiles y muchos no lo saben

Docente 1 igual porque muchos han ido de Bochil y Larrainzar, desde hace mucho tiempo, sus abuelos, y ya nacieron ellos allá pero siguen teniendo ese tono, esa variante de Bochil y Larrainzar, igual lo de Simojovel, Huitiupán y este...pues San Juan Chamula que también he convivido con muchos compañeros de trabajo y este... qué otro lugar... y ah también lo de Venustiano Carranza

[...]

**Docente 2**

file:///C:/Users/Investigador/Documents/2018 Entrevistas Trabajo de Campo DER/Docente 2/MAH00005.eaf

**Fragmento de un total de 81 páginas**

[...]

Investigador y tu ¿Cuántas variantes reconoces?

Docente 2 bueno ahí aprendí de la UNICH porque atiendo varios alumnos ¿no?

Investigador Ajá

Docente 2 por ejemplo Huixtán, Chenalho, Mitontik, Chalchihuitan

Investigador Ajá

Docente 2 este Zinacantán, Chamula este pues por ahí unos 6 ¿no? que lo identifico muy bien es Huixtán así rápido, lo identifico a, “esto es Huixtán”

Investigador Ajá

Docente 2 este Zinacantán, eh bueno obviamente Chamula

Investigador Ajá

Docente 2 eh Larainzar identifico facilmente

Investigador Ajá

Docente 2 eh Chenalho ahí entre Chenalho y Mitontik lo confundo como que ahí va parecido porque no he estado mucho en el municipio

Investigador Ajá

Docente 2 entonces mi, mis sentido no no ha adaptado cómo es el tono

Docente 2 pero eso municipios porque en Laraizar viví como un año en CONAFE

Docente 2 fui a trabajar ahí entonces este escuché muy bien cómo es

Investigador Ajá

Docente 2 es este digamos el tono de Laraizar, Chenalho también

Docente 2 este porque tuve amigos en la secundaria y hablaba tsotsil entonces escuchaba el tono de Chenalho

Investigador Ajá

Docente 2 pues sí este Huixtán pues sí por amigos y todo eso. entonces sí lo identifico

Investigador y ¿qué ejemplos pondrias como para reconocer? ah esto es de Zinacantán este es de Huixtán, este es de Larrainzar ¿Cómo los identificas? ¿Cuál es.... como, como qué? Ejemplos que tuvieras ahí como....

Docente 2 ah por ejemplo este uno no puede uno identificarse rápido si, pero uno por la escritura bueno en caso de alumnos pero en la habla es el momento este por ejemplo

Investigador Ajá

Docente 2 el tono de de de de de de de por ejemplo en Huixtán

Investigador Ajá

Docente 2 eh “teme xavat tote” dice pues “xvat tote el te, te te'e”

[...]

### Docente 3

file:///C:/Users/Investigador/Documents/2018 Entrevistas Trabajo de Campo DER/Docente 3/MAH00008.eaf

#### Fragmento de un total de 50 páginas

[...]

- Docente 3 la identidad lingüística por supuesto tiene que ver con los contextos y... inmediatamente escucho el tsotsil de Huixtán pues dice este es de jlumaltik si el compañero de San Juan Chamula, inmediatamente notifico porque por sus mismas tonalidad, musical de su lengua, los compañeros de Zinacantán por su mismo... la naturaleza de contexto estos compañeros Zinacantecos entonces estas identificaciones lingüísticas desde los contextos
- Docente 3 ee es muy marcado ¿no? y se da uno cuenta
- Docente 3 yo creo que en cualquiera de las lenguas pues se... si los mismos hispanohablantes se nota la tonalidad y de este es Chilango no o este es de, de... la Costa porque por su misma...
- Docente 3 tonalidad de las/ de la lengua yo creo que si se podemos decir de que... la... mediante lingüística sí se puede identificar a través de la connotación de los variantes
- Investigador y algo me parece interesante, esta parte bueno así es cuestión identitaria y el hecho de que/ bueno usted se... atrevió... que al final de cuentas es una atrevimiento el de alguna forma retomar ee... otras variantes y hablarlo como en la comunidad y entonces ee pero que no importa más bien es como hablar un tsotsil pues quizás, más... ee fluido, más cuidado no sé cómo llamarle, ee y entonces en ese sentido me parece que ee... usted esta o sea qué le hizo llegar a esa actitud, aa bueno es que también puedo tomar esta variante
- Investigador o... y también esta otra ¿no? y no quedarme solo con mi variante ¿Qué le hizo...? ¿cómo que llegar a ese... porque también es una postura me supongo yo no?
- Docente 3 mm, sí aah varias razones, porque uno por la enseñanza ee de/ de la que nos toca para... fomentar con los jovenes, no casarse solamente con los variantes sino que mientras que...

aa puede dominar otra variante o puede hablar, comunicar con los tsotsiles, para nosotros, para mi estoy convencido que los variantes no es problema, no alcontrario es riqueza no entonces hay que/ hay que dominarla, hay que hacerlo si eso se fomenta en la escuela debo de primero dominar como... yo convencido en si mismo por eso lo practico, una de las primeras razones no. Segundo aa... por la misma literatura no, que estar corrigiendo o revisando varias textos de varias lenguas pues vas dominando aa...algunos conceptos, términos sobre las variantes entonces se .... también eso me hace enriquecer en mi aspecto

[...]

**Docente 4**

file:///C:/Users/Investigador/Documents/2018 Entrevistas Trabajo de Campo DER/Docente 4/MAH00010.eaf

**Fragmento de un total de 63 páginas**

[...]

Docente 4   tuve un alumno de Carranza muy interesante que su tsotsil es una mezcla entre tsotsil y zoque

Investigador    aah ¿si?

Docente 4    porque me dice, es que nosotros utilizamos la sexta vocal, y yo me quedo así, o sea el tsotsil no tiene la sexta vocal le digo

Investigador Ajá

Docente 4    es que nosotros sí yle digo pero por qué si en/ sabes que la gramática en tsotsil no, no entra la sexta vocal, eso es en el zoque pero si yo lo utilizo...

Investigador Ajá

Docente 4    y cada que pasaba a exponer hasta sus compañeros del salón no le entendían, no le entendían nada...

Investigador    ¿Nada?

Docente 4    porque ya nos nos dijo, nos puso un ejemplo que según él utiliza la sexta vocal que es el tsu, el pumpo en tsotsil y el dice puk'tsu

Investigador Ajá

Docente 4    puk'tsu y yo ¿qué? es puk'tsu y qué es le digo, es el pumpo

Investigador Ajá

Docente 4    aah ya fui preguntando es que mi variante es tsu no es lo que tu dices, no es que en mi variante es así

Docente 4    pero él utiliza el sonido de la sexta vocal

Investigador    Ajá, ya

Docente 4 sí y es muy interesante

Investigador sí ¿no? y entonces en ese caso si se te complica un poco en ese caso

Docente 4 en el caso de Carranza, en las demás no

Investigador Aja ¿En las demás no? Por ejemplo con Huixtán

Docente 4 Eh no tanto, no

Investigador ¿No? Ajá

Investigador entonces tu observas que bueno ya vez que el INALI según hay tantas variantes, pero ¿Crees que esté bien eso o... faltaria algo?

Docente 4 Aah la clasificación

Investigador Ajá

Investigador bueno tu los concibes por municipios ¿no? por por ... es ¿una variante?

Docente 4 sí, y sí es así pero yo creo que se le debería de dar una importancia tal como cada uno tiene variante

[...]

## Docente 5

file:///C:/Users/Investigador/Documents/2018 Entrevistas Trabajo de Campo DER/MAH00012.eaf

### **Fragmento de un total de 61 páginas**

[...]

Docente 5 tal vez el problema tiene que ver mucho con la formación docente, en la formación docente pero de... de que ¿qué formación tiene los que enseñan tsotsil?

Investigador claro

Docente 5 Ajá, y este y ¿cómo? ¿Qué experiencia tienen? porque podría ser eeh abogado, pero si tienen de verdad formación lingüística y ha estado con esos cursos, talleres y... y ha escrito bueno esta bien ¿no? Si, aah pero si no, ¿entonces? Este... y por eso eeh muchas veces enseñan poco al ahí se va

Docente 5 que eso es lo más preocupante este porque el tsotsil

Docente 5 para mi no debe de enseñarse a la ahí se va, debe de enseñarse de alguna manera ya con bases este... con conocimiento e lingüístico, antropológico, cultural, filosófico también de la lengua por qué no no y este... y si no se enseña así bueno y por eso muchas veces no hay como que esa, ese resultado que... que debe de reflejarse en la, en los alumnos no, sí y entonces este

Investigador Ajá

Docente 5 pues para mi es muy importante esto de la formación ¿no? como decía como... como...en la formación ¿no? de los docentes, de hecho podría ser tener otra carrera el docente no, pero que tiene que tener esa formación para mi definida el docente ¿no?

Docente 5 pero hasta el momento creo que no se ha logrado en la Universidad  
no

Investigador Ajá

Docente 5 que que hay alumno, hay un profesor que estudio ee sociología en... en la UNAM ¡aah! ya va ser profesor de la esta de la UNICH o sea bueno sí está bien, pero ¿qué formación o experiencia tiene en cuanto a la cuestión de enseñanza de la lengua? puede que sea nulo ¡aah! solo porque sea hablante ¡aah! no

Investigador Ajá

Docente 5 eeh entonces todo eso que todavía confronta la universidad, y bueno ya dentro de la aula...

Investigador ¿Qué problemática has tenido tu? Bueno ya vez que... eeh pues hay dos tipos de digamos de alumnos ¿no? unos que adquieren la lengua como segunda lengua, y que que se le conoce como los no hablantes de la lengua

Docente 5 Ajá

Investigador pero otros que ya son ee hablantes y que tiene desarrollar ambos eeh ambos grupos...

[...]

---

---

**Docente 6**

file:///C:/Users/Alfredo/Documents/2019 Entrevistas Trabajo de Campo DER/19020501.eaf

**Fragmento de un total de 59 páginas**

[...]

Docente 6 pues yo creo que como una herramienta la norma, si se le da continuidad y si se avanza pues yo creo que sería como una herramienta, como una herramienta de apoyo, creo que sí sería importante y necesaria, tampoco sería como lo que venga a solucionar esta problemática, esta complejidad, lo podemos llamar así, entonces este... importante sí porque sería una herramienta más para para apoyo de los maestros y de los estudiantes... a los estudiantes quienes estan interesados, unos que se involucran y checan las herramientas o o argunmentos de de la escritura

Docente 6 pero en cuanto a la enseñanza, bueno peor si sería un poco dificil, sería como un poco este... yo creo que sería pedir mucho también porque en realidad no siempre llegamos a consensar, lamentablemente no siempre llegamos a concensar, somos varias este... de las diversas variantes a pesar de que estamos eh... lo consideramos en grupo académico y estamos tratando de consensar la norma y no siempre no siempre llegamos a un acuerdo, entonce se lleva mucho tiempo, en la discusión, yo he estado en esas discusiones, a veces pasamos por una palabrita estamos muchas horas y no siempre se llega a consenso, yo creo que ese detalle va a seguir permaneciendo pero también la otra manera es que la otra posibilidad pues es invertir un poco más de... en cuanto a la enseñanza tal vez en más libros y de acuerdo en las variantes, pero también es como mucho pedir ¿no? que se hagan libros en las distintas variantes, sería eso también una manera pero sí sería una gran inversión lo que se requiere, entonces este... tal vez por lo menos hacer como intentar hacer algunas normas o algunos documentos sobre las diferentes variantes tal vez ayudaría un poco en ese caso sí se complejiza más

Investigador bueno con la pregunta que te hacía sobre la estandarización y la norma, tu ya bien decías que sería complejo por toda la resistencia, me supongo que de los compañeros donde has estado ¿Por qué crees que hay esa resistencia, por las variantes de conservar las variantes?

Docente 6 yo creo que tiene un poco que ver este... pues nuestra cultura, pero mas yo diría que es por nuestra por la cosmovisión a pesar de que somos tsotsiles y que compartimos una cosmovisión, aún dentro de esas este...

[...]

---



---

**Docente 7**

file:///C:/Users/Alfredo/Documents/2019 Entrevistas Trabajo de Campo DER/19013001.eaf

**Fragmento de un total de 84 páginas**

[...]

Docente 7 en nuestras comunidades no se estructura insisto aquí va primero verbo, sustantivo, no, no es así, en la comunidad insisto que se puede comunicar con uno y nada más cuando uno tiene interés de sistematizar, claro que tiene que estructurar así es como una forma de habla pues, pero y escrita, de ahí podemos escuchar los rezos, podemos escuchar los cantos, que también yo uso como herramientas para que los jóvenes hablen o alguna grabación de plática en una comunidad, le dijo aquí está... escuchemos y anotemos ¿Qué entendemos? ¿Qué escuchamos? ¿Qué alcanzamos a escuchar en tsotsil? Entonces en ese sentido yo cre que ese es el punto, pero insisto que como no estamos educados digamos para al menos yo no cursé la licenciatura de la enseñanza de la lengua pues, ese es otro problema pero se sigue cometiendo el error digamos de trasladar a la otra lengua como lo que acaba de decir, en vez de decir ka'itik li' li'i, li'e jech ta jts'ibatik... ¿k'usi abiik? y si eso fuera la clase todo los días, así todo en tsotsil y presionarlos ¿Cómo no van a aprender la lengua? Sí se aprende, pero en el momento de decir eh, vamos a escuchar este audio van a escribir lo que entienden...lek oy, lek oy, pero ¿Qué dice...? Ahí estoy cometiendo un error, como docente porque lo estoy traduciendo.

Docente 7 en vez de explicarle totalmente en tsotsil, inclusive los hablantes hay una dificultad en la escritura y creo en el habla es interesnte porque ahí discutimos varias cosas, pero en la escritura, pero también insisto, yo creo que como docentes también reconosco eso tenemos limitaciones

Docente 7 limitaciones en el discurso completo en tsotsil, osea hay una gran limitación, de repente me pierdo y que más palabras tengo, no se si no te pasa así, pero a mí me pasa eso, digo ijoles qué más tengo que utilizar como tengo que explicar esta parte pero yo creo que parte digamos de que tenemos que ser conscientes de lo que nosotros como, el papel que jugamos como docente

Investigador nos tocaste un punto muy interesante esta cuestión de la escritura, por ejemplo ¿Tú que materiales usas? ¿Conoces, me supongo, de esta norma que hizo en el 2011 el INALI? Esa ¿la usas o qué otros materiales usas como para la enseñanza?

Docente 7 bueno por ejemplo los manueales que se diseño aquí en la Universidad, el Chano bats'i k'op que es una copia también parte de lo que esta... otros, este... algunos materiales didácticos que se a generado, narraciones y otros que hay que crear , yo tengo un material en la casa por ejemplo

[...]

---

---

## Transcripciones con formato en Word

### Coordinador del CREL

#### Frgamento de un total de 12 páginas

Investigador:

¿Qué complejidad has visto a la relación en la enseñanza?

Coordinador:

Bueno tiene que ver también... apenas llevo que... va para un año, no me va la experiencia, lo que he observado en el ciclo escolar como 2018 uno tiene que ver la cuestión que no hay una secuencia de enseñanza docente, es decir hay como de periodo interrumpido, de este caso hablo de un docente, le dio el primer semestre, el segundo entra otro docente, el cuarto entra otro como ahí los cambios.

¿Qué es lo que pasa como esta parte... esta secuencia el seguimiento el propio docente? que realmente el estudiante cuando llega otro docente en segundo semestre culpan al docente, anterior no me enseñó nada, no aprendí nada, que hace el nuevo docente vuelve a iniciar otra vez, como es posible que no han visto eso, vamos a empezar de nuevo.

El... los dos semestres hay esta situación... de modo que cuando llegan al cuarto, quinto semestre, dificulta esta parte, uno porque no hay seguimiento, no solamente el docente, si no la parte de administrativa donde el docente de pronto también ya no está laborando por ejemplo, pierde... la primera parte eso, otra de la cosas que observo aquí tiene que ver también los planes y programas, me parece que la programas están definido prácticamente como un contenido, específico como para estudiantes, que estudiantes se vuelvan antropólogos, en un sentido de antropología vez el programa no está construido completamente de forma lingüística, si tiene el contenido de que vamos a hablar de primero semestre despedidas, indumentarias, comida, cuestiones agrícola, muy importante no digo que no, los pueblos originario tenemos todo este conocimiento de manera general en un solo en este caso un solo contenido que es la lengua.

Sin embargo también dificulta los estudiantes, porque no está dedicando específicamente aprender la lengua, la lengua en sí, si no la otra lo digo parte el tema antropológico de los pueblo originario, es decir están aprendiendo de la cultura, no está mal, esta como cargando demasiando el sentido antropológico más que el lingüístico, y otras de las cosas que observo, muchos que los se plantean, le dan la también carga si esa lengua le dan mucha la carga de gramática de la parte lingüística, queremos prácticamente que le estudiante lo que observando salgan hablando y escribiendo, prácticamente digo están como salen cantando, brincando, saldando felices con la lengua.

Realmente cuando un estudiante hablante quizás esta parte hay que fortalecer la parte de la lectoescritura, dependiendo la necesidad de estudiante u otro tema que plantear que necesidad tiene el estudiante si

realmente necesita, hablar, escribir en su lengua porque si no tiene esta necesidad el estudiante, no tiene caso aprendiendo leer, escribir, que lo hable está bien, este sucede el caso del... con medicina, el chico de medicina quizás lo que quiere como comprender algunas cosas en la lengua, quizás hablarlo una plática breve, específica, básica con los pacientes en este caso, vamos a hablar de que cuestiones de algo ¿dónde te duele? ¿Cómo estás? ¿Cómo te sientes? lo básico de un diagnóstico, que pasa cuando nosotros queremos cargar que el estudiante conozca por ejemplo toda cuestión sistema de salud tradicional del pueblo originario yo siento que estamos prácticamente cargando la parte antropológica.

La cuestión gramatical, el estudiante me han planteado platicado con estudiantes que dicen, es que maestro no voy hacer un diagnóstico, no voy a escribir en la lengua aunque mi paciente habla alguna lengua, mi informe no va ser de una lengua, viene a revisar el directivo todo el instituto, de difusiones de salud, el de seguridad de ahí todo, el informe van a leer en español pero si me parece muy importante que pueda intentar alguna comunicación breve con el paciente eso, no está plasmado en el informe ya que está en español.

Esto quiere de estudiante en este caso no tiene la necesidad que le a escriba específicamente en la lengua, si no la comprensión , en este caso lo que he pedido mucho los docente prioricen este caso los primeros semestre de la parte de lengua oral, hablada también de la parte de comprensión, que sea esto en los últimos semestres dos tres semestre quizás fortalecemos la gramática, no la escritura que bien si es una necesidad de , si no entonces volvemos lo mismo estamos cargando de un lado al otro, el acuerdo la necesidad de los estudiante, es lo que me ha tocado como observar las programas la forma el año que estoy aquí a entrado a clases observar el caso incluso de la planeación por cierto me ha tocado revisar nos divertimos a veces, no hay una planeación deveramente especifica que habla de la lengua o de los temas que se tratara, es decir me ponen ejemplo tres actividades por diez clases son veinte hora para tres clases que yo de experiencia que hemos dado clase de experiencia de tres clases yo puedo hablar de ejemplo de signos de puntuación si voy a hablar de tres clases quiere decir signos de puntuación, entonces hay una... esta pérdida de tiempo como repetitivo el estudiante, lejos del interés, de ver como se interesa prácticamente signo de puntuación día lunes, signo de puntuación día miércoles, signo de puntuación de... otra vez lunes, otra vez miércoles es como el estudiante ya no cobra ese interés, creo que falta esa parte, bueno finalmente las universidades interculturales no solamente aquí en san Cristóbal, me parece que la lengua hay que elevar el segundo término, se ha dado mucha, no digo que no está bien si no que mucha como estamos observando, o viendo la situaciones lo que he observado es que mayormente se ha dejado un lado como las enseñanza de las lenguas realmente como lenguas en las universidades interculturales, entonces como se ha sido una partes de aguas para seguir fortaleciendo la lengua, porque lo digo la manera administrativo institucional no, no hay también esta parte de

fortalecimiento académico de las lenguas originaria para docente en las lenguas originarias, la parte de la creación de perfiles, quienes que enseña una lengua originaria en una universidad intercultural, el que es promotor cultural el que tiene ha tenido experiencia en ese trabajo, pero hay casos que por ejemplo que está dando uno que no tiene noción en lengua que si ha hecho trabajo y todo, que es licenciado en derecho, ciencias de computación, contador, administrativo hace falta también esta parte de fortalecimiento académico en docencias, bueno queremos contratar docente que tengan realmente conocimiento bien saben hablar, escribir en su propia lengua. Pero necesitamos ahorita como eso si sabes hablar y escribir lo traduzcas un asunto pedagógico eso hace falta no solo esta universidad si no mayoría de la universidades.

[...]

---

---

## Transcripciones con formato en Word

### Estudiante 1

#### Frgamento de un total de 4 páginas

Investigador:

¿Sabías el propósito de la universidad, que tenías que llevar la lengua originaria?

Estudiante 1:

Como tal la lengua originaria no sabía nada, sí sabía que íbamos a llevar en la Universidad la lengua originaria, sabía que podía ser tsotsil, tseltal o ch'ol, tenía pocas nociones, palabras básicas, algunas palabras en tsotsil, pero conocimiento de tal como la lengua no.

Investigador:

¿Has aprendido tsotsil algún momento antes?

Estudiante 1:

No, para nada, en la vida cotidiana no, de que este *kolaval* o las palabras sencillas sí, pero algo así más estructurado no.

Investigador:

¿Tus papás tienen conocimiento del tsotsil alguno de ellos?

Estudiante 1:

No, ninguno de los dos, solo hablan castellano.

Investigador:

¿Cuéntame cómo ha sido el proceso de aprendizaje en lenguas sobre todo que estás llevando tsotsil ¿Cómo ha ido tu proceso? llevaron seis semestres ¿Cómo te sientes?

Estudiante 1:

Como en medicina está programado seis semestres de lengua originaria, en este caso sería tsotsil para mí, desde el primer semestre se estaba viniendo cambiando los docentes, por lo tanto siento que nos cuesta adaptarnos a la forma de enseñanza de los maestros, hemos tenido alrededor de cinco docentes que nos ha impartido tsotsil de diferente manera, sabemos que el tsotsil tiene distintas variantes, no es lo mismo siento, que por ser medicina no aprendemos lo suficiente hay docentes que nos enseñan nada más para aprenderse de memoria los diálogos.

Y otra cosa es que no hay una bibliografía base, sino que agarramos diferentes libros, nos basamos como dice la comunidad, y no digo que esté mal, pero si sería bueno tener una bibliografía base para los seis semestres, y para medicina pues enfocado a medicina, había un maestro que incluso nos llegó a promocionar un libro de otro docente ¿no? que lo compráramos, que de ahí va a sacar la cosas de los exámenes, los trabajos, como que no nos agradó la idea, pues sería necesario para cursar ese semestre. Al final tuvimos una docente que se dio cuenta como esta nuestro nivel de lengua originaria, está mediocre, sinceramente es un aprendizaje mediocre que hemos llevado, al menos nuestra generación. Obviamente cada docente

trata de ayudarnos en lo que puede, también como alumnos muchos o varios no ponemos el interés, aunque hay otra parte que sinceramente no lo ve como materia para pasar ¿no? pero sí, siento que el tsotsil al menos en nuestra generación deja mucho que desear todavía.

Investigador:

¿Al final de cuentas el propósito de la universidad, es que sean como competentes, puedan mantener un diálogo ¿Tú podrías entablar un diálogo con un paciente, en este caso?

Estudiante 1:

Quizás un diálogo, lo básico probablemente nos costaría mucho, al menos en mi caso no soy una hablante originaria, es aprender desde cero ¿no? aunque ya llevé seis semestres de tsotsil ósea muchas cosas que no las tengo claras o no las aprendí bien básicamente ¿no? o que hay muchas cosas aún están por traducirse del tsotsil al español ¿no? y cosas nuevas que van surgiendo en el vocabulario.

Investigador:

¿Y de lo que dices que te dieron clases profesores y de distintas variantes?

Estudiante 1:

Sí, eso sí nos afectó mucho porque es distinto el tsotsil de Huixtan, el tsotsil de zinacantan, a veces aplicamos el tsotsil de Huixtan con Zinacantan, y como que no se entendían o como que simplemente se reían, este no se pronuncia así, se pronuncia de tal manera, había un cruce cultural de la lengua.

Investigador:

¿En términos de variantes por así decirlo sí les ha complicado?

Estudiante 1:

Sí un poco, el lado que ven los docentes es bueno, ósea es ampliar más el panorama pero del lado de cómo lo vemos, es decir los alumnos nos enredamos más con las mismas variantes, a mi parecer sería poquito mejor si pudieran ¿no? se abarcara un variante, por ejemplo, de que haya más demanda porque igual en un futuro, lo mismo estando con el paciente podemos hablar quizás la variante de Zinacantan, y estar en Huixtan no va a haber la relación médico paciente como tal, no va a haber ciertos puntos como tal, es la parte del objetivo de la lengua tener una buena relación médico con paciente.

Investigador:

¿Con estos cinco profesores que llevaste, en términos de dinámica de la clase seguramente con alguien aprendiste mucho más, mas o menos que, cuál crees que haya sido el factor que hizo esa diferencia?

Estudiante 1:

Una estrategia del docente, a mi me gustaba cómo un maestro hacía la estructura de oraciones, ayudaba más al alumno para razonar como va las oraciones en tsotsil, en el mismo grupo hace dinámicas dentro de la clase, aplicar juegos, demostraba hacer entrevistas entre nosotros mismos. Por ejemplo aprender los diálogos, eso lo veo anti didáctico porque aprenderlo de la memoria a la larga se olvida no tiene mucho caso.

Investigador:

Osea, ¿Faltaría un poco más de dinámica con los profesores, más bien tú lo dices pedagógico? ¿Con los materiales didácticos tuvieron algún material en específico que te haya a ti servido?

Estudiante 1:

Pues dentro de mi experiencia nos funcionaba mucho hacer tarjetitas, como juego de memorama, en cual ponemos la parte del cuerpo, los distintos síntomas de enfermedades que sabemos y jugar entre nosotros dentro del salón, hacer las entrevistas con los propios alumnos eso sería la estrategia más didáctico que han utilizado hasta ahora los maestros.

Investigador:

¿De los seis semestres que llevaste tsotsil? ¿En qué semestre crees tu que hayas aprendido un poco más?

Estudiante 1:

Fue en segundo, en quinto y el sexto

Investigador:

¿Reprobaste lengua originaria?

Estudiante 1:

Para nada

Investigador:

¿Cómo evaluaba?

Estudiante 1:

Porque el alumno evaluado le hacía entrevistas orales, exámenes orales, con lo poquito que sabemos a veces alguno se nos hacía fácil, pero muchos memorizaban diálogos, algunas palabras claves para contestar los exámenes, también frente al maestro, más que el alumno nos ponía nerviosos la manera de evaluarnos, el otro escribía para explayarnos formando oraciones, contestando partes de cuerpos, síntomas de enfermedades, plantas medicinales, el uso de estas plantas, básicamente exámenes orales y escritos algunas tareas que el maestro nos dejaba.

Investigador:

¿También ustedes evalúan los profesores no?

Así es

Estudiante 1:

¿Y este... les hacía caso su evaluación?

Nosotros siempre nos quejamos que nos ponían diferentes docentes a cada semestre y solamente nos hicieron caso hasta en quinto semestre que nos dejara una maestra para quinto y sexto semestre, fue la misma maestra, anteriormente no, para nada.

[...]

---

---

## Estudiante 2

### Frgamento de un total de 6 páginas

Investigador:

¿Y entonces y en ese momento ya conocías el programa?

Estudiante 2:

No conocía nada del programa, nos dijo que esta es una carrera de primera generación, es una nueva carrera en medicina humana como todas la universidades que el plus, es en todas las universidad les enseñan inglés.

Cuando hacen su servicio social tiene otra barrera que los mandan en comunidades tsotsiles, no pueden entablar conversación con sus pacientes, y ese es el plus que nosotros no manejamos no llevamos ingles desde un principio, nunca llevamos ingles, ya vamos a salir de los seis semestre en la lengua tsotsil, la información fue muy corta. Me entere el momento que saque mi ficha que se necesita hablar alguna lengua originaria.

Investigador:

¿Porque elegiste tsotsil?

Estudiante 2:

Por el maestro que encontré me dijo soy maestro en tsotsil, yo te puedo decir que es una lengua muy fácil que es la más fácil de todas las lenguas.

Investigador:

¿Tus papás saben alguna lengua a parte del español?

Estudiante 2:

No, no saben, fue mi primer contacto con una lengua originaria, ninguna lengua nunca habíamos hablado, mis papás no hablan ninguna lengua (originaria), y nunca había hablado con alguna persona que hablara alguna lengua, si había escuchado en mercados, que pasan a vender verdurita pero de ahí no, fue la primera vez.

Investigador:

¿Pues entonces llevaste seis semestres de tsotsil? y ¿Cómo ha sido tu experiencia? ¿Supongo que ya te enteraste estando en la universidad que tienes que dominar la lengua? ¿Alguna de las lenguas? y ¿tú crees que ese propósito que tiene la institución, en tu caso se logró? hablando de porcentajes, como ¿cuanto crees tu que sea?

Estudiante 2:

El propósito de llevar la lengua en medicina no se logró al cien por ciento, creo un diez por ciento porque desde un principio no nos enseñaron las palabras necesarias para que nosotros habláramos con un paciente referido en el ámbito médico, nos enseñaron otras cosas que realmente no son importantes, no es tan útil para nosotros que estamos estudiando la carrera de medicina intercultural.

Investigador:

¿Qué les enseñaron entonces?

Estudiante 2:

Nos enseñaron a decir ¿Cómo vamos a ir al mercado? ¿Cómo vamos a decir? No hay, gracias *kolaval*, *mu'yuk* cositas así no. ¿Cómo se llaman ciertas verduras? ¿Cómo se llaman las frutas? ¿Cómo se dice sol? ¿Cómo se dice luna? cosas que para nosotros en realidad no es muy útil, en nuestra carrera.

Investigador:

¿Entonces tuviste seis profesores o cuantos?

Estudiante 2:

Tres profesores

Investigador:

¿De esos tres profesores aprendiste con alguien en especial?

Estudiante 2:

Con esos tres profesores al menos en mi caso, yo no sabía que el *tsotsil* tenía varias variantes, la variante de *zinacantan*, *chamula* no sé qué otras variantes, entonces esos maestros provenían en distintos lados, cada quien nos enseñaban, nos decían que no cambiaba mucho las palabras, pero eran distintas, lo que nos habíamos aprendido con el otro profesor sí estaba bien, venía otro nos corregía... así estuvo la cosa no tuvimos enseñanza, bien, bien establecida desde un principio.

Investigador:

¿Los corregían? ¿En qué sentido estaba mal lo que habían aprendido o cómo?

Estudiante 2:

Pues de que esa palabra que nos había enseñado tenía otro sentido en esa comunidad, si existía pero lo que significaba, lo que nos habían enseñado que probablemente ni si quiera nos había enseñado bien.

Investigador:

¿Entonces las variantes para ti fue algo complicado? y ¿Cuántas variantes se su pone que aprendiste?

Estudiante 2:

Pues ninguna en sí, ninguna porque nos enseñaban, o nos trataba de enseñar, ni el profesor llegaba y nosotros nada mas como obtener la calificación deseada para aprobar el semestre y ya, entonces que yo diga aprendí tal variante como tal no, ninguna de esas tres variantes aprendí.

[...]

**Estudiante 3****Frgamento de un total de 4 páginas**

Investigador:

¿Cómo te enteraste de la Universidad Intercultural de Chiapas?

Estudiante 3:

Supe de la Universidad mediante una conocida, bueno un chava que estudiaba acá medicina también, supe mediante algunos folletos de la Universidad intercultural.

Investigador:

¿Leíste el programa, viste el propósito de la universidad, sabías que era intercultural?

Estudiante 3:

Realmente no sabía que era intercultural, sabía que había personas de distintas partes y de varias comunidades indígenas, aunque al principio pensé que solamente aceptaban las personas de las comunidades indígenas.

Investigador:

¿Entonces viste la programa de medicina las materias que ibas a llevar y todo eso?

Estudiante 3:

Sí, revise los programas

Investigador:

¿Viste que hay lenguas originarias?

Estudiante 3:

Sí vi

Investigador:

¿Cómo decidiste por el tsotsil?

Decidí porque bueno me dieron de escoger entre tseltal, tsotsil, escogí tsotsil porque la persona que trabaja conmigo habla tsotsil, entonces se me hizo más fácil, a parte pensando de la cercanía, que hay más comunidades que hablan tsotsil, más cercanas en San Cristóbal.

Investigador:

¿Tus papás conocían de las lenguas también? ¿Te han dicho algo?

Estudiante 3:

Bueno mí papá habla tsotsil aprendió en su escuela, él es maestro y sus alumnos les enseñaron

Investigador:

¿En qué comunidad?

Estudiante 3:

Acá en san Cristóbal

Investigador:

¿Por eso se te intereso un poquito más?

Sí

Investigador:

¿Cómo fue tu experiencia con el tsotsil? Cuéntame un poco. Si te dijera de porcentajes ¿Cómo calificarías el porcentaje de tsotsil que dominas?

Estudiante 3:

Tal vez un cuarenta porciento

Investigador:

¿Puede entablar un dialogo?

Estudiante 3:

Realmente no sabría decirle, nunca he hablado con una persona que hable solamente tsotsil

Investigador:

¿Pero nunca reprobaste lenguas o sí?

Estudiante 3:

No, pase todas

Investigador:

¿Cómo calificas tu que te enseñaron, que dificultades tuviste?

Estudiante 3:

Se me hizo difícil obviamente, en total diferente que al español, viene la estructura diferente y aparte la pronunciación, respecto a la escuela nos tocaban varios maestros, alguno enseñan una forma correcta, donde si podemos aprender, habían otros realmente que solo llegaban a decir las cosas pero no se enseñaban realmente cómo hablarlo, como entrar en diálogo en general.

Investigador:

¿Hay profesores que explicaban bien, utilizaban algún material?

Estudiante 3:

Llegamos a utilizar libro

Investigador:

¿Si te sirvió?

Estudiante 3:

Sí, y tarjetitas pero hecha por nosotros para aprender por ejemplo los verbos y jugar en algunos momentos, jugar con las tarjetita para aprender de manera más divertida más didáctica.

Investigador:

¿Cuántos profesores tuviste, cuantos semestres tuviste la lengua tsotsil?

Estudiante 3:

Seis semestres, casi no nos cambiaron, solo fue cuatro profesores.

Investigador:

¿De esos cuatro puedes mencionar alguno que te hayas aprendido más y porque?

Estudiante 3:

Fueron dos maestros que me enseñaron bien, me gusto más porque sabían explicar de alguna manera qué podemos entender y a parte nos hacia escribir, así hacer nuestras frases o cosas más didácticas, eso me ayudó, los otros profesores nada más hablaban, ellos escribían en pizarrón nos

hacían copiar las cosas y aprender, memorizarlo, memorizando lo supe en ese momento después se me olvidó.

Investigador:

¿Esa fue su forma de evaluar? Osea nunca los evaluaron con la conversación que pudieran entablar?

Estudiante 3:

Creo que la mayoría no evalúa así, los dos profesores que nos tocó en nuestro grupo si nos enseñaron bien a entablar la conversación a diferencia de otros como aprendemos la conversación.

Investigador:

¿Cómo te pareció los cuatros profesores que mencionas? ¿Sí había una secuencia? ¿Se te dificultó que cambiara los profesores?

Estudiante 3:

Si influía mucho, porque nos enseñaban una cosa y no seguían como la secuencia de enseñanza, a veces nos repetían el mismo tema, la mayoría nos repetía el mismo tema o se pasaba otro que no habíamos visto que nos podría ayudar a entender algo de que lo estamos viendo.

[...]

## Estudiante 4

### Frgamento de un total de 7 páginas

Investigador:

¿Cómo te enteraste de la universidad intercultural?

Estudiante 4:

Me enteré por las personas nada más, que hay una escuela por acá [San Cristóbal] que se llama UNICH. Lo que más me llamo la atención de por sí es mi carrera Desarrollo Sustentable, estudia una prima acá, yo le pregunté qué estudia, me dijo que estudia Desarrollo Sustentable y sobre de qué se trata, mas o menos me dijo, una parte yo también busqué qué es lo que se trata, qué estudia desarrollo sustentable, el desarrollo ¿no? sustentable, sí, chequé vi que me interesó, le comenté a mi padre que iba estudiar acá y me dijo que estaba bien, solo que no le gustaba mi carrera, él quería medicina, saqué mi ficha en medicina, lo pasé. Estuve como tres semanas en medicina y no me gustó de plano, de ahí decidí acudir en servicios escolares para preguntar si podía cambiar la carrera y me dijo que sí, se puede, solo que me preguntó por qué, yo le expliqué mas o menos, me dice porque es buena carrera todos están peleando ahí, hay muchas personas que quieren estar en tu lugar me dijo, sí pero en caso mío no, me interesaba otra carrera le dije, a bueno haz un oficio, hice el oficio y ya lo cambié, así y donde estoy ahorita sí me gusta.

Investigador:

¿Contenta en tu decisión?

Estudiante 4:

Sí, porque a mí me gusta toda la naturaleza, el cuidado del medio ambiente, estudiando medicina de plano yo no.

Investigador:

Supongo que ¿Leíste el programa, no? y me supongo que ¿viste que tienes que llevar lenguas originarias?

Estudiante 4:

Así, sí desde un principio sabía si llevan una lengua acá, así me dijo mi papá que si te conviene ahí vas a conocer de por si conoces algunas plantas medicinales te va facilitar, ah bueno, sabía que llevaban una lengua acá.

Investigador:

¿Cuánto semestres llevaste de lengua originaria?

Estudiante 4:

No mucho porque en primero llevaba *ch'ol* porque lo mismo que yo ya entré después, ya no hay espacio en *tsotsil*, yo le dije la coordinadora, le pregunté si hay espacio en *tsotsil*, me dijo que no, te voy mandar en *ch'ol*, yo le dije que no, tan si quiera en *tseltal*, me dijo que no hay, solo en *ch'ol* que hay más personas ahí, ah bueno le dije, entré, me gustó mucho, porque no las conozco, desconozco toda las palabras, hay algunas que sí coinciden o son iguales algunas pero muy poquitas, si me interesó mucho, hay muchos no sé qué tanto hacen de *sutunich* y toman la escuela y todo eso, todos salieron

los profes algunos de sutunich con eso en la tarde no hubo ch'ol, tuve que cambiarme a tsotsil no me queda de otra.

Investigador:

¿Te hubiera gustoad seguir llevando ch'ol?

Estudiante 4:

Sí, la verdad si me gustaría, había en la mañana, ya es mucho, además tiempo y el gasto como antes yo estudiaba en la tarde no estaba en la mañana por eso dejé el ch'ol, pasé en tsotsil.

Cuando entré en tsotsil en cuarto, entré en no hablante, la verdad no aprendí nada porque el profe está enseñando de no hablante, la verdad el profe no muy sabe, no muy enseña bien, a veces le pido mi tarea a él, sobre cosas que me interesa, por que como enseña como hablo, yo ya se.

Investigador:

¿Qué necesitabas aprender?

Estudiante 4:

Traducirlo, leerlo que sea diferente más necesitaba la escritura

Investigador:

¿Ahora los últimos semestres llevaste tsotsil ¿no? ¿Has aprendido algo de la escritura y la lectura?

Estudiante 4:

Sí. No mucho, así terminó el cuarto. En el quinto llevé tsotsil hablante, igual el profe casi no enseña de escritura, si no de oral, hablando, comentando como son las tradiciones, las ropas de cómo lo utilizan en cada región y solo así pasó el semestre.

Investigador:

¿Sin aprender la escritura?

Estudiante 4:

Sin aprender la escritura, como aprender conceptos para traducir palabras no sé si algunas palabras no sé si tiene traducción, algunos veo que literalmente no tiene traducción, es lo que quería pero no lo llevamos.

Investigador:

¿En tu carrera llevan seis semestres verdad de lengua originaria?

Estudiante 4:

Sí, es la última

Investigador:

En términos de porcentajes ¿Cuánto crees que hayas aprendido?

Estudiante 4:

Como unos diez, quince, la verdad no es mucho, pero este semestre si aprendí más veo que el profesor si nos enseña más en la escritura, estamos viendo cómo construir un concepto, ahorita estamos traduciendo algunas palabras algunas definiciones, vamos a ver estos sobre escritura

[...]

---

---

**Estudiante 5**

Investigador:

¿Cómo te enteraste de la Universidad?

Estudiante 5:

Por medio de mi hermano ha egresado en esta Universidad de primera generación, por medio de él, por eso me gustó la carrera, por lo mismo, igual trabajar en el campo, se dedica a gestionar proyectos, pues en una organización está trabajando con gentes personas de diferentes comunidades, ¿no? solo porque me gustó como se está dedicando mi hermano

Investigador:

¿Sabías que él llevó lengua originaria?

Estudiante 5:

No, tampoco, después supe.

Investigador:

¿Tenías conocimientos de las variantes?

Estudiante 5:

No tenía idea pero si reconozco de otro tsotsiles, casi no salía de mi pueblo, no salía fuera del municipio, no conocía otros lugares, más bien por eso no conocía, pero sí, si he escuchado comentarios de otros municipios que hablan diferente, pero no lo sabía cómo hablaban hasta que conocí mis compañeros de son diferente municipios, aquí los conocí en la Universidad

Investigador:

¿Ya sabes cuántas variantes hay?

Estudiante 5:

Pues mas o menos, unas por medio de mis compañeros, por ejemplo los de Chanal, ah bueno es tzeltal, de Zinacantán hablan diferente, de Chamula, Chenalhó también.

Investigador:

¿Cómo identificas ahí?

Estudiante 5:

Por sus formas de hablar, de algunas palabras que son diferentes ¿no? Pero sí se entiende

Investigador:

¿Por ejemplo de alguna variante que tu reconozcas?

Estudiante 5:

Sí, por ejemplo los de Larrainzar le dicen agua *jo'*, en cambio de Chamula le dicen *vo'*, sí se entiende, por ejemplo de Chenalhó creo que por ejemplo *chobtik* no muy me acuerdo, *chotik* o no muy me acuerdo si reconozco que si no es igual como hablan los de Larrainzar.

Investigador:

¿Tú llevaste tsotsil desde el primer semestre?

Estudiante 5:

No, por lo mismo estudiaba en la tarde, pues no había grupos de hablantes, por eso no.

Investigador:

¿Hasta qué semestre empezaste llevar lengua tsotsil?

Estudiante 5:

Hasta el quinto semestre, un semestre completo.

Investigador:

¿Y en esos dos semestres como te he ido con el tsotsil? Bueno ya lo hablas, entonces lo que tienes que aprender es a leer a escribir?

Estudiante 5:

Si, pues mal, por lo mismo de que no empecé desde un principio, por lo mismo que en primaria, en secundaria, no llevamos lengua originaria, porque pues cuando se empieza a dar desde un principio conoces los alfabetos, y donde sé, vas a conocer sílabas donde lleva glotal donde se separan palabras o párrafos, algo así ¿no? Y desde un principio aunque eres hablante, pero eso no nos enseñaron desde un principio, en primaria y secundaria, pues siempre nos ha dificultado, por lo mismo que no estuve desde el primer semestre, supongo creo yo, veo que hasta ahorita pues el quinto semestre no he aprendido mucho, por lo mismo que, pues no hemos no, no se puede todavía, que en traducción y todo, no sabemos dónde va la glotal, es lo que me falla mucho.

Investigador:

¿Qué porcentaje? ¿Cuánto crees que dominas la escritura y la lectura?

Estudiante 5:

Pues no sé, unos veinte cinco, treinta por ciento, casi, mas o menos sé leer, por lo mismo que me gustaba leer libros cuando estaba chica

Investigador:

¿Leías en tsotsil? ¿Ya sabías un poco entonces de la escritura y la lectura?

Estudiante 5:

Sí, creo que la lectura, la escritura no, nunca lo practiqué pues la lectura mas o menos.

Investigador:

¿Qué materiales utilizan para la enseñanza?

Estudiante 5:

Casi nada, solo algunos maestros que nos recomiendan algunos libros en la biblioteca.

Investigador:

¿Ellos no llevan materiales?

Estudiante 5:

No, casi no

Investigador

¿Si conoces la norma del tsotsil?

Estudiante 5:

No. No conozco.

[...]

## Estudiante 6

### **Frgamento de un total de 8 páginas**

Investigador:

¿Cómo supiste la Universidad Intercultural de Chiapas?

Estudiante 6:

Lo supe cuando estaba en la prepa, quería estudiar para Ingeniero agrónomo, pero no tuve esa oportunidad, porque no había esa universidad que esté aquí cerca, están en otros lados, así que supe que por medio de mi compañero unos amigos de mi comunidad también estudian aquí en la UNICH estudian comunicación, lengua y cultura, supe en esta universidad, es lo estoy estudiando en la UNICH.

Investigador:

¿Y cuándo llegaste aquí en la universidad seguramente te empezaron a dar clases de tsotsil, cuantos semestres o estas llevando todavía?

Estudiante 6:

Sí, estoy llevando el sexto ya, es la última etapa de sexto semestre, de primero hasta el sexto, nosotros, en el caso de Desarrollo.

Invesitgador:

¿Y cómo te ha ido con el tsotsil?

Estudiante 6:

Bueno en tsotsil me ha ido bien, también los profesores ya tienen la capacidad, ya son maestros, ya tienen la capacidad de enseñarte, dictarte las estrategias, las normas de escritura, de hablar, como buscar otros conceptos de lengua tsotsil que no tenemos anteriormente en el castellano.

Investigador:

¿Antes de entrar en la universidad ya sabías leer o escribir en tsotsil?

Estudiante 6:

Hablarlo sí, escribirlo no tanto, me enseñaron en la primaria pero desconocía su forma gramatical.

Investigador:

¿Entonces aquí empezaste a escribir a leer?

Estudiante 6:

Bueno si aquí, más que nada a escribir, anteriormente en la prepa escribía medio párrafo, cuando estoy aquí ya puedo escribir dos tres cuartillas, hay algunas palabras que se me complican con el teórico conceptual que menciona algunos autores, podemos ahí plasmarlo.

Investigador:

¿Qué se te ha dificultado?

Estudiante 6:

Las nuevas palabras ¿no? Como yo de Desarrollo [sustentable] podíamos traducir así, desarrollo como podemos traducir sustentabilidad, pero si se traduce literalmente, que la frase es muy amplia podemos traducir con solo un concepto, tenía que estar vinculado a otros conceptos de tsotsil para que se entienda más o menos.

Investigador:

¿Qué otras complejidad has tenido?

Estudiante 6:

Digamos las variantes, porque de Chamula, no es lo mismo de Larrainzar, Huixtan, por ejemplo Larrainzar el gallo le dicen *totoris* aquí en Chamula le dicen *kots*, de ahí se me complica, porque qué es eso de *totoris* cuando me dicen que es gallo, también es una ventaja, cuando pueda ir en otras comunidades, a otros municipios que sé ese concepto.

Investigador:

¿Ya sabías de los variantes antes de entrar en la universidad?

Estudiante 6:

No, no sabía de variantes

Investigador:

¿Sí conocías?

Estudiante 6:

Tal vez sí, anteriormente sí escuchaba, no sabía que eran variantes.

Investigador:

¿Por ejemplo cómo reconocías?

Estudiante 6:

Digamos la forma de hablar y también cómo lo pronuncian.

Investigador:

¿Por ejemplo cuál te acuerdas tú que has dicho mira esto es diferente, con quienes?

Estudiante 6:

Sería como algunos habitantes de Huixtan, estoy vinculando en Huixtan trabajos de vinculación, entonces digamos que yo le digo mis abuelos *muk'tot* que en Huixtan dicen *tata*, es lo que varía por palabras distintas, sería el aspecto de las familias como se respeta entre ellos, cómo saludamos, la forma de saludar, de saludos.

Investigador:

¿Digamos en el habla?

Estudiante 6:

Sí, en el habla.

Investigador:

¿Ya que entraste en esta Universidad supiste de otras variantes? porque allá en tu comunidad ¿reconocías de Huixtan?

Estudiante 6:

Sí supe porque ya como la universidad agrupan en los hablantes vienen de otros municipios, soy de Larrainzar, Huixtan, Zinacantán, entonces supe que había más variantes.

Investigador:

¿Qué variantes reconoces ahora? No solo de Huixtan ¿ya reconoces otras?

Estudiante 6:

Digamos de chenalhó igual de Huixtan, Zinacantan por ejemplo

[...]

---

---

## Estudiante 7

### Frgamento de un total de 9 páginas

Investigador:

¿Cómo te enteraste de la Universidad?

Estudiante 7:

Al principio cuando estaba en la prepa , quería estudiar comunicación, tenía esas ganas, luego me entero por unos amigos que estaba estudiando que existía la carrera de comunicación intercultural, entonces en el ciclo que yo estaba eligiendo la universidad me gané dos becas para estudiar en el extranjero pero me decido quedarme a estudiar en esta Universidad, presente mi examen, me aceptaron, fue donde me decidí quedar, mi prioridad fue la Universidad Intercultural, siempre porque ellos me platicaban ¿no? que hacían trabajos de campo que se iban en la comunidades, que siempre tienen ese contacto con los pueblos indígenas, entonces es ahí que me emocionó mucho quiero estudiar ahí.

Investigador:

¿Tenía otras opciones?

Estudiante 7:

Tenía bueno las dos becas, una era en Monterrey y la otra en Chile, pero esas dos carreras me están ofertando, no llenaban como yo lo que quería, entonces vine en la Universidad, conocí el plan de estudios. Cuando me presentan todo el plan de estudio me enamoré completamente, fue donde decidí quedarme

Investigador:

¿En relación a la peculiaridad que tiene la Universidad, tienes que salir sus estudiantes hablando una lengua originaria?

Estudiante 7:

Ahorita estoy aprendiendo tzeltal, a parte de mi lengua materna que es tsotsil, creo que ha sido muy favorable para mí porque he podido estar practicando con mis compañeros la mayoría de mis compañeros en el salón que hablan tseltal, entonces ahorita ya les entiendo, ya hablo en tseltal con ellos, ellos dicen ya sabes hablar tseltal dicen, entonces sí me he beneficiado mucho, las clases de lenguas originarias que nos oferta en la universidad

Investgador:

¿Osea de las clases de lenguas originarias que tienen que llevar, tu no llevaste tsotsil entonces?

Estudiante 7:

No, porque cuando yo llego en la universidad me inscribo, y me dicen que no se abrió la materia de tsotsil, hablantes automáticamente todos los hablantes de tsotsil nos mandaron en tseltal, mi tercer idioma.

Investigador:

¿Cómo vas en la lectoescritura?

Estudiante 7:

En la lectoescritura se me ha hecho un poquito más fácil, porque he estado en los cursos fuera de la universidad, he estado con UNEMAS, CELALI, he estado en talleres entonces no se me dificulta mucho ha sido fácil aprender a leerlo y escribirlo.

Investigador:

¿Digamos tu formación en cuanto a la lectoescritura ha sido fuera de la universidad?

Estudiante 7:

Sí, es fuera de la universidad

Investigador:

¿Has tenido diferentes profesores de tsotsil?

Estudiante 7:

Si, de tsotsil he tenido profesores que están dando clases aquí en la universidad, de allá fuera se desempeñan en otras organizaciones o en otros proyectos he estado con ellos en clases.

Investigador:

¿Cómo te ha ido con esa lectoescritura? ¿Se te ha dificultado algo?

Estudiante 7:

Creo que la mayor parte de las cosas que se me ha dificultado un poco es aprender a escribirlo, porque la lengua que hablo no es como mi lengua materna, porque mi mamá no es de la comunidad, el único que es de comunidad es mi papá mi mamá no habla ningún lengua indígena, con mis abuelos y en la escuela creo que fue esa parte tienes que aprender o si no te molesta por eso tuve aprender a hablar en tsotsil.

Investigador:

¿La lectoescritura como aprendiste a leer y a escribir? ¿Lo aprendiste cuando estabas en la universidad o fue previo?

Estudiante 7:

Fue previo, ya sabía leer escribir.

Investigador:

¿Por qué te nació eso o porque te buscaste digamos talleres?

Estudiante 7:

Creo que porque antes escribía poemas unos amigos, me hacen la invitación, porque no tus poemas los pasas al tsotsil, tus obras de teatro los escribes en tsotsil, creo que sería un plus más de tu trabajo, entonces decido buscar cursos, talleres donde me enseñaron a leer a escribir en tsotsil, el día de la lengua materna me invitaron a leer poemas que son de mi autoría, se publicaron en un libro, me felicitaron porque el dicen que mi tsotsil muy fluido al momento de leerlo.

Investigador:

¿No lo adquiriste en la universidad?

No

[...]

---

---

## Estudiante 8

### Frgamento de un total de 8 páginas

Investigador:

¿Cómo te enteraste de la Universidad porque quisiste venir a estudiar acá?

Estudiante 8:

Yo me enteré desde un principio quería ser documentalista, no sabía qué carrera estudiar, entonces porque mi hermano estudió comunicación y mi hermana, ya tenía hermanos acá estudiando, mi hermano estudió comunicación, me platica toda las prácticas que realizaban de fotografía videos, entonces así me animaba mucho pero nunca pensé venir acá en la UNICH, me recomendaron UNACH, de hecho presenté mi examen ahí, en UNICH estaba en mis opciones, por cuestiones familiares me vine acá, me enteré, me comentaban mis hermanos como era esta escuela , entonces así es como me enteré de la UNICH.

Investigador:

¿Supongo que leiste el programa de la carrera y viste las materias que les iban a dar?

Estudiante 8:

Si, ví las materias, es bueno que uno que no tiene idea a que va dirigido, por ejemplo comunicación solo pensé de videos, cuando voy leyendo de las materias que se trataba esos de investigación comunitaria, que lleva una materia lengua originaria, como que ya entré acá bueno suena interesante creo que leyendo las materias de la comunicación trae diferentes ramas, entonces creo que veremos qué tal, no estaba tan segura todavía si iba terminar mi carrera, si iba a llegar hasta este semestre porque no lo entendía en que enfoque iba bien ¿no? Entonces ya cuando comencé me llevé una gran sorpresa.

Investigador:

¿Hasta ahorita no te has decepcionada de la carrera, vas bien?

Estudiante 8:

Creo que como dicen, por una razón vienes, entonces cuando entré en primero agarre el gusto de la investigación y sobre todo llevamos, es como estas en la prepa tienes otra mentalidad todo eso ¿no? Entonces entro en esta escuela, se abre otro mundo, es como que te muestra el mundo la realidad, entonces esta es la escuela que sí necesitaba, entonces ya no me arrepentí haber entrado acá, es como que llevamos esta y esto y todo tiene que ver las culturas, interculturalidad y todo eso ¿no? Hasta yo misma como persona empecé a valorar de mi origen, porque realmente en cualquier ámbito hay discriminación y uno que no se informa no se prepara, entonces lo creen, cuando entré en esta escuela, es como mi lengua, no me apena y quien soy, mi traje de donde soy no me apena, es como que lo pongo y lo exhibo y ya.

Creo que gracias a esta escuela he tenido tantos cambios, si hubiera ido en otra escuela sería un fracaso, no hubiera sido hasta ahorita me encanta la

escuela, aunque he tenido mala fama como dicen, lo que demuestra lo que hay acá son los alumnos, no todo tiene que venir de los maestros, si no que nosotros, tenemos como trabajo también de demostrar que es lo que está trabajando, lo que está logrando, entonces como que cambie de chip al entrar en esta escuela.

Investigador:

Analizar un poco sobre las lenguas originarias, bueno tu sabes que el propósito de la Universidad, digamos que es un eje central de las lenguas originarias, los que vienen a estudiar aunque no sepan lengua originaria, tienen que llevar una lengua originaria, es el propósito, que saliendo a parte de la disciplina, sepan hablar y tener un diálogo entre los hablantes, escribir y leer son otras habilidades a desarrollar?

Estudiante 8:

Si

Investigador:

¿Tú que has desarrollado?

Pues creo que he desarrollado la escritura, porque lo muy contradictorio de nosotros, sabemos hablar, pero no sabemos escribir, yo tuve clases en la primaria, solo me acuerdo, solo en cuarto un profesor si hablaba tsotsil escribía bien, es de ese municipio era de Chenalhó, ahí solo en ese cuarto de primaria medio me comentó cuál era el abecedario de lengua tsotsil ¿no? Uno nunca no se pone a practicar porque obviamente a veces, no lo ponemos en interés, hasta que llegué ¿no? entonces sí se hablar pero, sabes hablar, combinas mucho, si agregas tus palabritas en español hasta en inglés, es como decía el profe Manuel Bolom, que mi profesor en primero lo tiene que hacer esto y eso es cierto y así, lo que he desarrollado es la escritura obviamente ya sabía hablar, por ejemplo hasta ahorita me ha servido demasiado porque estuve realizando mi servicio, entonces estuve realizando materiales audiovisuales, es como traducir videos de español al tsotsil, lo que he desarrollado es traducir interpretativamente, porque literal no tiene sentido a veces, entonces no, lo que he desarrollado es la escritura. En el habla también trato de no mezclarlo cuando hablo con mis papás, entonces trato de no mezclarlo a veces me quedan mirando, y porque tú, a veces me trabo me pongo, trato de hablar todo en tsotsil, incluso más con mi abuelito, pero a veces si cuando te presentas dices algo te graban así en tsotsil, a veces tienes esa costumbre de combinarlo, entonces lo que he estado tratando de hacer bien también.

Investigador:

¿Qué complicaciones has tenido con eso, bueno hablamos por ejemplo de porcentajes cuánto crees que tu sepas escribir y leer? ¿Tu sientes que ya tienes habilidad o te hace falta?

Estudiante 8:

Creo que de escribir ya no me falta mucho, pero lo chistoso es leerlo, hace poco hice un doblaje, sobre todo si es de otra variante, es la complicación que tuve, me pasan una hoja sin haber leído, estudiado memorizado, hablo tsotsil me dan un guión, es de tsotsil de la variante de Larrainzar, entonces

---

había palabras que yo desconocía, sabemos que cada variante tiene tono, sus tonalidades, entonces cuando voy viendo... cómo le hago esto, es como que... y más que fue el doblaje, es dramatizar y todo, así obviamente ese texto, lo lleve a mi variante en mi forma de expresarlo y todo eso lo sentí ahí, en ese mismo momento solo teníamos que darle tres leídas de ahí a grabarlo, entonces no puedo, ahí sentí dificultad porque eso de estar leyendo, porque no estamos acostumbrados a estar leyendo en tsotsil, todas las lecturas, la mayoría de las lecturas son del español, entonces ahí en ese momento tengo que aprender ¿Cómo le hago? como se tiene que grabar, se tiene que dramatizar, ahí lo sentí difícil, adaptarlo en otra y dramatizarlo fue muy difícil. Lo que hice es como leerlo y adaptarlo a mi variante, porque sentía que yo no podía hacerlo porque habían así palabras que lo decían muy corrido o con un tono, lo separaban a pesar de que era un mismo significado de mi variante, entonces ahí lo sentí difícil

Investigador:

¿Para solucionarlo fue acomodarlo en tu variante?

Estudiante 8:

Si a acomodar en mi variante,

Investigador:

¿Te complicaba como expresarte en otra variante que no es la tuya?

Estudiante 8:

Aja sí, eso sí porque he tenido compañeros que su variante es de Chamula, de Larrainzar y todo eso ¿no? Por ejemplo yo le digo *vayechil* “sueño” de Larrainzar le dicen *vaich*, entonces y yo cuando lo pronuncio eso obviamente voy a pronunciar todo *vayechil*, *vaich* ¿no? entonces creo que como estamos sobre tiempo teníamos que... tuvimos que grabar en ese mismo día lo adapte a mi variante.

[...]

## Estudiante 9

### Frgamento de un total de 8 páginas

Investigador:

¿Cómo fue que elegiste la carrera lengua y cultura?

Estudiante 9:

Porque vi el perfil puedo ser docente a mi gustaría ser docente por esa razón elegí esa carrera.

Investigador:

¿Leíste el programa de lengua y cultura?

Estudiante 9:

Sí

Investigador:

¿Tienes amigos que estudiaron acá esta carrera ya están me magisterio?

Estudiante 9:

Sí, no de hecho mi amigo que estudiaba acá se salió desde el cuarto semestre por problemas familiares, pues ya no siguió, mas o menos me había dicho que sí, saliendo de acá uno podía a presentar examen al magisterio mas o menos me dio esa idea, pues por eso decidí venir acá, pero en cuarto semestre dejó de estudiar porque tenía problema familiares ya no siguió.

Invstigador:

¿Tus papás reconocen los variantes y como los reconoces?

Estudiante 9:

Sí, porque hay palabras que se dicen muy diferente a la de nosotros en otras comunidades, y también el tonito que hablan por ejemplo de Chamula hablan un poquito raro a como hablamos nosotros.

Investigador:

¿En qué palabras? ¿Qué en tonito dices que reconoces?

Estudiante 9:

De hecho ahorita estoy clases de tsotsil tenemos ahí diferentes compañeros son de Carranza, Zinacantan, Chamula, Huixtan, de ahí se puede observar que hablan un poco diferente a los de Huixtan, como tienes la voz más como aguda, algo así.

Investigador:

Este... entonces... bueno supongo que cuando entraste en la universidad ¿Sabías que tenías que aprender a leer a escribir? Osea ya eres hablante de la lengua y... ¿Cómo te ha ido con eso? Vas en sexto semestre ¿verdad? seis semestres de lengua originaria

Estudiante 9:

Los primeros semestres, como tres semestres porque he tenido profesores que nos enseñan demasiado bien, después de dos semestres he encontrado profesores que solo llegamos al salón, no nos decía les voy enseñar cómo van a escribir, solo nos decía saben leer, escribir, sí, ah bueno entonces escriban y solo checaba, hacía correcciones, solo así , es ahí donde quedó el

tercer semestre, los profesores anteriores solo como te decía como se escribía las glotales, los puntos y todo eso, pero hasta ahorita pues bien.

Investigador:

¿Ya sabias leer y escribir antes de antes de entrar, por así decirlo?

Estudiante 9:

Un poquito, en escribir me enseñaron en la secundaria.

Investigador:

¿Dónde estudiaste la secundaria?

Estudiante 9:

Estudí en una comunidad, mi mamá trabaja y pues ella salió de acá, le dieron un trabajo en Chalchihuitan, en esa comunidad fui dos años con mi mamá para no quedar sola en la casa, como mi papá viajaba mucho y como soy la más pequeña de la casa no tenía con quien quedarme sola, ya mi mamá me llevó y estude un año allá, los profesores eran bilingües enseñaban tsotsil aprendí a leer y escribir.

Investigador:

¿Entonces esos seis semestres que has llevado lengua originaria, supongo que con algunos profesores has aprendido más, con algunos mas o menos?

¿Qué crees tú, con quienes has aprendido más?

Estudiante 9:

Yo creo que la escritura, porque [...] mi profesora que tengo, la vez pasada nos hizo dictados, me dijo que si ya está un poco mejor mi escritura, yo creo que ese punto he mejorado en cuando a la lectura también.

Investigador:

¿Qué materiales utilizan en clases para aprender a leer y escribir?

Estudiante 9:

En ese semestre no, todavía estamos checando toda la escritura, cosas así hemos llevado libros en tsotsil

Investigador:

¿Cuáles?

Estudiante 9:

Son unos antes que llevaban en la primaria, son unos cuentos que salían antes son los libritos antes que salían en primaria, que venía todos los cuentos en tsotsil, uno de color crema, solo los únicos libros que hemos llevado.

Investigador:

¿Lo único de los seis semestres?

Estudiante 9:

No, en dos semestres solo son las diapositivas que llevaban los profesores daban ejemplos, películas

Investigador:

¿Conocen la norma?

Estudiante 9:

No tanto

[...]



**Taller:**  
**Situación de la enseñanza-aprendizaje del Bats'i K'op (tsotsil) en la**  
**UNICH**

---

**PRESENTA: José Alfredo López Jiménez**

**Universidad Intercultural de Chiapas**  
**27 de Marzo de 2019**



**27 de marzo**

**Objetivo:** Reflexionar y discutir sobre la situación actual de la enseñanza-aprendizaje del Bats'i K'op (tsotsil) en la UNICH y propuesta para mejorar la enseñanza-aprendizaje.

Horario	Actividad	Duración	Descripción	Recursos y materiales	Resultado esperado
9:00 – 9:15	Presentación del taller	15 min	Presentación de los objetivos del taller	Proyector	
9:15-10:15	Dar a conocer la situación del Bats'i K'op (tsotsil) con respecto a los objetivos de la Universidad Intercultural de Chiapas y los estudios realizados previamente	1 hora	Presentación del PIDE y de los estudios realizados en la UNICH con respecto a las complejidades detectadas en la enseñanza aprendizaje	Proyector Plan Institucional de Desarrollo UNICH – PIDE 2013-2024. Investigaciones de (Shilón, 2011 y González, 2017)	Análisis y reflexión sobre la problemática de la enseñanza aprendizaje del tsotsil
10:15 – 11:45	Presentar las complejidades en torno a la enseñanza-aprendizaje de la lengua tsotsil según las Categorías del diagnósticos 2018 – 2019	1 hora y 30 min.	Presentación de los datos encontrados con respecto a las complejidades detectadas en la enseñanza	Proyector Resultados de la investigación 2018 – 2019 según las categorías encontradas con la enseñanza de los alumnos hablantes y no hablantes.	Análisis y reflexión sobre la problemática de la enseñanza aprendizaje del tsotsil



11:45 – 12:00 Receso		15 min.	aprendizaje según las Categorías del diagnóstico del 2018 – 2019		
12:00 – 14:00	Sensibilizar sobre la problemática a atender.		Presentación de la Variante Académica.	Proyector Pizarrón Proyección en Power Point	Sensibilización sobre la problemática
14:00 – 15:00 Comida		1 hora			
15:00 – 17:00 horas	Realizar propuestas para mejorar la enseñanza	2 horas	Generar propuestas para mejorar la enseñanza del tsotsil por prioridades y plazos	Proyector Papel Bond Hojas blancas	Propuesta para mejorar la enseñanza aprendizaje de acuerdo a las complejidades presentadas.



**08 de abril**

**Objetivo: Revisión y análisis de la propuesta para mejorar la enseñanza-aprendizaje.**

Horario	Actividad	Duración	Descripción	Recursos y materiales	Resultado esperado
10:00 – 10:30	Presentación resumida de los objetivos del taller	30 min	Presentación de los objetivos del taller	Proyector	
10:30-12:30	Presentación de las propuestas por docente	2 horas	Presentación breve de los profesores sobre sus propuestas	Proyector Pizarrón Papel Bond	Propuestas para la mejora del aprendizaje del tsotsil
12:30 – 13:00 Receso		30 min.			
13:00 – 15:00	Consensos de la propuesta	2 horas		Proyector Pizarrón Papel Bond	Propuesta final de la enseñanza aprendizaje ante la problemática académica.