



# REFLEXIONES SOBRE LA DIVERSIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Coordinadora  
Vivian Gabriela  
Mazariegos Lima

---

# Reflexiones sobre la Diversidad de la Enseñanza de Lenguas

---



# Reflexiones sobre la Diversidad de la Enseñanza de Lenguas

OBRA DICTAMINADA bajo PROCESO DE PAR CIEGO EXTERNO.

Diseño Editorial y portada: MTRA. MARISOL ESTRADA MORALES.

Cuidado de la edición y corrección de estilo: MTR. LUIS ADRIÁN MAZA TRUJILLO.

ISBN UNACH: 978-607-561-277-5

PRIMERA edición, 2024

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIÉGOS LIMA (AUTORA Y COORDINADORA).

D.R. © MTRA. BLANCA ESTELA PÉREZ RUIZ, MTRA. ANTONIETA CAL y MAYOR TURNBULL,

MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR, MTRA. PAOLA RUIZ MARTÍNEZ,

MTRA. NORMA ESTHELA VALENZUELA MIRANDA, MTR. AUDOMARO DE TADEO VÁZQUEZ GONZÁLEZ

DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ. DR. PABLO DANIEL FRANCO CABALLERO

MTR. JOSÉ LUIS GÓMEZ LÓPEZ. MTRA. BEATRIZ DE IBARROLA y NICOLÍN

DR. JUAN JESÚS VÁZQUEZ ÁLVAREZ, MTRA. NATIVIDAD DE JESÚS CRUZ CRUZ

DRA. ELIZABETH US GRAJALES, MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES

MTR. LORENZO SÁNCHEZ PÉREZ, MTR. JUAN ANTONIO ZÚÑIGA CORONEL.

MTR. FRANCISCO ISAAC RODRÍGUEZ TOLEDO, DRA. MÓNICA MIRANDA MEQCHÚN,

MTR. BARTOLO ANTONIO BALLINAS ESCOBAR, DRA. CLAUDIA GUADALUPE GARCÍA LLAMPALLAS,

MTRA. TANIA DE LA TORRE CASTELÁN, DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ,

DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2024

D.R. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

BOULEVARD BELISARIO DOMÍNGUEZ km 1081, SIN NÚMERO, TERÁN, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez,

Chiapas. MIEMBRO DE LA CÁMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA EDITORIAL MEXICANA

SE PROHÍBE LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE ESTA OBRA, ASÍ COMO SU TRANSMISIÓN POR CUALQUIER MEDIO, ACTUAL O FUTURO, SIN EL CONSENTIMIENTO EXPRESO POR ESCRITO DE LOS TITULARES DE LOS DERECHOS. LA COMPOSICIÓN DE INTERIORES Y EL DISEÑO DE CUBIERTA SON PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

Hecho en México.

**Coordinadora de la obra:**

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

**Autores**

Mtra. Blanca Estela Pérez Ruiz

Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Mtra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar

Mtra. Paola Ruiz Martínez

Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Mtra. Norma Esthela Valenzuela Miranda

Mtro. Audomaro de Tadeo Vázquez González

Dr. Anastacio Gerardo Chávez Gómez

Dr. Pablo Daniel Franco Caballero

Mtro. José Luis Gómez López

Mtra. Beatriz de Ibarrola y Nicolin

Dr. Juan Jesús Vázquez Álvarez

Mtra. Natividad de Jesús Cruz Cruz

Dra. Elizabeth Us Grajales

Mtro. Lorenzo Sánchez Pérez

Mtro. Juan Antonio Zúñiga Coronel

Mtro. Francisco Isaac Rodríguez Toledo

Dra. Mónica Miranda Megchún.

Mtro. Bartolo Antonio Ballinas Escobar

Mtra. Esther Gómez Morales

Dra. Claudia Guadalupe García Llampallas.

Mtra. Tania de la Torre Castelán

Dr. Oscar Gustavo Chanona Pérez

Dra. Laura Gabriela García Landa

2024

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	09
-------------------	----

### SECCIÓN I

#### CAPÍTULO 1

<b>Enseñanza de vocabulario en tsotsil a nivel preescolar</b>	12
---	----

*Antonieta Cal y Mayor Turnbull*

*Blanca Estela Pérez Ruiz*

*Ana María Candelaria Domínguez Aguilar*

Las lenguas indígenas en Chiapas	14
----------------------------------	----

Características de la infancia en edad preescolar	16
---	----

Enseñanza de vocabulario de una L2 a nivel preescolar	17
---	----

#### CAPÍTULO 2

<b>Mejorando estrategias de enseñanza de vocabulario en entornos de secundaria</b>	35
--	----

*Paola Ruiz Martínez*

*Vivian Gabriela Mazariegos Lima*

*Norma Esthela Valenzuela Miranda*

El objetivo de aprender vocabulario	38
-------------------------------------	----

Tipos de vocabulario	39
----------------------	----

El rol del vocabulario en el proceso de enseñanza aprendizaje	40
---	----

Estrategias de enseñanza	40
--------------------------	----

### CAPÍTULO 3

#### **Aprendizaje de vocabulario de inglés mediante los juegos serios digitales** 54

*Audomaro de Tadeo Vázquez González*

*Anastacio Gerardo Chávez Gómez*

*Pablo Daniel Franco Caballero*

Introducción	54
Definición de algunos conceptos básicos de la investigación	56
Metodología	61
Los hallazgos durante la investigación	62

### SECCIÓN II

### CAPÍTULO 4

#### **Estrategias didácticas para fomentar la lecto-escritura en aulas bilingües** 74

*José Luis Gómez López*

*Beatriz de Ibarrola y Nicolin*

*Juan Jesús Vázquez Álvarez*

La Educación Intercultural Bilingüe	77
La lecto-escritura en el aula	80
Metodología de la Investigación	82

### CAPÍTULO 5

#### **Técnicas de expresión escrita en tseltal sobre saberes locales** 93

*Natividad de Jesús Cruz Cruz*

*Elizabeth Us Grajales*

*Esther Gómez Morales*

La lengua cultura tseltal	96
Saberes locales	97
La escritura	98
La producción de texto	99

**CAPÍTULO 6**  
**Fomento de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil en la Educación Bilingüe** 109

*Lorenzo Sánchez Pérez*  
*Elizabeth Us Grajales*  
*Vivian Gabriela Mazariegos Lima*

Antecedentes del fomento de la lectoescritura de la lengua-cultura tsotsil	110
La enseñanza-aprendizaje desde la lengua tsotsil como L1 en escuelas rurales de Chiapas	113
El desarrollo de la lectoescritura en la lengua-cultura en educación primaria indígena	115
Métodos de enseñanza	117

**CAPÍTULO 7**  
**Estrategias de enseñanza para promover la comprensión lectora del inglés** 132

*Juan Antonio Zúñiga Coronel*  
*Ana María Candelaria Domínguez Aguilar*

Introducción	134
Definición de algunos conceptos básicos de la investigación	134
Metodología	139
Resultados	141

**SECCIÓN III**

**CAPÍTULO 8**  
**Material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante** 155

*Francisco Isaac Rodríguez Toledo*  
*Mónica Miranda Megchún.*

Las estrategias de expresión oral	157
Actividades para la expresión oral	158

Material didáctico	160
Material didáctico para la enseñanza de lenguas	171
El material adaptado	172
La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión	173
<b>CAPÍTULO 9</b>	
<b>Retos en la Competencia Comunicativa: Enseñanza de Alemán para Enfermeros</b>	184
<i>Bartolo Antonio Ballinas Escobar</i>	
<i>Esther Gómez Morales</i>	
<i>Claudia Guadalupe García Llampallas.</i>	
Importancia de los Materiales Didácticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras	184
Métodos y marcos para la enseñanza del alemán	188
Competencia comunicativa	189
Integración Laboral y Lingüística del Personal de Enfermería	189
<b>CAPÍTULO 10</b>	
<b>La praxis social para promover la expresión oral</b>	201
<i>Tania de la Torre Castelán</i>	
<i>Oscar Gustavo Chanona Pérez</i>	
<i>Laura Gabriela García Landa</i>	
Cultura y Prácticas Sociales	205
La Expresión Oral y sus Elementos Socioculturales	207
Perspectiva Intercultural y Actividades Didácticas Interculturales de Expresión Oral	210

## Introducción

El libro que se presenta a continuación, titulado: “Reflexiones sobre la diversidad de la enseñanza de lenguas”, nace del impetuoso trabajo realizado por las y los integrantes de la 8ª promoción de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas y parte del cuerpo docente del programa. En esta obra se recopilan diez investigaciones que describen temáticas relacionadas a la enseñanza de lenguas, tanto originarias del estado de Chiapas como lenguas extranjeras. Este libro está orientado hacia la reflexión y colaboración de aquellos interesados en la mejora de la práctica docente con base en las diferentes aristas que esta proporciona.

La obra esta segmentada en tres secciones, dentro de la primera sección se ubican investigaciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de vocabulario. En primera instancia, se aborda un capítulo que hace mención de las diferentes estrategias y técnicas para promover la enseñanza de vocabulario de la lengua tsotsil a infantes de nivel preescolar. En el segundo y tercer capítulo se enfrenta el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. No obstante, en la segunda investigación se abordan estrategias para mejorar la enseñanza de esta lengua en entornos de la educación secundaria y en el estudio que da cierre a esta sección, se aborda la modalidad de clases en línea y el uso del recurso del juego serio digital para promover la enseñanza de vocabulario.

La segunda sección del libro está relacionada al fomento y promoción del proceso de comprensión lectora y expresión escrita. En el primer capítulo, la investigación profundiza con diferentes estrategias que coadyuvan la mejora de la lecto-escritura en aulas bilingües (tsotsil-español) de educación primaria. En el siguiente capítulo, se consideran los saberes locales de la comunidad o centro de trabajo de la autora para que a partir de estos se consideren diferentes técnicas de expresión escrita para el desarrollo de la lengua tseltal. Siguiendo el mismo eje, de las lenguas originarias, en el tercer capítulo de esta sección, se incide en el fomento de la lectoescritura abordando la lengua y la cultura tsotsil para la educación primaria bilingüe. En el cuarto capítulo correspondiente a esta sección, se presentan diferentes estrategias enfocadas a la mejora de la comprensión lectora del inglés para poder aplicarlas dentro de entornos de educación secundaria.

En la tercera sección que comprende este libro se presentan temáticas que corresponden a la mejora de la competencia comunicativa. En primera instancia, se aborda la adaptación de diferentes clases de materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de francés en contextos no franco parlantes. Posteriormente, se aborda el desarrollo e implementación de material didáctico para la enseñanza de alemán enfocado al sector de enfermería. Para dar cierre a esta sección y a las investigaciones presentadas, se muestra un estudio que narra la praxis social y cómo esta puede ser utilizada para promover la expresión oral dentro de la enseñanza del inglés.

A través de esta obra se puede apreciar en cada sección problemáticas que surgieron de la necesidad de la mejora continua de la práctica docente pertinente al contexto y área de especialidad de los autores. Además, se describen el progreso y conclusiones pertinentes a estas investigaciones realizadas mediante el método de investigación-acción. Asimismo, cada uno de los y las investigadoras expone las técnicas e instrumentos de recolección que implementaron para poder llegar a la parte final de las investigaciones.

Es importante mencionar que, las y los participantes de cada investigación fungieron como actores principales que coadyuvaron a resolver las inquietudes planteadas al inicio de cada proyecto; los capítulos dan muestra de la estrecha relación entre el estudiantado, docentes y el proceso enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Se comprende además cómo la enseñanza es proceso de reflexión continua y que evoluciona con el paso del tiempo y ante la llegada inminente de nuevas herramientas que contribuyen a la enseñanza de las lenguas.

# SECCIÓN I

# CAPÍTULO I

## ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN TSOTSIL A NIVEL PREESCOLAR

MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL  
MTRA. BLANCA ESTELA PÉREZ RUIZ  
MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS UNACH.

### Resumen

Este artículo presenta una investigación-acción en la que se enseñó vocabulario en tsotsil a niñas y niños de tercer grado en un preescolar bilingüe indígena del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Si bien el tsotsil es la segunda lengua originaria más hablada en Chiapas con aproximadamente 550,274 hablantes (INEGI, 2020), el número de hablantes ha ido disminuyendo pues las nuevas generaciones la utilizan cada vez menos y empiezan a retomar el español como su L1. Por esta razón se decidió implementar la enseñanza de la L2 tsotsil a una edad temprana, con el fin de coadyuvar en la revaloración de esta lengua originaria por parte de los menores y sus familias. En la investigación se identificó que el vocabulario más adecuado para ser enseñado es aquél de tipo concreto y de uso cotidiano, y que los materiales de tipo físico, multisensorial y reciclados, adaptados al contexto, involucraron a los niños y niñas y facilitaron el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, los resultados revelaron que dentro de las actividades didácticas, las lúdicas y las kinestésicas fueron las más adecuadas, ya que no solo favorecen el aprendizaje del vocabulario, sino que coadyuvan al desarrollo general de la niñez en edad preescolar.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de tsotsil, nivel preescolar, vocabulario, actividades didácticas, materiales didácticos.

## Introducción

A pesar de que México es un país pluricultural con una gran diversidad de pueblos indígenas, la cultura y lengua de estos pueblos no siempre es valorada por la sociedad en general ni por las comunidades que las integran. En algunos casos, el uso de la lengua se va perdiendo ya que la niñez utiliza únicamente el español y no aprende su lengua de herencia. En este sentido, la política del lenguaje en México ha presentado una continuidad que se resume en una unificación lingüística en el país hacia el español, política que ha provocado que cada vez más se hablen menos las lenguas originarias. Esta política se ha instrumentado por diferentes medios en los que se habla únicamente el español, y ha llegado también a los grupos indígenas, quienes necesitan saber español para integrarse en la sociedad mexicana. El español generalmente se impone en los medios de comunicación masiva, la religión y de modo preponderante en el sector educativo (Coronado, et al. 1984). Si bien se han hecho algunos esfuerzos gubernamentales para revitalizar las lenguas indígenas, estos han sido insuficientes. En el caso particular que nos ocupa, la lengua originaria tsotsil muchas veces es vista por la sociedad, inclusive por los padres y madres de familia, como un obstáculo, generando así un tipo de bilingüismo sustractivo en que el español reemplaza al tsotsil, en lugar de un bilingüismo aditivo en que el tsotsil sería valorizado junto con el español.

Valdés (como se citó en Mulík et al, 2021) señala que el concepto de lengua de herencia (LH) “incluye tanto las lenguas minoritarias que se hablan en diferentes regiones del mundo como las lenguas indígenas que están a menudo en riesgo de extinción” (p.12). Así pues, podemos considerar a la lengua tsotsil como una lengua de herencia, la cual cada vez es menos usada en ciertos contextos, lo cual se refleja en la pérdida de la lengua originaria en algunas comunidades rurales, tal es el caso del municipio de Ocozocoautla, en donde la falta de enseñanza del tsotsil no solo genera monolingüismo, sino pérdida de identidad étnica y lingüística de los grupos tsotsiles que emigraron a esta región.

Segura (2004) señala que para contrarrestar el fenómeno de la castellanización y pérdida de las lenguas originarias, y fomentar la educación bilingüe y bicultural, se crearon escuelas bilingües. Sin embargo, pese a este esfuerzo gubernamental, en la práctica no se fomenta ni enseña la lengua originaria, sino que muchas veces solo se enseña en español y se maneja el mismo currículo de educación monolingüe. De hecho, tal cual argumenta Hamel (2000, p. 146) “se alfabetiza en español, a pesar de que la política oficial establece desde mediados de los años ochenta que la

enseñanza de la lecto-escritura debe realizarse en la lengua materna de los alumnos, en este caso el lenguaje indígena”.

En ese sentido, como plantea Dietz (2014), la colaboración de los educadores al progreso comunitario ha sido insuficiente para las instituciones indigenistas. Cabe destacar que uno de los factores que genera esta situación es que las autoridades educativas envían a estas escuelas ‘bilingües’ a personas docentes que no hablan una lengua originaria o bien que hablan una lengua indígena distinta a la de sus educandos y la comunidad en la que laboran. Esto repercute en la enseñanza de la lengua materna y en la calidad de educación que recibe la niñez indígena pues, como señalan Díaz y Hernández (2002) “la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno” (p.134).

Por todo lo anterior, y considerando que son las personas docentes quienes pueden llevar a cabo la revitalización de las lenguas originarias, consideramos oportuno llevar a cabo una intervención pedagógica en el preescolar “Miguel Domínguez” de la comunidad Manuel Velasco Suárez II, del municipio de Ocozocoautla de Espinosa, localidad formada mayormente por personas de ascendencia tsotsil que emigraron del municipio de Bochil para establecerse en esa zona. El objetivo de esta investigación es explorar, analizar y evaluar diferentes actividades y materiales para enseñar vocabulario en tsotsil a niñas y niños de tercer grado de preescolar con la finalidad de incentivar la revalorización de esta lengua originaria. Así pues, a través de la investigación-acción colaborativa dimos seguimiento a la intervención pedagógica para identificar qué tipo de vocabulario, actividades y materiales son los más apropiados para enseñar tsotsil a niñas y niños de tercer grado de preescolar, considerando las características del grupo etario, así como el contexto en que se encuentran.

## **Las lenguas indígenas en Chiapas**

México es considerado un país multicultural, ya que existen diversos grupos indígenas que conservan su propia lengua y cultura, y su propia cosmovisión del mundo. Sin embargo, la riqueza cultural y lingüística de México puede ser percibida tanto como un aspecto positivo, pues dicha diversidad enriquece al país, pero también puede ser percibida como algo negativo, ya que las lenguas originarias también han sido vistas a lo largo de la historia como obstáculo para el progreso económico y como medios

de comunicación inferiores al español. Esto se debe a que, como expresa Montemayor (2001), hay creencias ingenuas de lo que se debe considerar literatura indígena y tradicional, así como el falso mito de que los idiomas propiamente dichos son los que hablan las sociedades hegemónicas, mientras que las lenguas de los pueblos sojuzgados son considerados dialectos, sin considerar que efectivamente también son lenguas.

Lo anterior es totalmente contradictorio, ya que las lenguas indígenas han estado presentes en México desde hace siglos. Podemos remontarnos a la época prehispánica en donde existieron diversas culturas que alcanzaron un gran desarrollo cultural y lingüístico, como fueron la cultura Olmeca, la Zapoteca, la Maya y la Azteca, por mencionar algunas. Sin embargo, con la llegada de los españoles en territorio mexicano y la posterior conquista del imperio Azteca en 1521, el español se impuso como la lengua hegemónica en los territorios dominados, consistentes en lo que fue la Nueva España y la Capitanía General de Guatemala (SEP, 2019). Aún después de la Independencia de México en 1821 y de la abolición de la esclavitud y la eliminación del sistema de castas, el español siguió prevaleciendo como la lengua predominante, tanto por cuestiones económicas, como por cuestiones religiosas y políticas (SEP, 2019). Sin embargo, pese al predominio del español, en el censo de 2020 el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020) identificó que en México 7, 364,645 personas de 3 años y más de edad hablaban una lengua indígena, lo que en ese momento representaba el 6% de la población total del país. Asimismo, el INEGI (2020) identificó que las lenguas más habladas son el Náhuatl, el Maya y el Tseltal.

En lo que concierne al estado de Chiapas, el Gobierno de México (2023) a través del Sistema de Información Cultural, señala que en Chiapas se hablan doce lenguas originarias las cuales son: ch'ol, chuj, jakalteco lancandón, mam, q'anjobal, qato'k, teko, tojolabal, tseltal, tsotsil y zoque. Ahora bien, en cuanto a hablantes se refiere, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2020 (INEGI, 2020) en Chiapas hay 1, 562,648 personas mayores de 3 años de edad que hablan alguna lengua indígena. Eso representa el 28.2% de la población del estado, lo que quiere decir que más de la cuarta parte de la población de Chiapas es hablante de una lengua originaria.

Asimismo, el INEGI (2020) identificó que las lenguas más habladas son el tseltal, el tsotsil, el ch'ol y el zoque. El tseltal con 589,144 hablantes; el tsotsil con 550,274; el ch'ol con 254,715; y el zoque con 74,018 hablantes (INEGI, 2020). Si bien el tsotsil es la segunda lengua originaria más hablada

en Chiapas, no por eso está en menos riesgo de perderse sino se realizan esfuerzos para mantenerla vigente entre las nuevas generaciones. De ahí la importancia de fomentar su uso y valoración desde el nivel preescolar, para que tanto la niñez como sus familias se interesen por recuperan su lengua de herencia y con esto mantener la riqueza de la lengua y cultura de sus antepasados.

La forma en que buscamos contribuir a esta valoración, fue a través de la enseñanza de vocabulario en tsotsil a los niños y niñas de tercer grado de preescolar, a través de actividades y materiales apropiados para su edad y su contexto, por lo que en las siguientes secciones hablaremos sobre las características de la niñez, lo que implica la enseñanza de vocabulario, así como los materiales y actividades apropiados para llevar a cabo esta labor.

## **Características de la infancia en edad preescolar**

La niñez es considerada el periodo inicial de la vida que comprende generalmente del nacimiento a los doce años de edad. Shaffer (2000) indica que dependiendo de la edad, la infancia recibe un nombre. Así señala que ‘niño pequeño o niña pequeña’ es quien se encuentra entre el nacimiento y los tres años edad, mientras que ‘niño o niña de preescolar’ se aplica para la niñez entre los 3 y 6 años, mientras que simplemente ‘niño o niña’ de los 7 a los 12 años y ‘adolescente’ a partir de los 12 y hasta los 20 años de edad.

Los niños y niñas tienen características especiales que los diferencian de los adolescentes y los adultos. Para hablar de estas características retomaremos la teoría de Piaget, quien identificó cuatro etapas de desarrollo del ser humano, basándose principalmente en sus habilidades cognitivas y de comprensión del mundo. Las 4 etapas identificadas por Piaget (como se citó en Linares, 2007) son las siguientes:

- 1) Sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años de edad)
- 2) Preoperatoria (de los 2 a los 7 años)
- 3) Operaciones concretas (de los 7 a los 11/12 años)
- 4) Operaciones abstractas (de los 11/12 años en adelante).

La niñez en edad preescolar se encuentra precisamente en la etapa preoperatoria, también conocida como preoperacional. De acuerdo a Piaget (como se citó en Piaget e Inhelder 2016) en esta etapa el niño y la niña demuestran habilidad para emplear símbolos, como son los gestos, las

palabras, los números y las imágenes, con los cuáles pueden ya representar cosas reales de su entorno. Esto les permite pensar y comportarse de una forma que no era posible en la etapa sensoriomotora, aunque su pensamiento sigue teniendo varias limitaciones. Morrison (2005) indica que en esta etapa los niños y niñas experimentan un desarrollo rápido del lenguaje, cuestión que puede ser aprovechada precisamente no solo para la adquisición de la L1, sino también para el desarrollo de su LH, en este caso el tsotsil. Asimismo, Morrison (2005) señala que otras características propias de esta etapa son el centralismo, el egocentrismo, el animismo, el juego simbólico y la irreversibilidad.

Ahora bien, enfocándonos precisamente en los niños y niñas de tercer grado de preescolar, con edades entre los 5 y 6 años, Gardner y Armstrong (2009) identifican ciertas características a nivel físico, socio-emocional y cognitivo. A nivel físico, por ejemplo disfrutan los juegos de movimiento, mejoran la coordinación del cuerpo y con eso su motricidad gruesa, y empiezan el desarrollo la coordinación mano-ojo lo que facilita la motricidad fina y el inicio del proceso de escritura. En cuanto a lo socioemocional, les agrada el reconocimiento por parte de las personas adultas, les gusta identificarse con otros menores y participar en juegos y representaciones, y también aprenden a cooperar con los demás. Finalmente, en cuanto a lo cognitivo, en esta edad los niños y niñas comprenden mejor su lengua materna y sus distintos usos, pueden comunicarse mejor, tienen curiosidad y hacen muchas preguntas para poder comprender mejor su entorno.

Así pues, las personas docentes deben tener en cuenta las características de los niños y niñas que se encuentran en edad preescolar, para poder desarrollar su máximo potencial, tanto en lo físico, como en lo socio-emocional, cognitivo y lingüístico.

## **Enseñanza de vocabulario de una L2 a nivel preescolar**

Para poder hablar de la enseñanza de vocabulario, es menester en primer término identificar qué se entiende por vocabulario y por saber o conocer el vocabulario o lexicón de una lengua. Baralo (2001) indica que el lexicón es “la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación” (p.12). En este sentido, el lexicón es parte esencial del aprendizaje de una lengua, ya que nos permite identificar y formar las palabras. Sin embargo, también ha de tomarse en cuenta la

semántica que nos permite asociar los sonidos y las palabras a diversos significados (Birchenall y Müller, 2014).

Así pues, el lexicón forma parte de la competencia lingüística, concepto mucho más amplio que conlleva la gramática, la semántica y la fonología, elementos que nos permiten articular y comprender el lenguaje. Ahora bien, para poder comunicarnos adecuadamente en una L2, es menester no solo conocer el aspecto lingüístico, sino también el socio-cultural y con esto poder desarrollar una competencia comunicativa. Sin embargo, toda vez que se trabaja con niños y niñas, el primer paso para que se acerquen a su lengua de herencia y eventualmente puedan comunicarse en ella, es el aprendizaje y la adquisición de vocabulario, de tal suerte que sepan cómo se nombran las cosas e ideas que ya conocen de su entorno no solo en su L1 sino también en la L2.

Martín (2009) define al vocabulario como “el conjunto de las palabras de un idioma” (p.157). Así pues, el vocabulario está conformado de palabras. Katamba (2005) indica que una palabra es “la unidad lingüística más pequeña que tiene significado y que puede usarse por sí misma” (p. 11). Así pues, las palabras que conforman el vocabulario son esenciales para la comunicación. De hecho Wilkins (como se citó en Thornbury, 2002) argumenta que “sin gramática poco se puede transmitir, sin vocabulario, nada se puede comunicar” (p. 13). Partiendo de este principio, vemos que efectivamente para poder comunicarnos con otros debemos saber cómo se nombran las cosas y compartir el mismo nombre para la misma idea o cosa. En ese sentido, Spencer (1986) señala que es difícil aceptar la existencia de un objeto, un evento y un sentimiento si no lo nombramos. De hecho, asignar un nombre al objeto o sentimiento, nos permite comprender y manipular el mundo que nos rodea. Y, en el caso del aprendizaje de una L2, saber cómo se nombra ese objeto, evento o sentimiento, nos permite también darle sentido en la L2 y en la cultura de la L2, así como comunicarnos con las otras personas que hablan esa L2. Así pues, el primer paso en el aprendizaje de una L2, es el aprendizaje de su vocabulario, de sus palabras.

Sin embargo, saber una palabra no es cuestión sencilla, pues de acuerdo con Richards (como se citó en Taylor, 1990) es necesario conocer tanto su significado como su forma. En el sentido del significado, es menester conocer su frecuencia de uso, su polisemia, el registro al que pertenece (formal o informal) y las connotaciones que podría tener la palabra dependiendo del contexto en que se use. Con relación a la forma, para saber una palabra hay que conocer cómo se pronuncia, cómo se

escribe, así como su morfología para saber los posibles derivativos y también la adecuada colocación con otras palabras.

Ahora bien, pedir a los niños y niñas de nivel preescolar que manejen todos estos aspectos para decir que saben o conocen una palabra sería no solo ambicioso, sino impráctico, ya que tal como hemos visto, en la etapa preoperativa la cognición de la infancia todavía está en desarrollo y está ampliando su conocimiento del mundo. Por lo anterior, lo útil sería que al enseñarles una palabra en la L2 el enfoque sea en el significado primario e inmediato de la palabra, no en su connotación ni polisemia; así como la forma en que se pronuncia y posteriormente en que se escribe. Los otros aspectos relativos a conocer una palabra, podrían presentarse más adelante cuando los menos se encuentren en la etapa de operaciones concretas u abstractas.

Existen diversas formas de clasificar el vocabulario. De acuerdo con Gómez (2008) el vocabulario puede clasificarse como el vocabulario que escuchamos, el vocabulario que leemos, el vocabulario que escribimos y el vocabulario que reproducimos de forma oral. Por su parte Loraine (2009) divide al vocabulario en receptivo y expresivo e indica que el vocabulario receptivo de los niños y niñas consiste en las palabras que entienden cuando las oyen o las leen. Por su parte, el vocabulario expresivo de los niños y niñas consiste en las palabras que usan cuando ellos y ellas hablan. Podemos fácilmente argumentar que el vocabulario que escuchamos, es decir el receptivo por vía auditiva, es el que se desarrolla primero en la L1, pues ocurre desde el nacimiento. De ahí que la forma más natural para el aprendizaje del vocabulario en la L2 sea en primer lugar la presentación de la palabra de forma auditiva, antes que escrita. De igual forma, no hay que esperar que el vocabulario productivo en la L2, es decir el que la infancia sea capaz de expresar oralmente o por escrito, sea igual al que puede comprender, ya que en la L1 primero se comprende más de lo que se puede expresar. Lo anterior lo respaldan García y Camacho (1993, p. 146) quienes enfatizan que “es innegable que cualquier individuo tanto en L1 como en L2 dispone de un léxico productivo o activo significativamente más limitado que el receptivo o pasivo”.

Ahora bien, para poder enseñar vocabulario en una L2 a niños y niñas en tercer grado de preescolar, debemos considerar las características propias de su edad. De ahí que sea importante valorar los aspectos físicos, cognitivos y socio-emocionales para elegir la metodología, las actividades y los materiales más adecuados para llevar a cabo esta tarea. Con relación a la metodología y considerando el vocabulario receptivo y el entusiasmo

del niño y niña por el movimiento corporal, una metodología adecuada sería la Respuesta Física Total (TPR Total Physical Response por sus siglas en inglés). Lo anterior, pues como plantea, Canga Alonso (2012) “el TPR se caracteriza por la asociación entre el lenguaje y el movimiento para intentar crear un clima distendido que facilite el aprendizaje” (p.2). Asimismo, el ambiente relajado que el TPR genera, de acuerdo con Canga Alonso (2012), crea en los niños y niñas confianza en sí mismos y los anima responder a los comandos practicando el vocabulario, y más adelante a producirlo.

Otro elemento importante a considerar al enseñar vocabulario es precisamente el material didáctico. De acuerdo con Muñoz (2019) “se entiende por material didáctico al conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 10). Para este autor, el material debe despertar el interés de los aprendices y debe tener en cuenta sus características físicas y cognitivas (Muñoz, 2019). Entre los tipos de materiales didácticos que pueden emplearse para enseñar vocabulario Álvarez (2021) sugiere los digitales, mientras que Moreira (1994) los impresos. Por su parte, Williams (2014) propone los reciclados y pedagógicos, en tanto Morín (2021) aboga por los multisensoriales, entre los que se encuentran los físicos o conocidos como ‘realia’. Sea cual fuere el material didáctico utilizado, éste debe responder al contenido a ser enseñado, a las características del estudiantado y a generar motivación por aprender.

Una de las características de la infancia de la etapa preoperacional es el gusto por el juego y el movimiento. Sullón (2019) propone distintos tipos de juego para la edad preescolar, entre los que destacan los juegos psicomotores, los sensoriales, los manipulativos, los de imitación, los de simbolización y los de dramatización. Podemos argumentar que las actividades lúdicas además de facilitar el aprendizaje “representan más un disfrute de medios, un recrearse en la propia actuación” (Cilla y Omeñaca, p.7). De hecho, como señala Bautista (2012), las actividades lúdicas ayudan “a desarrollar la creatividad, la interacción y se toma conciencia y favorece al momento de trabajar en grupo y así el niño siente interés por aprender más ir incorporando más conocimiento a lo que aprendido. (p. 13).

Habiendo presentado los referentes teóricos que sustentaron nuestra investigación, a continuación detallaremos la metodología que se siguió para llevarla a cabo.

## Metodología

Este estudio es de corte cualitativo pues, de acuerdo con Richards (2003), este tipo de investigación estudia a los participantes en su entorno natural y trata de comprender y dar sentido a sus acciones, enfocándose en un número pequeño de individuos, pues busca la comprensión del fenómeno estudiado y no su generalización. El método que se siguió fue el de investigación-acción (I-A), pues la I-A es una “vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Bausela, 1992, p.1). Además, tal como señala Burns (1999), la I-A tiene como características la contextualización, la evaluación y la reflexión, la participación colaborativa y el cambio de la práctica docente. Nuestra investigación se realizó en un contexto educativo preciso en el que se deseaba coadyuvar al rescate de la lengua de herencia a través de la enseñanza de vocabulario en tsotsil a niñas y niños de tercer grado de preescolar.

El estudio siguió el modelo de ciclos propuestos por Kemmis (en Latorre, 2004). El primer ciclo se llevó a cabo de junio a diciembre de 2022 y el segundo ciclo de enero a julio de 2023. En ambos ciclos de la investigación se siguieron las fases propuestas por Kemmis (en Latorre, 2004) consistentes en planificar, actuar, observar y reflexionar. En nuestra investigación la fase de planificación consistió en la exploración de la enseñanza de una L2 a niñas y niños en edad preescolar así como la decisión de las clases a impartir y las actividades a realizar. Las fases de actuar y observar las consideramos como parte de la implementación pues al implementar el plan de acción también observamos. Se hizo un proceso de reflexión continua a lo largo de la investigación, pero al final de cada ciclo se hizo una reflexión profunda a través de la triangulación de la información obtenida a través de los distintos dispositivos aplicados.

La investigación se llevó a cabo en el preescolar bilingüe “Miguel Domínguez” ubicado en la comunidad Dr. Manuel Velasco Suarez II, localizada en el municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Esta comunidad rural se ubica alrededor de una hora y media de distancia de la cabecera de Ocozocoautla, contando con servicio de transporte público pero de forma limitada. La comunidad se creó hace 40 años principalmente con personas tsotsiles que emigraron desde el municipio de Bochil en busca de tierras para cosechar y sustentar a sus familias. La lengua materna de la mayoría de los primeros pobladores era el tsotsil. Sin embargo, esta situación ha cambiado. Actualmente la comunidad cuenta con 741 habitantes. Del total de la población 20.78% se identifica como población indígena, porcentaje que ha disminuido ya que en 2010 el 31.13% se

identificaban como tal (INEGI en Pueblos de América, 2023). La principal actividad de las personas son la agricultura y la ganadería, aunque algunos pobladores también se dedican a la carpintería y a la albañilería.

La comunidad cuenta con educación preescolar y primaria, y con una secundaria común con otras dos comunidades cercanas. En lo que respecta a la educación preescolar, solamente se cuenta con una escuela con 3 grados, con una matrícula de 53 niñas y niños. Al momento del estudio en primer grado había 10 infantes, en segundo 16 menores y en tercero 27 niñas y niños. La escuela cuenta con una directora, quien también funge como profesora de grupo y al momento de la investigación se encargaba conjuntamente del primero y segundo grados, y por la profesora Blanca Estela Pérez Ruíz, participante en esta investigación, quien estaba a cargo del tercer grado de preescolar.

Las personas participantes en este estudio fueron los niños y niñas de tercer grado de preescolar de la escuela “Miguel Domínguez”. Aunque en total se contaban con 27 niños y

niñas matriculados, su asistencia a clases no era siempre regular. De igual manera participaron las personas docentes de lenguas que fueron observadas y entrevistadas en la fase exploratoria, así como la directora del plantel. Al tratarse de investigación-acción colaborativa las tres autoras también participamos en este estudio. La profesora Pérez fue quien impartió las clases en que se enseñó vocabulario en tsotsil, mientras que las otras dos docentes-investigadoras la acompañaron en el proceso, tanto en la fase de exploración, como en la de implementación y reflexión, coadyuvando en la toma de decisiones con relación a los contenidos a impartir y las actividades a implementar, así como en el diseño de los materiales. De igual forma también realizaron observaciones en la fase de implementación, para dar retroalimentación a la profesora Pérez. Es importante señalar que la profesora Pérez es hablante de la lengua tsotsil y es parte de una familia que emigró al municipio de Ocozocoautla. Ella ha sido docente en el preescolar “Miguel Domínguez” desde hace cinco años, radica en la cabecera municipal y viaja diariamente en transporte público para impartir clases en el preescolar. El papel de la profesora Pérez fue crucial porque además de conocer la organización de la comunidad y ser quien impartió las clases, sirvió de vínculo con los abuelos, abuelas, madres y padres de familia para que aceptaran que durante la jornada escolar se impartieran algunas sesiones para enseñar tsotsil, ya que la principal

preocupación de las personas adultas, como ellas mencionaron en la reunión que se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar, era que sus hijas e hijos aprendieran a leer y escribir en español.

Para llevar a cabo esta investigación, en la fase de planeación en el ciclo 1 se observó al grupo que subiría a tercer grado, y en el ciclo 1 y 2 se observaron a personas docentes que impartían inglés a nivel preescolar. Asimismo, en la fase de planeación, en ambos ciclos se realizaron entrevistas a profesores y profesoras de lenguas. En la fase de implementación, consistente en la actuación y observación, se llevaron a cabo planeaciones de clase, fichas pedagógicas, registros fotográficos, observaciones no participantes de las clases de tsotsil, así como evaluaciones diagnósticas y finales. De igual forma la profesora Pérez llevó un diario de docente a lo largo de la investigación. En la fase de reflexión se revisó y analizó la información recabada, en el primer ciclo para poder mejorar la enseñanza del vocabulario en el segundo ciclo. En el segundo ciclo se hizo la reflexión para poder tener conclusiones finales y realizar una propuesta final de fichas pedagógicas que pudiera ser empleada por personas docentes que quisieran enseñar tsotsil a niños de tercer grado de preescolar.

## Resultados y discusión

En la fase de planeación, al realizar la exploración de clases de inglés a nivel preescolar, pues es la L2 que se enseña primordialmente en ese nivel, pudimos darnos cuenta tanto en las observaciones como en las entrevistas, que las personas docentes consideran las características del grupo etario para planear los contenidos e impartir las clases. De hecho enseñan vocabulario básico y concreto que los niños y niñas generalmente pueden experimentar a través de sus sentidos; utilizan material visual atractivo, realizan actividades lúdicas como cantos y juegos, ayudan al desarrollo de la escritura con actividades de trazo, coloreo y escritura, y también hacen uso de la tecnología en el aula. Asimismo, en esta fase exploratoria acudimos al preescolar “Miguel Domínguez” para conocer el contexto en que se desarrollaría la investigación así como a los menores que ascenderían a tercer grado y recibirían las clases en tsotsil. Esta etapa fue muy importante pues nos permitió percatarnos de los aspectos que podíamos retomar de lo observado en las clases de inglés, pero también tomar conciencia de que había cuestiones como el uso de la tecnología que no sería posible implementar, toda vez que el preescolar carece de luz y no hay señal de internet. También nos dimos cuenta que el proceso lecto-escritor de los niños y niñas de las clases de inglés eran mayores que los del preescolar “Miguel Domínguez”,

por lo que ese fue otro aspecto a tomar en consideración al planear las clases. De igual forma la profesora Pérez nos explicó que no hay canciones específicas en tsotsil para enseñar cierto vocabulario a los menores, como sí ocurre en inglés (por ejemplo el abecedario, partes del cuerpo), por lo que al planear los contenidos, actividades y materiales, descartamos el uso de canciones y de tecnología.

En la fase de implementación, consistente en la acción y la observación, se desarrollaron los planes de clase, las actividades y materiales. Tomando en cuenta la literatura y las observaciones de la fase exploratoria, se decidió que enseñar prácticas del lenguaje sencillas como saludar, despedirse y presentarse, y trabajar con campos semánticos sería lo más útil. Esto dio como resultado que se enseñara a los niños y niñas a saludar, despedirse y presentarse a sí mismos y a otros compañeros y compañeras en tsotsil. De igual forma al trabajar por campos semánticos se tomaron en cuenta los conocimientos previos de los niños y niñas de estos campos semánticos, partiendo de la evaluación diagnóstica que se les aplicó en español para saber si conocían y distinguían los números del 0 al 9, los colores y las partes del cuerpo. Los niños y niñas conocían el vocabulario en español y podían distinguirlo, por lo que con esto sabíamos que no aprenderían un nuevo concepto, sino una nueva forma de nombrar al mismo concepto u objeto en lengua tsotsil. Asimismo, se consideraron las características de los niños y niñas para las actividades y el material que se usaría para enseñar el vocabulario.

A lo largo de la investigación se llevaron a cabo diversas sesiones de clase para enseñar vocabulario en tsotsil, entremezcladas con las clases de español que normalmente debía impartir la docente y que había enfatizado el comité de madres y padres de familia.

En las sesiones en que se trabajaron los saludos, las despedidas y las presentaciones en tsotsil, a través de las observaciones y del diario de la docente, se pudo apreciar que se relacionó con el desarrollo motor fino y con la identidad de los niños y niñas. Antes de iniciar con la actividad en tsotsil se rompió el hielo preguntando sus nombres y cómo les gusta que les digan y checando si sabían el nombre de sus compañeros y compañeras. Luego la maestra se presentó en tsotsil y pidió a personas voluntarias que hicieran lo mismo. Después repartió hojas blancas para que los niños y las niñas se dibujaran y después se presentaran a través de sus dibujos. Con eso desarrolló también la creatividad y la motivación del estudiantado. En la siguiente sesión se repasó la presentación y esta vez los niños y niñas se presentaron ya sin su dibujo y presentaron a otro compañero o compañera.

Se observó que al principio algunos tenían pena de pasar al frente, pero al ver que sus pares lo hacían y que la maestra les apoyaba si necesitaban corregir la pronunciación sintieron confianza en sí mismos. De hecho algunos niños y niñas repitieron su presentación. Como puede apreciarse, no solo se está desarrollando una L2 en los niños y niñas, sino la confianza de expresarse en público en esa L2 y manifestar su identidad.

Cuando se trabajaron los colores se inició con la activación de los conocimientos previos de los niños y niñas. Esto es muy importante no solo para checar qué conocen, sino para crear un ambiente de participación y colaboración. La docente presentó una serie de láminas de colores y fue señalándolos y los niños y niñas los reconocieron en español. Después, la maestra fue señalando y diciendo en tsotsil pidiendo al estudiantado que repitiera. Se usó aquí el método directo a través de la repetición para fijar la palabra en la memoria. Después la docente pidió a los niños y niñas que pasaran al frente y señalaran el color que ella decía. Esto también ayudó a la práctica, pues los niños y niñas podían responder físicamente tocando o señalando el color en la lámina y también mostraban el vocabulario receptivo. Después se les dio una hoja en que podían relacionar la palabra con el color indicado, para que también tuvieran la práctica del vocabulario receptivo de forma escrita.

En la siguiente sesión se repasaron los colores, iniciando con la activación del vocabulario en tsotsil y repitiendo la actividad de respuesta física total, pero ahora pidiendo al estudiantado que ellos y ellas les dijeran a sus compañeros y compañeras qué colores señalar. Con esto se puso en práctica el vocabulario activo y se practicó la pronunciación. Después los niños y niñas tuvieron que colorear en una hoja de acuerdo al color que les indicaba la docente, poniendo así en práctica el vocabulario receptivo pero también el desarrollo de su motricidad fina. Finalmente los niños y niñas tuvieron que copiar los colores en su libreta. Al realizar esa actividad pudimos observar que los niños y niñas tenían cierta dificultad con el trazo, y algunos tardaban mucho tiempo o no podían hacer algunas letras. Se sugirió a la docente que para las siguientes actividades que implicaran la escritura, se imprimieran hojas con puntos para que los niños y niñas siguieran la forma de las letras y esto les ayudara también con su motricidad fina, pues no todos estaban listos para trazar las letras por sí solos. Para continuar con la práctica de los colores, en las siguientes sesiones la docente realizó la actividad lúdica ‘mi dominó de colores’ en donde los niños y niñas tenían que jugar dominó pero con fichas de dos colores, identificando cual debía ir donde y diciendo el color para poder poner las fichas. Al inicio siempre hubo una activación del vocabulario, después las

instrucciones y luego el juego en equipos bajo la supervisión de la docente. Los niños y niñas mostraron concentración al realizar la actividad, preguntaban cuando no recordaban el color para poder decirlo y disfrutaban tocar y mover las fichas. El componente multisensorial del material atrajo su atención y el elemento lúdico del juego con la regla de tener que decir el color propició que repasaran los colores de una forma divertida. Se pudo apreciar que disfrutaron más esta actividad que la de trazo o copia de las palabras.

Para enseñar el campo semántico de los números se inició la primera sesión repasando los números en español y verificando si podían identificarlos del 0 al 9 contando de 0 a 9 y de 9 a 0. En esto último algunos niños y niñas todavía tenían dificultad, pues no han desarrollado la reversibilidad. La docente luego anotaba los números en el pizarrón y les pedía que dijeran cuál era, checando así la comprensión del mismo. La profesora después usó una lámina atractiva para presentar los números en tsotsil pidiendo a los niños y niñas que repitieran y que también al decir el número lo indicaran con sus dedos, para que de una forma kinestésica fuera fijando en su mente el número en tsotsil. Los niños y niñas después recibieron unos números de foami y cuando la maestra decía ese número en tsotsil ellos tenían que pasar al pizarrón a pegarlos. Esto hizo que estuvieran atentos a lo que la maestra decía. Los niños y niñas podían apoyarse de la lámina o pedir que se repitiera el número. El objetivo en esta sesión fue que tuvieran un primer acercamiento a la lengua. En las subsecuentes sesiones se siguieron dinámicas similares, pero aumentando el grado de dificultad, por ejemplo pidiendo que un niño o niña fuera quien dijera el nombre del número o bien relacionado en una hoja el número con su forma escrita en tsotsil primero con ayuda de la lámina y luego ya sin ella. Así pues, se observó que el vocabulario se pudo reciclar a través de distintas actividades requiriendo mayor concentración por parte de los estudiantes.

De igual forma se vincularon los dos campos semánticos en otras sesiones en las que se pidieron por ejemplo que los niños reunieran un cierto número de objetos de un determinado color, como lápices de colores o crayolas, o bolitas de papel que llevó la docente de distintos colores, mezclando así los números con los colores. Se observó que este tipo de actividades no solo ayudó al aprendizaje del vocabulario en tsotsil, sino al desarrollo de la capacidad de clasificación de los niños tomando en cuenta dos aspectos: el número y el color.

El campo semántico que más sesiones conllevó fue el de las partes del cuerpo, ya que no solamente se enseñó el vocabulario en tsotsil, sino que se hicieron actividades en que se desarrolló la motricidad gruesa a través del juego tocándose o moviéndose de acuerdo a los comandos, así como la motricidad fina relacionando las partes del cuerpo en una imagen, y posteriormente la creatividad dibujándose ellos mismos y relacionando las partes del cuerpo en su propio dibujo. De igual forma se hizo uso del material multisensorial cuando los niños y niñas trabajaron en equipo y tenían que ir armando un cuerpo en el pizarrón de fieltro de acuerdo a la parte del cuerpo que la maestra mencionaba. Los niños y niñas disfrutaron tanto el aspecto lúdico como el hecho de poder tocar y manipular el material que eran precisamente las partes del cuerpo de fieltro. Al enseñar este campo semántico la docente también aprovechó para hablar de la importancia de la limpieza, del cuidado del cuerpo y de la utilidad de las diversas partes del cuerpo. Es decir, no solo tomó en cuenta aspectos lingüísticos sino también aquéllos que contribuirían a tomar conciencia de su cuidado e higiene personal.

Finalmente, el último campo semántico que se pudo enseñar fue el de las frutas. Se partió de frutas que los niños y niñas conocieran y que fueran típicas de la región de tal suerte que fuera más fácil para ellos identificarlas y ver que sí podrían emplear el vocabulario en su vida cotidiana. Como en las ocasiones anteriores, siempre se inició con una fase de activación de conocimientos previos, así como la repetición y la respuesta física total. Lo innovador fue la utilización de frutas verdaderas, ‘realia’, para ejemplificar y practicar el vocabulario y también para que los niños y niñas los sintieran, olieran y degustaran. En estas sesiones los niños y niñas también repasaron los números y los colores, al contar las frutas y al describirlas de acuerdo a su color. Una actividad memorable que se realizó fue la de contar y compartir los plátanos, ya que cada niña y niño debía escoger a qué compañera o compañero le daría la mitad del plátano. Esto ayudó a integrar al grupo y a desarrollar el valor de compartir.

En la fase de reflexión nos dimos a la tarea de triangular la información obtenida a través de los diversos dispositivos, y pudimos llegar a conclusiones finales con relación al tipo de vocabulario, materiales y actividades que son los más idóneos para enseñar vocabulario, no solo en tsotsil, sino también en otras lenguas, a niños y niñas de edad preescolar. Estas conclusiones las presentamos en el siguiente apartado.

## Conclusiones

Podemos concluir que es conveniente que el vocabulario que se enseñe a los niños y niñas de preescolar que aprenden tsotsil como lengua de herencia o una L2 en general, sea de tipo concreto, es decir que se pueda percibir a través de los sentidos, y cuyo significado y concepto los infantes ya conozcan en su L1, de tal forma que aprendan la palabra en la L2, pero no hagan el esfuerzo de aprender la palabra y el concepto al mismo tiempo. De igual forma el vocabulario puede clasificarse por campos semánticos que pueden irse relacionando unos con otros de manera tal que se practique constantemente el vocabulario visto en sesiones previas y con eso se transite de la comprensión del vocabulario a su uso activo y en distintas actividades dentro del aula. No hay que olvidar, sin embargo, que los niños y niñas tendrán un mayor vocabulario receptivo, por lo que se les debe motivar más no presionar a producirlo de manera oral o escrita (Loraine, 2009).

Tomando en cuenta la información que nos proveyeron los distintos dispositivos, concluimos que los materiales más idóneos que pueden ser utilizados para enseñar vocabulario en tsotsil a niñas y niños en edad preescolar deben tomar en cuenta sus características de desarrollo. En ese sentido, los materiales deben permitir que el estudiantado pueda visualizar la palabra que se le enseña a través del objeto que representa, ya sea a partir del objeto mismo en su representación física o a través de imágenes. Por eso el uso de objetos reales, posters, tarjetas e imágenes visualmente atractivos resultan ser pertinentes. De igual manera, es importante que el material pueda ser manipulado por los niños y niñas ya que aprenden mejor a través de los sentidos, no solo de la vista sino también del tacto.

Para resumir, podemos decir que, de acuerdo a lo vivido en el aula y en concordancia con algunos autores, tales como Williams (2014), Muñoz (2019) y Morín (2021), para enseñar vocabulario en tsotsil a niños y niñas de preescolar resultan significativos los materiales multisensoriales, físicos y pedagógicos con imágenes. En lo que se observó, los materiales multisensoriales fueron los que resultaron más atractivos para los niños y niñas, pues les permitían la manipulación de los mismos y al tiempo que practicaban el vocabulario también podían sentir y hacer algo con el material, lo que les llamaba la atención y hacía que se concentraran. Ejemplos de esto fueron el dominó de colores, las partes del cuerpo de fieltro, los números de foami y por supuesto las frutas. Ahora bien, en cuanto a las actividades, las de respuesta física total y de aspecto lúdico

fueron las más efectivas. Los niños y niñas se mostraban entusiastas al repetir después de la docente así como al realizar las acciones y dar indicaciones a otros compañeros. De igual forma el juego sirvió no solo para la práctica del vocabulario, sino para desarrollar valores como la cooperación y el respeto, ya que los niños y niñas tenían que ponerse de acuerdo cuando era trabajo en equipo y respetar el orden de participación según fuera el caso.

Las actividades con las que los niños y niñas tuvieron mayor dificultad fueron las relacionadas con la escritura y el trazo. Hay que recordar que en esta etapa inician con el desarrollo de la motricidad fina, por lo que sí hay que realizar este tipo de actividades para que pueda desarrollarla, pero es necesario apoyarse en algunas estrategias como sería en primer momento únicamente relacionar la palabra con el concepto (trazo de líneas) o dibujar o colorear, lo que también desarrolla la creatividad. Ahora bien, cuando de escritura propiamente dicha se trata, es conveniente dar a los niños y niñas las hojas ya con el vocabulario con las palabras escritas para que las repinten, luego usar puntos que tengan que unir para formar la letra, para posteriormente dejar que ellos eventualmente las escriban por sí solos. El pedir que todos y todas escriban las palabras completas desde un inicio puede crear sentimientos de frustración en algunos niños y niñas que puede verse reflejado en no querer aprender la lengua. Por esto, hay que apoyar a los niños y niñas en su proceso de escritura con cierto andamiaje, para que la dificultad al empezar a escribir no se traduzca en desmotivación por aprender la lengua.

Finalmente, podemos decir que la intervención pedagógica realizada contribuyó a la valoración del tsotsil por parte de los niños y niñas que tomaron las clases, ya que varios de ellos manifestaron que empezaron a usar esas palabras con sus familiares en casa. De igual forma, pudo observarse que los niños y niñas participaban gustosos en la clase de tsotsil y no mencionaban que querían tomar la clase de español. La labor de la profesora Pérez de consensar desde el principio con el comité de madres y padres de familia la dinámica de trabajo y el compromiso que demostró fueron cruciales para el éxito de las clases.

Estamos conscientes que ésta es solo una acción aislada para fomentar la valoración del tsotsil como lengua de herencia en distintas regiones del estado de Chiapas en que la lengua se está perdiendo, pero esperamos que sirva de inspiración para que otras personas docentes también realicen acciones similares. Si bien es cierto que queda mucho camino por recorrer para revalorizar las lenguas originarias en nuestro estado, para acortar la distancia hay que dar el primer paso y éste lo puede dar cada persona docente desde su aula.

## Referencias

- Álvarez, M. (2021) Recursos y materiales didácticos digitales. 1 división de desarrollo académico. USAC. Centro didáctico
- Baralo, M. (2001). El léxico no nativo y las reglas de la gramática. ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1 (2001); pp. 23-38. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6689>
- Bausela, E. (1992) La docencia a través de la investigación acción. Revista Iberoamericana de Educación, 20, 1 – 9.
- Bautista, L. M. (2012). Las actividades lúdicas como estrategia de motivación en los niños del Tercer año de Educación Básica de la escuela fiscal Rumiñahui del cantón
- Píllaro. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2673>
- Birchenall, L. B., y Müller, O. (2014). La teoría lingüística de Noam Chomsky: del inicio a la actualidad. Lenguaje, 42(2), 417-442.
- Burns, A. (1999). Collaborative Action Research for English Language Teachers. CUP.
- Canga Alonso, A. (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. Revista Iberoamericana De Educación, 60(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie6031307>
- Cilla, R. O., y Omeñaca, J. V. R. (2007). Juegos cooperativos y educación física. Editorial Paidotribo.
- Coronado, G., Ramos, M. T. y Telles, F.J. (1984). Continuidad y cambio en una comunidad

- bilingüe. CIESAS/Ediciones de la Casa Chata.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, 2, 1-27.
- Dietz, G. (2014). Educación intercultural en México. CPU-e Revista de Investigación Educativa (18), 172-181.
- García, A. M., y Camacho, E. L. (1993). Reflexiones en torno a la enseñanza del vocabulario en L2. Babel–AFIAL: Aspectos de Filología Inglesa e Alemá, (2), 139-158.
- Gardner, H., and Armstrong, T. (2009) Characteristics of Young Learners. Pearsprn
- Gómez, A. M. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. MEXTESOL, 32, 11-25.
- Hamel, R. E. (2000). Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena.
- Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México, 130-167.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2020). Hablantes de lengua indígena. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>
- Katamba, F. (2005). English Words. Routledge.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao.
- Linares, J.L (2007).La personalidad y sus trastornos desde una perspectiva sistémica. Clínica y salud, 18(3), 381-399.
- Loraine, S. (2009). El Desarrollo de Vocabulario <https://www.terselicesl.com/uploads/1/0/4/5/104597993/vocabdevspanish.pdf>

- Montemayor, C. (2001). La literatura actual en las lenguas indígenas de México. Universidad Iberoamericana.
- Moreira, M. A. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum. JM Sancho (Coord). , Para una tecnología educativa. Horsori editorial.
- Morin, A. (2020). Guía para padres sobre educación especial sobre la enseñanza multisensorial: lo que necesita saber (Vol.2). McGraw-Hill.
- Morrison, G..S. (2005). Educación Preescolar. 9<sup>th</sup> Ed. Pearson Educación
- Mulík, S., Amengual, M., Maldonado, R., y Carrasco-Ortíz, H. (2021). Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas de México? Estudios de Lingüística Aplicada, (73), 7-37.
- Muñoz, P.A. (2019). Elaboración de material didáctico. [http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion\\_material\\_didactico.pdf](http://190.57.147.202:90/jspui/bitstream/123456789/721/1/Elaboracion_material_didactico.pdf)
- Piaget, J., e Inhelder, B. (2016). Psicología del niño (ed. renovada). Ediciones Morata.
- Pueblos de América (2023). Dr. Manuel Velasco Suárez II. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/doctor-manuel-velasco-suarez-ii/>
- Richards, K. (2003). Qualitative Inquiry in TESOL. Palgrave MacMillan.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Historia 4º Grado. Dirección General de Materiales
- Segura, S. G. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. Revista mexicana de investigación educativa, 9(20), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002005.pdf>
- Shaffer, D. (2000). Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. 5º edición. México.

International Thomson Editores.

Spencer, D. (1980). Man Made Language. Routledge anad Kegan Paul.

Sullón , A. A. (2019). Actividades lúdicas para desarrollar la inteligencia corporal-kinestésica en niños del II ciclo de Educación Inicial de la Institución Educativa N° 14342–Geraldo–Frías–Ayabaca–2018. [Tesis de licenciatura inédita. Universidad Nacional de Piura. Perú.] Repositorio institucional de la Universiad de Piura. Perú

<https://repositorio.unp.edu.pe/handle/UNP/1722>

Taylor, L. (1988). Teaching and Learning Vocabulary. Prentice Hall.

Thornbury, S. (2002). How to teach vocabulary. Longman.

Williams, O.Y. . (2014). Guía: Elaboración de material didáctico con recursos reciclados en el Instituto Nacional de Educación Básica por cooperativa en aldea Obero, Masagua Escuintla. [Tesis de licenciatura. Inédita] Universidad de San Carlos de Guatemala.

## Biodatas

Antonieta Cal y Mayor Turnbull es docente-investigadora en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es licenciada en Enseñanza del Inglés por la UNACH y maestra en Lingüística Aplicada y en Educación por Columbia University. Sus intereses de investigación se centran en el análisis del discurso, la adquisición/enseñanza de lenguas, el bilingüismo y la formación docente. Es Coordinadora de Investigación y Posgrado de la FLCT, miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”.

Blanca Estela Pérez Ruiz es docente de nivel preescolar desde 2006 y actualmente labora en el Jardín de niñas y niños “Miguel Domínguez” de la Comunidad Manuel Velasco Suárez II del Municipio de Ocozocoautla de Espinosa, Chiapas. Es licenciada en Educación Preescolar Bilingüe por la Universidad Pedagógica Nacional. Es maestra en Didáctica de Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas en donde cursó sus estudios de posgrado con una beca del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología.

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar es docente-investigadora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo, así como de Maestría en English Language Teaching. Sus intereses de investigación incluyen competencia estratégica, adquisición y aprendizaje de las lenguas, y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre los mismos temas en revistas nacionales y capítulos de libros. Es Coordinadora de Movilidad de la Facultad de Lenguas, miembro del Núcleo Académico Ampliado de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y líder del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”

## CAPÍTULO 2

# MEJORANDO ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN ENTORNOS DE SECUNDARIA

MTRA. PAOLA RUIZ MARTÍNEZ  
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
MTRA. NORMA ESTHELA VALENZUELA MIRANDA  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

### Resumen

Esta investigación se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera al estudiantado de entre 11 y 13 años en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México. Su objetivo general es explorar y analizar las estrategias de enseñanza del inglés que fomentan el aprendizaje efectivo de vocabulario en alumnos de primer grado de secundaria. El estudio es de corte cualitativo y guiada por el diseño de investigación-acción. Los participantes son estudiantes de primer grado y docentes de una escuela secundaria pública.

El primer ciclo examina los conocimientos previos de los participantes de vocabulario y su papel dentro del aula de inglés. Se utilizaron varias técnicas de recopilación de datos diseñadas específicamente para este contexto. El segundo ciclo se centra en identificar las estrategias de enseñanza de vocabulario que promueven el aprendizaje efectivo en el aula.

Los hallazgos revelan que ciertas estrategias en las etapas preinstruccional, coinstruccional y postinstruccional mejoran la participación cognitiva y, por tanto; aumentan la competencia léxica de las y los estudiantes al tiempo que fomentan el uso de la lengua en el aula. Por último, la investigación ofrece una propuesta didáctica que orienta a los profesores sobre cómo utilizar las estrategias presentadas para fomentar y ampliar el vocabulario del estudiantado de secundaria.

Palabras clave: vocabulario, estrategias, enseñanza, inglés, secundaria

## Introducción

Los desafíos en el ámbito educativo adquieren cada día una mayor visibilidad en el contexto de educación básica. Específicamente dentro de la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera en las escuelas públicas de México, se ha buscado elevar los estándares de competencia lingüística de los estudiantes de educación básica ante la creciente demanda de adaptación al entorno globalizado. Ante este panorama, la promoción de habilidades digitales y lingüísticas se ha establecido como una prioridad a nivel nacional, sin embargo; esta iniciativa no ha considerado la disposición y condiciones de la infraestructura necesaria para ello.

A pesar de los esfuerzos implementados por el sistema educativo nacional en la última década para mejorar el currículo de educación básica mediante reformas a la ley educativa y la introducción de nuevos planes y programas de estudio –incluyendo aquellos destinados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera–, estos intentos no han logrado alcanzar completamente las expectativas que se ha planteado el sistema. La competencia lingüística del inglés entre los estudiantes al culminar su educación secundaria muestra deficiencias, y esto se atribuye en gran medida; a una falta de articulación efectiva entre los niveles de preescolar, primaria y secundaria en dicha asignatura.

Como se ha comentado desde un inicio, el sistema educativo mexicano enfrenta numerosos desafíos para brindar una educación de calidad y alinearse con los estándares establecidos por organizaciones como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización de Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De acuerdo con Nieto de Pascual Pola (2009), estos desafíos incluyen: resultados deficientes de los estudiantes en evaluaciones nacionales e internacionales, exclusión y abandono escolar, así como desigualdades sociales que limitan las oportunidades de aprendizaje. Estos problemas exigen atención urgente para garantizar que el sistema educativo nacional satisfaga las necesidades de la sociedad y prepare a las y los estudiantes con la mirada puesta al éxito en el siglo XXI.

Esta investigación se centra en examinar las estrategias de enseñanza empleadas por las y los docentes desde el aula, específicamente en la enseñanza del inglés. Si bien existe una amplia producción teórica y empírica sobre la instrucción del inglés en nuestro país divulgada por el

Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en sus “Estados de conocimiento” (2020, como se citó en Jaime Romero et al., 2021), los enfoques referenciados se limitan a campos como la pedagogía, la lingüística aplicada y las teorías de enseñanza del inglés como lengua extranjera, segunda lengua o adquisición de segundas lenguas. Por lo tanto, esta investigación ofrece explorar desde otras perspectivas que incluyen: sociología, psicología y psicopedagogía (COMIE, 2020, como se citó en Jaime Romero et al., 2021). Al ampliar el alcance de la investigación, este estudio realizado por la COMIE tiene como objetivo proporcionar una imagen mucho más completa de las estrategias de enseñanza en el aula, guiando a los educadores, encargados de las políticas e investigadores educativos en sus esfuerzos para mejorar los resultados del aprendizaje de lenguas.

Las investigaciones en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se han centrado principalmente en áreas como la didáctica, la preparación docente, las creencias pedagógicas, los planes de estudio y la integración tecnológica (Ávila et al., 2013). No obstante, resulta alarmante que tan solo el 2% de los estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en México se haya centrado en el nivel de educación secundaria (Secretaría de Gobernación, 2020). Esta omisión es particularmente preocupante, dado los índices de deserción escolar, las bajas tasas de eficiencia terminal y los deficientes resultados de los estudiantes en las evaluaciones nacionales.

A pesar de la importancia asignada al aprendizaje del inglés en el currículo educativo mexicano, las evaluaciones de competencias lingüísticas revelan un retraso significativo en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés como lengua extranjera. En este sentido, los índices de dominio del inglés en México para 2019 ubican al país en el lugar 67 de 100 países evaluados; con una puntuación de 48.99 sobre 100 (EF, 2019). La situación no ha mejorado en 2020, ya que México descendió al puesto 82 de 100 países evaluados en el nivel secundaria y bachillerato (EF, 2020).

En vista de los antecedentes expuestos, es evidente la existencia de un campo favorable para las investigaciones centradas en el desarrollo y ampliación del vocabulario con la finalidad de promover el dominio del inglés como lengua extranjera. Dado que el enfoque comunicativo ha ganado popularidad en la enseñanza en los últimos años, muchos estudios se han orientado hacia el fomento y desarrollo de habilidades productivas como la expresión oral y escrita, desatendiendo el vocabulario.

Tras explorar las consideraciones y argumentos expuestos en este apartado y, reconociendo una oportunidad de mejora en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en secundaria; este trabajo aspira a indagar las estrategias que se utilizan actualmente en el aula para fomentar y desarrollar el vocabulario en inglés. Si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones en esta área se centran en el desarrollo de las habilidades orales, de lectura o de escritura, se hace evidente que se ha puesto poca atención al vocabulario. Por ello resulta esencial visibilizar y analizar esta práctica; examinando las estrategias empleadas por los docentes en su labor pedagógica, así como sus efectos.

Este estudio pretende entonces, sentar las bases para futuros trabajos que investiguen la relevancia de esta subhabilidad de aprendizaje de vocabulario para lograr la competencia lingüística en el aula de inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, en este proceso, se plantearon, entre otras, las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál es el vocabulario que conocen mis estudiantes de secundaria pública de la EST 65?
2. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que se implementan para propiciar el aprendizaje de vocabulario?
3. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje efectivo de vocabulario en inglés en las y los estudiantes?

## **Desarrollo**

A continuación, se presentan algunos conceptos relacionados con los referentes teóricos que sustentan la presente investigación.

### **El objetivo de aprender vocabulario**

El vocabulario es fundamental para la competencia lingüística y por ello, se retoma lo que Wilkins (1972) afirma acerca del vocabulario: “Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (p. 111). Lo anterior nos habla de lo esencial que es para: com-

prender y comunicarse en lenguas extranjeras, mejorar la comprensión lectora, mejorar las habilidades de escritura y aumentar la fluidez al hablar.

Un vocabulario más amplio facilita el aprendizaje de palabras nuevas (Nation, 2001). Como resultado, los estudiantes pueden comprender mejor el idioma y tener interacciones más significativas con hablantes nativos y no nativos. El vocabulario “utilizable” implica no solo aumentar el número de palabras conocidas, sino también desarrollar la fluidez en su uso en las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir. Las estrategias efectivas permiten a los estudiantes confiar en su uso y volverse competentes en ellas. Efectivas requieren que los estudiantes no solo conozcan las estrategias sino que también las usen con confianza.

## **Tipos de vocabulario**

La competencia léxica implica el dominio de varios aspectos de las palabras, entre ellos: forma oral (hablada), forma escrita, patrón gramatical, colocaciones, frecuencia, adecuación, significado, concepto y asociaciones (Nation, 1990). Laufer y Nation (1995) distinguieron entre dos tipos de conocimiento léxico: conocimiento receptivo: capacidad para reconocer palabras al encontrarlas y conocimiento productivo: capacidad para producir palabras en el habla o la escritura. Sin embargo, Laufer (1998) agregaría un componente más del conocimiento del vocabulario: conocimiento receptivo: comprensión del significado central y los usos comunes de una palabra, y conocimiento productivo controlado: Producción de palabras en actividades controladas (por ejemplo, en el aula) y conocimiento productivo libre: uso de palabras espontáneo y creativo, sin indicaciones externas específicas.

Se decidió retomar como base el aporte propuesto por Webb (2008) en cuanto a la siguiente clasificación: vocabulario pasivo (receptivo): palabras que se entienden pero no se producen y vocabulario activo (productivo): palabras que se entienden y se producen con fluidez. Meara (1990), considera que estos tipos de vocabulario representan diferentes formas de conocimiento asociativo, mientras que Nation (2001) argumenta que el uso del lenguaje se basa principalmente en el significado, no solo en las asociaciones.

## **El rol del vocabulario en el proceso de enseñanza aprendizaje**

El aprendizaje de vocabulario es fundamental para el dominio de una lengua extranjera ya que enriquece el repertorio léxico de los estudiantes y mejora sus habilidades comunicativas (Wilkins, 1972, citado en Medellín, 2008, p. 11). Tradicionalmente, se ha establecido una estrecha relación entre el dominio del vocabulario y la competencia lingüística en general, como lo reflejan las frecuentes observaciones de los docentes: “Tienen muy poco vocabulario”. Se argumenta que un conocimiento amplio y preciso del léxico es esencial para garantizar habilidades comunicativas adecuadas. En el pasado, la enseñanza del vocabulario en los cursos de segundas lenguas recibía poca atención (Richards y Renandya, 2002), pero su importancia ha ido aumentando gradualmente con el tiempo.

La relevancia del vocabulario radica en su capacidad para expresar una variedad más amplia de ideas, mientras que la gramática, por sí sola, tiene un alcance limitado (Wilkins, 1972). Esta perspectiva es compartida por Ahour y Berenji (2015) y Siyanova-Chanturia y Webb (2016), quienes sostienen que la exposición continua a través de textos o audios es esencial para el dominio de un idioma.

Siyanova-Chanturia y Webb (2016), subrayan que tanto investigadores como profesores coinciden en la importancia del vocabulario para la competencia lingüística. Sin embargo, el aprendizaje de vocabulario en L1 y L2 difiere, especialmente en la tasa de crecimiento del vocabulario. Mientras que en L1, la exposición regular y amplia permite el aprendizaje incidental del vocabulario, en L2, la menor exposición limita estas oportunidades de aprendizaje (p. 227).

## **Estrategias de enseñanza**

El papel de las profesoras y los profesores en el desarrollo de los estudiantes es crucial, ya que deben aplicar estrategias de enseñanza para promover un aprendizaje significativo. En este contexto, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) definen la enseñanza como un proceso de apoyo al desarrollo cognitivo de los estudiantes (p. 141). Los autores enfatizan la importancia de que los docentes posean un “amplio bagaje de estrategias” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002, p. 141) para seleccionar la estrategia adecuada según el momento de la enseñanza. Proponen cinco aspectos esenciales a considerar:

- Características de los estudiantes (nivel cognitivo, conocimientos previos, motivación)
- Naturaleza del conocimiento (dominio general y contenido específico)
- Objetivos de la clase y actividades cognitivas requeridas
- Monitoreo constante del proceso y progreso del aprendizaje
- Contexto intersubjetivo (conocimiento compartido creado con los estudiantes)

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) clasifican las estrategias de enseñanza según su momento de implementación:

- Preinstruccionales: Preparan a los estudiantes, activando conocimientos previos y estableciendo expectativas.
- Coinstruccionales: Apoyan el aprendizaje durante la clase, mejorando la atención, codificación y organización de la información.
- Postinstruccionales: Resumen y evalúan el aprendizaje, fomentando la síntesis crítica y la autoevaluación. Concluyen la clase, ofreciendo una síntesis, integración y valoración crítica del material, así como una autoevaluación del aprendizaje.

Con base en las estrategias de enseñanza descritas con anterioridad, ahora se presenta una clasificación de las estrategias y sus implicaciones en los Procesos Cognitivos (Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002):

Para la activación de conocimientos previos

- Objetivo: Generar expectativas apropiadas.
- Estrategia: Actividad generadora de información previa.

Para la orientación y mantenimiento de la atención

- Estrategias: Elaboración de preguntas insertadas, recurrir a ilustraciones, pistas tipográficas o discursivas.

Para la mejora de la organización de la información

- Estrategias: Mapas conceptuales, redes semánticas, resúmenes.

Para enlazar conocimientos previos y nueva información

- Estrategias: Organizadores previos, analogías.

## Metodología

La selección de un paradigma para un estudio es crucial, pues determina cómo ha de abordarse el objeto de investigación para alcanzar los objetivos del estudio. En este trabajo, se adopta el paradigma cualitativo, ya que su enfoque interpretativo permite un acercamiento al objeto de estudio desde el interior de los fenómenos sociales en espacios sociales (Chanona Pérez, 2020). Este paradigma y sus enfoques derivados comparten el objetivo de revelar los significados que los individuos atribuyen a su entorno, destacando las acciones y experiencias que se desarrollan en estos espacios (Chanona Pérez, 2020).

La investigación cualitativa busca comprender en profundidad los fenómenos educativos y sociales (Sandín Esteban, 2003). Su objetivo es provocar cambios en las prácticas y contextos socioeducativos, orientar la toma de decisiones y contribuir al desarrollo de un cuerpo de conocimiento organizado. A diferencia de la investigación cuantitativa, que se realiza en laboratorios, la investigación cualitativa explora los fenómenos sociales en su contexto real. Gibbs (2012) enfatiza que no debe verse como una mera antítesis de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa se caracteriza por principalmente por su enfoque en la comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva interna. El investigador se involucra con los participantes para explorar sus significados y percepciones. Esta participación implica que el investigador se sumerge en el contexto y se convierte en parte del proceso de investigación.

Por lo anterior, este estudio adopta el enfoque de investigación-acción. Este método se alinea con la naturaleza del estudio, que tiene como objetivo generar cambios o transformaciones. De acuerdo con Sandín Esteban (2003), la investigación-acción se caracteriza por su objetivo de transformación en el contexto educativo. Esto subraya la importancia de considerar el objetivo de cambio al seleccionar un método de investigación. contextos educativos. Al centrarse en la transformación, este enfoque permite a los investigadores y educadores colaborar con el desarrollo y a su vez, la implementación de cambios efectivos basados en la investigación.

En cuanto a las características de la investigación-acción de acuerdo con Kemmis y MacTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2007), este tipo de enfoque se distingue por construirse desde la práctica y para la práctica, por ser participativa, colaborativa, la creación de redes de comunidades autocriticas, conlleva un proceso sistemático de aprendizaje, además induce a teorizar sobre la práctica, somete a prueba las prácticas e ideas, implica registrar, recopilar y analizar los propios juicios. Habría que decir también que, se registra todo lo acontecido en un diario personal para reflexiones, es un proceso político (pues implica cambios que afectan a la persona), se realizan análisis críticos, procede de manera progresiva hacia mayores cambios, y se empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para avanzar hacia problemas un poco más complejos.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se caracteriza por su proceso metodológico cíclico. El modelo de investigación-acción implica una secuencia iterativa de cuatro fases: 1) diagnóstico de la situación inicial; 2) planificación de un plan de acción; 3) implementación y observación de la intervención; y 4) reflexión y evaluación de los resultados para ajustes futuros. Al completar la cuarta fase, se inicia un nuevo ciclo, lo que permite un proceso continuo de mejora y adaptación.

## Contexto

La Escuela Secundaria Técnica No. 65 (EST 65), ubicada al norte poniente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas es el escenario del estudio actual. Perteneciente al sistema educativo nacional de secundarias técnicas de la SEP, la escuela funciona en dos turnos (matutino y vespertino) con una matrícula completa de 12 grupos por turno. La escuela atiende a estudiantes de clase media y baja de las colonias circundantes durante un

trayecto formativo de tres años. La escuela ofrece una formación integral a sus estudiantes.

## **Participantes**

Se cuenta con la colaboración de tres docentes de inglés invitadas quienes cuentan con un rango entre trece y veinte años de experiencia en el campo de la enseñanza de lenguas. Asimismo se contó con la participación de dos grupos de estudiantes de primer grado de la EST 65. El primer ciclo se realizó con un grupo de 25 estudiantes (16 mujeres y 9 hombres) con edades entre 11 y 13 años, siendo la maestra titular una de las docentes invitadas. Para el segundo ciclo, debido a cambios en los horarios de la docente, se trabajó con un nuevo grupo de 22 estudiantes (11 mujeres y 11 hombres). En el apartado de hallazgos se utilizan nombres ficticios para proteger la identidad de los participantes.

## **Estrategia metodológica**

En el proceso de la recolección de datos se detallan las distintas técnicas que fueron necesarias para llevar a cabo la recuperación de la información en función de las necesidades y disponibilidades para llevarse a cabo (Chanona Pérez, 2020). Para el caso de la investigación cualitativa existen una diversidad de técnicas disponibles para la recolección, de acuerdo con las condiciones y necesidades de la propia investigación. Las técnicas que se seleccionaron para la recolección de información fueron: entrevistas a profundidad con profesores, observaciones, el diario de aprendizaje y del profesor, así como exámenes diagnósticos y fichas pedagógicas.

## **La observación**

La observación en el aula de lenguas se puede realizar de forma general o focalizada en un aspecto específico. En este estudio, se optó por una observación general y posteriormente se fue acotando hasta llegar a un dispositivo que se centró en las estrategias de enseñanza-aprendizaje del docente para la enseñanza de vocabulario nuevo en inglés.

La primera observación se realizó con el objetivo de registrar descripciones de la clase, las interacciones y los significados presentes. De acuerdo con Rodríguez et al. (citado por Chanona Pérez, 2020), a medida que el investigador se familiariza con el contexto, su sensibilidad aumenta,

permitiéndole captar detalles que en un principio podrían pasar desapercibidos. Se consideraron aspectos como la presentación del vocabulario, el inicio de la clase, el número de estudiantes, edades, materiales y recursos utilizados para dar significado al vocabulario, así como las actividades implementadas para su desarrollo y consolidación (Nation, 2001; Richards y Renandya, 2002).

## **La entrevista a profundidad**

De acuerdo con Taylor y Bodgan (citados en Robles, 2011), es un modelo de conversación entre iguales que se caracteriza por ser un encuentro cara a cara, reiterado, entre el investigador y el informante. Su objetivo es comprender las perspectivas del informante sobre sus experiencias, vida o situaciones, obtener información detallada y profunda sobre un tema específico y construir una relación de confianza entre el investigador y el informante.

Se realizaron entrevistas a profundidad con cada una con las docentes invitadas para evaluar la pertinencia del dispositivo de observación. El guion de las entrevistas se diseñó para obtener información sobre la formación de las docentes, sus estrategias de enseñanza, su percepción de la competencia léxica y su conocimiento sobre los planes y programas de estudio relacionados con la enseñanza del vocabulario en inglés.

## **Diario del profesor**

El diario del profesor es una herramienta valiosa para la investigación-acción que permite al docente investigador reflexionar sobre su práctica y comprender mejor la situación en estudio; la reflexión es fundamental para lograr el cambio o transformación deseada. La investigadora-participante recurre a el diario del profesor como herramienta para la introspección y la recuperación de sucesos relevantes dentro y fuera del aula. El diario funciona como una memoria auxiliar que permite: registrar impresiones y detalles que podrían olvidarse con el tiempo, analizar las experiencias vividas y reflexionar sobre su significado, identificar patrones y comprender mejor la situación en estudio y tomar decisiones informadas para mejorar la práctica docente.

## **Actividades de clase (Exámenes diagnóstico y fichas pedagógicas)**

Para el diseño del diagnóstico, las fichas pedagógicas y las actividades que la componen se toma como base las preguntas de investigación. Se consideran las aportaciones de investigadores sobre metodología, actividades y materiales de clase. El enfoque se establece de acuerdo con el contexto y al plan de estudios (Plan de Estudios 2006, SEP, 2006). De esta forma se diseñó una evaluación diagnóstica de inglés para alumnos de secundaria con el objetivo de identificar su nivel de inglés y vocabulario al inicio del curso para planificar las clases y atender sus necesidades.

Los materiales didácticos son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje. Madrid (2001) los define como herramientas que aproximan a los estudiantes a la realidad que se enseña, motivan el aprendizaje, ilustran conceptos y facilitan la enseñanza. La ficha pedagógica se diseñó como un dispositivo para motivar a los estudiantes a aprender, interactuar y trabajar de forma colaborativa en la lengua meta, la cual se adaptó a las necesidades de los grupos y sus características.

## **Diario de aprendizaje o learning log**

El diario de aprendizaje o learning log es un dispositivo diseñado para recuperar las voces de los estudiantes sobre su aprendizaje de vocabulario en inglés. Se basa en la definición de Brookfield (citado en Corzo Arévalo et al., 2018) como un registro informal de lo que se ha aprendido, intentado y reflexionado. Las ventajas que nos ofrece el diario de aprendizaje son que: permite a los estudiantes expresarse libremente sin preocuparse por la gramática, fomenta la reflexión sobre sus sentimientos y emociones respecto al aprendizaje, los ayuda a ser más conscientes de cómo aprenden, permite al profesor conocer las actividades que más les gustan y las que no, para ajustar la planificación.

## **Hallazgos**

A continuación, se muestran los resultados que fueron arrojados a través de la prueba diagnóstica. El examen diagnóstico arrojó un promedio general de 6.5 sobre 10 para el grupo de 25 estudiantes. Para interpretar mejor los resultados, se organizaron por categorías de contenido: Word sets: días de la semana, meses del año, estaciones del año, números cardinales, miembros de la familia, colores, saludos y despedidas; Tópicos: útiles escolares,

comida, profesiones, verbos para instrucciones en el aula. Las palabras incluidas en el examen se encuentran dentro de la lista de vocabulario de alta frecuencia del examen KET, nivel A1 del MCER (UCLES, 2012).

Las y los estudiantes no pudieron identificar los verbos de acción comunes en la clase de inglés, lo que indica que necesitan aprender más vocabulario. Esta evidencia permite replantearse qué vocabulario necesitan los estudiantes de primer grado para desenvolverse en la clase de inglés. De acuerdo con lo anterior y coincidiendo con lo expresado por los docentes invitados, es necesario comenzar desde nivel básico, aun cuando se cuente con algunas nociones de vocabulario en la lengua meta, por lo que corresponde al segundo paso después de determinar el nivel de vocabulario de las y los estudiantes (Lesard-Clouston, 2021).

Respecto al aprendizaje de vocabulario, este es fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera pues es la base que permite al estudiante enriquecer su léxico y desarrollar sus habilidades comunicativas en la lengua meta. Los profesores invitados también consideran que el vocabulario es una parte importante en el aula de inglés. Aunque el vocabulario está presente en las clases, los estudiantes tienen pocas oportunidades de practicarlo o asimilarlo. Esto se debe a que se les presentan largas listas de palabras para que investiguen el significado por sí mismos, sin tiempo para practicarlas o usarlas en contexto. Además prevalece la inclinación por la gramática de manera aislada, sin conectarla con vocabulario que pudiera contextualizar aún más los temas.

Por ello, los docentes demuestran preocupación por este limitado vocabulario que afecta el dominio de la lengua meta, en ese sentido expresaron a través de entrevistas que recurren a las estrategias y actividades para fomento y práctica del vocabulario en inglés en el aula, primero tomando en cuenta las necesidades y características del grupo, contexto. Además, se observó que recurren al uso de material visual, videos, imágenes, dibujos y a juegos para la su habilidad de vocabulario, y como resulta importante para ellos integrarlo en su clase de inglés. De igual forma, se dieron a conocer las necesidades pedagógicas para este contexto

Dentro de los hallazgos también se encontraron estrategias y actividades que las participantes utilizan para crear un ambiente propicio para el aprendizaje de vocabulario, dentro de las cuales están: las pre-instruccionales, coinstruccionales y post-instruccionales. Y fue evidente que la implementación de actividades interesantes y desafiantes, con base en las necesidades y características del grupo propiciaron un ambiente

seguro de aprendizaje y en el que los estudiantes disfrutaron de estas mientras procesaban vocabulario nuevo.

## Conclusión

La implementación de estrategias de enseñanza del vocabulario en el aula de inglés, a través de la observación y el uso de fichas pedagógicas, ha demostrado ser efectiva para fomentar la movilización de conocimientos y generar interacciones comunicativas orales y escritas entre los estudiantes. En otras palabras, el enfoque en el componente léxico del idioma inglés promueve el uso de la lengua por parte de los estudiantes. Es importante destacar que, al tratarse de una investigación cualitativa, los resultados son específicos para el contexto educativo en el que se realizó el estudio y no pueden generalizarse a otros contextos. Sin embargo, los resultados pueden servir como guía o referencia para proyectos de enseñanza futuros en contextos similares, especialmente aquellos que se basen en un enfoque metodológico de investigación-acción y que estén alineados con objetivos específicos de aprendizaje.

El examen diagnóstico reveló que los estudiantes de primer grado de secundaria tienen un conocimiento básico de vocabulario en inglés en áreas como grupos de palabras, chunks, números, familia, saludos y despedidas. Sin embargo, hay deficiencias en vocabulario relacionado con días de la semana, meses del año, estaciones del año y frases para establecer rutinas en el aula. Esta falta de conocimiento fue confirmada por estudiantes, profesores y otros exámenes. Las voces de las y los estudiantes también revelaron la realidad de la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias técnicas de la ciudad y su contacto con la lengua antes de ingresar a este nivel educativo.

La investigación evidencia que los profesores utilizan diversas estrategias para la enseñanza del vocabulario, como organizadores gráficos, imágenes, juegos de mesa, realia, lenguaje corporal y la lengua materna. Estas estrategias se clasifican en preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales. Sin embargo, a pesar de la variedad de estrategias, los profesores se inclinan por el método de gramática-traducción y el uso de largas listas de vocabulario para memorizar. Esto se observa en las aulas, donde los profesores avanzan en las unidades temáticas sin que los temas sean completamente comprendidos. Esta preferencia por la gramática-traducción y la memorización refleja la poca importancia que se le da al léxico en la enseñanza del inglés. Algunos estudiantes se desaniman ante la

gran cantidad de palabras que deben aprender, lo que limita su desarrollo de la competencia lingüística. Los docentes justifican el uso de la gramática-traducción y las listas de vocabulario por la falta de materiales, la cantidad de alumnos y el tiempo limitado de las clases.

El aprendizaje efectivo del vocabulario se logra mediante estrategias pre-instruccionales (ilustraciones, objetos reales, lluvia de ideas, blog sin internet, uso de la lengua materna), coinstruccionales (organizadores gráficos, ejercicios de repetición, pistas) y post-instruccionales (resúmenes, diarios de aprendizaje). A lo largo de la investigación se analizaron estas estrategias en el aula y se encontró que la implementación de actividades nuevas por parte del docente fue bien recibida por las y los estudiantes y tuvo un impacto positivo en su aprendizaje. La planificación y organización son claves para el éxito de estas estrategias, las cuales, junto con la participación de los estudiantes, son fundamentales para el aprendizaje de vocabulario.

## **Propuesta didáctica**

Se ha desarrollado una guía didáctica de estrategias de enseñanza de vocabulario en inglés para secundaria. La guía surge de la necesidad de los docentes de contar con un recurso práctico y adaptable a sus necesidades. La guía incluye: estrategias de enseñanza con resultados probados en la investigación, Índice para facilitar la búsqueda de las estrategias. presentación del material y las secciones de la guía, introducción con el propósito, destinatarios y origen de la propuesta-guía, además de material adicional con hojas de actividades para complementar las estrategias, finalmente las referencias bibliográficas para consulta de los lectores. La guía didáctica pretende ser una herramienta útil para la enseñanza del vocabulario en inglés, brindando a los docentes un apoyo práctico y adaptable a sus necesidades.

## Referencias

- Ahour, T. y Berenji, S. (2015). A Comparative Study of Rehearsal and Loci Methods in Learning Vocabulary in EFL Context. *Theory and Practice in Language Studies*, 5, (7), 1451-1457. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0507.18>
- Ávila, A., Carrasco, A., Gómez, A., Guerra, M., López, G., y Ramírez, J. (2013). Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México (2002-2011): Matemáticas, Ciencias Naturales, Lenguaje y Lenguas Extranjeras. ANUIESCOMIE.
- Chanona Pérez, O. (2020). De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Corzo Arévalo, G., Gómez, E; Us, E. (2018). Experiencias docentes en el uso de bitácoras. *Celaya Academia Journals*.
- Díaz Barriga Arce, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. McGraw-Hill.
- Education First (2019). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/media/centralefcom/epi/downloads/fullreports/v7/ef-epi-2017-english.pdf>.
- Education First (2020). EF English Proficiency Index. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2020/ef-epi-2020-english.pdf>
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Editorial Morata.
- [https://books.google.com.mx/books?id=855yAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=855yAgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Jaime Romero, B., Castillejos López, W. y Reyes Toxqui, A. (2021). Intencionalidades y resistencias en el aprendizaje del inglés: referentes para diseñar estrategias didácticas efectivas. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, (12), e1013. <https://doi.org/10.17507/tpls.0507.18>

[org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1013](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1013)

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255–271. [https:// doi. org/ 10. 1093/ applin/ 19.2. 255](https://doi.org/10.1093/applin/19.2.255)
- Laufer, B., y Nation, P. (1995). Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- Lessard-Clouston, M. (2021). *Teaching Vocabulary (Revised Edition)*. Tesolpress.
- Madrid, D. (2001): “Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación”. En Bruton, A. y Lorenzo, F. J. (eds.): *Perspectivas actuales en la metodología de la enseñanza del inglés en las Universidades andaluzas*, *Revista de Enseñanza Universitaria*, número extraordinario, 213-232
- Meara, P. (1990). Some notes on the Eurocentres vocabulary size tests.
- Medellín Gómez, A. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. *Universidad Autónoma de Querétaro*. 32, (1), 11-25.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning new vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524759
- Nieto de Pascual Pola, D.M. (2009). *Implementación de políticas educativas: México*.
- Richards, J. C., y Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667190>
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del*

- campo antropofísico. Cuicuilco, 18 (52), 39-49.
- Sandín Esteban, Ma. P. (2003). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN. Fundamentos y tradiciones. McGrawHill
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). Lengua Extranjera Inglés.
- Secretaría de Gobernación. (06 de julio de 2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. México, Ciudad de México, México: Gobierno de México.
- Siyanova-Chanturia, A. y Webb, S. (2016). Teaching Vocabulary in the EFL Context. En Renandya, W. y Widodo, H. (ed.), English language teaching today, 227-239. DOI:10.1007/978-3-319-38834-2\_16
- UCLES (2012). KET Vocabulary List. <https://www.cambridgeenglish.org/images/22105-ket-vocabulary-list.pdf>
- UCLES (2021). Education brief: Teacher professional development. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/621009-teacher-professional-development-facsheet.pdf>
- Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. Studies in Second Language Acquisition, 39, 79 - 95.
- Wilkins, D. (1972). Linguistics in language teaching. Arnold. <https://archive.org/details/linguisticsinlan0000wilk/page/n259/mode/2up>

## Biodatas

Mtra. Paola Ruiz Martínez, es docente de inglés en escuelas secundarias técnicas del medio rural e indígena perteneciente a la Secretaría de Educación Pública (SEP). Posee una Maestría en Didáctica de las Lenguas otorgada por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), así como una Especialidad en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) y una Licenciatura en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con las certificaciones SIT TESOL Certificate por World Learning, el Teaching Training Course (TTC) por The Anglo, Basic Education Strategies por UNAM-San Antonio, Texas y el Certificado TKT por Cambridge.

E-mail: [paola.ruiz99@unach.mx](mailto:paola.ruiz99@unach.mx)

Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima, es Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano y Doctorado en Educación. Docente de los Programas de Licenciatura LEI y maestría MADILEN. Miembro del C. A. “Desarrollo Profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas” y del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Coordina la maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Estatal de investigadores (SEI) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). E-mail: [vivian.mazariegos@unach.mx](mailto:vivian.mazariegos@unach.mx)

Mtra. Norma Esthela Valenzuela Miranda, es Docente en Idiomas con Especialidad en Traducción e Interpretación, Maestría en Lenguas Modernas y Perito traductor e intérprete en las lenguas de inglés, español y francés. Profesora de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California. En formación de estudios de Doctorado en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Autónoma de Baja California. Experiencia en pedagogía y en enseñanza-aprendizaje en lenguas extranjeras. Diseño, planeación y realización de talleres, curso, evaluaciones y diplomados dirigido a docentes y estudiantes en el área de traducción y lenguas extranjeras. Experticia en la traducción de documentos con propósitos legales, generales y científicos. E-mail: [norma.valenzuela@uabc.edu.mx](mailto:norma.valenzuela@uabc.edu.mx)

# CAPÍTULO 3

## APRENDIZAJE DE VOCABULARIO DE INGLÉS MEDIANTE LOS JUEGOS SERIOS DIGITALES

MTRO. AUDOMARO DE TADEO VÁZQUEZ GONZÁLEZ  
DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DR. PABLO DANIEL FRANCO CABALLERO  
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.

### Resumen

Este capítulo presenta un estudio de investigación-acción sobre el uso de juegos serios digitales para mejorar el aprendizaje de vocabulario en clases de inglés en línea. Realizado en dos ciclos con estudiantes de primer nivel de inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas. Dentro de este estudio se observaron, exploraron y analizaron: 1) cómo los juegos digitales serios podrían mejorar el proceso de aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera; 2) los beneficios y desafíos que enfrentan el estudiantado al emplear juegos digitales serios en clases en línea; y 3) los elementos que deberían considerarse si el cuerpo docente implementara juegos digitales serios en las clases. Se utilizaron aplicaciones como Kahoot, Quizizz y Wordwall, y se recopilaban datos a través de observaciones de clase, cuestionarios, entrevistas y registros de aprendizaje. Los resultados indican que los juegos digitales mejoran la motivación, el interés y el trabajo cooperativo, además de reducir el aburrimiento en las clases en línea. Sin embargo, se identificaron desafíos como problemas de conexión a internet, frustración por no alcanzar metas y presión competitiva entre compañeros.

Palabras clave: Juegos serios digitales, gamificación, aprendizaje de vocabulario, clases en línea, investigación-acción.

### Introducción

A razón de la pandemia provocada por la COVID-19, surgieron cambios en nuestra sociedad, a los cuales, en muchos casos no estábamos acostum-

brados o preparados, por lo que tuvimos que desarrollar nuevas habilidades para poder adaptarnos. Una prueba fehaciente de estos cambios, se observó dentro de la educación- Fue de manera repentina, que, en cuestión de pocos días, de estar en un salón de clases ahora nos encontrábamos en aulas virtuales.

De esta manera, se encontraron algunos retos y barreras nuevas con las que ahora el cuerpo docente tenía que afrontarse. De acuerdo a algunas experiencias compartidas con compañeros docentes, durante las clases en línea nos encontrábamos horas hablándole a una pantalla con una poca o nula participación. De acuerdo con González y Aramburo (2022), existen varios factores por lo cual los alumnos tienen esta idea: entre ellos podemos destacar los distractores: el uso de celulares, Internet (por mencionar algunos; así como el cansancio, al pasar muchas horas sentados mirando únicamente una pantalla; la inadaptación a esta nueva modalidad de clase y la falta de habilidades tecnológicas.

Por otro lado, un área de interés, dado al contexto donde se estaba inmerso en ese instante, fue el aprendizaje de vocabulario para alumnos que cursaban el primer nivel de inglés como requisito. Muchos opinan que adquirir conocimientos de vocabulario es una actividad compleja en el aprendizaje de una lengua extranjera; la mayoría de los estudiantes novatos se sienten abrumados con esta actividad y tienen poca motivación para aprender vocabulario (Saeidi & Mozaheb, 2012).

Por lo tanto, surge el interés de encontrar aquel camino que permita, por un lado, promover el aprendizaje del cuerpo estudiantil que toman la clase de inglés en línea, y, por otro lado, detone la comprensión del vocabulario planteado dentro del plan de estudios del curso. Uno de los recursos que se popularizaron durante este periodo fueron los juegos digitales. De acuerdo con Arteaga (2021), el uso de los juegos digitales serios tuvo un incremento del 55.5% en comparación con cifras del año 2019. A razón del desarrollo de las clases en línea surgió un incremento en el uso de juegos digitales serios para la educación y el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera no fue la excepción.

Por lo consiguiente resulta de relevancia identificar los caminos que conlleven la implementación del aprendizaje basado en Juegos Digitales Serios para ser de utilidad a nuestros alumnos y alumnas. Esto con el fin de acercar al cuerpo docente hacia las potencialidades que esta metodología tiene para actualizar, tanto las estrategias, como los materiales para la enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera con el fin de adaptarse con los conocimientos y habilidades que nuestros alumnos y esta

modalidad de clases demandan. Es así como surgen los objetivos específicos que fungieron como ejes para nuestro estudio, los cuales son:

- Identificar las percepciones en torno al uso, que el cuerpo docente y estudiantil experimentan al utilizar Juegos Digitales serios dentro de la modalidad de clases en línea.
- Analizar los elementos de los juegos digitales serios para fomentar el aprendizaje de vocabulario de inglés como lengua extranjera dentro de las clases en línea.
- Proponer o adaptar un plan que involucre un apropiado diseño y manejo de juegos digitales serios para el aprendizaje de vocabulario del inglés como lengua extranjera en las clases en línea.

## **Definición de algunos conceptos básicos de la investigación**

Empezaremos nuestro recorrido por este capitulo haciendo énfasis en uno de los pilares en los que recae este estudio, la cual es la actividad lúdica. La palabra lúdica proviene del latín, que en un sentido amplio se considera a todo lo relacionado con el juego. Barnett (1991, como se cita en Gómez, 2010) define como lo lúdico a la tendencia para redefinir una situación de una manera en que se proporcione diversión, humor y entretenimiento. Aunado a esto, Vygotsky (1978 como se cita en Caballero 2021), fue uno de los pioneros en referirse al juego como un instrumento o recurso socio-cultural, que ayuda al desarrollo mental del niño, facilitando el entendimiento de las actividades cognitivas tales como la atención o la memoria voluntaria.

En el mismo orden de ideas, el juego durante esta etapa, proporciona una serie de beneficios entre los que Rodríguez (2015), destaca:

- Potencia el aprendizaje
- Permite socializar y conectar con otras personas
- Favorece la adaptación y la capacidad de resolución de problemas.

Es por estas razones que el juego puede tener un rol importante dentro del aula de clases. De esta manera las y los estudiantes asumen roles,

desafíos, como lo explica Perera (2016), los estudiantes son el centro del juego, y deben sentirse involucrados, tomar sus propias decisiones, sentir que progresan y asumen nuevos retos. Asimismo, se reconoce su progreso y logros lo cual se complementa con una apropiada retroalimentación. Sin embargo, aunque el juego conserva su esencia y características principales, es el juguete el que evoluciona conforme al paso del tiempo, un claro ejemplo de este fenómeno lo podemos apreciar en nuestro entorno al ver como muchos de los juegos que antes se realizaba de manera “tradicional” han pasado a adaptarse a un nuevo entorno digital.

Los juegos digitales brindan una experiencia desafiante que promueve la satisfacción intrínseca de los jugadores y los mantiene comprometidos y motivados en el proceso del juego. Moreno, J. (2016) comenta que una de las principales causas de la capacidad de entretenimiento de los juegos digitales es que suponen un reto para el jugador, que debe llevar a cabo un aprendizaje continuo y progresivo para llegar a dominar el juego. Dentro de los juegos digitales existen diversas clasificaciones, no obstante, para efectos de nuestro estudio nos basaremos en aquellos propuestos por Gómez (2022), quién los clasifica con relación al propósito y objetivo de su creación y entre los que se destacan:

- Los juegos serios digitales: estos buscan mejorar el aprendizaje, la estimulación del pensamiento, la crítica, el entrenamiento, la alfabetización digital, el cambio de actitud y la generación de emociones.

Para profundizar un poco más sobre este concepto, es importante mencionar que el termino de juego serio nace con Clark (1970), quien señaló que, este tipo de juegos, además de proporcionar entretenimiento, también proporcionan educación y aprendizaje. En este orden de ideas, Schrange (2001, citado en Plas et al., 2015), manifiesta que un juego serio es cualquier herramienta tecnológica, técnica o juguete que permite a las personas mejorar sus competencias a través de la forma en la que juegan seriamente con la incertidumbre y que estimula su creatividad.

Finalmente, como podemos apreciar son varios los beneficios con los que nos podemos encontrar al implementar los juegos digitales serios dentro de nuestra práctica docente. Con respecto al aprendizaje de una segunda lengua, Sykes y Reinhardt (2013), señalan que los juegos digitales ayudan a promover las cinco características principales para el desarrollo de una L2, las cuales son:

- Objetivo
- Interacción
- Retroalimentación
- Contexto
- Finalización

Por otro lado, Gutiérrez-Hernández, et al (2013), explican que un juego se considera “serio” al cumplir con seis facetas en su diseño: los objetivos pedagógicos, dominio de la simulación, la interacción con la simulación, problemas y progresión, decoración, y; las condiciones de uso. Es de esta manera, al ser lo lúdico considerado una pieza importante dentro de la educación, que se plantean algunas metodologías en donde este elemento juego un rol esencial, entre ellos destacan el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales y la Gamificación (del inglés: Gamification).

Empezaremos abordando sobre el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales. Este enfoque, en palabras de Prensky (2001, citado en Trujillo, 2017), integra dos primordiales componentes los cuales son la educación y el entretenimiento a través del uso de juegos de video, el cual puede emplearse, diseñarse, o adaptarse para enseñar hacia diversas áreas de conocimiento y competencia. El enfoque de Aprendizaje Basado en Juegos Digitales, como su nombre refiere, consiste en el uso de juegos digitales con 30 objetivos educativos, utilizándolos como herramientas que apoyen los procesos de aprendizaje de forma significativa. Al mismo tiempo, Plass et al (2015) considera al enfoque de ABJD como al sistema de implementación de juegos con resultados definidos para el aprendizaje. Además, el proceso del diseño de los juegos para el aprendizaje involucra el balance entre la necesidad de cubrir los objetivos de la asignatura con el deseo de priorizar el juego (Plas et al, 2015).

Por otro lado, uno de los enfoques que en la actualidad ha ganado relevancia en el campo de la instrucción educacional es la Gamificación. Contreras y Eguia (2016), definen a la Gamificación como “el poder utilizar elementos del juego y el diseño de juegos, para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes” (p. 7). Por ello, cuando se introduce la Gamificación en la educación, se deriva un término denominado Gamificación Educativa. Como bien expone Marín:

La gamificación propiamente dicha trata de potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego, en este caso de los videojuegos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido, potenciar la creatividad de los individuos (p.1, 2012).

Lo anterior nos indica que a través de elementos del juego como lo son: motivación, desafío, recompensas, diversión, retroalimentación, competencia, satisfacción, entre otros; el cuerpo estudiantil logre aprehender el objetivo asignado de la lección, en otras palabras, logre el desafío como se realiza en cualquier juego o videojuego y al mismo tiempo el docente pueda realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más significativa, interactiva, desafiante e interesante.

Otro de los pilares que constituyen a este estudio es el aprendizaje de vocabulario. El proceso aprendizaje-enseñanza de vocabulario ha tomado diversas perspectivas a lo largo de los años, en torno a su importancia, por lo cual han ido surgiendo enfoques, metodologías, técnicas y conceptos para constatar el papel que este elemento tiene en el aprendizaje de una segunda lengua. Por lo tanto, podemos comprender que el aprendizaje de vocabulario o el desarrollo de una competencia léxica es una tarea clave en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (Agustín, 2017).

Diferentes estudios han probado que un buen conocimiento de vocabulario o léxico puede fomentar la mejora de las demás habilidades o competencias del aprendizaje de la segunda lengua, por ejemplo, un mayor rango de vocabulario favorece la comprensión lectora, la expresión escrita y la organización discursiva. De la misma manera, el vocabulario tiene, asimismo, un lugar central en la comunicación e interacción (Nation, 2001).

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER, 2020), existen ciertos componentes que comprende a la competencia comunicativa al estar en el proceso de aprender una nueva lengua los cuales son: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cassany (2002 citado en Brandol, 2017) entiende a la competencia léxica como la habilidad de conocer el vocabulario y la capacidad del individuo para utilizarlo. De modo que los niveles de competencia léxica atienden, por una parte, a la riqueza de vocabulario (desde un repertorio básico de palabras que correspondería al nivel A1, hasta un léxico muy amplio, con expresiones idiomáticas coloquiales propio del nivel C2), y, por otra, a su grado de dominio.

Para comprender un poco mejor el proceso por la cual el individuo atraviesa para aprehender el vocabulario meta, abordaremos un concepto que se le conoce como función significante. En el campo de la lingüística, son varios los investigadores, quienes están enfocados en el desarrollo de vocabulario, que se preocupan en entender cómo los cerebros del ser humano conectan con la forma de la palabra (cómo suena o se escribe) y el significado de estas durante el proceso de aprendizaje de nuevo vocabulario. Por lo tanto, se busca identificar los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje de vocabulario.

Así bien dentro de este apartado, abordaremos tres constituyentes que comprenden a la función significante los cuales son: el significante, el significado y el proceso de significación. Empezaremos a describir al concepto de significante. De acuerdo con Tabuenca (2017), el significante comprende al conjunto de signos lingüísticos (fonemas y morfemas) que el individuo puede utilizar para poder comunicarse con el resto de las personas. El significante es la herramienta que usamos de forma verbal o escrita para poder remitir una idea, un concepto a la persona que recibirá la información.

El significado de un signo lingüístico puede ser definido, en principio, como la información que, a través de él, se transmite en el acto de comunicación. Dicho acto de comunicación debería estar influenciado por la presencia de los elementos socioculturales inmersos en el emisor y receptor de la información, los cuales al momento de enviar o recibir un mensaje utilizarán como marco de referencia los preceptos referenciales que han adquirido a través de su desarrollo para otorgar significados a conceptos gramaticales (Hernando, 1995).

Como pudimos observar previamente, ambos elementos (significante y significado), funcionan correlativamente, ya que, al hacer uso de uno, por ejemplo, al imaginarnos una imagen de una mesa, evoca a nuestra mente el sistema de fonemas o morfemas (dependiendo el uso de la lengua), para representarla dentro de nuestra lengua. Ahora bien, hablando de la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera nos encontraremos con un proceso que ocurre cuando al individuo se le presenta un nuevo sistema lingüístico y este lo liga a los constituyentes de este, es decir al significado o significante de lo que se está aprendiendo. El proceso anteriormente descrito es conocido como significación. Para hablar de un objeto o idea en el mundo, primero tenemos que conectarlo mentalmente con una imagen conceptual (el significado), y luego usamos una palabra o símbolo (el significante) para referirnos a él. La significación

se refiere a la relación entre las palabras que usamos (significantes) y sus significados (significados), y existe dentro del lenguaje mismo.

## Metodología

La elección del paradigma de investigación para nuestro estudio se llevó a cabo tomando en cuenta y recordando que uno de los propósitos principales de nuestro estudio es la intervención para la mejora de la práctica profesional del investigador a través de la reflexión crítica de esta misma. De acuerdo con González (citado en Portilla et al., 2013), la investigación cualitativa "... tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven" (p. 91)

Partiendo de este enfoque se considera como la metodología más idónea a la investigación-acción. Este método, como se presenta a continuación, nos proporciona la oportunidad de desarrollar de una manera eficaz nuestro estudio debido a que no solamente tratamos de describir e indagar sobre el objeto de estudio, sino de hacer una propuesta de cambio en la actual práctica docente del profesor investigador derivada de la información y datos recolectados a través de una serie de técnicas de recolección y análisis de datos cualitativos.

Por su parte, Elliot (2000), como uno de los mayores representantes de la investigación-acción, comenta que esta busca ahondar más en la valoración del problema del docente, integrando el pensamiento, su desarrollo profesional, la reflexión filosófica y la investigación en una concepción unificada de la práctica educativa reflexiva. En lo que respecta dentro de este trabajo de investigación, se pretende el análisis de aquellos aspectos que los juegos serios digitales pueden brindar al profesorado para fortalecer su práctica docente, y al mismo tiempo corregir o replantear aquellas estrategias que nos permitan lograr los objetivos de nuestro curso a través de estas herramientas tecnológicas, considerando y sorteando aquellas limitantes o problemáticas que se presenten al aplicar esta metodología dentro de las clases en línea. De tal manera que es tarea de los docentes investigadores, los docentes colaboradores, alumnado y demás participantes realizar esta tarea de reflexión en aras de hacer un cambio que beneficie y mejore la labor del profesor dentro y fuera de su salón de clases.

Con respecto al desarrollo de la investigación, el primer ciclo se tuvo como objetivo la exploración de los elementos que componen a los juegos digitales en torno al su uso para el aprendizaje de vocabulario dentro de

nuestras clases de inglés. Al mismo tiempo, se indagó acerca de las percepciones que los y las estudiantes tuvieron en torno al uso de los juegos serios digitales para poder identificar los puntos favorables y no tan favorables que sobresalen al emplear este tipo de actividades dentro de las clases en línea. Durante esta fase que abarcó cinco meses de agosto a diciembre del 2022, se consiguió obtener una información cuantiosa y diversa la cual se trató y organizó para un análisis preliminar. Partiendo del análisis hecho al corpus discursivo obtenido, se reorganizó un plan inicial con la intención de definir mejor nuestro objeto de estudio; para poder empezar a dar respuestas a algunas de nuestras preguntas de investigación. es así como esta primera fase puede ser denominada exploratoria; ya que en ella se tuvo el propósito de acercarnos lo más que se pudo a esa realidad que vivimos los participantes en el estudio.

Mientras tanto en la segunda fase de nuestro estudio, con base al corpus y experiencia obtenida previamente, se llevó a cabo una nueva recolección de datos orientada a diseñar una propuesta de intervención didáctica con miras a implementar este tipo de recurso didáctico dentro de un entorno de clases virtual. Durante este ciclo, se realizó una segunda intervención en el campo, de forma que pudiésemos recuperar información relevante orientada a complementar y ahondar aquellos aspectos que resultaron oportunos, partiendo de la codificación preliminar. Por ende, esta fase se caracterizó por la puesta en funcionamiento de distintas actividades y dispositivos centrados en la corroboración de aquellos elementos que resultaron de gran importancia dentro del primer ciclo y al mismo tiempo, en la recuperación de elementos relevantes para la implementación de los juegos serios digitales para la promoción en el aprendizaje de vocabulario de inglés dentro de las clases en línea. De esta manera en este ciclo de investigación se implementaron escalas de opinión, diferenciales semánticos y entrevistas grupales.

## **Los hallazgos durante la investigación**

Para entender mejor el origen de los resultados que derivaron de esta investigación, en este apartado se explica brevemente el proceso que fungió para dar pie a nuestros hallazgos. En una primera instancia tenemos a nuestras categorías, las cuales se basan a dar respuesta a nuestras preguntas de investigación. Las categorías que se muestran en esta sección son emergentes, debido a que como menciona Cisterna (2005) surgieron al momento de la revisión de los datos obtenidos. Posteriormente dentro de las categorías y

durante el proceso de condensación de la información surgieron los códigos, los cuales resultan al hacer una selección minuciosa de todo aquello que resultó ser más recurrente dentro de todo el corpus analizado. Finalmente, con este trabajo de codificación y categorización se obtienen datos para el análisis y la reflexión que dieron sostén a la propuesta didáctica planteada en el estudio.

De esto modo, si observamos podremos constatar que como primera categoría tenemos aquella que se desprende del análisis de las experiencias que los alumnos han tenido resultado del uso de los juegos digitales implementados dentro de las lecciones en el aula. Por lo tanto, se nombra como primera categoría a: La percepción del uso de los juegos digitales serios dentro de la clase en línea. El primer código que se encuentra inmerso en esta categoría es aquella percepción en donde el uso del juego serio digital funciona como agente favorecedor del aprendizaje dentro la clase en línea. Aquí los y las participantes expresaron las experiencias gratas al realizar este tipo de actividades dentro de su clase en línea. Al mismo tiempo, se fue comentado acerca de algunas impresiones que fueron desarrolladas de manera positiva a través de este recurso didáctico, por ejemplo: la motivación, el interés hacia la clase, participación, entre otros. Por otro lado, dentro de esta categoría se comprenden los datos que contemplan las limitantes en el uso de los juegos digitales serios. Dentro de este código, se analizaron algunas de las percepciones en donde el alumnado encontró alguna dificultad para realizar a cabo alguna actividad a través del recurso del juego digital, por ejemplo: la conexión de internet, ir a contrarreloj, aumento de la presión y frustración de no cumplir con el objetivo.

La segunda categoría emergente en esta investigación gira en torno a los elementos que conforman el diseño del juego digital serio. Los códigos que conforman a esta primera categoría, se obtuvieron a razón de las vivencias de las y los alumnos quienes expresan que el uso de recursos multimedia, como lo son imágenes, les ayuda a entender el significado de las palabras o léxico. Mientras que el sonido que se presente dentro de los juegos digitales serios les permite reconocer la pronunciación. El segundo código que nutre a esta categoría gira en torno a la dinámica de juego. Aquí las y los participantes comentaron acerca del tipo de juego, por ejemplo, si era por equipos o individual, si era un juego de competencia o uno para afianzar el vocabulario visto en clase. Finalmente, dentro de esta categoría, ellos y ellas expresaron que, a través de la retroalimentación, pueden verificar su progreso al reconocer sus aciertos o sus errores a través del sistema de puntajes o un tablero de posiciones.

Como última categoría dentro de nuestro estudio se obtiene el uso de léxico dentro de los juegos digitales. Esta categoría nace del resultado del análisis de lo plasmado con relación a: cómo el alumnado comprende el vocabulario presentado en los juegos y los momentos de la clase en que estos juegos digitales deben presentarse. Recopilando el discurso de nuestros participantes pudimos observar que el uso de los juegos digitales permite un reconocimiento del vocabulario gracias al uso de las palabras dentro de un contexto específico o gracias al uso de recursos presentados dentro del juego como lo son los componentes de multimedia. El segundo código que emerge dentro de esta categoría es la aprehensión del significado del vocabulario. En este código los estudiantes comentaron acerca del proceso en cómo los juegos digitales les favorecieron para aprender el significado de la lección. Finalmente, dentro de esta categoría encontramos un código que se refiere al uso del vocabulario dentro de contextos específicos. Este código comprende la relación que existe entre el contenido del juego serio digital y el contenido de las actividades dentro de la lección, al mismo tiempo de valorar el uso del vocabulario de una lección en específico en actividades productivas como escritos, presentaciones o videos.

En primera instancia se realizó una entrevista para saber percepción que el cuerpo estudiantil tenía con relación al uso de juegos dentro de la clase de inglés. Fue interesante constatar que la gran mayoría de los estudiantes miraban con buenos ojos a uso de juegos digitales dentro de su clase. Se constató que las y los participantes mencionaron algunos aspectos positivos que observan con el uso de juegos dentro de la clase. El siguiente paso fue analizar aquellos elementos que presentaban mayor recurrencia, dentro de la información de los dispositivos se encuentra y reafirma que los y las estudiantes recibían con mucho agrado el emplear los juegos digitales serios en el desarrollo de la lección.

Con los testimonios recolectados y agrupados para el desarrollo de nuestro primer código, se apreció que la implementación de los juegos serios, además de brindarnos la oportunidad de dinamizar la clase, nos proveen de otros elementos que favorecen un ambiente de clases desarrollando una integración afectiva al mismo tiempo que se desarrolla la integración cognitiva. Aunado a lo descrito anteriormente y relacionado con el desarrollo cognitivo, durante el uso de los juegos digitales, se encontraron recurrencias en donde los alumnos aseveran que los juegos digitales serios les han permitido familiarizarse con el vocabulario

presentado en clases, lo cual nos hace ver una integración cognitiva con el contenido presentado en el juego y en la lección en general, ocasionando que se propicie un aprendizaje significativo.

Sin embargo, sería una percepción fantástica mencionar que todas las percepciones al utilizar los juegos digitales serios dentro de nuestra clase fueron buenas y gratas. Anteriormente se mencionó que la parte lúdica es de suma ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, con base a la evidencia, se deben considerar ciertos aspectos para que este propósito se cumpla. Dentro de los primeros elementos tenemos el uso del tiempo dentro de los juegos digitales. De acuerdo a Charsky (2010) y Plas (2015), existen elementos dentro de la mecánica del juego que ayudan a tener una mejor motivación, interés y comprensión. No obstante, nuestros participantes también mencionaron algunos elementos dentro del diseño de juego que limitan un uso grato de los juegos digitales serios.

Uno de las primeras evidencias que se constatan dentro de este código es el uso del tiempo destinado para realizar una actividad dentro del juego digital serio. Nuestros participantes comentaron que el uso de un cronometro para poder realizar una actividad o tarea dentro del juego, desencadena una serie de sensaciones, por ejemplo, presión, frustración, nerviosismo, entre otras.

Por otro lado, dentro del constructo de este código encontramos una recurrencia que se tiene que considerar y concientizar para el desarrollo de esta metodología o la implementación de los juegos digitales dentro de la clase en línea, estamos hablando de: la conexión a internet. A través de las observaciones de clases, se atestiguaron algunas de las dificultades con las que se enfrentaban los estudiantes mientras realizaban alguna actividad por medio de los juegos serios digitales, ya que, a pesar de contar con una conexión que les permitiera tomar las clases a través de Google Meet, al momento de utilizar Kahoot, Quizziz o Wordwall la demanda de capacidad de conexión a internet aumentaba, por lo que en algunas ocasiones, algunos alumnos presentaban fallas en la dinámica del juego, por ejemplo: interrupciones, falta de tiempo debido a la lenta carga de los recursos para el juego, o falta de elementos necesarios para el juego como sonido e imágenes.

Abordando el aspecto de qué elementos se deben considerar para diseñar un juego serio digital al momento de considerar su uso dentro de las lecciones para nuestro estudio se encuentran en primer lugar a la implementación de contenido audiovisual. Dentro de los juegos serios

digitales vamos a encontrarnos con el concepto de contenido multimedia. En términos generales, de acuerdo con Méndez (2007), se le llama multimedia a todo sistema que utiliza más de un medio de comunicación al mismo tiempo en la presentación de la información, como el texto, la imagen, la animación, el video y el sonido.

Los y las estudiantes participantes percibieron que entre los elementos que constituyen el diseño de los juegos digitales serios, ellos encuentran como un gran apoyo o ayuda el uso de imágenes y sonidos. Dado el nivel de nuestro alumnado (A1 de acuerdo al MCERL), es en esta etapa en donde ellos y ellas deben de estar expuestos a un correcto input de tal modo que ellos empiecen a procesar la información que se les da en la lengua meta. Por lo tanto, el uso de imágenes permitió a los y las estudiantes participantes poder reconocer el significado de la palabra, y posteriormente al reconocer a la palabra los alumnos pudieron utilizarla adecuadamente dentro de un contexto, ya sea como oraciones dentro del juego o actividades de expresión de la lengua.

Otro de los códigos que tuvo mayor recurrencia en cuanto al diseño de los juegos digitales serios aplicados dentro de nuestra clase, fue el cómo el cuerpo estudiantil notaba si las respuestas que daban eran correctas o erróneas y de ser esto último, tener la oportunidad de percatarse de la falla dentro del juego. Por lo tanto, hacemos referencia a la retroalimentación, cabe recalcar que al hablar de juego digital serio tenemos un propósito específico, para nuestro caso es el de enseñar el vocabulario pertinente al primer nivel de inglés, por lo tanto, un elemento clave para el desarrollo de este aprendizaje es percatarse de los logros y errores que se comenten para que de esta manera el o la estudiante pueda darse cuenta de su progreso a través del curso.

Charsky (2010) y Plass (2015), consideran a este componente como un elemento esencial para el diseño y estructuración del juego serio ya que como comenta Charsky (2010), el juego para considerarse de aprendizaje debe presentar al participante los aciertos y áreas de oportunidad mientras este juega con él (ver 1.2). En este orden de ideas, Plass (2015), retoma a la retroalimentación no únicamente como un elemento dentro del juego, pero como un requisito para poder implementar el enfoque de Aprendizaje Basado en Juegos Digitales. Finalmente, la retroalimentación dentro de los juegos serios digitales se fortaleció con el papel del cuerpo docente ya que posteriormente a cada resultado obtenido por parte de las y los participantes se llevaba a cabo un análisis del contenido visto y del desempeño en general del grupo de participantes para procurar resolver las dudas y fallas que

observaron dentro de cada sesión de juego. De igual manera con esto, se preparaba al cuerpo estudiantil para la realización de actividades posteriores dentro de la lección, por lo tanto, el juego y su contenido tenía como función ser un nexo para poder llevar a cabo diferentes episodios de la clase proveyendo así un andamiaje para alcanzar los objetivos planteados.

En este último apartado enfocado a plasmar los resultados de nuestro estudio nos encontramos con nuestra tercera categoría la cual está orientada al uso pedagógico que se les dio a los juegos con relación al objetivo principal dentro de nuestro curso para el aprendizaje de la lengua inglesa, el cual fue: el aprendizaje del vocabulario. Algunos elementos del juego serio digital que permitieron a nuestros participantes lograr los objetivos establecidos dentro de cada sesión. Se destaca el uso de las imágenes para que ellos logren identificar el significado del vocabulario correspondiente, y al uso del sonido para poder apreciar la pronunciación correcta de cada una de las palabras que se emplearon dentro de la actividad. Aunado a lo anterior, a través de los juegos serios digitales, se les proporcionó a los participantes un input comprensible, esto a través de las diferentes imágenes, sonidos o el contexto, para que de este modo las y los participantes pudieran inferir en primer lugar el significado del vocabulario en cuestión y poder reconocerlo a través de un contexto.

Otro de los puntos a destacar fue el uso de la lengua meta fuera de las actividades del libro de trabajo como lo son proyectos orientados al desarrollo de una habilidad o competencia de la lengua inglesa como lo son: writing and speaking. En las evidencias se recolectaron se apreció que uno de los objetivos de implementar los juegos digitales serios dentro de la clase de inglés era que los alumnos no únicamente almacenen un número de palabras o diferentes categorías de vocabulario, además ellos deben de poner en práctica lo aprendido (vocabulario en nuestro caso) a través de actividades pertinentes a su contexto educativo y social.

Es de esta manera que lo recolectado nos permite tomar acciones hacia el desarrollo de una propuesta didáctica que permita englobar las características de enfoques como el Aprendizaje Basado en Juegos Digitales o Gamificación, y para poder desarrollar una serie de este tipo de recurso didáctico (juego serio digital), tomando en cuenta las características que sirvieron de mayor provecho para una población similar a nuestros participantes, para poder fomentar e impulsar aquellos procesos que le permitan al cuerpo estudiantil, en primera instancia, reconocer los significados del vocabulario que se le presentan en cada uno de los juegos a través de un input comprensible e interactivo, estableciendo y cimentando

los procesos de adquisición de este elemento de la lengua, y lograr la familiarización del vocabulario presentado, para que finalmente sean capaces de expresarse y realizar tareas requeridas para cumplir el objetivo de la culminación del nivel o curso.

## Conclusiones

En una primera instancia el propósito de este trabajo es generar una profunda reflexión en torno a la práctica docente. Por lo tanto, a través de la implementación del recurso didáctico de los juegos serios digitales se ha constatado la manera en cómo este es recibido tanto por el cuerpo estudiantil y docente, por lo que, sin duda es una buena alternativa que docentes pueden implementar dentro de sus clases. A través de esta investigación se profundizó en aquellos elementos que conforman a los juegos digitales para que sirvan con un propósito académico. En la experiencia propia y a través de testimonios de docentes, alumnos y alumnas se ha constatado el juego digital como un elemento que proporciona motivación y ayuda a los estudiantes a sentir un mayor interés en el aprendizaje de una lengua extranjera (Trujillo, 2017). Por otro lado, y para aportar más sobre este recurso didáctico, con el desarrollo de esta investigación se analiza al juego más allá del aspecto socio-afectivo y reflexionando en aquellos aspectos de los juegos digitales y del mismo juego que pueden ser considerados y que ayudan en el proceso cognitivo del alumno, con lo cual la enseñanza de una lengua extranjera pueda darse a través de nuevos enfoques como los son el Aprendizaje Basado en Juegos o la Gamificación, o se puede ayudar con nuevas técnicas o metodologías con el respaldo del uso de los juegos serios digitales.

Finalmente, y como opinión para futuras investigaciones sobre este rubro, sería una estupenda idea desarrollar futuros estudios para descubrir el uso de nuevas aplicaciones, sitios webs, plataformas y juegos cuyos (dentro de sus funciones), tengan como objetivo el aprendizaje a través de entornos gamificados. Al mismo tiempo, alentar y motivar a los docentes a adentrarse dentro de este mundo de herramientas digitales para que puedan enriquecer su acervo didáctico y nutrir su metodología, ya que como bien podemos constatar todo se encuentra en constante evolución y la educación en conjunto con la tecnología no es la excepción.

## Referencias

- Agustín, M. (2017). Aprendizaje de vocabulario en la Lengua Extranjera Influencia interlingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. Ven Palabras 1. DOI 10.14277/6969-169-0/VP-1-2
- Arteaga, A. (2021) La industria del videojuego en México en 2021. The Competitive Intelligence Unit. <https://www.theciu.com/publicaciones-2/2021/3/22/industria-de-videojuegos-en-mxico-en-20>
- Brandol, A. (2017) Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. Acción pedagógica, 26, 60-68
- Caballero, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. Polo del conocimiento 57, (6): 861-878
- Charsky, D. (2010). Fron Entrtainment to Serious Games: A change in the use of Game Characteristics. Games&Culture, 5(2), 197-198.
- Clark. C. (1970). Serious Games. University Press of America
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. Theoria, 14 (1). p. 61-71
- Contreras Espinosa, R., & Eguia, J. (2017). Experiencias de gamificación en aulas (pp. 21-32). Barcelona.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en la educación. Morata.
- Gómez, G. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. Relingüística aplicada, 7, p. 1-13.
- González, R. & Arámburo, J. (2022), “Serious Game Design Using Good Video Game-Based Learning Principles and the Knowledge Generation Model for Visual Analytics,” in IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje, 17(1), p. 21-30.
- Gutiérrez-Hernández, R., Álvarez, F., & Muñoz-Arteaga, J. (2013). Arquitectura de Software para Juegos Serios con Aspectos Culturales: Caso de Estudio en un Videojuego para Fórmulas de Temperatura. [Trabajo de Master no publicado].
- Hernando, L. (1995) Inntroducción a la teoría y estructura del lenguaje. Madrid: Editorial Verbum.

- Marín, V. (2012a). El Ayer y Hoy de Los Videojuegos y Juegos Digitales. En Marín, V. (Coord). Los Videojuegos y Juegos Digitales como Materiales Educativos (pp. 7- 33). España: Editorial Síntesis.
- Moreno, J. (2016). El Rol Del Juego Digital En El Aprendizaje De Las Matemáticas: Experiencia Conjunta En Escuelas De Básica Primaria En Colombia Y Colombia. *Revista Electrónica De Investigación En Educación En Ciencias*, 11(2) p. 39-51
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Perera, J. 2016. "Aprender Jugando". 54 in Conferencia del IB en las Américas. Toronto
- Plas, J., Homer, B. & Kinzer, C. (2015). Foundations of Game-Based Learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 258-283
- Portilla, C. M., Rojas, Z. A., y Hernández, A. I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Docencia investigación innovación* 3(2), 86-100. Recuperado de: file:///C:/Users/Mike/Downloads/2192- Texto%20del%20art%C3%ADculo 7372-2-10-20150826.pdf
- Rodríguez, A. (2015). ¿Por qué es tan importante que sigamos jugando cuando somos adultos? Hipertextual. <https://hipertextual.com/2015/06/jugando-cuando-somosadulto>
- Saeidi, M., & Mozaheb, M. A. (2012). Comparing vocabulary learning of EFL learners by using two different strategies (mobile learning vs. flashcards). *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 6(3-4), 303-315. <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2012.050050>
- Sykes, J., & Reinhardt, J. (2013). Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning. <https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Sykes-Language-at-Play-Digital-Games-in-Second-and-Foreign-Language-Teaching-and-Learning/PGM280956.html>
- Tabuena, E. (2017). Diferencia entre significado y significante. UNCOMO. <https://www.mundodeportivo.com/uncomo/educacion/articulo/diferencia-entresignificado-y-significante-41993.html>

Trujillo, E. (2017). Análisis del enfoque del Aprendizaje Basado en Juegos Digitales y su relación con la socioafectividad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. [Trabajo de Master. Maestría en Didáctica de las Lenguas. Universidad Autónoma de Chiapas].

## Biodatas.

Mtro. Audomaro de Tadeo Vázquez González, graduado recientemente de la Maestría en Didáctica de las Lenguas otorgada por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), dentro de la cual realizó una estancia académica dentro de la Universidad de Málaga, España. Posee la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Cuenta con seis años de experiencia impartiendo clases dentro de instituciones a nivel superior. Actualmente es docente de inglés dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas y Escuela Bancaria Comercial.

Dr. Anastacio Gerardo Chávez Gómez, es doctor en educación y profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha sido Secretario Académico y Director de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla e integrante de la Junta de Gobierno de la Universidad Autónoma de Chiapas. Posee la certificación Certificate for Overseas Teachers of English (COTE) emitido por el Consejo Británico; es miembro de la Asociación Internacional de Profesores de Inglés para Hablantes de Otras Lenguas (TESOL International Association) y de la Asociación México de Italianistas A.C. (AMIt). Ha publicado en diversas revistas educativas, como la Revista Digital del Congreso Mesoamericano de Investigación de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

Dr. Pablo Daniel Franco Caballero, es profesor en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Está adscrito al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación vinculada al departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha cursado la licenciatura en Pedagogía, un Máster Interuniversitario en Educación Ambiental y presentó su tesis doctoral titulada “Modelización del Envejecimiento Activo” en el año 2018 en la que obtuvo la calificación de Sobresaliente “Cum Laude”. Está certificado en el nivel C1 de inglés por Trinity College de Dublin y por Aptis. Su línea de investigación está encaminada al análisis del impacto de las tecnologías emergentes en todas las áreas de educación, especializándose en la Minería de Datos.

## SECCIÓN II

# CAPÍTULO 4

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR LA LECTO-ESCRITURA EN AULAS bilingües

MTRO. JOSÉ LUIS GÓMEZ LÓPEZ  
MTRA. BEATRIZ DE IBARROLA Y NICOLIN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (UNACH)  
DR. JUAN JESÚS VÁZQUEZ ÁLVAREZ  
CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS SOBRE  
CHIAPAS Y LA FRONTERA SUR (CIMSUR-UNAM)

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo principal: fomentar la lecto-escritura en la asignatura del español con estudiantes de la lengua tsotsil en escuelas primarias bilingüe. La problemática emergió a través de la observación realizada de la práctica docente donde se alcanzó a percibir la dificultad de comprender lo que leen y escribir lo que piensan debido a la falta de estrategias necesarias que se aplican en la labor docente, se pone énfasis la alfabetización en la segunda lengua porque la educación básica en nuestro país exige que niños y niñas accedan a la lecto-escritura como una de las bases principales para el aprendizaje y las principales exigencias desde los primeros años de escolarización, es la lecto-escritura; su adquisición y dominio Montealegre y Forero (2006). Esta investigación acción es de corte cualitativo y se llevó a cabo en dos ciclos donde se tuvo la participación activa de los implicados siguiendo el modelo de Latorre (2005) que consiste en planificar, actuar, observar y reflexionar. Se propuso a los docentes la aplicación de estrategias didácticas innovadoras para que adquieran la lecto-escritura de manera significativa cumpliendo así el perfil de egreso que la SEP (2011) plantea en el plan y programas de estudio.

Palabras claves: enseñanza-aprendizaje, estrategias, lecto-escritura, intercultural, bilingüismo.

## Introducción

Este escrito tiene como finalidad presentar algunos hallazgos derivados de la investigación de tesis de maestría en didáctica de las lenguas, un programa de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas. La tesis, bajo el título: Estrategias didácticas para fomentar la lecto-escritura en español en Educación Intercultural Bilingüe, tuvo como objetivo explorar y analizar qué estrategias didácticas son pertinentes para enriquecer el desarrollo de la lecto-escritura en alumnas y alumnos del 4º grado de educación primaria indígena.

Para ello se hicieron observaciones sobre la habilidad o el desarrollo de dichas competencias en los educandos y su correlación con las planificaciones que implementan los maestros sobre esta asignatura. Con estas informaciones, también se buscó lograr la implementación de propuestas que favorezcan la adquisición del español en la habilidad lectora y escrita. En este sentido, el trabajo tuvo un carácter de investigación-acción, en un contexto de educación bilingüe.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria Bilingüe Dr. Belisario Domínguez, ubicada en la comunidad de Yibeljoj, del municipio de Chenalhó, Chiapas. La investigación se centró en la observación de las habilidades mencionadas en cuarto grado, nivel en donde se espera que ya exista cierto dominio de la lectura y de la escritura. Cabe destacar que este grupo tiene como primera lengua el tsotsil, una de las lenguas mayas con mayor cantidad de hablantes. El INEGI (2020) reporta una población tsotsil mayor de 3 años de 429,168 en todo el país, de los cuáles 417,462; es decir, la gran mayoría, habitan en Chiapas. En cuanto al municipio de Chenalhó, esta misma fuente indica para el mismo rango de edad que tiene una población indígena de 42,234 (de un total de 47,371); mientras que para Yibeljoj, localidad en donde se encuentra ubicada la escuela, tiene una población total de 278, de los cuales 258 son hablantes del tsotsil y 166 no hablan el español<sup>1</sup>. El hecho de que el 64% de la población indígena no hable el español (según la fuente consultada), explica la visión de los adultos que la escuela es el lugar donde se espera que la población infantil aprenda el español. Algunos de ellos manifiestan abiertamente su interés de que sus hijos e hijas aprendan a leer y escribir en español; incluso, hay lugares en donde los padres de familia argumentan que en la escuela ya no se les debe enseñar sus lenguas maternas porque ya las hablan. Pero en cambio, si es necesario aprender bien el español como segunda lengua, para tener

<sup>1</sup> Información tomada de los datos del Censo y conteo de población y Vivienda, 2020 (INEGI).

mejores oportunidades laborales fuera de su lugar de origen y, por consiguiente, mejorar su condición de vida. Es en este contexto en el cual se situó el tema de la investigación.

En las observaciones realizadas en el aula con el grupo de estudio encontramos por ejemplo que hay dificultades en la comprensión lectora de textos redactados en español. Se notó que muchos niños y niñas les resulta difícil entender el significado principal del escrito, del mensaje o lo que el autor nos quiere transmitir. Al aplicar diferentes estrategias para fomentar la lecto-escritura en los primeros años de educación primaria las y los alumnos comienzan a familiarizarse con los conceptos y los significados, de esta manera los estudiantes van aprendiendo conforme avanzan en los grados escolares. Cabe aclarar que no se busca menospreciar la lengua materna del alumno o de la alumna (tsotsil), sino que se busca desarrollar su habilidad en la lectura y escritura que coadyuven en su aprendizaje en un ámbito de bilingüismo.

Derivado de los argumentos anteriores, considero que es necesario seguir hablando de la adquisición de las habilidades lectoras y escritas del español, como segunda lengua, junto con los padres y madres de familia al igual que con las y los compañeros docentes quienes aún a estas alturas no logran comprender la importancia de una educación intercultural bilingüe en pro de la niñez. Es necesario conocer y compartir los conocimientos y las experiencias exitosas de otras compañeras o compañeros docentes de otras instituciones con sus respectivos estudiantes. Asimismo, es necesario aprovechar los espacios de capacitaciones, como talleres para mejorar la práctica educativa en el contexto bilingüe.

Con la socialización de las reflexiones derivadas de esta investigación, se espera abonar en el debate sobre la necesidad de la transformación de la práctica educativa con los educandos para que instrumenten formas de trabajo innovadores con otras estrategias derivadas de la investigación con enfoques pertinentes y con actitudes positivas que siempre se en el bien de las y los alumnos.

La realidad en los contextos rurales de hoy en día es que los alumnos y alumnas egresan con bajo nivel de conocimiento y eso debe ser motivo de constante reflexión, reconociendo lo que nos hace falta como docentes para una mejora educativa.

## Referentes teóricos

### La Educación Intercultural Bilingüe

La educación en México es laica, gratuita y obligatoria, así se estipula la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” Carranza (2014). Esto significa que dicha oferta educativa no es un privilegio, sino un derecho. Sin embargo, la realidad en las zonas marginadas o contextos rurales, es que no todas las personas acceden a la escuela por motivos políticos, económicos y religiosos. Por ejemplo, en la comunidad de estudio, los que ya son adultos mayores no acudieron a la escuela debido a que tenían que trabajar desde temprana edad para solventar las necesidades del hogar tal como sucedió con los adultos mayores de. El derecho a la educación en México también se encuentra establecidos en la Ley General de Educación en donde también se estipula el modelo establecido en los contextos rurales.

La educación es uno de los factores más influyentes para el avance y progreso de las personas, la cual ha adquirido mayor importancia debido a los cambios científicos y tecnológicos acelerados. La educación es una herramienta para el desarrollo de cualquier país, por lo tanto, reconocemos el sistema educativo nacional como la estructura socioeconómica y política que interactúa de manera directa con las necesidades y exigencias del propio país para su desarrollo. Esto significa que la educación en México no solo depende de asistir a la escuela y memorizarse todos los datos proporcionados, no depende solo del gobierno, ni solo de los maestros/ maestras o padres y madres de familia. La educación es un trabajo en conjunto de servidores públicos, sociedad y contenidos, pero sobre todo es un acto de conciencia y de responsabilidad que todos debemos adoptar para lograr nuestro desarrollo como país y alcanzar una mejor calidad de vida.

Fue durante la década de los 70 que, a partir de la reflexión sobre el multilingüismo, se comenzó a implementar el modelo educativo que incluía no solamente consideraciones de los aspectos culturales o lingüísticos, sino que también tuvieron que ver con la vida cotidiana, las tradiciones, las cosmovisiones y las concepciones de las comunidades

originarias. Bajo este contexto se crea en 1978 la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Según Jiménez y Mendoza (2016), se creó “en un marcado contexto de reivindicaciones sociales y educativas promovidas por organizaciones profesionales indígenas, sociales y académicas”.

Desde los inicios de la década de los 80 se comenzó a hablar de una educación bilingüe intercultural en América Latina. A partir de ese momento países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador y México efectuaron reformas constitucionales a través de las cuales se reconocen derechos lingüísticos y culturales. Al respecto, el 13 de marzo de 2003, el gobierno mexicano promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, la cual tiene por objeto regular el reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como el uso y desarrollo de las lenguas indígenas Yáñez (2008).

En este tenor, el modelo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) cobra relevancia e importancia en el sistema de la educación indígena. En las escuelas rurales mexicanas se toma en consideración la diversidad cultural, revaloriza a los pueblos originarios. Esto significa que el proyecto educativo no busca homogeneizar lingüística y culturalmente al país. Sin embargo, en la realidad cotidiana prevalece lo que Martínez Rizo (2023) califica como las luces y sombras de la educación en México.

La EIB es un modelo de educación intercultural en el cual se enseñan dos idiomas en el contexto de dos culturas distintas. Chiodi y Bahamondes en Williamson (2004), presentan una definición en la que señalan que “equivale a decir educación indígena: un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas” y tiene como principal característica la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje

Entonces, la EIB es un sistema que puede implementarse en diversas situaciones, por ejemplo, cuando en una sociedad existen dos culturas y dos idiomas en contacto o cuando una institución se ocupa de difundir su cultura fuera de su área original. El contexto en el cual se encuentra inmerso la escuela donde se llevó a cabo el estudio, es un claro ejemplo de la situación arriba expuesta. Las y los alumnos de la escuela primaria hablan predominantemente la lengua tsotsil en sus interacciones cotidianas a pesar de que hay un buen número de bilingüe en español.

En los inicios del sistema educativo en Latinoamérica, el objetivo de la escuela era unificar el uso de la lengua castellana en el plano nacional a

costa del olvido de la lengua propia (Cruz Pérez, 2011). De esta manera las poblaciones originarias fueron perdiendo el conocimiento de sus lenguas propias no logrando tampoco aprender plenamente el idioma castellano, ya que estaba completamente alejado de sus orígenes y cultura.

Como consecuencia directa de ello, les fue prácticamente imposible acceder a los conocimientos que se impartían en las escuelas durante un largo periodo agravando aún más de desigualdad y marginación social. La Educación Intercultural Bilingüe pretende lograr dentro del sistema educativo la formación de sus estudiantes de tal modo que logren comprender la situación que afecta a su entorno cultural y a la sociedad en general.

La educación bilingüe intercultural construye y valora la identidad personal y cultural, desarrolla valores de justicia, paz, tolerancia y respeto mutuo, es una forma de abordar la inclusión social no solamente entre los desprotegidos o hablantes de una lengua minoritaria, sino que desde una perspectiva de la diversidad cultural que promueva la interacción entre los grupos sociales fomentando y anteponiendo el dialogo y el respeto. La identidad nacional se alcanza con la educación bilingüe intercultural y ella se inicia desde la niñez.

Martínez (2012), señala que:

Para nuestro país la educación bilingüe intercultural debería ser concebida como la que además de formar sujetos bilingües con competencias comunicativas tanto en su lengua materna como en castellano; mantienen una identificación con su cultura de origen y conocen a la vez de otras culturas lo cual hace que enriquezca la suya propia.

Desde esta perspectiva, hay que ver la diversidad como una riqueza y un patrimonio de nuestro país y de la humanidad. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad.

La Secretaria de Educación Pública (SEP) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) agregan que el EIB es la forma de intervención educativa que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueve el respeto a las diferencias; procura la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de prácticas y actitudes que tiendan a la búsqueda de la libertad y justicia para todos. (SEP-DGEI, 1999).

## La lecto-escritura en el aula

Para comenzar este tema es importante primero establecer qué significa leer. Solé (1992) ha señalado que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta obtener una información pertinente para satisfacer los objetivos que guían su lectura. Esta afirmación tiene varias consecuencias, implica, en primer lugar, la presencia de un lector activo que procesa y examina el texto. Implica, además, que siempre debe existir un objetivo que guíe la lectura o, dicho de otra forma, que siempre leamos para algo, para alcanzar alguna finalidad.

La etapa de formación más importante es la educación básica, que es donde se desarrollan las habilidades y competencias básicas en las y los alumnos con un único objetivo de brindar conocimientos para su beneficio personal. Es un derecho ante el gobierno de nuestro país que los educandos tienen que pasar por tres niveles obligatorios: el preescolar, primaria y la secundaria.

Cuéllar (2012), menciona que la educación básica está compuesta por preescolar, primaria y secundaria, que son los niveles educativos más importantes en la formación de una persona. Se puede decir fácilmente que la educación básica es la educación más importante donde un individuo obtiene los conocimientos elementales a partir de los cuales profundizar su sentido intelectual y racional. La educación básica es parte de lo que se conoce como educación formal, es decir, aquel tipo de enseñanza que está organizada en niveles o etapas, que tiene objetivos claros y que se imparte en instituciones especialmente designadas para ello.

Si bien también es posible que un niño y una niña reciba los conocimientos básicos de un tutor o incluso de su propia familia, la escuela es siempre la mayor responsable de transmitir a la mayor parte de la población lo que se considera como conocimientos elementales y necesarios para su formación como profesionalista adquiriendo los principios de la vida y los valores.

Muchas veces recaemos en la enseñanza-aprendizaje sin ningún conocimiento de los métodos o estrategias de trabajo para que la o el aprendiente se sumerja en el aprendizaje de las grafías y no solo eso, sino que descubra también la comprensión del mensaje, interactuar con los textos ayuda mucho a la vida y a profesionalizarse; es por ello que se analiza el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura desde las diferentes etapas de vida, etapas de la lectura y etapas de la escritura.

El aprendizaje por lecto-escritura es el proceso tradicional más usado. Esto se debe a que es uno de los más sencillos a la hora de aprender, de manera que este no necesita ningún archivo audible o imagen. Toda enseñanza escolar se ofrece mediante el uso de las artes del lenguaje, ya que no se puede prescindir de éstas para comunicar los pensamientos o impartir conocimientos (Hidalgo & de Medina, 2009).

La lecto-escritura es tanto la capacidad de saber escribir de forma correcta para hacer entender todo lo que queremos transmitir como tener una gran comprensión lectora. Se trata de un proceso de aprendizaje al cual los profesores y maestros darán mayor énfasis durante la educación inicial y básica, asignando a las y los niños diversas actividades de lecto-escritura para un correcto aprendizaje. A partir de esta adquieren técnicas de descifrado de una palabra o texto, mediante la transcripción gráfica del lenguaje oral, utilizando las habilidades cognitivas, sensoriales y motoras que posibilitan que este acto constituya uno de los objetivos de la instrucción básica, siendo su aprendizaje condición de éxito o de fracaso escolar.

El aprendizaje de la lectura es gradual no podemos pedirle a un niño-niña de primer año escolar que los aplique simultáneamente, sino que a medida que los vaya adquiriendo de a uno por uno, primero aprenderá lo que lee y, luego mientras lee y comprende, dará entonación a la lectura. Cuando los aprendientes no tienen como primera lengua el español se les dificulta mucho, a lo que se solicita tener mucha paciencia y seguir los estudios establecidos en lo que respecta a las etapas del desarrollo de lectura.

Al niño-niña de 2do y 3er año escolar, que ya ha adquirido la mecánica de la lectura, si se le podrá exigir que comprenda el texto y que interprete. Esa misma comprensión lo llevará a encontrar un significado y, más tarde, una entonación a la lectura. Por lo tanto, aquél niño-niña que ha adquirido la lecto-escritura de manera defectuosa será complicado a ser un buen lector. El método fonológico permitirá entonces que el niño logre la creación de sílabas y posteriormente, de palabras a las que se irán agregando ingredientes: Conciencia fonológica, conciencia silábica, gramática del lenguaje, sintáctica del lenguaje

Las escuelas rurales han sido altamente criticadas por este punto en particular, cómo hacer que los estudiantes se nutra cultural y educativamente en una lecto-escritura esencial y básica, que alcancen a tener una capacidad cognitiva de saber expresar y retener la información que pueda estar leyendo, y por este suceso es que se determinan como punto importante el

propósito de la lecto-escritura, dónde desde los cimientos el ser humano sea educado en buena manera a leer y escribir de forma adecuada y viable.

Muchos de nuestros estudiantes de estos tiempos no tienen el hábito de lectura y en parte quizás tenemos la culpa los padres y docentes, debido a que les pedimos que lean textos y no les enseñamos a fijarse un propósito y auto motivarse con la lectura. Así mismo, las y los docentes son los que eligen la lectura para los estudiantes, cuando debería ser lo contrario, es decir que sean los mismos estudiantes quienes elijan lo que deseen leer, de acuerdo a sus intereses, necesidades y/o motivaciones personales.

Si la persona tiene un propósito antes de seleccionar un texto para leer, lo va hacer con mayor motivación, con mayor interés y lo va comprender. Las personas tenemos gustos e intereses distintos referente a la lectura; algunas personas buscan textos para informarse, para entretenerse, para aprender, para formarse, etc. Pero antes de leer hay que preguntarse ¿Cuál es el propósito que tiene un texto? ¿Qué espero de la lectura? O ¿Para qué voy a leer?

Realmente la escuela realiza un doble esfuerzo en alfabetizar a las alumnas y alumnos debido a que tienen como primera lengua el tsotsil, mismo que cuenta con un sistema de escritura diferentes al español y se torna complicado para la inmersión de lenguas del niño o de la niña. Esto es lo que demanda la sociedad, que sus hijos e hijas reciban una educación de calidad a través de maestro o maestras con buena formación para este propósito.

La tarea no es fácil, pero si es posible lograr que cada estudiante del nivel básico alcance el objetivo de saber leer y escribir, y que ese alcance sea efectivo. Cada docente debe darse a la tarea de indagar para mejorar su diseño metodológico, sus herramientas y estrategias y poder así dar calidad en el aprendizaje. Sabemos, por ende, que habrá alumnos y alumnas que desde el ámbito infantil logran aprender de forma anticipada, y que este aprendizaje dará como resultado que en el nivel primaria sea un o una estudiante adelantado. Ese alumno-alumna tendrá que demostrar que su aprendizaje fue efectivo y deberá aprender y adquirir nuevas estructuras para que al final el propósito se cumpla: que el alumno/alumna pueda leer y escribir de forma autónoma y con calidad.

## **Metodología de la investigación**

El proyecto se sitúa en el campo educativo y particularmente busca identificar algunas problemáticas que enfrentan los docentes en la enseñanza

de la lectura y de la escritura y a la vez generar propuestas que permitan avanzar en el logro de mejores resultados en dicha asignatura. Por esta razón, metodológicamente, el proyecto se ha construido bajo el enfoque metodológico de investigación-acción.

Evans (2010) define la investigación-acción como “...una herramienta y estrategia efectiva para participar en la creación y construcción de conocimientos, así como de nuevas y mejores prácticas educativas puesto que favorece experiencias de diálogo y de corresponsabilidad con los procesos y los resultados educativos”. En este sentido, como afirma Uttech (2009, p. 148), “La investigación-acción representa un camino hacia la autonomía de los profesores”, ya que contribuye en la búsqueda de los mejores resultados en el quehacer educativo en donde los y las participantes aprenden y se desarrollan como personas.

Hay que recordar que el estudio se llevó a cabo en una escuela primaria indígena con estudiantes de 4° grado, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años, de escasos recursos económicos y quienes tienen como lengua materna el tsotsil. Como ya se mencionó arriba, esta particularidad ha provocado que algunos padres de los estudiantes soliciten a los maestros y maestras mayor atención en la enseñanza del español, tanto en lo oral como en lo escrito. En este sentido, el proyecto, bajo la orientación de investigación acción tiene ta bien un alcance social, por eso busca que los conocimientos producidos por una investigación sirvan para la transformación social.

Esto concuerda con lo que Kemmis y McTaggart (1988), argumentando que la Investigación-acción es también una forma de indagación introspectiva colectiva, ya que promueve la participación de todos los actores involucrados en las situaciones sociales complejas de interés que se pretenden conocer, cambiar, mejorar, estudiar, analizar y sistematizar. Uno de los autores de este escrito tuvo y tiene el rol de maestro frente a un grupo del grado en observación. Conoce la problemática educativa y social que ya se ha mencionado; identificó un problema y lo visualiza desde una nueva perspectiva, a fin de generar propuestas que impliquen un cambio o modificación de la situación. Los autores arriba citados, Kemmis y McTaggart (1988), mencionan que la investigación-acción está orientada hacia el cambio educativo y demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; situación que se cumple en el trabajo que se describe aquí. A partir del proceso investigativo, se busca encontrar las mejores rutas para la mejora continua en la práctica

educativa, integrando la reflexión y el análisis en ésta y materializados en una buena planificación de actividades.

La investigación siguió los pasos que menciona Wallace (2011), que consiste en la recolección y análisis de datos de algunos aspectos relacionados con la propia práctica profesional; dicho de otro modo, la vinculación de la práctica con la teoría, ya que la acción está centrada en la búsqueda de mejores resultados en donde los participantes aprenden a desarrollarse como persona. Se promovió la reflexión sobre la práctica, lo cual permitió al docente observar y analizar las acciones de su quehacer en el aula, para llegar a mejorar el propio desempeño profesional; situación que también Bausela (2004) recomienda.

En efecto, conforme a lo que ya se ha expuesto, el primer paso de la investigación- acción consistió en reflexionar sobre un área de mejora, lo que conllevó a realizar una planeación sobre los aspectos que se cuestionaron. Hay que reconocer que la implementación de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere lograr ciertos cambios en la conducta de los participantes. El cambio debe ir de la mano tanto de los maestros y maestras, así como del alumnado y los padres de familia. No se debe dejar de lado también la necesidad de una evaluación constante de los resultados de la acción.

El grupo de estudiantes, donde se desarrolló la investigación, está conformado por 20 estudiantes de 4º grado de educación primaria, sistema bilingüe, compuestas de 10 mujeres y 10 hombres. Todos son hablantes de la lengua tsotsil como lengua materna, de la variante lingüística de Chenalhó. Otros de los participantes entrevistados y observados durante la práctica fueron los docentes, seis en total, los cuales tienen o han tenido la experiencia de atender a los estudiantes de 4º grado, cuatro de ellos hablan el tsotsil como lengua materna, mientras que dos hablan el tseltal.

## **Técnicas para la recolección de datos y trabajo de campo**

Las técnicas de investigación que se emplearon para la recolección y análisis de los datos son las que se enlistan a continuación:

- Observación
- Diario del profesor
- Entrevista en profundidad

- Diferencial semántico para alumnos
- Autovaloración para los docentes
- Registro gráfico
- Grupo de discusión.

Como puede notarse, las técnicas empleadas incluyeron las observaciones de lo que sucede en la enseñanza de la asignatura del español con grupos del cuarto grado de educación primaria, mismas que fueron registradas en imágenes, audio y video. Esto dio pie a la elaboración de preguntas abiertas que guiaron las conversaciones con algunos docentes respecto a su experiencia en la enseñanza de la lectura y escritura en los niños y niñas tsotsiles. También fueron consultados algunos diarios en los cuales los docentes plasman sus reflexiones sobre lo que se hizo bien o no y lo que faltó en la implementación de las actividades. Los diarios también permitieron obtener informaciones sobre los juicios que los docentes tienen de sí mismos. Por último, se destaca ejercicio de la confrontación de ideas de los actores de la enseñanza a través de grupos de discusión. Estos recursos permitieron reconocer en la investigación que existe un bajo rendimiento escolar, destacándose la falta de un buen dominio de la lectura y de la escritura del español.

La investigación se llevó a cabo en dos fases o momentos. El primero, se ejecutó en los meses de septiembre a noviembre del año 2022 con alumnos y alumnas de 4° grado de educación primaria indígena bilingüe. Durante este tiempo se trabajó con los maestros y maestras de la escuela, llevando a cabo las observaciones con la guía de preguntas previamente elaboradas. Con base en las entrevistas y observaciones directas del trabajo en el aula, se conocieron las estrategias de trabajo que implementan los docentes en la enseñanza de la lectura y escritura del español en la escuela primaria bilingüe Dr. Belisario Domínguez de Yibeljoj. La información obtenida dio pie a la elaboración de propuestas de actividades que pueden contribuir en la mejora de la enseñanza de los temas en cuestión en los grupos de estudio.

La segunda fase de la investigación del campo se llevó a cabo de enero a abril de 2023. En esta ocasión se acudió nuevamente a la escuela para continuar observando cómo los docentes en las aulas implementaban sus actividades para la atención de la asignatura del español. El trabajo incluyó la implementación de actividades didácticas diseñadas para ser

implementadas por los maestros y maestras en el salón de clases en lo que corresponde a la lectura y la escritura del español por parte de los niños y niñas de cuarto grado.

La implementación de las actividades tenía como finalidad lograr que los niños y las niñas comprendieran lo que estaban realizando y para ello se implementaron actividades básicas como las silabas, vocabularios en español, la estructura de una oración y actividades con cuentos cortos que incentiven la lectura y la escritura de textos cortos. Las implementaciones de estas actividades fueron documentadas en audios y videos como evidencia del trabajo realizado.

## **Hallazgos en el campo de estudio y propuesta didáctica**

Ser docente conlleva una gran responsabilidad, ya que la labor educativa tiene como finalidad forjar individuos críticos, analíticos y reflexivos. Por esta razón es muy importante buscar estrategias y/o métodos que hagan eficiente la labor hacia los educandos; especialmente en lo que corresponde a la enseñanza de la lecto-escritura porque constituye uno de los temas educativos de mayor significación en la comunidad en donde se llevó a cabo el estudio. Es un contexto en el cual la comunidad estudiantil tiene como primera lengua el tsotsil y existe una exigencia hacia la escuela por parte de algunos adultos para que la institución contribuya a la buena adquisición tanto oral como escrita del español. Además, los docentes opinan que un buen aprendizaje en los rubros mencionados tendrá un gran impacto positivo en el resto de los aprendizajes, ya que se convierten en herramientas imprescindibles para lograr una adecuada integración social y acceder a otros mundos. Cabe hacer mención que los docentes no están especializados en una sola materia, si no que atienden las diferentes asignaturas que se implementan, apoyándose únicamente con el conocimiento que adquieren en la universidad o la normal.

Los resultados de la investigación y la reflexión con los maestros obtenidos en los grupos de discusión detonaron el interés de implementar nuevas estrategias didácticas para fomentar la lecto-escritura en la asignatura de español, lo que se observó en el centro escolar en donde se llevó a cabo el estudio es lo que predomina en otras escuelas de la región, debido a que, por ejemplo, no hay un interés por parte de los docentes para participar en la actualización docente; por si fuera poco, muchos padres de familia no hablan el español y son analfabetas, por ende no pueden ayudar a sus hijos e hijas en la realización de algunas actividades escolares en

casa. Girón (2007), mencionaba que a pesar de que los y las estudiantes indígenas aprenden a leer y escribir con el español, no llegan a desarrollar completamente todas las habilidades, como hablar con fluidez, es por ello que cuando avanzan a otros grados de estudio arrastran problemas de comprensión y redacción en términos académicos.

Las dificultades de aprendizaje son resultado de la implementación de metodologías erróneas que se utilizan para la enseñanza y se da por hecho que el alumno ha desarrollado sus habilidades realizando actividades que se les dificulta. Es necesario hacer mención que no todos aprendemos de la misma forma, por lo tanto, si un niño no aprende con un método, no significa necesariamente que presenta dificultades, ya que, si cambiamos la metodología de enseñanza, se pueden obtener mejores resultados. Existen diferentes tipos de métodos que los estudiosos de la educación han aportado, es importante que el docente los conozca y sea capaz de adaptarlo a su contexto y en caso de que no funcione un método en específico con algún niño del curso o con el grupo total, se puede sustituir con otro o combinar con otros.

La investigación concluye con una propuesta didáctica que consiste en sugerencias de actividades para fomentar la lectura y la escritura del español en alumnas y alumnos del cuarto grado de primaria en un contexto rural en donde la lengua predominante es el tsotsil. En el diseño de las actividades, se tomó en cuenta el contexto social y cultural; es decir el componente intercultural. Se buscó obtener materiales didácticos que además de un impacto visual, ayuden a consolidar habilidades como la competencia lectora y escrita del español como segunda lengua. Por ejemplo, trabajaron temas de la biografía y autobiografía, temas del género del discurso oral, como los chistes, lectura de cuentos cortos, del cual se derivaron actividades para realizar dibujos y resolución de sopa de letras.

La propuesta se compartió con los maestros y maestras del centro escolar. Algunas de estas fueron atractivas tanto para los educandos como para el docente y algunas necesitan ajustarse a las necesidades del grupo o de un niño o niña en particular. Estos están siendo incluidos en las planeaciones. Hay resultados positivos y se hacen votos para que estos rubros sigan siendo atendidos hasta el último grado de educación primaria.

## **Conclusiones**

Las conclusiones a las que alcanzamos a llegar mediante dos ciclos de investigación sobre los retos que se tiene como docentes y estudiantes para

abordar la lecto-escritura en contextos rurales con niños y niñas que hablan el tsotsil como lengua materna y en una escuela donde se enseña el español se observó muchas dificultades durante el proceso de enseñanza en toda la educación primaria por lo que nuestras preguntas de investigación nos brindan perspectivas de cómo el docente aborda sus clases de lecto-escritura.

Con base a la información recabada a través de los dispositivos se encontró que las estrategias, los profesores fomentan para la enseñanza de la lecto-escritura son: imagen lectura, ordenar oraciones y la ruleta con sílabas. Este tipo de estrategias le ayudan al proceso inicial de la lecto-escritura, para los alumnos, los materiales que se utilizan dentro del aula les resultan sumamente atractivos, permitiéndoles ser participantes activos dentro del aula. También se encontró que los procesos de lectura pasan por tres etapas, asimismo en la comprensión de estas debido al vocabulario que tienen los educandos y son: 1. Prelectura. 2. Lectura comprensiva. 3. Poslectura

Aunque se cuente con los libros de textos que nos proporcionan la Secretaría de Educación Pública cada periodo lectivo, pareciera resolver la situación de los aprendientes con la lecto-escritura, en el sentido de que el libro trae consigo diversas actividades, actividades que no están realizadas bajo el contexto de los niños y niñas de la escuela primaria, pero hay actividades que no encuentran significado porque no hay en las comunidades, por ejemplo, el semáforo en las calles.

Estas actividades de lecto-escritura ayudan a mejor poco a poco el hábito en los niños y niñas cuando asisten en la escuela de manera regular, sin embargo, recordemos que dentro de sus actividades esta principalmente el cuidado de sus hermanitos en cuanto a las niñas y los niños en ayudar al padre en el campo por lo que no siempre se practica en casa, ellos esperan hasta que el docente este en la escuela.

Lo que normalmente realizo con ellos es, leer pequeños textos para que aprendan a leer, también les hago redactar pequeñas frases, algunas veces les proporciono material recortable y que ellos vayan formando las oraciones posteriormente cada niño o niña los invito a que pasen a leer enfrente de sus compañeros, alcanzo a observar con las actividades que realizamos en el salón pareciera que aprender a leer y a escribir pero no hay comprensión y cuesta mucho porque no retienen la información, al otro día muy pocos recuerdan el proceso que realizan.

Extracto 1: entrevista a docente sobre la intervención en lecto-escritura

Básicamente lo que plantean es que se busque estrategias para escribir textos cortos, que involucre a la lectura como la escritura y proponen escribir cuentos, porque los alumnos y alumnas tienen conocimiento en cuanto a su entorno a través de sus familiares, dejan un legado de conocimiento a través de la oralidad sobre sus historias, cuentos, leyendas, fundación de sus comunidades y todo esto escribirlo o convertir en un material didáctico en cuentos.

Por otro lado, también los docentes proponen que se trabaje mediante las planeaciones y no trabajar con ideas que se les ocurra en el momento de enseñar a los estudiantes, si no que tomar en cuenta lo que los niños y niñas quieren aprender mediante tipo consulta sobre que contenidos les gustaría aprender y con ello diseñar el plan con actividades secuenciadas para que tengan un conocimiento significativo.

Tenemos que lograr juicios completos sobre este tema de la educación y a aprender a reconocer lo negativo y lo positivo. Desde la fundación de la SEP en 1921 se han vivido luces y sombras en el desarrollo del sistema educativo mexicano en esta investigación de corte cualitativa y como docente investigador identifiqué uno de los retos más importantes que es el mejoramiento de la lecto-escritura en un contexto intercultural bilingüe en la región de los altos de Chiapas; esta tesis, es la historia de una realidad con sus propias sombras y también con sus maravillosas luces.

## Referencias

- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 7-36. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Carranza, V. (2014). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación.
- Cuéllar, G. R. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Cruz Pérez, Ó. (2011). La castellanización y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *Liminar*.
- Evans, E. (2010). Orientaciones metodológicas para la Investigación acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Perú: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://disde.minedu.gob.pe/>
- Girón López, A., (2007). La lengua como instrumento de aprendizaje escolar. Recuperado en [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_e\\_06.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_e_06.pdf) 18/11/17
- Hidalgo, C. D., y de Medina, S. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista digital innovación y experiencias educativas*.
- INEGI. (2020). Información tomada del censo y conteo de población y vivienda.
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. G. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR*.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó de IRIF, S.L.

- Martínez Alpaca, Y. K. (2012). El enfoque del estado en las políticas educativas interculturales bilingües: Los planes educativos en el Perú 2005-2008.
- Martínez Rizo, F. (2023). Luces y sombra de la educación mexicana: una perspectiva histórica. Universidad iberoamericana.
- Montealegre, R., y Forero, L. A., (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Redalyc*, 9 (1), 26. Recuperado en 2023 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79890103>
- Solé I. (1992). Estrategias de lectura. ICE/Universitat de Barcelona/Grao. Barcelona.
- SEP, (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica Primaria. México. Recuperado en 2023 de [http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d1/p2/1%20PRIM\\_1ro2011.pdf](http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/5/d1/p2/1%20PRIM_1ro2011.pdf)
- SEP-DGEI. (1999). Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe de las niñas y los niños indígenas. México.
- Uttech, M. (2009). ¿Qué es la investigación-acción y qué es un maestro investigador? *XXI Revista de Educación* (8) 139-150 Recuperado <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2019/b15168037.pdf?sequence=1>
- Wallace, M. (2011). *Action Research for Language Learners*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? Cuadernos interculturales.
- Yáñez, M. A. G. (2008). La diversidad etnolingüística en México en el marco de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Instituto Cervantes. Actas del IV 142 Congreso” El Español, Lengua de Traducción”: El español, lengua de traducción para la cooperación y el diálogo.

## Biodata

Mtro. José Luis Gómez López (autor). Es Licenciado en Educación Primaria para el medio Indígena por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez. Y Mtro. En Didáctica de las Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) dentro de la cual realizo una estancia académica en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN). Ingresó al Nivel de Educación Indígena (NEI) en el 2008 como Profesor de Educación Primaria Bilingüe.

Mtra. María Beatriz de Ibarrola y Nicolín (coautora). Maestra en enseñanza del inglés, formador de formadores, Universidad de EXETER, Reyno Unido, 2006. Docente, investigador, actualmente titular B. Profesor de inglés, y francés. Especialización en la enseñanza del inglés, en la Facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (1991). Apoyo al cuerpo académico desarrollo profesional y evaluación en la enseñanza y dirección de tesis de estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés.

Dr. Juan Jesús Vázquez Álvarez (coautor). Es investigador en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR-UNAM). Obtuvo la Maestría en Lingüística en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y el doctorado en lingüística en la Universidad de Texas en Austin. Sus investigaciones abarcan temas de la gramática del chol, variación dialectal, cosmovisión y educación en nuevos centros de población chol en Chiapas y Campeche.

## CAPÍTULO 5

# TÉCNICAS DE EXPRESIÓN ESCRITA EN TSELTAL SOBRE SABERES LOCALES

MTRA. NATIVIDAD DE JESÚS CRUZ CRUZ  
DRA. ELIZABETH US GRAJALES  
MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

### Resumen

El presente trabajo es el resultado de la investigación realizada en la localidad de la Siberia, municipio de Chanal; Chiapas, con estudiantes que cursan el sexto grado de educación primaria bilingüe, bajo un enfoque de corte cualitativo con el método de investigación- acción cuyo propósito de estudio es dar cuenta sobre una de las habilidades más complejas de adquirir la escritura, para cualquier estudiante ya que se requiere procesos cognitivos donde influyen interferencias lingüísticas con L2 (español) y L1 (lengua materna tseltal).

La metodología implementada en el proceso fue la investigación acción, derivado de ella se aplicaron técnicas de recolección de datos como la observación participante, entrevistas semiestructurada, y, como resultado de este proceso se pudo comprender que el estudiantado y la comunidad de la Siberia tienen una imagen sobresaliente de la utilidad del español en sus prácticas sociales. Por lo tanto, el español tiene más importancia para su enseñanza dentro del aula, mientras que el tseltal, la lengua materna, queda en segundo plano. Derivado de los resultados, se incluyó en las clases, actividades de trabajo colaborativo y técnicas para fomentar la redacción de textos narrativos cortos en tseltal.

Palabras claves: lengua-cultura tseltal, técnicas de escritura, oralidad, educación primaria bilingüe, investigación cualitativa

## Introducción

Enseñar a escribir en lengua materna pudiera parecer una tarea fácil como profesora de lengua. Sin embargo, no es así. ¿Qué sucede con la escritura en los estudiantes de la Siberia? En su primera infancia, ellos adquieren la lengua tseltal mediante la interacción con la familia, posteriormente el español es la segunda lengua que aprenden en la escuela primaria, lo cual interfiere con los procesos de aprendizaje para construir y producir enunciados en tseltal, dado que el español y el tseltal no son compatibles en su estructura gramatical.

Esta inquietud sobre la importancia de los saberes que existen en la comunidad nace a partir de la experiencia como estudiante de tseltal de una de las autoras cuando ella vivía en la comunidad de la rancharía San José Ixmocoy, municipio de Yajalón. Ella cuenta que las abuelas y abuelos poseía muchos saberes y cuando convivían juntos en familia les contaban leyendas o cuentos a los niños a través de la oralidad.

La comunidad posee conocimientos que transmiten de generación en generación por lo cual, surge esta propuesta de que el estudiantado pueda escribir desde la cosmogonía tseltal, en documentos escritos para su conservación y posteriormente se pueda llegar a producir y difundir esos escritos como se hacía en el siglo XVI. Busquet (2006) menciona

los tseltales contaban con escasos materiales escritos para el siglo XVI, éstos comienzan a ser producidos bajo control eclesiástico y no se reportan prácticas de formación lectora entre los hijos de notables, así como la presencia de intérpretes e informantes, salvo los pocos intermediarios fieles a las autoridades eclesiásticas y civiles.” (p. 32-31)

Como vemos en relación con los escritos en la lengua tseltal han sido escasas, en la actualidad existen material en la lengua tseltal, pero la mayoría son traducciones, textos religiosos como la biblia y algunas narrativas traducidas de libros en español como el himno nacional y leyendas. Actualmente son muy pocos libros y obras literarias que existe en la tseltal como el libro llamado el bosque que fue publicado en 1954 y habla de los árboles haciendo una analogía de como los hombres son, esto es, que necesitan mucho cuidado, así los bosques por la deforestación que viven las comunidades. “jichmuk te ch’in te’eltikc, te me majkanantaytik jich yax la jik ya xch’ay k’axel te ja’male,” (Gómez, 1954, p.11).

Además, Vigil (2011) expresa que, para el fomento de la escritura en lengua indígena, es necesario que los propios pueblos puedan entender la utilidad y los motivos de esta habilidad. Uno de ellos podría ser garantizar

que los conocimientos se sigan transmitiendo a las futuras generaciones. Igualmente, la escritura engrandece el estatus y prestigio de la lengua y para registrar cuentos, anécdotas y sucesos que acontecen en la comunidad.

Con relación a los saberes que existe en la comunidad Busquet (2006) menciona lo siguiente “constantemente la representación de los pueblos indios como “culturas orales” (p. 36). Por lo tanto, los conocimientos que posee cada cultura se transmiten mediante la oralidad, por lo que, surge la necesidad de proporcionar técnicas adecuadas para realizar diversos escritos para trabajar con los alumnos y así fomentar la escritura de conocimientos previos que han adquirido durante la interacción social con su comunidad. De esta manera, se busca emplear técnicas que inviten al estudiantado a entrevistar personajes claves de la comunidad. Domínguez (2018) señala que:

Producir textos escritos proporciona un desarrollo lingüístico que permite a los hablantes de lenguas indígenas actuar en diferentes ámbitos, tanto académicos como profesionales en su lengua materna, lo que representa un incremento de sus capacidades comunicativas, de acceso a la información, conocimiento y perpetuar expresiones propias de su lengua (p. 56)

Por lo tanto, es necesario fomentar en los alumnos que escriban en la lengua tseltal, todo lo que ellos saben tales como: cuentos, leyendas, chistes, rimas, tradiciones, celebraciones y las normas de convivencia dentro de la comunidad. Es necesario realizar diversas acciones para fomentar la escritura de textos en la lengua materna de los alumnos. Vigil (2011) hace mención que cada vez, “los chicos pasan menos tiempo con sus abuelos, los depositarios de su cultura y los que la transmitían oralmente y por esto debemos buscar maneras de conservar y dar a conocer nuestra cultura, la escritura es una buena táctica.” (p.2)

De esta manera hay muy buenas razones para enseñar a escribir y concientizar al estudiantado de por qué escribir. Por lo tanto, este capítulo de libro intenta analizar cuáles de las técnicas de expresión escrita favorecen la redacción de textos narrativos cortos de la lengua-cultura tseltal sobre saberes locales. Igualmente al finalizar el capítulo contestaremos la siguiente pregunta: ¿Qué técnicas de expresión escrita mejoraría el proceso de escritura de los estudiantes en tseltal?

## Fundamentos Teóricos

### Le lengua cultura tseltal

Los pueblos originarios tienen como base ideológica un sincretismo entre las creencias en dioses prehispánicos y la religión cristiana traída por los españoles, en el caso de los tseltales o tseltaetik (como algunos se identifican) encontramos una variedad de dioses que dependen de cada una de las comunidades que se asumen cómo tseltales, formando así la visión que tienen del cosmos y su entorno, categorizando a estas culturas cómo politeístas. Acerca de la comprensión de la estructura a través del cual el sujeto originario mira el mundo, es su cosmovisión misma,

En la comunidad de la Siberia los habitantes, incluyendo a niños, jóvenes y adultos de la segunda y tercera edad hablan la lengua tseltal. Esta lengua es el principal medio para la comunicación en los diferentes espacios no institucionalizados como es la iglesia, familia, y lugares de esparcimiento. Como segunda lengua es el kaxlan k'op- (el español la lengua que hablan los kaxlanes “mestizos”) que se encuentra en espacios institucionalizados como lo es la escuela, la clínica, la cárcel. La lengua tseltal es la principal lengua de comunicación entre los miembros de la comunidad, como lo hace notar Fábregas (2012), considera que:

los pueblos aprenden su cultura en colectividad y así la transmiten. Las creaciones culturales, los valores, la memoria, las formas de pensar, las actitudes y las conductas, rebasan al individuo para establecerse como resultados colectivos, que sólo adquieren significado en colectividad, en la práctica que va forjando una experiencia común (p. 14).

La lengua materna es la vía principal para reproducir, expresar y manifestar las prácticas culturales que están llenas de celebraciones, creencias, usos y costumbres, además de la cosmovisión que existe en los pueblos como espacio simbólico y que forman parte de la diversidad cultural como pueblos indígenas. Cada pueblo transmite su cultura a través de la convivencia diaria de las personas de un mismo contexto, mediante la colectividad es la vía para la transmisión de todos los elementos culturales que existen en un pueblo, como las conductas sociales, la visión del mundo, los valores que rigen la vida misma dentro del grupo social, entonces la cultura tiene varias significaciones. Esto es que la cultura es lo que la persona hace, vive, siente y la forma que se relaciona con los demás en una comunidad de habla.

La lengua y cultura son un binomio que tienen un papel muy importante para la transmisión de todos los conocimientos, valores éticos y modos de vida en el individuo desde que muy pequeño se va adquiriendo estos conocimientos mediante la interacción y conciencia con la familia y los miembros de la comunidad. Por ejemplo, Villoro (2002), destaca que:

Al llegar al mundo se encuentra ya inmerso en una estructura de significaciones que le dan sentido, en instituciones y formas de vida que no ha creado; tiene que aprender a conformar su propio mundo sobre la base de creencias y actitudes transmitidas por una comunidad preexistente. La cultura es una totalidad que rebasa la vida de una persona, es el contexto en el que se cumplen sus deseos y se ejercen sus decisiones (pp.110-111).

De este modo, la lengua, la cultura y el individuo no pueden separarse ni desentenderse el uno sin el otro. Las primeras condicionan y trascienden la vida y pensamientos de las personas. Estas están estrechamente relacionadas para la transmisión de los valores y saberes culturales que existen en la comunidad y éstas conforman la identidad a partir de los elementos estructurales que caracterizan los escenarios sociales donde los individuos o personas se desenvuelven.

## Saberes locales

Los saberes dependen grandemente del cúmulo de experiencias de una comunidad de habla a lo largo de su historia. Por lo que pueden ser diferentes de una comunidad a otras incluso variando entre individuos por lo que es recomendable que esos saberes sean escritos a fin de preservarlos para ser transmitidos a las siguientes generaciones. Machuca (2009) considera a los “conocimientos tradicionales como aquello que forma parte del concepto de patrimonio cultural inmaterial, comprende el conjunto de los saberes adquiridos, prácticas, destrezas, disposiciones y habilidades, ligadas a sus portadores y transmitidos de generación en generación” (p. 185). Estos conocimientos surgen a través de la práctica que con el transcurrir del tiempo van convirtiéndose en un saber local, debido a que la sociedad se apropia de estos conocimientos para posteriormente compartirlas con los miembros de una misma cultura, con la intención de hacer frente a los retos que presenta en una situación dentro de la vida cotidiana.

Estos conocimientos surgen a través de la práctica que con el transcurrir del tiempo van convirtiéndose en un saber local, debido a que la sociedad se apropia de estos conocimientos para posteriormente compartirlas con los miembros de una misma cultura, con la intención de

hacer frente a los retos que presenta en una situación dentro de la vida cotidiana. Estos saberes que posee una comunidad están vinculados con la madre tierra Concheiro y Concheiro (2006) dicen que

el conocimiento tradicional no puede entenderse como algo que se refiere así mismo, implica una relación y en este caso se trata de un vínculo primario que se establece entre la comunidad, en tanto que sujeto y, la naturaleza como madre tierra, es una relación que no es en ningún sentido estático, sino un proceso continuo -en cierto sentido doméstico- en constante movimiento (p.74).

Por lo tanto, la lengua materna son transportadoras de conocimientos y, por consiguiente, no debe ser usada sólo como un medio para dar indicaciones. Desde el punto de vista de la comunidad tseltal, lo que el exterior puede enseñarles a través de la educación formal institucionalizada pudiera tener un valor muy limitado ya que no lo perciben práctico debido a sus creencias y modos de vida, es necesario despertar su interés a crear materiales, asignaturas y talleres, que de una manera tangible mejoren su modo de vida siendo esencial crear literatura de soporte en lengua materna que los motive aprender a leer.

## La escritura

La humanidad siempre ha buscado diversos medios para comunicarse y han sido persistentemente en la búsqueda de diversos medios y formas para comunicarse antes de la invención del alfabeto existieron otras formas para la comunicación. Debido a la necesidad de buscar medios para transmitir el mensaje oral al escrito y almacenar la información para su posterior consulta, ello dio origen a la escritura y sigue siendo su principal utilidad. Como dice Sánchez (2012) “la invención de la escritura es uno de los avances tecnológicos más sofisticados del hombre y uno de los descubrimientos más extraordinarios por todo lo que representa y por toda su trascendencia” (p.14). A través de la escritura se redacta, canciones, poesías, pensamientos, experiencias y es un medio que permite expresar los más diversos asuntos, ideas, emociones y conceptos que se encuentran al alcance de quienes pueda leerlos.

Pero escribir es todo un arte ya que se requiere de activar diversas actividades habilidades mentales para esta acción, además, Sotomayor, et al. (2014), indica que “la escritura es una habilidad lingüística de gran importancia para comunicar ideas, argumentos y sentimientos, que debe enseñarse en la Educación Básica, pero que se sigue desarrollando durante

toda la vida” (p.2). Escribir es un arte que encierra todo el poder de la creación de la mente humana, ya que se pueden escribir historias, poemas, versos, manuales técnicos o cartas de amor. Todo lo que se pueda imaginar se puede escribir. Por lo tanto, la escritura proyecta la mente humana hacia la eternidad.

La escritura se aprende de manera consciente a diferencia de la oralidad que se adquiere de manera inconsciente mediante la interacción con la familia y el contexto de forma natural surge de manera espontánea las ideas al imitar a los demás. En cuanto al escritura, es necesario la intervención de la educación básica para que los niños y niñas adquieran le código escritos, entonces existe un conjunto de procedimientos para que lleguen a escribir una palabra o una oración. Para escribir las ideas propias de los alumnos. Carlino (2006), expresa que se les desarrolle la curiosidad. Pero, lo que comúnmente sucede dentro del salón de clases es trabajar con dictados para mejorar la escritura, copiar textos del libro y luego calificar, realizar correcciones en cuanto a la ortografía, actuación, pero no se crea oportunidad de motivar a los niños y niñas para que escriban algunas ideas o pensamientos.

## **La producción te texto**

La producción de textos comprende un proceso complejo no es solamente escribir por hacerlos, ni no que al escribir comprende dar significado con palabras mediante la lengua escrita, mensajes relacionados con sentimientos, pensamientos, experiencias, debidamente ordenadas. Respecto a la conceptualización de producción de textos.

Para Cassany (1996), “escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito” (p.135). Entonces, escribir no solo es tomar un lápiz, papel y escribir ocurrencias más bien, se trata de que el mensaje sea entendible para la audiencia, pero por la falta de hábito y apoyo de los maestros y maestras el proceso de escritura se vuelve complicado.

Se debe comprender que el lenguaje escrito es un proceso muy complejo dado que las personas no nacen con esa habilidad, es más se tiene que aprender todo un proceso ordenado, entonces esta actividad presenta un grado de dificultad para llevarlo a cabo, por ende, es necesario que dentro del aula se apoye a los alumnos y alumnas para que puedan aprender a redactar dándoles sugerencias.

Durante el proceso para la producción de textos es importante tomar a consideración ciertos criterios, como la finalidad y al público a quien va dirigido, es decir a qué tipo de audiencia va dirigido el escrito, es necesario realizar una etapa de organización acerca de lo que se quiere escribir, que tipo de mensaje se pretende dar, es indispensable anotar y organizar las ideas para que al final la producción del texto tenga un éxito.

La producción de textos no es solo escribir, más bien existen tareas previas antes de llegar a realizar una producción de escritos, por lo cual existen etapas, en diálogo con Cassany (1994) menciona que para la expresión escrita se produce en 3 etapas que son:

- Pre-escribir: comprende todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan de este, en esta etapa intelectual el autor elabora su pensamiento, pero a un no escribe nada.
- A lo largo de este proceso de la mente el autor piensa activamente en el asunto sobre el que tiene que redactar.
- Escribir: antes de iniciar con la producción, el autor debe estar dispuesto a realizar muchos borradores, porque escribir es un proceso complejo, dado que tiene que controlar un conjunto de pasos cómo generar ideas, poseer conocimiento para transferir los conceptos y las ideas en palabras, asimismo, tener conocimiento para la construcción de frases bien formadas y cohesionarlas además, conocer las convenciones del discursos, lo importante es de que el autor desarrolla sus ideas, las correcciones se dejan al final.
- Re-escribir: en esta etapa el autor revisa y evalúa el contenido del texto, la estructura e igualmente hace correcciones gramaticales, corrección de vocabulario, Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación, entre otros aspectos. (Cassany,1994, p.98)

La escritura es entonces un proceso que debe llevarse en etapas o fases. Los estudiantes deben aprender a planificar qué les gustaría escribir.

## Metodología

El diseño de esta investigación se situó desde un enfoque cualitativo, porque busca dar cuenta de las voces de los participantes en cuanto al uso de técnicas para la redacción de textos narrativos cortos en el proceso de esta investigación. Tal como menciona Strauss y Corbin (2016) que “nuestra versión del análisis cualitativo ofrece un conjunto de procedimientos muy útiles — en esencia son derroteros, técnicas sugeridas, no mandamientos—. También ofrecemos una metodología, una manera de pensar la realidad social y de estudiarla” (p.12). De tal manera, el posicionamiento en este paradigma permite crear diversas vías y seleccionar las técnicas y el diseño de dispositivos para el estudio, además, el enfoque da la oportunidad de adecuar o seleccionar nuevas técnicas y adecuar los dispositivos, si durante el análisis hay resultados favorables.

Además, se sustenta bajo la metodología de investigación acción en la cual se tendrá una participación de observador participante junto con el grupo de estudiantes tseltales y docentes de la escuela.

Para Guerrero y Guerrero (2014) la investigación-acción está:

fundamentada en la motivación a que participen en la investigación los afectados o involucrados con el fenómeno, para encontrar las causas y buscar soluciones; la observación que haga el investigador en el campo de las actuaciones de los participantes en sus lenguajes (orales y corporales) será vital en el desarrollo de la investigación. (p. 9)

Con esta metodología de investigación se busca que los resultados obtenidos sean de beneficio y confiables para dar tratamientos a una problemática determinada, por lo tanto, es preciso para el desarrollo de la investigación contar con la participación y colaboración de las personas. Igualmente, para Sandín (2003) la investigación-acción se encuentra ubicada y orientada hacia la práctica educativa, esto es con la finalidad de que la investigación no almacena el conocimiento sobre la enseñanza, por lo tanto, está fundamentada para aportar información y ser guía en la toma de decisiones en el proceso de cambio la para mejora de la práctica educativa.

## Contexto

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones de escuela Primaria Bilingüe “Narciso Mendoza” C. C. T. 07DPB2421L, que se encuentra situada en la localidad de la Siberia perteneciente al municipio de Chanal, Chiapas, en la escuela primaria laboran 11 maestros, 3 maestras y un director técnico hablantes de la lengua tostsil y tseltal de diversas variantes.

La labor de los docentes de la escuela primaria se encuentra enfocada principalmente en la enseñanza de la segunda lengua que es el español en todos los grados que conforman esta institución educativa, por lo tanto, todas las actividades están diseñadas para el aprendizaje de la segunda lengua.

## Participantes

Para la realización del estudio se llevó principalmente con los alumnos y alumnas de sexto grado, que tienen entre los 11 y 12 años, la cual se conformó con 11 niños y 9 niñas, que tienen por lengua materna el tseltal y como segunda lengua el español excepto unos de los niños que su lengua materna es el español y su segunda lengua el tseltal.

También, es importante mencionar que los alumnos y las alumnas de sexto grado, no todos son de la localidad de la Siberia, de modo que algunos provienen de poblados aledaños como de San José, algunos alumnos y alumnas hacen un recorrido de 1 hora aproximadamente para llegar a la escuela. Los alumnos y alumnas se comunican fluidamente en su lengua materna, esto es, dentro del salón de clases la lengua principal de comunicación entre alumno y alumna – alumno y alumna, alumno y alumna – docente es el tseltal, aunque el docente frente a grupo hace uso del español durante las clases, los alumnos y alumnas hacen uso de la lengua materna para realizar preguntas cuando tienen una duda acerca de una actividad.

## Técnicas de recolección de información

Dentro del paradigma cualitativo podemos encontrar una gran diversidad de técnicas, por lo tanto, se hizo una selección de entre todas estas técnicas permitieran dar cuenta de las voces de los participantes.

Observación participante: Para este trabajo se realizó una observación participante la cual, “Consiste en la observación del contexto desde la

participación directa del investigador o analista, no es encubierta y no es estructurada.” (Mesías, 2003). En este caso el tema de interés es la escritura en tseltal, por lo tanto, la observación se enfocó en conocer cómo los alumnos y alumnas abordan la escritura en tseltal, pero para llegar al salón de clases y realizar la observación es necesario generar las condiciones para el acceso en la institución educativa.

Diario de campo: Esta técnica fue de gran apoyo como lo menciona Bernal et al, (2009) “útil para la descripción, el análisis y la valoración del campo de intervención, que toma sentido en la medida en que se convierte en una posibilidad para generar procesos de reflexión-investigación sobre el quehacer” (p. 02), durante el tiempo de la recolección de datos se realizaron apuntes sobre los hechos más relevantes que acontecieron dentro del salón de clases como las actividades y comportamientos de los alumnos.

Ficha pedagógica: Para conocer cómo los alumnos abordan la escritura en tseltal fue necesario el diseño de actividad la cual implica escribir en tseltal, para Alfaro y Chavarría, (2003), “La ficha como técnica didáctica no debe ser improvisada, sino debe ser planificada en función del alumno, lo que permite individualizar la enseñanza. Debe ser concisa, carente de ambigüedad y atractiva para los niños” p. 117), las actividades diseñadas fueron analizadas previamente, basándose desde el objetivo, es decir que es lo que se pretende lograr con los resultados de las actividades.

Registros gráficos: El uso de la fotografía para la recolección de datos relacionados en la habilidad escrita en tseltal por los alumnos de sexto grado, además, Augustowsky (2007), menciona que “Al analizar estas imágenes surge el enorme potencial de la fotografía como registro de lo observable” (p. 148). Con el apoyo de la fotografía permitió observar detenidamente de como escriben los alumnos, cabe mencionar que las fotos tomadas fueron los trabajos que los alumnos realizaron sobre la habilidad escrita.

## Resultados

Derivado del análisis de la información y de los datos con mayor frecuencia, de igual manera sobresalen la sintaxis de la L2 a L1, por lo tanto, este código es fue el resultado de unas actividades diseñadas mediante la ficha pedagógica y los resultados que se obtiene es como los alumnos y las alumnas hacen uso de la sintaxis del español en la adquisición de la lengua escrita en su lengua materna.

Ante esta situación que presentan los alumnos y alumnas durante la elaboración de las oraciones, es el reflejo de que el español se impone ante la sintaxis del tseltal, claro que, los niños no se dan cuenta por la edad que ellos tienen, no son capaces de notar que hacen uso del español al momento de escribir en tseltal. Es importante mencionar que antes de que los alumnos y las alumnas escribieran las oraciones de cada una de las imágenes, se le preguntó que observaba en la primera imagen consecutivamente con las demás imágenes y mediante la oralidad articulan de manera correcta las oraciones.

Los alumnos y las alumnas empiezan a realizar un proceso mental de la regla de la L2 y, por consiguiente, crea su propia regla y el resultado es el error sintáctico, por lo tanto, como resultado a simple vista es un error de los alumnos y alumnas, pero es importante prestar atención en esos errores y buscar la forma de corregirlos.

Para casanovas (2004), la interferencia sucede:

Cuando dos lenguas conviven en un mismo territorio, la superposición continuada de los sistemas resulta un terreno abonado para la injerencia de uno en el otro. Esta conjunción se manifiesta en una amplia gama de fenómenos, que van desde la alternancia de código hasta las interferencias —o transferencias o marcas transcódigos, como se les prefiera denominar—, entendidas como cualquier rasgo lingüístico que se introduzca en una lengua A por la influencia de una lengua B (p.26)

Antes de empezar a escribir es necesario seguir una serie de pasos o reglas antes de llegar a realizar un pequeño texto, tal como lo señala Cassany (1994), es necesario realizar actividades de pre- escritura, dado que es importante planificar que es lo que se quiere escribir y en este caso los alumnos y las alumnas decidieron que escribirían un leyenda, pero cuando se les pidió que escribieran qué es lo saben de la leyenda del Spak'inté, ellos no respondieron a la actividad. Para poder realizarla se les dieron preguntas que detonaran las características importantes de la leyenda: ¿Qué leyenda conocen? (Bin ayej ka naik?), ¿cómo es el personaje? (¿Bin yilel?), ¿Qué hace? (Bin yas spas?), entre otras preguntas y con la guía del docente entonces iniciar con la escritura.

Este suceso es narrado por los propios maestros y maestras que laboran en la escuela primaria, de igual manera los alumnos y los padres de familia cuentan este suceso y es así de como las leyendas van emergiendo sobre sucesos sobrenaturales que ocurren. Durante la cuarentena COVID 19, la comunidad cuenta que una muñeca apareció atrás del salón de sexto grado. Los estudiantes encontraron esa muñeca, la cual tenía aspecto muy

raro y posteriormente de la nada desapareció. Mediante las oraciones proporcionadas por los alumnos y alumnas se logró construir un pequeño texto, por lo cual, Este pequeño escrito fue guiado con el apoyo del docente, esto es, para llegar a escribir el pequeño texto se requirió la intervención de todo el grupo a través del trabajo colaborativo.

## Conclusiones

¿Qué técnicas de expresión escrita mejoraría el proceso de escritura de los estudiantes en tseltal?

Para poner en práctica la enseñanza de la escritura de la lengua tseltal fue necesario implementar diversas técnicas para el fomento de la escritura de textos cortos donde se hizo énfasis a las técnicas de pre-escritura como: la lluvia de ideas, inferencia, preguntas detonadoras y uso de recursos como imágenes y objetos del aula o de la comunidad.

La etapa de preescritura ayudó a activar conocimientos previos de los estudiantes. con el apoyo y el uso de técnicas de pre-escritura los alumnos y las alumnas pueden llegar a saber qué se puede redactar un texto corto. Este proceso no es fácil, al respecto Cassany 1996 menciona que, escribir no solo es agarrar un lápiz, porque es un proceso complicado que activa diversas habilidades mentales, por eso, es muy importante que como docentes debemos tomar en cuenta las técnicas que activen los conocimientos que han adquirido los estudiantes, sus saberes locales y con la guía del profesor y de sus propios compañeros construir un texto corto de manera colaborativa donde los estudiantes entiendan que un texto corto requiere una estructura y que ellos ya la conocen porque sí pueden contar las narraciones pero que el lenguaje escrito es más formal.

## Referencias

- Alfaro Valverde, A., y Chavarría Chavarría, G. (2003). Uso de las fichas didácticas en v grado de la educación primaria: visión de los educadores en San Ramón. *Revista Educación*, 27 (2), 103-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44027208>
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. Sverdlick (Comp.), *La Investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*, 147-177.
- Busquets, M. (2006). Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela. México, D.F, México: CIESAS - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. <https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/72475?page=36>.
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Como se aprende a escribir*. Editorial Empúries (2nd ed.).
- Concheiro, J; Núñez, V. y L. Concheiro, (2006) “Propiedad, biodiversidad y conocimiento tradicional” en Concheiro, L. y F. López, (coord.) *Biodiversidad y conocimiento tradicional en la sociedad rural, entre el bien común y la propiedad privada*, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria-Cámara de Diputados, LX Legislatura, México.
- Domínguez, A. (2018). Fomento de la lectura y la escritura en lenguas indígenas de México: algunas consideraciones,10, 55-94.
- Fábregas, A., (2012) *El Mosaico Chiapaneco. Etnografía de las culturas indígenas*, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos indígenas (CDI), México.
- Guerrero, G., y Guerrero, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F. Grupo Editorial Patria. <https://www.editorialpatria.com.mx/pdffiles/9786074384086.pdf>
- Machuca, J. A., (2009) “La privatización de la biodiversidad y la cultura a través de los conocimientos tradicionales” en Betancourt, A. y J.

- Cruz, (coord.) Del saber indígena al saber transnacional, La Explotación de conocimientos tradicionales sobre conservación de la biodiversidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Fomento Editorial, México.
- Sánchez, Y. (2012). Sobre la escritura. Universidad Nacional de Colombia. <https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/127606?page=15>
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones. España.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., y Domínguez, A. M. (2014). Calidad de la Escritura en la Educación Básica. Documento de trabajo, 1. <https://www.academia.edu/download/38456607/doctrabajo-13-072014.pdf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia
- Villoro, L., (2002) Estado plural, pluralidad cultural, Paidós-UNAM, México.

## Biodata

Natividad de Jesús Cruz Cruz, es Licenciada en educación Primaria Intercultural Bilingüe para el medio indígena, egresada de La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”. Es profesora en educación Primaria Indígena en el estado de Chiapas.

Elizabeth Us Grajales es Doctora en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas) y Maestra en Desarrollo de Formadores (University of Exeter). Es profesora de Tiempo Completo y responsable del CA en consolidación “Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas.” Sus publicaciones son en el área de evaluación, formación de profesores, lengua y cultura.

Esther Gómez Morales es docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudió Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa. Obtuvo la maestría en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Essex, Inglaterra. Es miembro del Cuerpo Académico Desarrollo Profesional Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas.

## CAPÍTULO 6

# FOMENTO DE LA LECTOESCRITURA EN LA LENGUA-CULTURA TSOTSIL EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE

MTRO. LORENZO SÁNCHEZ PÉREZ

DRA. ELIZABETH US GRAJALES

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

### Resumen

“Fomento de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil a través del uso de cuentos, leyendas y adivinanzas como recursos didácticos en la Educación Primaria Bilingüe” Es un estudio que se realizó en la Primaria Bilingüe “Ahuitzotl” ubicada en la comunidad de Majomut municipio de Chenalhó; en el cual tuvo como objetivo principal analizar y proponer diferentes alternativas para el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura de la lengua tsotsil como L1 con los y las estudiantes de educación de quinto y sexto grado de educación primaria indígena. Esto se debe particularmente porque en los últimos años en la educación indígena se ha visto en decadencia el nivel educativo y el aprendizaje significativo desde la lengua materna.

Para el logro del proceso del análisis y triangulación de la información fueron necesarios utilizar diferentes dispositivos y técnicas en los cuales fueron aplicados con los participantes y colaboradores: el uso de la entrevista a profundidad, diario del profesor, observación, entre otros. Estos dieron como resultado la obtención de información para su análisis y posteriormente plantear la propuesta pedagógica para el mejoramiento de la lectoescritura de la lengua tsotsil con alumnos de quinto y sexto grado de educación Primaria Indígena.

Palabras clave: lectoescritura, recursos didácticos, lengua-cultura tsotsil, investigación-acción.

## Introducción

La educación que se imparte en cada una de las escuelas en nuestro país sobre todo en los contextos rurales, en su mayoría no son diseñados de acuerdo con el contexto rural: pluricultural y plurilingüe, sino que, tanto el currículum como los programas son adaptados o imitados de otros países de contextos muy diferentes al de México. Esta situación con los proyectos educativos se refleja en el momento de realizar una valoración del sistema educativo, pues los resultados obtenidos no cubren las expectativas en el ramo. Por lo tanto, debe fomentarse una educación acorde a las necesidades contextuales y culturales.

Es evidente entonces que ha faltado una política educativa que fomenta realmente una educación desde las lenguas y culturas de las y los estudiantes hablantes de una lengua originaria. Porque lo que hemos visto desde hace décadas ha imperado las políticas educativas y lingüísticas, que tienen como objetivos distintos que a los intereses de los pueblos originarios. Es así que el presente estudio tiene como objetivo analizar, diseñar e implementar propuesta pedagógica en la lengua tsotsil con las y los estudiantes de quinto y sexto grado de Educación Primaria Bilingüe para desarrollar las habilidades de la lectoescritura de la lengua tsotsil como primera lengua (L1).

## Fundamentos teóricos

### Antecedentes del fomento de la lectoescritura de la lengua-cultura tsotsil

El proceso de la lectoescritura en la educación básica los diferentes sistemas educativos en México, específicamente en Chiapas se ha implementado desde diferentes enfoques y estrategias. En los últimos años se ha priorizado la mecanización y memorización, en el que lo único que importa es que se aprenda a leer y escribir sin importar que se comprenda lo que se lee y se escribe. Hoy en día vemos con preocupación muchos estudiantes egresar en educación primaria sin lograr construir un texto con coherencia y cohesión. En el que en un pequeño texto logren desarrollar y expresar sus ideas y pensamientos, que demuestren plenamente lo que han aprendido durante su educación en el mundo de las letras, es decir, codificar en símbolos sus palabras y discursos.

Esta situación vemos con más preocupación en el sistema bilingüe, es decir, en Nivel de Educación Indígena, ya que desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 y hasta la fecha, la educación indígena ha pasado por diferentes procesos conceptuales, pero no de fondo; ya que han cambiado los programas, proyectos o propuestas didácticas, pero en la práctica poco se ha impactado, ya que por lo general terminan imponiendo la lengua-cultura mayoritaria, es así como las y los estudiantes hablantes de lenguas originarias terminan recibiendo una educación castellanizadora (García Segura, 2004). Tal como plantea Castañeda (2006):

La educación indígena en nuestro país jamás ha sido tal: nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por los propios interesados, estos se limitan a la educación informal de sus miembros por carecer de los recursos para crear una infraestructura escolarizada [...] siempre ha sido trazada desde el exterior apropiándose de los valores y culturas en provecho de la nación-no de los indios o simplemente anulándolos, devaluándolos o utilizándolos en su afán de homologar a todos los ciudadanos independientemente de sus lenguas. (p. 6)

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

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

Desde esta perspectiva, se debe implementar una educación intercultural en todos los niveles como hemos estado mencionando, propuesto y surgido desde sus prácticas diarias, desde sus cosmovisiones, sus lenguas y culturas. Que el objetivo real se vaya enfocado hacia una descolonización cultural e ideológica, que se logre comprender que no existe culturas superiores e inferiores; todos tienen un valor mientras exista un grupo social quien lo ejerce y lo practique. Una educación intercultural para todos los contextos sociales, porque actualmente pareciera que la educación interculturalidad se focaliza más a las culturas minoritarias o indígenas” la educación intercultural están destinados a los estratos sociales dominados, en particular los indígenas, con el fin de que ellos respeten” y toleren” --¿A quiénes? -- a los que los dominan, los desprecian, los engañan, los explotan” (Gasché, 2010, p. 115). Que las lenguas nativas en México son tan importantes como cualquier lengua en el mundo, sobre todo que se tome en cuenta como objeto de estudio para fomentar y fortalecerlo cada día desde las aulas de la educación básica.

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

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

Un currículo tal, bien organizado y enseñado con buena metodología y materiales en contextos significativos, abre perspectivas de éxito para que los alumnos, al concluir su primaria, lleguen a un bilingüismo aditivo y coordinado –aunque posiblemente no equilibrado– en las cuatro habilidades (comprender, hablar, leer, escribir) de sus dos lenguas. (p. 15)

## La enseñanza-aprendizaje desde la lengua tsotsil como L1 en escuelas rurales de Chiapas

El proceso de la alfabetización de los niños y niñas de las culturas minoritarias se ha visto como contradictorio en sus vidas cotidianas, esto ocurre al recibir una educación descontextualizado y ajenos a sus lenguas y culturas. Es por ello que en la mayoría de las y los estudiantes procedentes de pueblos originarios dejan truncado sus estudios hasta la educación básica, es decir, ya no siguen sus estudios en el nivel medio superior y superior. Porque les dificulta al no encontrar como relacionar los conocimientos que adquieren en la escuela con sus prácticas diarias, son poco los que sobresalen y terminan una carrera profesional.

Desde esta perspectiva, en los pueblos originarios existen un alto porcentaje de deserción y abandono escolar por diversos factores, tal como hemos mencionado, por la forma como son educados (desde otra lengua y cultura), situación económica y social.” Quienes están en situación de pobreza o de extrema pobreza frecuentemente abandonan sus estudios, sobre todo los que viven en las zonas rurales y las zonas marginadas de las ciudades” (Ortiz, 2016, p. 12). De esta manera ve que en las diferentes dependencias e instituciones son escasos los que cubren algún empleo en esas áreas laborales, muchas veces prefieren ir en busca de empleo en las grandes urbes o en otros países que prepararse académicamente. Sienten que desde la escuela sufren la exclusión y discriminación de sus lenguas y culturas cuando no se retoman como contenidos escolares sus saberes y conocimientos ancestrales que con ellos tienen significado la vida y relación con la madre tierra. Coincidimos con Ortiz (2016):

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

Por todo lo anterior, se concluye que el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la educación básica, se fomente y se desarrolle desde la lengua materna de las y los estudiantes. Si las y los alumnos hablan una lengua materna debe de aprender a leer y escribir desde esa lengua, esto tiene como finalidad que exista una comprensión y sentido lo que vayan aprendiendo en la escuela, es decir, que se logre un aprendizaje significativo. Educar en un contexto rural no es lo mismo que

en el contexto urbano, el primer contexto existe una infinidad de conocimientos socioculturales y prácticas ancestrales que le dan sentido y significado la vida; mientras en un contexto urbana de cierta forma viene acorde en los planes y programas de estudio. Pero muchas veces se intenta educar de la misma manera en los dos contextos, aterrizando temas sin que se analiza previamente el contexto y las necesidades de cada uno de las y los estudiantes.

De esta manera llegamos a proponer alternativas didácticas y pedagógica con la finalidad de que encuentren significado los aprendizajes que van adquiriendo en la escuela, y de esta manera se estará fomentando desde la escuela la apertura de un nuevo paradigma en el quehacer educativo. Pero no es más que dar cumplimiento que por derecho les corresponde a los estudiantes procedentes de un grupo étnico, ya que es uno de los objetivos es la creación de la asignatura la lengua indígena, tal como viene estipulado en el plan de estudio. SEP (2008):

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

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

Es así como en las escuelas bilingües no se practica una educación acorde a la lengua del estudiante, sino que se prioriza la enseñanza de la segunda lengua, a pesar que en los parámetros curriculares y planes y programas vigentes explicitan el tiempo y el enfoque de cómo se debe enseñar las lenguas originarias en escuelas rurales desde los diferentes ciclos que compone la educación primaria. Tal como especifica la SEP (2008):

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

las propuestas didácticas para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas de lengua indígena y las 4 horas restantes para apropiarse del español como segunda lengua. (p. 23)

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

### **El desarrollo de la lectoescritura en la lengua-cultura en educación primaria indígena**

El proceso de adquisición de la lectoescritura se desarrolla en los diferentes ámbitos y niveles educativos; con el fin de que los estudiantes desarrollen sus habilidades desde los primeros años de la educación, en el cual los estudiantes deben desarrollar las habilidades lectoescrituras desde la lengua materna de cada uno de ellos; esto con la finalidad que sean significativas lo que vayan a leer y escribir. Asimismo, debe fomentarse la lectoescritura desde un enfoque lingüístico-sociocultural-comunicativo para que de esta manera se pueda darse un aprendizaje desde el contexto del aprendiente para que de esta manera se vaya dando una enseñanza-aprendizaje. La lectoescritura es fundamental en todos los aspectos de la vida, es el complemento de las 4 habilidades lingüísticas, para que realmente una persona tenga una competencia lingüística debe tener las 4 habilidades: lectura, escritura, comprensión y la expresión oral.

De esta manera, vemos necesario que desde el nivel primaria se impulse la lectoescritura desde un enfoque constructivista y comunicativo. Con ello se pueda fomentar la lectura y escritura respetando la cultura y lengua de las y los estudiantes, de este sentido tendrá significado para ellos lo que vayan aprendiendo en la escuela; por ejemplo, cuando vayan aprendiendo sus primeras palabras deben leer en la lengua materna, que en este caso la lengua tsotsil; si se enseña con cuentos, adivinanzas y leyendas tiene que ser desde el contexto cultural, para las y los estudiante asimilen inmediatamente. Para ello como docente y estudiantes debe estar conscientes los objetivos de las practicas pedagógicas, de los contenidos

escolares, pero sobre todo la lengua y cultura en que se implementa las actividades escolares. Tal como nos afirma Montealegre y Forero(2006):

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

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

En este sentido, desarrollar las habilidades de la lectura y escritura significa completar las competencias comunicativas que son fundamentales para vivir en sociedad. Pero sobre todo cuando se desarrolla estas habilidades en la lengua materna y con los elementos culturales del contexto, de esta manera los entes cognoscentes serán competentes en el contexto y fortaleciendo la identidad étnica. De esta manera entendemos la importancia de la lectoescritura en nuestras vidas, en el aula y más aún porque es una forma de entrar al mundo del conocimiento. Tal como nos plantea Araoz et al (2010):

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

Estos métodos de enseñanza de la lectura y escritura se inician a aplicar las actividades con los estudiantes, a cualquier edad y en cualquier

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

## **Métodos de enseñanza en la escuela**

Para que los estudiantes entren en el mundo de las letras es necesario aplicar diversas estrategias o metodologías para que les faciliten la adquisición de los elementos de la alfabetización y logren desarrollar sus habilidades de la lectoescritura. Las estrategias se pueden implementar tomando en cuenta la lengua-cultura de los estudiantes, ya que este binomio de elementos es algo inseparable pero que a la vez son dos aspectos que si se pasa de manera desapercibida puede ocasionar en nuestros alumnos una aversión hacia la escuela por lo que es necesario tener en cuenta esos elementos en nuestras prácticas educativas.

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

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

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

## Metodología

Este estudio se enmarca en el enfoque cualitativo y con el método de investigación-acción de manera participativa y colaborativa con compañeros docentes de la escuela y de la zona escolar 016, así como la participación de las y los estudiantes de la escuela primaria bilingüe de 5to y 6to grado respectivamente, esta institución se ubica en la comunidad de Majomut municipio de Chenalhó. En el cual se intenta dar a conocer en propias voces de los participantes en sus escenarios reales sobre la problemática pedagógica, en cual abordamos sin más preámbulo. Coincidimos en este caso con Guerrero (2016) al afirmar:

La investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad. (p.3)

De esta manera se perfiló la investigación, porque se centró de un problema educativo específico, en el cual se trabajó con un grupo de estudiantes y docentes que son los participantes inmediatos, quienes de manera conjunta se hizo que el trabajo fuera fructífero, pero sobre todo que se logró los objetivos en darle una solución alternativa a la problemática planteada. Por otro lado, el término investigación-acción existen varias definiciones, pero todos coinciden que es un método de investigación en el cual tiene como objetivo principal realizar acciones que implica un cambio y una transformación social; en cual para su ejecución en la práctica consiste en tres etapas fundamentales: diseño, ejecución y evaluación. Tal como Latorre (2003) nos menciona al respecto:

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

Desde este sentido, emprender el estudio de la investigación-acción implica una gran labor y visión abierta a la transformación y el cambio en la sociedad específicamente relacionado a una problemática en el quehacer

educativo. Ya que, realizar una investigación- acción con enfoque cualitativa prácticamente es darle solución alternativa a una problemática a diferencia de una investigación con enfoque cuantitativa que se conforme con obtener datos y con una deducción probabilístico.

## **La estrategia metodológica**

Con el fin de obtener la información fueron necesario diferentes actividades dentro del salón de clase y en el campo. Algunas de los dispositivos y técnicas que se aplicó fueron:

- La entrevista a profundidad
- Observación
- Diario de campo
- Registros gráficos
- Actividadesde clase

Con las diferentes técnicas fue posible obtener la información necesaria para nuestra investigación, así como compararla y validarla mediante la triangulación de la información. Como parte de la que se obtuvo se encuentra la categorización y la codificación; dentro de ellas resaltan las categorías y subcategorías: Enseñanza y aprendizaje de la lengua-cultura tsotsil (Desarrollo de la lectura y expresión escrita en tsotsil, manejo de las grafías y el uso de glotal en tsotsil), documentación de las tradiciones orales (de la oralidad a la lectoescritura de cuentos, leyendas y adivinanzas), el docente y su práctica pedagógica (La práctica pedagógica de la lengua- cultura tsotsil, el papel del docente y el alumno en el aula). Cabe precisar que entorno a estas categorías y subcategorías se triangula la información con respecto a los constructos de la investigación.

## **Análisis de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura**

En este momento encontramos diferentes formas de entender el proceso de la lectoescritura en la educación primaria, primeramente, los docentes consideran que enseñar a leer y escribir a sus estudiantes hablantes de una lengua originaria tiene que enseñarse desde la lengua materna para que tenga sentido lo que vayan a aprender tal como podemos ver en el Frag-

mento 1, de lo contrario se topan con barreras de aprendizajes que posteriormente se refleja en el bajo nivel académico de la comunidad estudiantil.

## **Fragmento 1**

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

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

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

Nota. Métodos de la lectoescritura. Entrevista a docentes, septiembre de 2022.

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

en el proceso adquisición de las habilidades de la lectura y escritura, sin embargo, en la práctica pedagógica poco refleja este tipo de educación sino lo que resalta es el aprendizaje desde la segunda lengua. Las y los estudiantes lo demuestran en cada actividad que se realiza con ellos, leen y escriben más en la segunda lengua, es decir, en español.

Por lo consiguiente, los docentes realizan más actividades que vienen en el libro de español ejercicios y lecturas que buscar ejercicios o actividades que sean desde la lengua materna de las y los estudiantes. Como se dan cuenta que terminan más rápido en español de manera inconsciente los docentes aplican más actividades en español que en la lengua tsotsil, aunque los docentes mencionan la importancia de las lenguas maternas de sus estudiantes. Por otro lado, como docente investigador registramos la reflexión que fuimos obteniendo en el diario del investigador, ya que existe una necesidad de análisis y reflexión junto a los docentes sobre su práctica pedagógica y que a base de allí se comprenda la importancia de utilizar materiales acordes a las lenguas y culturas de sus estudiantes, y al mismo tiempo esté enfocada a retomar los conocimientos previos de cada uno de ellos, constatando en el Fragmento 2.

## Fragmento 2

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

Nota. Métodos de la lectoescritura en la lectoescritura. Diario del investigador, septiembre de 2022.

En este sentido, entendemos que como participantes de esta investigación se debe comprender el trabajo y el compromiso que tenemos

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

### **Análisis de la enseñanza de la lengua tsotsil**

Los estudiantes tienen dificultades en reconocer y distinguir las grafías de la lengua tsotsil. En este caso, tratan de escribir, pero mezclan con las grafías de la segunda lengua, es decir, en español; el estudiante escribe utilizando las grafías en español al intentar escribir en su lengua materna. Esta situación se debe básicamente porque los estudiantes han recibido una educación desde la segunda lengua, por lo que en el momento de iniciar algún trabajo con ellos en lengua materna se logra evidenciar de esta manera.

Las y los estudiantes en estas actividades tuvieron que leer las preguntas en la lengua tsotsil para que pudieran responder o formular sus escritos, aunque en la lectura no tienen tantas dificultades, pero no logran distinguir las palabras con glotales, sino que leen como si fuera en español. En la pregunta: 1.- ¿K'usi ta spas li kereme? (¿Qué hace el niño?), lo leen como si estuviera escrito así: Kusi ta spas li quereme, es decir, lo leen como en español y si escuchara alguien que todavía esta aprendiendo la lengua tsotsil le costaría interpretar el significado, pero como ellos ya lo hablan interpretan fácilmente el significado.

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

Aunado a lo anterior, con las diversas actividades y observaciones

que hemos realizado con los participantes es muy importante recalcar que no se puede hablar de una enseñanza- aprendizaje mientras no tenga sentido para ellos lo que vayan a aprender. Porque la lectura se tiene que entender y comprender e interactuar con el texto, no solo es decodificar. “Leer implica comprender lo que se está decodificando, es decir, interpretar y construir el sentido de lo que está escrito; escribir, usar el código alfabético para producir textos y comunicar mensajes” (OEI, 2021,p. 24). En este sentido, enseñar a leer y escribir nos obliga a tomar en cuenta elementos que para nosotros y a nuestros estudiantes son fundamentales para que se dé una educación significativa. De lo contrario surgen diferentes dificultades como hemos estado analizando, dificultades que a diario nos presenta como desafíos para la práctica educativa. En las prácticas educativas es lo que se percibe y se observa, tal como vemos en un reporte de observación en el Fragmento 4.

## Fragmento 4

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

Nota. Dificultades en la escritura de la lengua tsotsil. Reporte de observación septiembre de 2022.

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

Tal como hemos encontrado en los diferentes productos de los participantes de este estudio, refleja la falta de dominio de la lectura y

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

### **Análisis de la implementación de estrategia de tradición oral**

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

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

### Fragmento 3

ala k'upin la pass jun t'si las pass

muj k'upin la pas ajk'uj

t'sots caay la pas puk'uj

Nota. Escritura en tsotsil de un alumno de 5to grado. Actividad en clase, octubre de 2022.

El estudiante intentó escribir tal como se dio las indicaciones, porque el mayor problema que encontré también es que las y los estudiantes no están acostumbrados a producir textos, sino que la mayoría de las actividades con que están acostumbrados es copiar y hacer todo lo que indica el o la docente. Por lo que uno de los objetivos en esta actividad era ver hasta donde son capaces de formular sus ideas mediante un escrito en su lengua materna tsotsil. En la primera columna, se le pregunta al alumno: ¿Qué le gustó de la actividad? Y responde en tsotsil, “a la k'upin la pas jun t'si la pas” en español quiere decir “me gustó hacer un perro en hacer”. Respecto a la segunda columna se le pregunta que no te gustó y responde “muj k'upin la pas puk'uj” traducción “no me gustó hacer diablo” y en la tercera y última columna, se le pregunta que te dificultó, responde “tsots caay la pas pukuj”.

En las tres frases que intentó construir el estudiante tienen detalles en el uso de las grafías en tsotsil y dificultad en darle coherencia sus ideas, utiliza de alguna manera las grafías de tsotsil, pero no tiene coherencia lo que escribe y en la palabra “t'si” le falta un glotal para que se entienda y quedaría escrito de esta manera ts'i' para diga perro, así como escribió no significa nada. Respecto a la segunda y tercera columna de igual manera tiene errores de coherencia de sus ideas porque no se entiende y el uso de las grafías de español, por ejemplo, en la tercera columna escribió “tsots caay”, que lo correcto sería tsots la ka'ay traducción lo sentí difícil. Como vemos en este análisis, existen grandes dificultades en la redacción de una frase en la lengua materna tsotsil a pesar que el estudiante ya está en sexto grado de primaria. Esta situación pedagógica ocurre básicamente por la forma como se aborda la lectoescritura desde los primeros años de la educación Primaria, en el que se inicia enseñando a leer y escribir en la segunda lengua que es el español y no se toma en cuenta las necesidades y el contexto cultural de los estudiantes.

Es fundamental que los docentes tengan adaptado y contextualizado sus estrategias en la enseñanza de la lectura y escritura dentro del salón de clase, para que generen condiciones y ambientes de aprendizajes favorables para sus estudiantes. Además, se debe de tomar en cuenta lo que se debe aprender y enseñar en la escuela tiene que ser algo significativo para el alumnado en el que debe darse desde su lengua y cultura; tal como algunos docentes participantes nos mencionan reconociendo la importancia de esta forma de educar, veamos el Fragmento 7. De esta manera vemos que es muy importante que los aprendizajes de los educandos sean acordes a sus lenguas y culturas para que realmente tenga utilidad y sentido para ellos. Los mismos docentes sugieren que es pertinente buscar alternativas para diversificar e innovar las estrategias en las prácticas educativas. No quedarse con las prácticas tradicionalistas en el que solo el docente sabe todo, enseña e impone; mientras los educandos solo son pasivos y sumisos adquieren una educación de memorización. Por tal razón, se debe fomentar aprendizajes contextualizadas tal como mencionan los docentes participantes, se debe tomar en cuenta diferentes aspectos contextuales, culturales pero lo más importante es la lengua, “el desarrollo del lenguaje establecen la necesidad de enfocar la enseñanza de lectoescritura al cumplimiento de su función social: la comunicación y expresión (...) debe cumplir con objetivos como recordar, comunicarse, informarse y descubrir” (Cabarcas, 2019, p. 3).

## Fragmento 7

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

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

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

Nota. El aprendizaje de la lectoescritura debe ser significativo y en lengua materna. Entrevista con docentes, octubre de 2022.

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

Pero como hemos mencionado los estudiantes participantes en esta investigación no tienen desarrollado las habilidades de la lectoescritura de la lengua tsotsil ni en la segunda lengua tal como mencionan los docentes en la entrevista que evidenciamos con el Fragmento 8. Y al mismo tiempo pude comprobar cuando realicé las observaciones que en su mayoría no podían redactar un texto ni en español ni en la lengua materna, en el que se constata en el Fragmento 9 con dificultades pueden con algunas frases. Pero con la lectura de cuentos, leyendas y adivinanzas; se fueron despertando el interés y mejorando sus escritos poco a poco con pequeñas frases, ya que solo así se pueden avanzar para mejorar su lectura y redacción de textos en la educación Primaria.

## Fragmento 8

Docente 1: Aquí están los alumnos la mayoría no saben leer y escribir, por diferentes problemas, una por el problema de corona virus nos afectó mucho y no pudimos a avanzar con nuestras

actividades y otras porque los alumnos no asisten a la escuela, y otro es que como estamos enseñando en español no tienen sentido para ellos lo que aprenden...por eso considero que es importante retomar o re direccionar nuestro proceso de enseñanza.

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

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

Nota. Los estudiantes les falta en la escritura y lectura. Entrevista a docentes, octubre de 2022.

## **Fragmento 9**

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

Nota. Los y las alumnas les falta para que aprendan a escribir y leer. Observación, octubre de 2022.

En el momento de realizar estas actividades con los educandos empecé a leerles los cuentos, leyendas y las adivinanzas para que vieran cuales son las diferencias de cada una de ellas. Todas esas lecturas y análisis de los diferentes textos literarios fueron en la lengua materna de los educandos, y al trabajar de esa manera me di cuenta que los y las estudiantes comprendían cada una de las actividades y hubo más participación por parte de ellos para conocer más sobre los textos. Asimismo, empezaron a contar sus cuentos en la lengua materna y sus adivinanzas lo que han escuchado de sus padres, aunque precisar que en cuestión de leyendas se dice igual que el cuento lo'il maxil (cuento o leyenda) tal como hemos analizado anteriormente.

## Conclusión

Los hallagos la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en la lengua-cultura tsotsil en este contexto se aborda desde diferentes aspectos; algunos docentes participantes mencionaron que están consciente en que la lectura y escritura con las y los estudiantes de la lengua materna tsotsil se debe de fomentar desde los primeros años de la escolarización, utilizando diversas estrategias y recursos con un sentido de identidad cultural. Esto para que exista una buena comprensión en el proceso de la enseñanza aprendizaje, así como fortalecer la lengua, cultura e identidad étnica.

Por otro lado, se pudo comprobar que cuando algún docente aborda de manera esporádica la lectoescritura en la lengua materna de los estudiantes utilizan los mismos métodos que aplican en la segunda lengua: silábico, fonético y mixto; con los que los docentes están acostumbrados al iniciar el proceso de alfabetización. Es por ello, que nosotros propusimos realizar actividades con nuestros estudiantes participantes desde la lengua materna y con un método mixto o ecléctico para diversificar las estrategias y que los alumnos tengan más sentido para ellos sus aprendizajes.

Cada una de las actividades pudimos observar cómo estos recursos de textos literarios favorecieron en gran medida los procesos de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura tsotsil, en primer lugar, porque tenían significado para ellos y en otra porque va acorde con su contexto cultural. Al realizar estas actividades con los estudiantes pudimos ver que ellos se sintieron parte de esas actividades porque son de su lengua y cultura; ya que el fin último de estas acciones es fortalecer y rescatar de alguna manera los conocimientos que tienen dentro de un pueblo originario.

## Referencia

- Araoz, E. Guerrero P., Villaseñor R. A. y Galindo M. de los A. (2019). Estrategias para aprender a aprender: Reconstrucción de conocimientos a partir de la lectoescritura.
- Castañeda, E. R. (2006). La educación indígena en México (No. 10). UNAM.
- García Segura, S., (2004). De La Educación Indígena a La Educación Bilingüe.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. Universidad Internacional del Ecuador, Ecuador. de la triangulación como estrategia de investigación. CIAIQ2016, 3. Gutiérrez, Chiapas.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Carrillo Avelar, A., Loncon, E., Nieto, R., y Silva Castellón, E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20),83-107. ISSN: 1405-6666. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002006>
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa. <http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>. Primera edición. Editorial Graó, de IRIF, S.L. el Francisc Tarrega, 32-34. 08027 Barcelona.
- Montealegre, R., y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta colombiana de psicología, 9(1), 25-40.
- Ortiz, A. (2016). Problemas de la Educación en México. Acta Educativa, 1-23.
- Secretaría de Educación Pública (2008). Lengua indígena. Parámetros curriculares. DGEI.
- UNESCO. (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación Intercultural. París, Francia.

## Biodatas

Lorenzo Sánchez Pérez, tiene una Lic. En educación Primaria para el medio indígena por la UPN y Mtro. En Didáctica de las Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas. Inició su servicio a la docencia como maestro frente a grupo en educación Primaria de Nivel Indígena en 2009 en las comunidades rurales hasta la fecha. Sus principales intereses de estudio y de investigación son: Todo lo relacionado a la pedagogía: Educación intercultural bilingüe, políticas educativas, etc. Habla la lengua Tsotsil como lengua materna y español como segunda lengua.

Elizabeth Us Grajales es Doctora en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas) y Maestra en Desarrollo de Formadores (University of Exeter). Es profesora de Tiempo Completo y responsable del CA en consolidación “Desarrollo Profesional, Inclusión, y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas”. Sus publicaciones son en el área de evaluación, formación de profesores, lengua y cultura.

Vivian Gabriela Mazariegos Lima es Licenciada en la Enseñanza del Inglés egresada de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestra en Ciencias de la Educación egresada en 2008. Doctora en Educación desde 2011. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano 2020. Coordina y es docente de la maestría en Didáctica de las Lenguas en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla. Directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI); miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

## CAPÍTULO 7

# ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL INGLÉS

MTRO. JUAN ANTONIO ZÚÑIGA CORONEL  
MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

### Resumen

Este trabajo es el resultado de un proyecto llevado a cabo bajo el método de investigación acción. El objetivo fue el analizar los resultados obtenidos a partir del uso de estrategias de enseñanza de lectura que promueven la comprensión de textos en una lengua extranjera (inglés). El proyecto se implementó en la Escuela Secundaria Técnica número 138 de la comunidad “Roberto Barrios”, municipio de Benemérito de las Américas del Estado de Chiapas. Los y las participantes fueron estudiantes de un grupo de tercer grado escolar. La investigación comprendió dos ciclos en los meses de agosto 2022 a junio de 2023.

Se diseñaron planes de clase con su respectivo material enfocado en la lectura y fue a través de dispositivos de recolección de datos tales como la observación participante, la entrevista a docentes, el diario del profesor y del alumno, las pruebas (diagnostica y final) y el grupo focal, la información fue analizada con el propósito de proveer respuestas a las preguntas de investigación planteadas en el proyecto. Los resultados de la investigación arrojan que las estrategias de enseñanza de lectura son efectivas cuando los alumnos muestren factores favorables como el nivel de inglés, conocimiento previo, disposición, actitud, interés y motivación.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza, comprensión lectora, alumnos de secundaria, etapas de lectura, proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura.

## Objetivo general

Explorar, promover y analizar distintas estrategias de enseñanza con el fin de promover el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en alumnos de nivel básico secundaria; al mismo tiempo que analizar y reflexionar sobre mi enseñanza de la lectura en inglés.

## Objetivos específicos

- Identificar y analizar las estrategias de enseñanza implementadas que promueven un desarrollo en la comprensión lectora del inglés.
- Analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora del inglés.
- Diseñar, aplicar y evaluar material didáctico que ayuden al desarrollo de la habilidad lectora del inglés.
- Analizar y reflexionar sobre la propia práctica docente al enseñar estrategias para la comprensión lectora.

## Preguntas de investigación

1. ¿Qué estrategias de enseñanza implementadas promueven el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes de nivel básico de secundaria?
2. ¿De qué manera las estrategias de enseñanza promueven el desarrollo de la comprensión lectora del inglés?
3. ¿Qué material didáctico propicia el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes de nivel básico de secundaria?
4. ¿Cómo es mi práctica docente y qué cambios puedo implementar para desarrollar la habilidad lectora en los estudiantes?

## Introducción

El inglés ha adquirido una enorme relevancia en el mundo globalizado actual, siendo utilizado ampliamente en diversos ámbitos tales como la política internacional, el comercio, la ciencia y la cultura (Díaz-Castelazo, 2018). A pesar de no ser la lengua más hablada, es la más usada como lengua extranjera. Por otro lado, en México, la lectura no es un hábito arraigado, con más del 70% de la población sin leer un libro al año (Núñez Palma, 2005), lo cual dificulta aún más el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

El gobierno mexicano ha implementado políticas lingüísticas que incluyen la enseñanza obligatoria del inglés desde preescolar hasta secundaria, con el objetivo de alcanzar un nivel de dominio equivalente al B1 del Marco Común Europeo de Referencia al finalizar la educación básica. Por lo que, se ha implementado el Programa Nacional de Inglés (PRONI), que busca desarrollar habilidades de comunicación en inglés en la comunidad estudiantil. Sin embargo, en la comunidad de Roberto Barrios se cuenta con una escuela preescolar, primaria, secundaria técnica y COBACH. Es en las primeras dos escuelas que no cuentan con clases de inglés y no sean beneficiadas por el PRONI, por tanto, es hasta la educación secundaria que las y los estudiantes tienen contacto con el aprendizaje de la lengua inglesa.

Por las razones antes mencionadas, el proyecto de investigación busca desarrollar la comprensión lectora del inglés en la comunidad estudiantil de nivel secundaria, mediante la utilización de lecturas relevantes para su contexto, tales como tecnología, deportes y tendencias en redes sociales, entre otras. A partir de las estrategias implementadas se pretende proponer una metodología que las y los docentes puedan adaptar a su entorno educativo.

## Definición de algunos conceptos de la investigación

En esta investigación se toma en cuenta la evolución de la enseñanza del inglés en México por medio de la implementación de los programas de estudio desde el punto de vista de la enseñanza de la comprensión lectora. Así también, se abordan conceptos de los enfoques y modelos de la enseñanza de una lengua extranjera, para proceder con temas relacionados al proceso de la comprensión lectora y, por último, mencionar las etapas y las estrategias de enseñanza de lectura en una lengua extranjera.

En cuanto a la enseñanza del inglés en escuelas secundarias mexicanas, se revisan sus antecedentes históricos y la política lingüística del país. Se destaca la evolución de los programas de estudio, los autores Reyes Cruz et al. (2012), mencionan que el inglés ha sido obligatorio en las escuelas secundarias públicas desde el año de 1926. Es a partir del año 1992 que algunos estados comenzaron a tomar la iniciativa de ofrecer cursos de inglés en las escuelas primarias. A lo largo de los años, cada vez más estados se han sumado a impartir clases de inglés, siendo indispensable en las escuelas secundarias del país.

En los años 2007 y 2012 se implementó el Programa Nacional para la Enseñanza del Inglés (PNIEB), posteriormente cambiando de nombre por Programa Nacional de Inglés (PRONI) (Márquez-Palazuelos et al., 2018), el cual en la actualidad busca promover el aprendizaje del inglés desde una perspectiva transversal tanto dentro como fuera del aula.

De la misma forma el programa de estudios de inglés a nivel básico implementado en México entre 2007 y 2012, así como el programa de estudios 2017, buscaron promover el contacto con el inglés desde preescolar hasta secundaria, con el objetivo de alcanzar un nivel B1 al finalizar la educación secundaria. Sin embargo, debido a la limitación del PRONI en abarcar la educación del inglés en todas las escuelas, existen escuelas primarias y preescolares que no cuentan con el apoyo de estos programas, lo que limita el alcance de la enseñanza del inglés en la educación pública en los niveles de preescolar y primaria.

Reconocemos que en un país tan complejo y diverso como es el nuestro, no hay una forma particular que permita a todos los docentes del país desarrollar los contenidos curriculares; de esta manera, corresponde a cada docente, a partir de su contexto elegir y determinar cuáles son las actividades posibles, viables y valiosas que sus alumnas y alumnos, en forma individual, por equipos, con ayuda de sus madres, padres o tutores puedan realizar. (SEP, 2022, p. 4)

Por lo tanto, en el plan sintético, se propone adecuar los contenidos de aprendizaje según el contexto social, promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y reflexivo, lo cual permite promover un desarrollo en la comprensión lectora de los estudiantes usando métodos y estrategias de enseñanza de lectura que puedan ser adecuadas en su aprendizaje.

Posteriormente, se distinguen los conceptos de “método” y “enfoque”, los cuales de acuerdo con el autor Alcalde Mato (2011), el primero se refiere

al proceso para lograr un objetivo, mientras que el segundo se relaciona con la perspectiva para abordar un tema específico. Se detallan varios enfoques utilizados por las y los profesores a lo largo de la historia, incluyendo el enfoque humanístico, que se centra en las necesidades y motivaciones de las y los estudiantes. Este enfoque busca el desarrollo de las habilidades, necesidades, intereses, esperanzas y deseos del estudiante para mantener su motivación, cumplir su compromiso y promover su progreso autónomo en el aprendizaje de otro idioma es esencial para la transformación del aprendiz (Gooding De Palacios, 2020).

Se presentan dos modelos principales de enseñanza de lectura: el modelo “Bottom-up” y el modelo “Top-down”. El primero se centra en la decodificación desde unidades más pequeñas como letras y palabras hacia unidades más grandes como oraciones y párrafos, mientras que el segundo enfatiza la interpretación de suposiciones y la construcción de significado a partir del contexto y el conocimiento previo del lector. (Suraprajit, 2019).

Consiguente, se introduce el concepto de modelos interactivos, que consideran la lectura como un proceso de interacción entre el texto y el lector, así como entre diferentes enfoques de lectura (Hernández, 2007). Estos modelos destacan la importancia de la coherencia del texto, el conocimiento previo del lector y las estrategias de lectura para una comprensión efectiva. Se detallan requisitos específicos del texto, el conocimiento del lector y las estrategias del lector para una comprensión completa y efectiva del texto (Vera-Hernández, 2018).

El proceso de comprensión lectora es fundamental para el desarrollo de la habilidad lectora tanto en la lengua materna (L1) como en una lengua extranjera (LE). En la lengua materna, los hablantes nativos adquieren la habilidad de leer de forma fluida y eficiente debido a su familiaridad con las palabras y estructuras gramaticales. Sin embargo, para los aprendientes de una lengua extranjera, adquirir esta habilidad puede ser más desafiante debido a la falta de experiencia, la distancia ortográfica entre la lengua estudiada y la lengua nativa, y la interacción entre el conocimiento ortográfico de ambos idiomas (Ruíz de Zarobe & Ruíz de Zarobe, 2019).

El proceso de comprensión lectora implica una interacción compleja entre el lector y el texto, donde factores como el conocimiento previo, la motivación y las estrategias de lectura desempeñan un papel crucial. En una lengua extranjera, el desarrollo de la comprensión lectora implica la transferencia de conocimientos de la lengua materna y la adquisición de un amplio vocabulario en la lengua meta (Mendoza Ramos, 2021).

Los componentes clave para la comprensión lectora en una lengua extranjera incluyen el reconocimiento de palabras, la comprensión del vocabulario, la habilidad de construir coherencia y la exposición continua a los textos. La comunidad estudiantil tiende a transferir estrategias y conocimientos de su lengua materna al proceso de lectura en una lengua extranjera, pero también se enfrentan a dificultades como la falta de vocabulario receptivo y la necesidad de adaptarse a un nuevo sistema fonológico (Zamora Leyva et al., 2018).

Los niveles de comprensión lectora en una lengua extranjera pueden dividirse en literal, de razonamiento y re organizativo, crítico y profundo (Flores, 2019; Guarín Serrano, 2022). En cada nivel, las y los lectores deben ser capaces de realizar diferentes tipos de inferencias, evaluar la información y conectarla con su propio conocimiento y experiencia. En otras palabras, la transferencia de conocimientos de la lengua materna, el desarrollo de un amplio vocabulario y la exposición continua a los textos auténticos son elementos clave para el éxito en la lectura en una lengua extranjera.

Las estrategias de enseñanza se definen como el apoyo docente que facilita el procesamiento profundo de la información, incluyendo procedimientos y recursos que promueven el aprendizaje con propósito (Acosta y García, 2012). Por otro lado, Villarreal Treviño (2006), menciona que las estrategias de enseñanza de lectura en lengua extranjera (LE) están diseñadas para que las y los estudiantes puedan seleccionar, coordinar y aplicar acciones para lograr resultados significativos de aprendizaje. Estas estrategias ayudan a adaptar el comportamiento del estudiantado en las tareas o actividades encomendadas por el profesorado. Se mencionan las estrategias cognitivas y metacognitivas como fundamentales en este proceso.

Continuando con Villarreal Treviño (2006), establece que las estrategias cognitivas favorecen un aprendizaje más significativo y autónomo al proporcionar a las y los alumnos los medios y recursos para leer de manera cognitiva. Se describen estrategias como subrayar, identificación del tema principal y paráfrasis. Se presentan las estrategias atencionales, que buscan captar la atención de los estudiantes para acceder a información relevante. Así también, las estrategias de comprensión o adquisición se relacionan con procesos como la selección, combinación, comparación e integración de elementos de aprendizaje. Continuando con las estrategias creativas o de individualización se centran en innovaciones en el procesamiento de información para que los estudiantes puedan procesarla de manera diferente. Por último, se encuentran las estrategias de

memorización favorecen el almacenamiento o retención de información, involucrando procesos cognitivos para facilitar la recuperación de datos almacenados.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, estas implican técnicas para mejorar el desempeño y están relacionadas con la planificación, seguimiento y evaluación del éxito del aprendizaje. Se destacan estrategias como la autogestión, planificación, autorregulación, problema con el registro, evaluación y autoevaluación, y reorganización, que ayudan a los estudiantes a controlar y monitorear su propio proceso de aprendizaje (Mohammad et al., 2013). Se presentan ejemplos de estrategias metacognitivas típicas, como la clasificación de palabras, el uso de información para inferir nuevos ítems lingüísticos, la deducción de reglas y la vinculación de ideas nuevas con información conocida.

El proceso de enseñanza de la lectura implica una serie de etapas y estrategias diseñadas para guiar a las y los estudiantes hacia una comprensión profunda y significativa del texto. Según Gamboa Pulido (2017), este proceso se divide en tres momentos: previo a la lectura, durante la lectura y posterior a la lectura.

En el momento previo a la lectura, se busca explorar los conocimientos previos de los alumnos, estimular su interés por la lectura y hacer predicciones sobre el texto. Este proceso, según Luque de la Rosa y López Peña (2013), implica una asimilación rápida del contenido del texto para facilitar la comprensión inmediata. Estrategias como la activación de conocimientos previos y el uso de ilustraciones son fundamentales en esta etapa.

Momento durante la lectura, los estudiantes interactúan directamente con el texto (Acevedo Vázquez et al., 2016). De acuerdo con (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002), estrategias como la determinación del significado de nuevas palabras, la identificación de partes importantes del texto y la elaboración de inferencias ayudan a mejorar la comprensión mientras se lee. Es importante monitorear constantemente la comprensión lectora, utilizando criterios léxicos, sintácticos y semánticos.

En el momento después de la lectura, se llevan a cabo estrategias para consolidar y evaluar la comprensión del texto. Autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), Vera-Hernández (2018) y Gamboa Pulido (2017) mencionan algunas estrategias utilizadas en esta etapa tales como la identificación de la idea principal, la evaluación del proceso de comprensión y el desarrollo de organizadores gráficos. Estas actividades ayudan a los

estudiantes a reflexionar sobre lo que han leído y a consolidar su comprensión del texto.

Cada etapa implica una serie de estrategias diseñadas para mejorar la comprensión lectora y promover un aprendizaje significativo. Mediante el uso de estas estrategias, la comunidad estudiantil puede desarrollar habilidades de lectura crítica y análisis que les permitirá enfrentarse de manera efectiva a una variedad de textos y situaciones de lectura.

## Metodología

En cuanto al diseño de la investigación, se emplea un enfoque cualitativo con el método de investigación-acción. El enfoque cualitativo se centra en comprender y describir fenómenos desde su entorno natural, permitiendo al investigador y los participantes ser actores principales en el proceso (Ramos, 2015). Por otro lado, la investigación-acción educativa implica actividades realizadas por las y los docentes en sus aulas con el objetivo de mejorar la práctica educativa y generar cambios sociales (Chanona Pérez, 2020). Este método se presenta como una herramienta para generar conocimiento educativo y social, buscando aportar información para la toma de decisiones.

El proceso de investigación-acción se caracteriza por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión. Aunque idealmente se realizan tres ciclos, en este estudio se llevaron a cabo dos debido a limitaciones de tiempo. Cada ciclo implicó adaptaciones y cambios basados en la recopilación de datos para luego analizar la información obtenida.

El contexto del estudio se sitúa en la Escuela Secundaria Técnica (EST) número 138 en el ejido “Roberto Barrios”, municipio de “Benemérito de las Américas”, Chiapas. La escuela enfrenta desafíos como la deserción escolar debido a la falta de interés de las y los alumnos, la preferencia por trabajar en lugar de estudiar y la falta de apoyo familiar. La infraestructura presenta deficiencias, incluyendo aulas con daños y escasez de material en el laboratorio de ciencias.

Las y los participantes de la investigación fueron alumnas y alumnos del tercer grado, grupo A, que enfrentan deficiencias en inglés, siendo la mayoría hablantes del español como lengua materna. Además, se incluyeron tres docentes de inglés de otras escuelas como fuentes de información. El investigador, también docente, desempeñó un papel esencial en el diseño, implementación y análisis de la investigación.

A continuación, se detalla el proceso de recolección de datos en la investigación, el cual, se estructuró en varios dispositivos que abarcaban desde la observación participante hasta la realización de exámenes. Inicialmente, se diseñaron planes de clases y se adaptó material de lectura para enseñar estrategias, dividiendo el proceso en dos ciclos. En el primer ciclo, se exploraron las lecturas existentes en los libros de texto de las y los alumnos, mientras que en el segundo ciclo se introdujeron textos adaptados de internet y se aplicaron las estrategias de enseñanza de lectura propuestas.

Para recopilar información, se implementaron varios dispositivos en ambos ciclos. En el primer ciclo, se realizaron entrevistas a tres docentes de inglés, utilizando la plataforma en línea ZOOM para facilitar la comunicación. Además, se administró una prueba de diagnóstico al inicio del ciclo y se llevó a cabo la observación participante y los registros en diarios del docente. Estos registros consistían en tomar notas durante las clases y ampliar la información posteriormente en un procesador de texto.

En el segundo ciclo, se repitieron la observación participante y el diario del docente, pero también se agregaron nuevos dispositivos, como el diario del alumno, un grupo focal y un examen final. En el grupo focal, las y los estudiantes participaron en una discusión grupal sobre sus experiencias con las estrategias de lectura y el material utilizado.

El análisis de los datos recolectados se llevó a cabo en ambos ciclos. En el primer ciclo, se transcribieron las entrevistas con los docentes y se compararon los resultados de la prueba de diagnóstico con los del examen final. Además, se analizaron las observaciones participantes y los registros en el diario del docente para comprender la práctica docente y las reacciones de las y los estudiantes. En el segundo ciclo, se utilizó el diario del alumno para comprender cómo aplicaban las estrategias de lectura durante las clases. El grupo focal proporcionó información adicional sobre las percepciones de la comunidad estudiantil. Los resultados del examen final se compararon con los del examen de diagnóstico para evaluar el progreso de las y los estudiantes.

Finalmente, se llevó a cabo una triangulación de los datos recopilados, que implicaba comparar y analizar la información obtenida de diferentes dispositivos. Esto permitió identificar patrones y convergencias en los datos, que se condensaron en una tabla para facilitar su análisis posterior. La información se organizó en tres planos de significación: desarrollo de la comprensión lectora, proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura y práctica docente en la enseñanza de estrategias de lectura. Estos planos sirvieron como base para la discusión de los resultados.

## Resultados

En la etapa de prelectura, se exploraron varias estrategias, entre ellas el uso de ilustraciones. Se encontró que los alumnos mostraban mayor interés cuando las ilustraciones estaban relacionadas con temas familiares, como el fútbol o las redes sociales, concordando con la idea de Trevor (2019), puesto que menciona que con la ayuda de una imagen mental los lectores pueden tener una mejor comprensión del texto. La estrategia de discusión guiada, al igual que con el uso de imágenes, resultó efectiva cuando los estudiantes tenían familiaridad con el tema, tal como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), establecen que cuando nosotros como cuerpo docente sugerimos a las y los alumnos proporcionar sus ideas a través de preguntas guiadas, se puede construir un conocimiento general acerca de la lectura.

Otra estrategia importante fue realizar predicciones, que se vio influenciada por el conocimiento previo de los alumnos. Aquellos con experiencia o interés en el tema encontraron más fácil hacer predicciones precisas, mientras que aquellos sin conocimiento previo experimentaron dificultades. Recordemos que Vera-Hernández (2018), nos menciona que grupo lector debemos tener amplios conocimientos previos en una variedad de áreas para comprender completamente el texto que están leyendo, incluido el vocabulario, la gramática, el tema y el mundo. Por otro lado, determinar el propósito de la lectura también se consideró una estrategia valiosa, especialmente cuando los estudiantes mostraban interés en el tema.

Los resultados de las estrategias utilizadas en la etapa de la prelectura sugieren que el conocimiento previo desempeña un papel crucial en la comprensión lectora y la efectividad de las estrategias de enseñanza. Las y los alumnos con conocimientos previos relevantes mostraron mayor interés y comprensión, mientras que aquellos sin conocimientos previos necesitaron más apoyo para involucrarse y comprender el contenido. Esto destaca la importancia de adaptar las estrategias de enseñanza según el nivel de conocimiento previo del estudiantado para mejorar su comprensión lectora y su motivación.

Las estrategias durante la lectura son fundamentales para mejorar la comprensión lectora de las y los estudiantes, permitiéndoles concentrarse en la información clave, organizar el contenido y conceptualizarlo mejor. Mendoza Ramos (2021), menciona que el conocer la mayor parte del léxico de una lectura en una lengua extranjera es un factor crucial en la comprensión de esta. En esta investigación se puede observar que para la mayoría de alumnos entender muchas palabras y expresiones es difícil para

aquellos y aquellas que tienen un dominio limitado del inglés. Sin embargo, aquellos y aquellas que dominan más el idioma encuentran menos dificultades para comprender nuevas palabras.

Otra estrategia es identificar las partes importantes del texto, distinguiendo entre la información relevante y la secundaria. Esta tarea resulta difícil para la comunidad estudiantil debido a la cantidad de información y al vocabulario desconocido. La capacidad de separar la información relevante requiere un nivel avanzado de comprensión lectora, que muchos de los estudiantes no poseen. Puesto que, como menciona Guarín Serrano (2022), para completar el proceso de comprensión de un texto en una lengua extranjera, el o la aprendiz debe dominar las estructuras gramaticales, el vocabulario y las claves lingüísticas propias de esa lengua. Por otro lado, se tiene la construcción activa de inferencias, la cual en palabras de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), se trata de conocer o tener ideas de la temática a tratar en cierta lectura. Aunque algunas alumnas y alumnos pueden identificar cognados y hacer inferencias basadas en el contexto, muchos tienen dificultades para dar sentido al texto debido al vocabulario complejo y al desconocimiento de la gramática.

Las estrategias de subrayar, tomar notas y relectura son útiles para reforzar la comprensión del texto. Sin embargo, las y los estudiantes enfrentan dificultades para utilizar estas estrategias de manera efectiva. Algunos subrayan poco o copian frases sin comprender su significado, contrastando con la idea de Hernández et al., (2016), al afirmar que con la ayuda de esta estrategia la comunidad estudiantil puede ser capaz de discernir entre la información más relevante a partir de la lectura. La toma de notas también resulta difícil, ya que muchos alumnos solo copian información sin comprenderla completamente. La relectura ayuda a algunos estudiantes a comprender el texto. Por otro lado, la estrategia de comprobación de predicciones puede aumentar la motivación de los alumnos y mejorar su comprensión lectora cuando aciertan en sus predicciones. Gamboa Pulido (2017), comenta que durante la lectura nos podemos formular algunas de las siguientes preguntas: ¿Se comprueban las predicciones que se realizaron con anterioridad?, ¿Dichas predicciones se acercan al tema? Lo cual ayuda a la comprensión del texto.

En otras palabras, las estrategias durante la lectura son fundamentales para mejorar la comprensión lectora del estudiantado. Sin embargo, muchos enfrentan dificultades para utilizar estas estrategias de manera efectiva debido a su limitado vocabulario y conocimiento de la lengua. Con el apoyo adecuado del o la docente y la práctica constante, las y los

estudiantes pueden mejorar su comprensión lectora y desarrollar habilidades más sólidas para enfrentar textos desafiantes.

En la fase de post lectura, los estudiantes demuestran cuánto han comprendido del texto que acaban de leer. Las estrategias después de la lectura son aquellas que se implementan una vez que ha ocurrido la actividad de la lectura, y en esta etapa los docentes pueden evaluar si los estudiantes han comprendido las lecturas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Tres de las principales estrategias en esta etapa son: la identificación de la idea principal, la evaluación y el desarrollo de una organización gráfica para representar esquemáticamente el texto.

La identificación de la idea principal es una estrategia clave, ya que sirve como un parámetro para medir el nivel de comprensión de la comunidad estudiantil sobre el tema (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). Se observa que algunas alumnas y alumnos logran identificar la idea principal del texto, pero esto se puede deber a que al final de la lección el texto se traducía al español. Aquellos que presentan dificultades en etapas anteriores de comprensión también suelen tener dificultades para identificar la idea principal.

La estrategia de evaluación está estrechamente relacionada con la identificación de la idea principal, Gamboa Pulido (2017), nos indica que, para profundizar en el análisis e interpretación del contenido del texto, el reflexionar acerca del proceso de lectura es evaluarnos a nosotros mismos. Sin embargo, se observa que algunas alumnas y alumnos tienen dificultades para responder a estas preguntas de manera adecuada, lo que sugiere una falta de comprensión del texto.

La última estrategia se trata del desarrollo de una organización gráfica para representar esquemáticamente el texto, la cual busca crear una representación visual del contenido leído. Recordemos que Guarín Serrano (2022), menciona que la comprensión lectora de lenguas extranjeras está conformada por las habilidades y conocimientos previos de la o el lector, los cuales le permitirán adquirir diferentes niveles de comprensión. Sin embargo, se observa que gran parte de la comunidad estudiantil simplemente copian datos del texto sin comprender su significado. Aunque algunos y algunas logran realizar una representación gráfica, esto no garantiza una comprensión completa del texto.

Es, por lo tanto, que la enseñanza de estrategias de lectura puede ser efectiva para mejorar la comprensión de las y los estudiantes, siempre y cuando se les provea del conocimiento necesario, como vocabulario clave y

contexto del tema. Factores como los materiales utilizados, las actividades propuestas y la disposición de las y los alumnos frente a las estrategias de enseñanza también influyen en el desarrollo de la habilidad lectora. Es importante tener en cuenta que la comprensión lectora en una lengua extranjera requiere no solo dominar las estructuras gramaticales y el vocabulario, sino también activar los conocimientos previos del o la estudiante para entender el texto en su totalidad.

Los exámenes implementados consistieron en la lectura de un texto del libro de texto de los alumnos, sin modificaciones, solamente en la realización de preguntas derivadas del texto. Se destacó que las y los alumnos previamente familiarizados con el inglés obtuvieron las puntuaciones más altas en ambas pruebas. Doce de los dieciséis estudiantes participaron en ambas pruebas. Seis de ellos(as) mostraron un incremento en sus aciertos en la prueba final, indicando una mejora en la comprensión lectora. Algunos y algunas atribuyeron su éxito al aprendizaje de nuevas palabras y estrategias de comprensión. Se observó que, aunque mínimamente, estas alumnas y alumnos fueron capaces de reconocer estructuras gramaticales y palabras con respecto a la prueba diagnóstica. Estos resultados sugieren que las estrategias de lectura implementadas en el proyecto pudieron haber contribuido a su progreso.

Tres alumnos mantuvieron la misma calificación en ambas pruebas, siendo dos de ellos estudiantes provenientes de escuelas estadounidenses. Estos alumnos demostraron confianza en sus habilidades lingüísticas y expresaron que las estrategias enseñadas no eran de gran ayuda para ellos. Se sugiere que los hablantes nativos tienden a procesar la lectura con mayor fluidez y menor esfuerzo cognitivo, adquiriendo estas habilidades de forma natural.

Por otro lado, algunas alumnas y alumnos mostraron un decremento en sus aciertos en la prueba final, evidenciando una falta de interés o desmotivación hacia las lecciones de lectura. Uno de ellos obtuvo cuatro aciertos menos, mientras que otros dos solo disminuyeron en un acierto. Estos resultados podrían relacionarse con la falta de interés hacia la lectura, como lo expresaron algunos en sus comentarios, mencionando que las lecturas les resultaron aburridas.

Si bien algunos estudiantes demostraron mejoras significativas, otros mantuvieron su desempeño o experimentaron un decremento en sus resultados. Estos hallazgos resaltan la importancia de implementar estrategias efectivas de enseñanza y motivación para promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en las y los estudiantes.

La actitud del estudiantado durante las lecciones de lectura se asoció con su motivación hacia el tema. Nieves y Mayora (2012), establecen que el idioma se aprende mediante la comprensión de una gran cantidad de información hablada y escrita, la cual tendría que ser interesante, significativa y accesible para la o el alumno. Se observó que cuando las y los estudiantes estaban familiarizados con el tema, mostraban mayor interés y motivación, lo que se traducía en una participación más activa y mejores resultados en las actividades. Sin embargo, se evidenció que el desconocimiento del tema podía conducir a una pérdida de interés y motivación.

Por otro lado, algunas y algunos alumnos expresaron un rechazo hacia la lectura, incluso en su lengua materna, lo que sugiere que las actitudes hacia la lectura pueden influir en el proceso de aprendizaje. Este rechazo se atribuyó, en parte, a la percepción de las lecturas como tediosas y a la exposición consecutiva a múltiples lecturas, lo que generó cansancio y desinterés.

La disposición del estudiantado para utilizar las estrategias de enseñanza de lectura también se examinó. Se observó que, a pesar de recibir apoyo y traducción en ciertas partes, las y los estudiantes mostraban confusión y pérdida de interés en la lectura, especialmente cuando se sentían cansados debido a la acumulación de actividades de lectura. Los comentarios de ellos reflejaron un rechazo hacia las actividades de lectura y una falta de disposición para participar en ellas. Sin embargo, Zamora Leyva et al. (2018), mencionan la importancia de la lectura continua y prolongada favorece la comprensión lectora. Por lo que, me permito mencionar que para que la comunidad estudiantil muestre una mejor disposición a lecturas prolongadas, estas deben ser del agrado e interés de ellos.

En cuanto al material de lectura utilizado, se encontraron opiniones variadas entre las y los participantes. Mientras que algunas lecturas fueron del agrado de ciertos alumnos y alumnas, otros las percibieron como aburridas. Se destacó la importancia de tener en cuenta las preferencias individuales y colectivas al seleccionar el material de lectura. Aunque el material cumplió con la organización en las etapas de lectura y el uso de ilustraciones, se identificaron áreas de mejora, como la inclusión de estrategias de enseñanza desde el inicio y el uso de colores para facilitar la comprensión. Es crucial mantener su motivación y evitar el agotamiento para promover un aprendizaje efectivo en el ámbito de la lectura.

En cuanto a los retos enfrentados en la enseñanza de estrategias de lectura, se mencionan la necesidad de mantener el interés del estudiantado en la lectura, seleccionando materiales adecuados para su nivel y preferencias; y la implementación efectiva de las estrategias de lectura, que requiere una explicación clara y comprensible para las y los estudiantes, quienes pueden carecer de experiencia previa en el uso consciente de estas estrategias.

A pesar de las dificultades y retos identificados, la percepción de la comunidad estudiantil hacia la práctica docente fue en general positiva en cuanto a la claridad de las explicaciones proporcionadas, el material y las estrategias implementadas. Estos hallazgos proporcionan perspectivas importantes para la mejora continua de la práctica docente en este ámbito.

A partir de esta investigación se creó una propuesta didáctica, la cual, consiste en la elaboración de fichas pedagógicas que incluyen actividades estructuradas en torno a tres etapas de lectura: prelectura, durante la lectura y post lectura. En cuanto al nivel de inglés de las fichas, se busca que sean adecuadas para el estudiantado de tercer grado de secundaria. Las fichas incluyen datos como el nombre de la lección, el público objetivo, los objetivos generales y específicos, así como los contenidos y estrategias de enseñanza para cada etapa de la lectura.

La construcción de las fichas se basa en temas seleccionados a partir de una escala de opinión implementada en la investigación, así como en observaciones en clase y criterios propios del docente. Se enfatiza la importancia de elegir temas de interés para motivar a las y los estudiantes, siguiendo la idea de que la motivación es crucial para el desarrollo de la comprensión lectora.

Las estrategias de enseñanza sugeridas en las fichas se dividen según las etapas de la lectura. Para la prelectura se recomienda la activación de conocimientos previos mediante el uso de ilustraciones y discusiones guiadas, así como la elaboración de predicciones. Durante la lectura, se sugiere la elaboración de inferencias, la comprobación de predicciones y estrategias de apoyo de repaso como subrayar, tomar notas y realizar relecturas parciales o globales. Después de la lectura, se propone la evaluación, la identificación de la idea principal y la elaboración de organizadores gráficos para representar el texto. Se exhorta a los docentes a continuar desarrollando y adaptando estas fichas según las necesidades y contextos de su alumnado.

## Conclusion

Se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos en la investigación, con el objetivo de abordar las preguntas de investigación planteadas y clarificar el fenómeno estudiado.

### 1. Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Estudiantes de Nivel Básico de Secundaria

- Se destaca que todas las estrategias de enseñanza de lectura promueven el desarrollo de la comprensión lectora, siempre y cuando las y los estudiantes tengan un nivel de inglés que les permita reconocer la mayoría de las palabras y estructuras gramaticales.
- Las estrategias de activación de conocimientos previos fueron las más efectivas, ya que permitieron a la comunidad estudiantil relacionar sus conocimientos con el contenido de la lectura, despertando así su interés y motivación.
- El uso de ilustraciones resultó útil para muchos estudiantes, aunque se recomienda seleccionar imágenes claras y concisas para evitar confusiones.
- Se reconoce que el bajo nivel de inglés del estudiantado sigue siendo una limitación significativa para la efectividad de las estrategias de enseñanza de lectura.

### 2. Impacto de las Estrategias de Enseñanza en la Comprensión Lectora del Inglés

- El éxito de las estrategias de enseñanza depende en gran medida del interés y la disposición de las y los estudiantes hacia la lectura, así como de su nivel de inglés.
- Cada estrategia de enseñanza de lectura proporciona un apoyo para el proceso de comprensión, aunque su efectividad puede variar según las circunstancias individuales de la comunidad estudiantil.

- Las estrategias actúan como un puente entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, ayudando a las y los estudiantes a comprender el contenido de la lectura y a conectar ideas de manera más efectiva.

### **3. Material Didáctico para el Desarrollo de la Comprensión Lectora del Inglés**

- Se utilizó material impreso como hojas de trabajo. Se reconoce la importancia de incluir ilustraciones claras y adecuar el nivel de inglés de los textos al nivel de las y los estudiantes.
- La selección de lecturas debe realizarse cuidadosamente, centrándose en temas que despierten el interés y la motivación del estudiantado.
- Se sugiere la implementación de tecnología, como teléfonos móviles o proyectores, para mejorar la experiencia de aprendizaje y proporcionar a la comunidad estudiantil acceso a herramientas adicionales, como diccionarios en línea.

### **4. Práctica Docente y Cambios para el Desarrollo de la Habilidad Lectora**

- Se destaca la importancia de proporcionar un glosario de palabras clave para ayudar a la comunidad estudiantil a comprender la lectura, especialmente cuando tienen un nivel de inglés básico.
- Es fundamental adecuar el material y las estrategias de enseñanza al nivel de las y los estudiantes, así como proporcionar una guía clara durante todo el proceso de comprensión lectora.
- Se reconoce la necesidad de explorar una variedad de estrategias de enseñanza de lectura y ser flexible en su aplicación para adaptarse a las necesidades individuales del estudiantado.

En resumen, la investigación resalta la importancia de las estrategias de enseñanza de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de nivel básico de secundaria. Se enfatiza la necesidad de considerar el nivel de inglés y los intereses de la comunidad estudiantil al seleccionar material y diseñar actividades de enseñanza. Además, se subraya la importancia de la continua reflexión y adaptación de la práctica docente para mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos en el área de la comprensión lectora del inglés.

## Referencias

- Acevedo Vázquez, Á., Duarte, Arismendi, E. Y., & Higuera Vargas, M. N. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y ciencia*, 19, 53–69.
- Acosta, S. F., & García, M. Ch. (2012). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes de biología en las universidades públicas. *Omnia*, 18(2), 67–82.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9–23.
- Chanona Pérez, O. G. (2020). De la Teoría a la Práctica en la Investigación Cualitativa. *Reflexiones y Aplicaciones en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades*. (1ra ed., p. 98). Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2da ed.). McGRAW-HILL.
- Díaz-Castelazo, C. (2018). La importancia del idioma inglés para el desarrollo y enseñanza de las ciencias. *Eduscientia*, 60–68.
- Flores, S. (2019). Nivel comprensión lectora en inglés como segunda lengua en estudiantes universitarios. *Revista Innova Educación*, 1(3), 289–299.
- Gamboa Pulido, M. E. (2017). Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en los niños y niñas del segundo grado “A” de la institución educativa N° 1249 Vitarte 06 (Tesis de maestría). [Maestría]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Gooding De Palacios, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: Expectativa en el dominio del idioma inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4(1), 20–38. <https://doi.org/10.48204/j.orbis.v4n1a2>
- Guarín Serrano, S. D. (2022). Fortalecimiento de la comprensión lectora en el idioma inglés por medio de herramientas virtuales de aprendizaje a estudiantes de cuarto primaria del Colegio Cooperativo Comfenalco de Bucaramanga (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Bucaramanga.

- Hernández, D., Meyer Duque, E., & Moreno Díaz, L. (2016). Estrategias cognitivas para la comprensión lectora de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de educación básica primaria en una institución educativa de la ciudad de Barranquilla. (Tesis de maestría). Universidad del Norte.
- Hernández, M. J. (2007). Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza/ aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1–11.
- Luque de la Rosa, A., & López Peña, B. (2013). La prelectura como estrategia de mejora de la comprensión en el alumnado de 2º de ESO. *Revista educación y futuro digital*, 7, 28–46.
- Márquez-Palazuelos, Ma. del C. E., Lynn Villezcas, V., González-Medina, S., Fong-Flores, J. E., & Wall-Medrano, C. M. (2018). Los procesos de socialización de docentes de inglés del Programa Nacional de Inglés para educación básica en las primarias públicas de Baja California. *Revista Educación*, 42(2), 1–23.
- Mendoza Ramos, A. (2021). La implementación de políticas lingüísticas en el contexto universitario. La incongruencia en el uso de los exámenes de certificación de lenguas extranjeras. *Perfiles Educativos*, XLIII(171), 138–157.
- Mohammad, R. A., Hairul, N. I., & Muhammad, K. K. A. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235–244.
- Nieves, I., & Mayora, C. A. (2012). La lectura extensiva en inglés: Una propuesta teórica para mejorar la comprensión de lectura en estudiantes de secundaria en Venezuela. *Letras*, 54, 105–136.
- Núñez Palma, J. A. (2005). La enseñanza del inglés en la escuela secundaria (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 26A Hermosillo.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av. Psicol*, 23, 9–17.
- Reyes Cruz, M. del R., Murrieta Loyo, G., & Hernández Méndez, E. (2012).

- Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras digital*, 6(12), 167–197.
- Ruíz de Zarobe, Y., & Ruíz de Zarobe, L. (2019). *La lectura en lengua extranjera* (1ra ed.). Octaedro.
- SEP. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6. [Material en proceso de construcción].
- Suraprajit, P. (2019). Bottom-up vs Top-down Model: The Perception of Reading Strategies among Thai University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(3), 454. <https://doi.org/10.17507/jltr.1003.07>
- Trevor, A. B. (2019). *The art of comprehension: Exploring visual texts to foster comprehension, conversation, and confidence*. Stenhouse Publishers.
- Vera-Hernández, J. C. (2018). Las estrategias de adquisición de conocimiento y su incidencia en la comprensión de textos académicos: Una experiencia con estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela.*, 4(8), 103–124.
- Villarreal Treviño, M. M. (2006). *La importancia de las Estrategias de Enseñanza en el logro del Aprendizaje en Alumnos Universitarios. (Tesis de maestría)*. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Zamora Leyva, A. R., Toledo Sarracino, D. G., & Montaña Rodríguez, M. del S. (2018). La comprensión lectora en el aprendizaje de una segunda lengua. En N. A. Cortez Román, K. McBride, & E. R. Esparza Barajas, *A Enseñar: Una Guía Práctica para los Maestros de Idiomas* (pp. 79–93). Pearson.

## Biodata

Zúñiga Coronel. Juan Antonio (autor). Docente de inglés en nivel secundaria en el estado de Chiapas. Licenciado en la Enseñanza del Inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas, Escuela de Lenguas Campus III. Maestro en Didáctica de las Lenguas, por la misma universidad, Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Es autor de investigaciones en el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cuenta con certificaciones internacionales tales como Preliminary Exam Test (PET), First Certificate in English (FCE) y Teaching Knowledge Test (TKT), todos conferidos por Cambridge Assessment English. Sus intereses de investigación incluyen la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.

Contacto: [antonio.zc1994@gmail.com](mailto:antonio.zc1994@gmail.com)

Domínguez Aguilar. Ana María (coautora). Docente investigadora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo, así como de Maestría en English Language Teaching. Sus intereses de investigación incluyen competencia estratégica, adquisición y aprendizaje de las lenguas, y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre los mismos temas en revistas nacionales y capítulos de libros. Es coordinadora de movilidad de la Facultad de Lenguas y líder del CA en consolidación Lingüística Aplicada: segunda lengua y lengua extranjera.

## SECCION III

## CAPÍTULO 8

# MATERIAL DIDÁCTICO ADAPTADO EN UN CONTEXTO NO FRANCO PARLANTE

MTRO. FRANCISCO ISAAC RODRÍGUEZ TOLEDO  
DRA. MÓNICA MIRANDA MEGCHÚN  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPAS

### Resumen

Para la enseñanza del francés como lengua extranjera se trabaja por igual para la mejora de las habilidades receptivas como productivas, si bien es cierto que, cada profesor de francés trabaja de diferente forma dentro del aula. Entonces, el material con el cual se complementa cada sesión de trabajo en el salón de clases es un elemento infaltable en cada una de las secuencias pedagógicas que hemos diseñado para nuestra clase. De este modo, el material didáctico entra en juego en la enseñanza de la lengua extranjera, dando así un espacio para la implementación del material didáctico adaptado.

En esta investigación tenía como objetivo conocer de qué manera los profesores del departamento de lenguas puede establecer estrategias para la mejora de la habilidad oral de manera espontánea a través de situaciones comunicativas empleadas con material didáctico adaptado para estudiantes de francés de nivel básico y como resultado surge una propuesta didáctica que nos permita enriquecer los resultados positivos en cuanto al uso del material didáctico adaptado en un contexto no francoparlante. Lo anterior, radica en los resultados que el uso del material adaptado puede proveer en la habilidad oral de la lengua extranjera.

Palabras clave: material didáctico, material adaptado, contexto no franco parlante, francés lengua extranjera, expresión oral.

## Introducción y planteamiento del problema

El interés de llevar a cabo este estudio surgió con base en la necesidad de explorar, y adaptar materiales didácticos adicionales a los que normalmente ofrecen los libros de texto en francés. Entonces, la problemática identificada radica en el uso de estrategias de la producción oral en alumnos de nivel básico del idioma francés, es decir, que desde los tres primeros niveles básicos del francés se necesitaba mejorar y priorizar la expresión oral, de esta manera poder potenciar la lengua oral en los próximos niveles a cursar de los alumnos. Con base en lo anterior, se procedió a elegir la producción oral como área de estudio para profundizar sobre las estrategias para la mejora de ésta misma.

La expresión oral es una de las habilidades productoras de la lengua que los alumnos deben de desarrollar en su aprendizaje de la LE. Sin embargo, dentro del aula debe permanecer un balance al trabajar las habilidades lingüísticas que conforman esta lengua. Ahora bien, respecto a la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) del departamento de lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, no hay un antecedente que aborde las problemáticas de la expresión oral a través de material didáctico adaptado.

Con base en lo anterior, en este trabajo se pretendió atender la problemática que detono el hecho de llevar a cabo la investigación, es por eso que se plantea conocer las estrategias de las cuales los docentes se apoyan para trabajar la expresión oral en la clase de francés lengua extranjera (FLE), posteriormente a esto se ha implementado el material didáctico adaptado a través de las clases a un público que no está en inmersión total con la lengua.

Considero que, esto sucede pues, en un principio los docentes no tenemos un balance adecuado al momento de trabajar las habilidades de producción tanto como las de recepción que componen una lengua extranjera, en algunos casos pueden priorizarse una o dos por encima de otras, pero la problemática no está totalmente generalizada a esto que se plantea, sino que también se debe al tiempo que consagramos a las actividades o tareas de expresión oral en el aula, y, también considerar el factor conductual y motivacional de nuestros alumnos en el aprendizaje de una lengua extranjera.

## Fundamentos teóricos

### Las estrategias de expresión oral

Las estrategias de expresión oral son usadas dentro del proceso de aprendizaje, puesto que se emplean para aprender una lengua extranjera, las estrategias de aprendizaje suelen también ser usadas dentro del proceso de comunicación y en distintas situaciones comunicativas a las que se enfrenta el usuario de la lengua. Si bien, no se diferencian debido al tipo de estrategias, sino más bien por su finalidad. Hay estrategias que tienen como finalidad el aprendizaje, pero no el uso de la lengua.

Por su parte Bou Franch (1995) asevera que; las estrategias de comunicación “son los medios que utiliza un alumno o hablante de una lengua extranjera para lograr un fin comunicativo concreto a pesar de sus deficientes conocimientos de la lengua” (1995:2).

Saber comunicarse en una situación de expresión oral, implica tener el dominio de las habilidades comunicativas que constituyen el lenguaje oral. La expresión oral es mucho más que hablar y escuchar, pues esto implica descifrar todos los elementos que integran un mensaje y su vez expresan el mismo tipo de lenguaje utilizando todos los signos necesarios.

De acuerdo a O'Malley y Chamot (1990) las estrategias para favorecer la expresión oral son cruciales ya que ayudan al estudiante de una lengua extranjera poder interactuar con los hablantes de la lengua meta en donde las estructuras lingüísticas y sociolingüísticas son distintas.

Hasta ahora, las estrategias de expresión oral desempeñan un papel crucial en la mejora de las habilidades de expresión oral de los alumnos y en el fomento de un ambiente de aprendizaje positivo en el aula. Mediante la aplicación de estrategias eficaces, los profesores pueden ofrecer a los alumnos la oportunidad de expresar sus pensamientos, ideas y opiniones con seguridad y articulación. Una de estas estrategias consiste en fomentar la escucha activa.

Los profesores pueden animar a los alumnos a escuchar activamente las presentaciones orales o los debates de sus compañeros pidiéndoles que resuman lo que han oído o que hagan preguntas aclaratorias. Esto fomenta la participación y la comprensión entre los alumnos, permitiéndoles desarrollar sus propias habilidades de expresión oral mediante la observación y el aprendizaje de sus compañeros.

## Actividades para la expresión oral

Dentro de la amplia gama de actividades para la habilidad oral, autores como (Pérez y Roa, 2010) mencionan que algunas de estas actividades de expresión oral pueden ser: el diálogo; los procesos de participación haciendo énfasis en el respeto de los turnos, el uso de la palabra y las formas de expresión; las actividades alrededor del recuento y análisis de la aplicación de los aprendizajes en los contextos; los ejercicios para retomar las vivencias, inquietudes y expectativas de los estudiantes; los momentos de reflexión, análisis y planteamiento de hipótesis entre los alumnos, etc.

Adicional a esto, es recomendable buscar actividades escolares; es decir, situaciones relacionadas al contexto universitario en el que se encuentran, incluyendo la integración de áreas en temáticas o proyectos. En las actividades mencionadas, se da cuenta de que la oralidad es la herramienta principal, permitiendo, además, relacionar el conocimiento con la vida cotidiana de los estudiantes. Dicho de otro modo, para la didáctica de la lengua oral es muy importante y debe potenciarse en la escuela la formación para el dominio de la modalidad de lengua más usual en la vida de cualquier persona.

## Material didáctico

El origen del material didáctico se remonta al medioevo, se comienzan a utilizar los llamados medios directos, tomados de la propia naturaleza o medio circundante como pueden ser la arena, las rocas, la vegetación, la fauna, entre otros más. Gran parte de estos materiales didácticos pueden ser manipulados por los alumnos para apreciar sus formas, texturas, tamaño, peso, entre otras características, o realizar experimentos, convirtiendo así al estudiante en un sujeto activo del proceso de aprendizaje. La mayoría suelen ser empleados en los salones las aulas y otros en los mismos espacios naturales donde se encuentran; entre los de la primera categoría están las muestras vivas tomadas de la naturaleza o en un proceso de conservación y en la segunda categoría se pueden citar los árboles, las montañas, los ríos, solo por mencionar alguno.

Cabe mencionar que existen otros medios de empleo de materiales didácticos no reales, como son las fotografías y las láminas, integradas por imágenes, símbolos, esquemas, entre otros. Además, este tipo de recursos requieren de un mayor grado de abstracción; de igual forma, están los materiales impresos que utilizan el lenguaje escrito y, en muchos casos,

integran figuras, dibujos, esquemas e imágenes para transmitir información, entre estos también resalta el uso de los catálogos, diccionarios, manuales, documentos, revistas, periódicos, y como su máximo representante el libro de texto para la enseñanza de una lengua extranjera.

El material didáctico debe tener una finalidad y estar organizado en función de los criterios de la secuencia pedagógica que se lleva a cabo. El valor pedagógico de este material debe de estar relacionado con el contexto en que se usan, más que en sus propias cualidades que de las que este mismo está compuesto.

Su empleo tiene como fundamento la premisa de la adecuada relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivo, contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes), métodos, formas de organización, sistema de evaluación y materiales didácticos da por resultado un aprendizaje de mayor calidad (Criollo, 2018). En esta relación entre los diferentes componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje los materiales didácticos son las herramientas que permiten la concreción del método utilizado, a través del cual el aprendiente construye de forma significativa sus propios conocimientos al entrar en contacto directo con el objeto de estudio mediante la manipulación de este (Ordoñez, et al., 2020).

Para Guerrero (2009:3-4), las principales funciones de los materiales didácticos son los siguientes:

- Innovación. Cada nuevo tipo de materiales plantea una nueva forma de innovación. En unas ocasiones provoca que cambie el proceso, en otras refuerza la situación existente;
- Motivación. Se trata de acercar el aprendizaje a los intereses de los niños y de contextualizarlo social y culturalmente, superando así el verbalismo como única vía;
- Estructuración de la realidad. Al ser los materiales mediadores de la realidad, el hecho de utilizar distintos medios facilita el contacto con distintas realidades, así como distintas visiones y aspectos de las mismas;
- Facilitadora de la acción didáctica. Los materiales facilitan la organización de las experiencias de aprendizaje, actuando como guías, no sólo en cuanto nos ponen en contacto con los contenidos, sino también en cuanto que requieren la realización de un trabajo con el propio medio;

- **Formativa.** Los distintos medios permiten y provocan la aparición y expresión de emociones, informaciones y valores que transmiten diversas modalidades de relación, cooperación o comunicación.

Es por eso que, con todas las características antes mencionadas, el material didáctico llega a ser un recurso para la clase de lengua extranjera u otras disciplinas. Éste a su vez puede responder a las necesidades en el proceso de enseñanza en el aula.

## **Material didáctico para la enseñanza de lenguas**

En cuanto al diseño de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas es uno de los campos de interés de la lingüística aplicada para la enseñanza de lenguas. Es por eso que, para esta disciplina, el diseño debe responder a la necesidad de creación de materiales que estén hechos a la medida, contrario a los materiales comerciales que se diseñan para poblaciones con características homogéneas, sin tomar en cuenta la diversidad de los aprendientes. Es por eso que es necesaria una visión diferente de la planeación integral de la enseñanza de lenguas, en la que se reconocen otros elementos tales como: grupo muestra, las necesidades lingüísticas, además de los entornos educativos y sociales diversos. Desde esta perspectiva, el diseño de materiales se considera un proceso creativo a través del cual se producen materiales originales y/o adaptados, de acuerdo con un análisis de necesidades de un grupo de aprendientes de una lengua; otra parte importante durante el proceso es la evaluación del material que se elaboró; ésta evaluación se debe de realizar con el propósito de rediseñar y actualizar los contenidos y para la adquisición de conocimientos del impacto en el aprendizaje por parte del grupo de los aprendientes.

Los materiales educativos han experimentado cambios significativos en consonancia con la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas. Anteriormente, la enseñanza de idiomas estaba dominada por enfoques más tradicionales, como el método gramático-traducción, donde se daba prioridad a la gramática y la traducción de textos.

Sin embargo, con el desarrollo de nuevas teorías pedagógicas, como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, los materiales educativos comenzaron a enfocarse más en el uso práctico del idioma en situaciones reales. Se comenzaron a utilizar recursos más dinámicos y contextualizados, como diálogos auténticos, videos, juegos interactivos y situaciones de la

vida real, que permitían a los estudiantes aplicar el idioma en contextos significativos.

La integración de la tecnología también ha transformado los materiales educativos, brindando acceso a recursos en línea, aplicaciones interactivas, plataformas de aprendizaje y herramientas multimedia que han ampliado las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

## **El material adaptado**

Los materiales didácticos para la enseñanza de lenguas se pueden adaptar a las diferentes características de los estudiantes y a los contextos donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo adaptativo se toma como lo que está relacionado con la capacidad de adaptación. La adaptabilidad permite ajustar la instrucción a las necesidades individuales de los estudiantes de aplicaciones, sistemas y contextos.

El material didáctico adaptado es aquel material didáctico producido por alguien distinto al profesor el cual ha sufrido alguna modificación para poder satisfacer las necesidades de la clase. El material didáctico se adapta al agregar, expandir o extender algo en el material original. Esto también puede ser al eliminar, sustraer o combinar algo en el material original. Las posibles modificaciones incluyen el describir o reestructurar algo en el material. En otras palabras, incluye la simplificación o la reorganización del mismo. Según la Real Academia de la Lengua Española (Diccionario de la real academia de la lengua, 2014), adaptación se refiere a la “acción y efecto de adaptar”, y adaptar a “acomodar, ajustar algo a otra cosa” y “acomodarse a las condiciones de su entorno”. Algunos ejemplos de la adaptación de los materiales didácticos incluyen un texto al que se le modifican las preguntas de comprensión, un texto al que se le agregan imágenes para hacerlo más comprensible, replantear las instrucciones de algún material, simplificar la complejidad de alguna actividad y la reorganización de la secuencia de actividades de algún material.

Cabe mencionar que una de las características de los materiales didácticos es su versatilidad, la que consiste en su adaptación a los diferentes entornos o contextos. Para su adaptación a determinado contexto sociocultural, en primer lugar, se debe atender las necesidades y expectativas de los estudiantes y lograr una preparación integral del profesor en lo que respecta al conocimiento cultural de su realidad. Luego será imprescindible analizar qué tipo de método o enfoque es el más idóneo seleccionar para el diseño de dichos materiales.

En este sentido, como se menciona en (Stewart et al., 2004) citado en (Angela Carrillo Ramos et al., 2015), la adaptación tiene el objetivo de mejorar la calidad de la interacción del usuario con el sistema a través del enriquecimiento de la información dada según preferencias o propósitos de los grupos destinatarios. Desde este punto de vista, la adaptación permite ir más allá de la identidad del usuario y permite que una aplicación tenga en cuenta un conjunto mucho más amplio de las propiedades provocando posiblemente un comportamiento adaptativo (The New England Complex Systems Institute, 2011). Por estas razones, la adaptación depende de los datos que se tengan de los individuos involucrados en un sistema, del entorno de interacción y de los elementos a adaptar.

## **La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión**

La enseñanza de una lengua extranjera en un contexto de no inmersión puede plantear retos únicos tanto a los profesores como a los alumnos. En un contexto de inmersión, los alumnos están totalmente inmersos en la lengua meta y tienen una exposición constante a ella, lo que facilita la adquisición del idioma. Sin embargo, en un contexto de no inmersión, las oportunidades para que los alumnos practiquen y utilicen la lengua fuera del aula son limitadas.

En el contexto de no inmersión la instrucción de la lengua meta se suele dar de una forma no intensiva, generalmente con algunas horas a la semana (entre dos y cuatro) en una comunidad en donde esta no se hable como L1 y se centra más en la enseñanza de la gramática, los alumnos no están expuestos a mucho input y este solo proviene del profesor, que en muchas ocasiones no es nativo (DeKeyser, 1991).

De acuerdo a lo dicho por Dekeyser (1991) Los estudiantes en este tipo de contexto tienen una exposición limitada al idioma, principalmente a través del profesor, quien puede no ser hablante nativo del idioma objetivo. Esto puede resultar en una experiencia de aprendizaje menos inmersiva y en una menor exposición al uso auténtico del idioma en comparación con los entornos inmersivos. Con esto quiero decir que, así suelen ser los cursos regulares de lengua y cultura que se ofrecen en centros privados, o públicos, como las escuelas oficiales de idiomas; además, sería el tipo de enseñanza que se recibe en los centros no bilingües de Primaria o Secundaria y otros niveles educativos para aprender una lengua extranjera, como inglés, alemán o francés.

Ahora bien, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el uso de la L1 ha sido definido como una estrategia necesaria en el desarrollo de una L2 en programas de enseñanza bilingüe (Swain y Lapkin, 2013). Desde el punto de vista cognitivo, la L1 cumple la función de mediar conocimiento de forma asequible para los aprendientes, cuya competencia comunicativa en L2 todavía no está lo suficientemente desarrollada, con el fin de proponer ideas en la resolución de tareas. Desde el punto de vista afectivo, permitir flexibilidad en el uso de la L1 contribuye a crear un entorno de confianza en el aula, de forma que el aprendiente tiene menos inconvenientes para poner en práctica la L2.

Actualmente, hay autores que se han centrado en el desarrollo de las competencias sociolingüísticas y en la influencia de los factores socioculturales en relación con los logros de los aprendices en el contexto de inmersión, y existen datos que demuestran el impacto del contexto académico en estudiantes norteamericanos en relación con la adquisición de una lengua extranjera, ya sea el español, en relación con el resto, el francés o el japonés y tienen como resultado general que no hay pruebas de que un contexto obtenga mejores resultados que otro en todos los estudiantes, todas las destrezas y niveles en el aprendizaje de lenguas. Para los autores que se mencionan a continuación, ellos consideran que existen ventajas en las habilidades morfosintácticas en el contexto de no inmersión (aprendizaje formal) (Segalowitz y Freed, 2004), igualdad en ambos en las fonológicas, mientras que el de inmersión destaca en la adquisición de léxico y habilidades narrativas (Lafford, 2004). Además, se suponen diferencias en las estrategias sociolingüísticas a pesar de que no se llegaron a analizar en estos estudios.

A modo de contraste, los contextos de inmersión y de no inmersión no difieren como para poder afirmar que uno de los dos destaque en todos los estudiantes, niveles o destrezas, a pesar de que cada uno haya podido sobresalir en algún estudio. Asimismo, influyen muchos factores, como los personales, entre ellos la motivación y las estrategias, los de clase, como el profesor, las dinámicas de grupo o los culturales y sociales. No obstante, recurrir a la lengua materna no debe verse como un impedimento para el desarrollo de la competencia comunicativa en L2, sino como un medio para lograr este objetivo. Para ello deben pautarse previamente los usos justificados de la L1 y proporcionar instrucción a los alumnos (Swain y Lapkin, 2013).

## Metodología

El paradigma cualitativo es un enfoque de investigación que se basa en la comprensión y la interpretación del significado de los fenómenos sociales. Es por eso que, en este trabajo de investigación educativa se enmarca en el paradigma socio-crítico, el cual ofrece un esquema de trabajo. Para esta meta metodología, el investigador crítico observa los hechos desde la perspectiva marcada por el momento cultural y social (Sandín, 2003). Así que, esta investigación es considerada de corte cualitativo porque se obtiene información de los participantes a través de los comentarios y opiniones, dando lugar a una interpretación de la percepción de los participantes sobre el fenómeno en cual se deseaba profundizar.

La investigación cualitativa, se entiende como “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos, fotografías o películas” (Goetz y LeCompte, 1988).

Por otra parte, Burns y Grove (en Burns, 2003) describen que la investigación cualitativa es un enfoque sistemático para describir experiencias de vida y situaciones para darle un significado. Parahoo (en Burns, 2003) afirma que la investigación se centra en las experiencias de las personas, destacando la singularidad del individuo. Es por eso que, querer elegir un paradigma es una de las decisiones más relevantes al inicio del proceso investigativo, ya que una vez elegido, tenemos la libertad de elegir aquellos dispositivos o técnicas que nos faciliten la recolección, el tratamiento y la interpretación de los datos para realizar el proyecto de investigación.

Ahora bien, este trabajo se elaboró bajo del método de investigación-acción (IA). En este proceso, el docente es el investigador participante para explorar, fomentar y aplicar el desarrollo de la expresión oral a través de situaciones de comunicación en las clases de francés como lengua extranjera y para reflexionar de manera constante cada etapa en la investigación. De acuerdo con Wallace (2011), la investigación-acción involucra la recolección de análisis de datos de algunos aspectos relacionados con la propia práctica profesional. Sin embargo, Burns (2003) señala que es una forma de búsqueda auto reflexiva, llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales o educativas.

## Contexto

La investigación se realiza en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Las instalaciones del departamento se encuentran divididas en dos espacios, uno de ellos dentro de la facultad de lenguas y el otro en el edificio jardines de Tuxtla, siendo éste el espacio donde se concentraban parte de los grupos que forman parte de la población muestra de esta investigación. En esta dependencia se atiende a estudiantes de las diferentes licenciaturas ofertadas por la UNACH; así como al público en general llamados “particulares”. Esta comunidad estudiantil varía en la edad ya que pueden ingresar desde los 14 años y tienen acceso a los idiomas como inglés, italiano, alemán, chino y francés; siendo este último el objeto para esta investigación.

## Participantes

En el presente proyecto participaron cinco grupos de estudiantes, quienes cursaban segundo, tercer y cuarto nivel de francés. Como se puntualizó anteriormente, la edad promedio de los miembros de estos grupos participantes oscila entre 14 y más de 40 años, no obstante, para esta investigación la edad de los participantes fue de entre 15 a 35 años. En estos grupos se concentran tantos estudiantes UNACH.

Además, tuvimos la colaboración de tres docentes pertenecientes a la sección de francés y titulares de los grupos participantes antes mencionados. Entre estos dos grupos hubo un total de 14 mujeres y 4 hombres. Mientras que los grupos que me correspondían como docente investigador eran un total de 31 alumnos, de los cuales 27 eran mujeres y 4 eran hombres, dando así un total de 49 participantes. La sección de francés es la comunidad de docentes de francés que conforman este grupo, y un docente titular es aquel a quien se le ha asignado el grupo o nivel a través de la secretaría académica de la facultad de lenguas.

## La metodológica de recolección de datos

Las estrategias pertenecientes a la metodología cualitativa, se sirven principalmente de los discursos, las percepciones, las vivencias y experiencias de los sujetos. Los datos pueden ser descriptivos, como las opiniones de los

participantes en forma escrita u oral y la conducta observable (Burns, 2003, 2016). Para esta investigación, consideré pertinente recabar la información haciendo uso de diferentes dispositivos, entre los cuales se encuentran: diario del estudiante, diario del docente investigador (Spicer-Escalante & deJonge-Kannan, 2014), observación participante (Goetz y LeCompte, 1988), entrevista, cuestionario y las fichas pedagógicas. Considerando lo anterior, para este estudio se utilizaron diferentes dispositivos.

## **El cuestionario**

los cuestionarios pueden ser una forma eficiente de recopilar información de una gran cantidad de personas, ya que permiten estandarizar la recopilación de información y facilitan hacer un análisis porcentual como se acostumbra a ver en la investigación cuantitativa. En este punto resulta importante definir qué se puede comprender sobre el cuestionario en un estudio con enfoque cualitativo:

Para León y Montero el cuestionario es la “...forma de preguntar a los sujetos por los datos que nos interesan que tienen todas las preguntas fijadas y la mayoría tienen respuestas previamente establecidas para que las personas elijan la que deseen...” mientras indican que cuando se usa un cuestionario para describir grandes grupos de personas, al procedimiento se le denomina encuesta (Abarca et al., 2013, p. 128).

## **La entrevista a profundidad**

Para este dispositivo se diseñó una guía de 5 preguntas, tomando en cuenta las características que mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2004) para esta técnica. Primero, establecer un rapport es decir un clima de confianza. Segundo, las preguntas deben ser bien formuladas para que el entrevistado pueda analizar y responder. Tercero, el entrevistador no debe desviar su atención de los objetivos de la entrevista. Finalmente, la entrevista debe realizarse en un clima de amabilidad y confianza, al concluir se debe de agradecer al informante e indicarle como se hará uso de la información.

## **Entrevista grupal**

La entrevista grupal se realiza en un contexto de discusión grupal. Ésta, aunque parezca sutil, es una diferencia crucial e importantísima puesto que

se trata de entrevistas al grupo, no a un conjunto de personas, o a una serie de personas. Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos, dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes. (Iñiguez, 2008:1)

## Observación

La observación es una técnica fundamental en la investigación cualitativa que implica la recopilación y análisis de información a través de la visualización directa y sistemática de situaciones, contextos o eventos en su entorno natural.

Durante la observación fue pertinente para este estudio, debido a que los participantes conformaban grupos reducidos, por lo que Bogdan y Taylor (en Lima et al. 2014) definen la observación participante: “como una investigación caracterizada por interacciones sociales profundas entre investigador e investigado, que ocurren en el ambiente de éstos y promocionan la recogida de informaciones de modo sistematizado” (p. 76).

## Ficha pedagógica

Esta herramienta suele ser una forma estructurada de documentar y sistematizar información relevante sobre situaciones pedagógicas, actividades de enseñanza-aprendizaje y otros aspectos educativos. A través de las fichas pedagógicas, los investigadores pueden capturar detalles contextuales, observaciones, reflexiones y análisis que ayudan a comprender mejor las dinámicas educativas y los procesos de aprendizaje.

La ficha pedagógica es una especie de hilo conductor que busca conducir tanto al docente como al alumno por una secuencia de actividades diversas que le permitan alcanzar objetivos de aprendizajes efectivos. No llega a ser una metodología, sino más bien un dispositivo de trabajo que facilita la graduación del aprendizaje, (Alfaro y Chavarria, 2003).

## Hallazgos

Las estrategias de expresión oral en autonomía hacen referencia a las diversas técnicas y enfoques que los individuos pueden emplear para mejorar

sus habilidades de expresión oral de forma auto dirigida. La autonomía en el aprendizaje de idiomas hace hincapié en la capacidad del alumno para tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje, incluido el desarrollo de la expresión oral en la lengua extranjera. Lo anterior, fue argumentado y obtenido en los cuestionarios respondidos tanto por los profesores y estudiantes participantes.

Además, utilizando estrategias de expresión oral que suelen ser eficaces, podemos afirmar que los alumnos pueden adquirir más confianza, fluidez y precisión en su comunicación oral. Por un lado, una estrategia importante de la autonomía oral es la autoevaluación, esta misma consiste en escuchar activamente el propio discurso y ser consciente de los errores o las áreas de mejora. Por otro lado, esto ayuda a identificar y corregir los errores, los alumnos pueden mejorar gradualmente su expresión oral.

Con base en lo anterior, podemos comprender que el material didáctico que se usa para desarrollar las actividades de expresión oral en el aula está diseñado para un público que está inmerso totalmente en la lengua extranjera, pero con la aplicación de las fichas pedagógicas se pudo emplear actividades de expresión oral que trasladaran a los alumnos a sus propias experiencias diarias para que la situación oral se familiarizará al contexto de no inmersión.

Sin embargo, considero que, para los estudiantes el incluir experiencias contextuales en las actividades de expresión oral es una estrategia efectiva para promover la participación misma y activa de los estudiantes y hacer que el aprendizaje sea más significativo. Además, esto les permite practicar el idioma en situaciones auténticas, aplicar sus conocimientos en contextos reales y desarrollar habilidades comunicativas que son pertinentes para su vida diaria. Además, les motiva y les ayuda a ver el valor y la utilidad del idioma en su entorno.

Definitivamente, puedo aseverar que gran parte de los métodos de enseñanza del francés retoman actividades de expresión oral al final de secuencia didáctica, aunque éstas suelen indicar que se desarrolla en ciudades o lugares de habla francófona, en su mayoría demanda preparar situaciones orales en lugares o momentos comunicativos que ni los estudiantes han podido vivir. Por lo tanto, la aplicación de material adaptado en las clases de FLE en un contexto de inmersión puede ser eficaz en la expresión oral de los alumnos en una actividad comunicativa.

## Conclusión

Con respecto al trabajo de investigación que se realizó, se externa que el desarrollo de esta misma ha sido un tanto complejo y enriquecedor ya que nos permitió adentrarnos a nuestro propio contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera lo cual a su vez logró revelarnos las percepciones que tienen tanto maestros como estudiantes con respecto al material didáctico adaptado como promotor de estrategias para la expresión oral.

En primer lugar, las estrategias docentes para la enseñanza del francés como lengua extranjera, nos muestran cómo se atienden las dificultades que pueden presentarse en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Ante este panorama, es importante que las recomendaciones hechas por los docentes se enfoquen en las áreas que requieren atención como en este caso, que las estrategias pretenden atender la expresión oral de la clase de FLE. La gama de estrategias presentadas por los profesores de francés sin duda es de enriquecimiento, pero habría analizar y observar si éstas funcionan de manera eficiente para sus estudiantes.

Seguido de esto, podemos apreciar como el material didáctico adaptado propicia de cierta manera la promoción de la producción oral en la lengua meta, que a su vez parte de la misma experiencia diaria de los alumnos, sino que también considera la integración de los conocimientos previos que poseen los estudiantes sirven de punto de partida. De esta manera las actividades orales se pueden contextualizar respecto al entorno de inmersión del alumno, dando lugar a una situación de interacción en francés entre los alumnos.

En un tercer punto, emplear el material didáctico adaptado en un contexto no franco parlante nos muestra un panorama positivo que promueve hasta cierto punto la producción oral de los aprendientes de la lengua francesa, ya que al no estar un contacto frecuente con la lengua meta, no hay manera de practicar el idioma más que en el aula, Lo anterior quizás provoca una retracción a futuro de la habilidad oral de los alumnos para situaciones reales en un contexto de inmersión.

## Propuesta didáctica

La necesidad de las fichas pedagógicas surgió por la necesidad de apoyar y promover la expresión oral como lengua extranjera. Estas tienen su ca-

rácter instrumental para comunicar experiencias y situaciones reales de la lengua. El aprendizaje de los alumnos es de condición fundamentalmente perceptiva, y por ello, cuantos más elementos de la lengua reciba el alumno, más nutridas y precisas serán sus percepciones en cuanto a las actividades de expresión oral. Mientras que la palabra del maestro solo proporciona sensaciones auditivas, la ficha pedagógica ofrece al alumno un verdadero cúmulo de sensaciones visuales y auditivas que facilitan el aprendizaje.

Descripciones detalladas de eventos, situaciones y personas, que son observables. Los participantes tienen la oportunidad de expresar sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones. Además, este tipo de investigación nos ayuda a situarnos en el contexto en el que ocurre el acontecimiento, subrayando la comprensión de los procesos desde un enfoque naturalista. (p.3)

“Las fichas pedagógicas son recursos didácticos que permiten al docente planificar y diseñar estrategias de enseñanza adecuadas a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.” (Frade: 2003).

Todas las actividades se dividieron en tres etapas: presentación, práctica y producción (PPP). Decidí tomar este método debido a que, en durante esta investigación, pude darme cuenta que desde mi práctica docente, es la que mejor se adecua a las clases; además de la experiencia que tomé al ir trabajando de esta forma.

## Referencias

- Abarca, A., Alpízar, F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, Costa Rica: UCR.
- Bou Franch, V. (1995). “Práctica Española en materia de Tratados Internacionales correspondiente al año 1994”. *Anuario de derecho internacional*. XI, 355-568.
- García, M. (2013). Metodología de la investigación social. *Revista española de investigación social*. Vol. 2 (8), 223-2234.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- Pamplona, J., Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Iberoamericana de desarrollo humano y social Eleuthera*, 2, 13 – 33.
- Ramírez, J. (2002) La expresión oral. *Contextos Educativos Universidad de La Rioja*. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, Nro. 6. “
- Spicer-Escalante, M. L. & DeJonge-Kannan, K. (2014). Cultural mismatch in pedagogy workshops: Training non-native teachers in Communicative Language Teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4 (12). 2437
- Storch, Neomy y Aldosari, Ali. (2010). Learners’ use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129.
- Taylor, SJ y R. Bogdan (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.

## Biodata

Francisco Isaac Rodríguez Toledo es Maestro en Didáctica de las Lenguas, Maestro en Educación, y Licenciado en la Enseñanza del Francés. Es corrector y aplicador de exámenes de certificación internacional DELF-DALF del Centro de Lenguas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Asistente de Idioma durante el periodo 2019-2020 por la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI-SEP) y France Éducation Internationale (FEI). Docente de español como lengua extranjera a nivel secundaria y bachillerato en el Rectorado de Niza, Francia. Actualmente docente de asignatura adscrito a la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

Mónica Miranda Megchún es Licenciada en la Enseñanza del Inglés, Maestría y Doctorado en Educación; posdoctorado en Desarrollo Humano. Profesora certificada de inglés. Ponente en eventos académicos a nivel estatal, nacional e internacional. Directora de tesis en el área de la Enseñanza de Lenguas. Ha dictado conferencias, ha publicado artículos. Ha ocupado el cargo de secretaria Académica y directora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Actualmente, Coordinadora de titulación de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

## CAPÍTULO 9

# RETOS EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA: ENSEÑANZA DE ALEMÁN PARA ENFERMEROS

MTRO. BARTOLO ANTONIO BALLINAS ESCOBAR  
MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DRA. CLAUDIA GUADALUPE GARCÍA LLAMPALLAS.  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

### Resumen

Este estudio examina estrategias para implementar materiales didácticos que fomenten la competencia comunicativa en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Se centra en profesionales de enfermería extranjeros en Alemania, alineando el nivel de competencia lingüística con el B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Mediante un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, se recopilaban datos a través de entrevistas a profundidad, diarios de campo, observación participante, análisis de libros de texto y fichas pedagógicas. Los participantes incluyeron 30 profesionales de enfermería del programa de movilidad externa México-Alemania UNACH, personal del hospital universitario Charité en Berlín y tres enfermeros mexicanos ya trabajando en Alemania.

El estudio ofrece dos contribuciones clave: Primero, identifica cómo integrar requisitos lingüísticos y comunicativos en materiales didácticos para la enseñanza del alemán, reflejando las necesidades de profesionales de la salud extranjeros en el mercado laboral alemán. Segundo, documenta situaciones comunicativas en entornos de enfermería que facilitan la contextualización de estos requisitos en el contexto educativo mexicano. Basándose en estos hallazgos, se propone una guía para la creación de materiales y actividades didácticas que permitan desarrollar habilidades lingüísticas esenciales para la comunicación efectiva y el rendimiento en exámenes de certificación oficiales.

Palabras Claves: Competencia comunicativa, Enseñanza DaF, Material didáctico, Profesionales de enfermería, integración laboral.

## Introducción

El déficit de enfermeros en Alemania ha impulsado una serie de programas para atraer talento internacional, brindando oportunidades para profesionales de otros países, como México. Sin embargo, para integrarse al mercado laboral alemán, los enfermeros deben superar varios desafíos, incluido el dominio del idioma alemán hasta el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y luego alcanzar el nivel B2 durante el proceso de homologación.

La Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), a través de su Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT), desarrolló el programa “Deutsch für Pflegefachkräfte” para capacitar a profesionales de enfermería mexicanos con el fin de cumplir con estos requisitos lingüísticos y culturales. La enseñanza del alemán para enfermeros debe abordar tanto las habilidades lingüísticas generales como las situaciones comunicativas específicas del contexto sanitario alemán, reflejando las realidades del entorno laboral de enfermería.

En este contexto, el estudio busca explorar estrategias para implementar material didáctico orientado a la acción para el aprendizaje del alemán por profesionales de enfermería. Mediante un enfoque cualitativo, se examina la eficacia de los métodos utilizados y se identifican áreas de mejora para fortalecer la competencia comunicativa de los enfermeros en el contexto alemán.

## Planteamiento del problema

La creciente escasez de enfermeros en Alemania constituye una preocupación palpable en la industria de la salud, con implicaciones significativas para la atención médica a largo plazo (Bonin et al., 2015). Las proyecciones indican que para 2030 se experimentará un déficit de aproximadamente 460,000 enfermeros en el país (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2010), con estimaciones aún más alarmantes para el año 2060 (Radtke, 2022). Ante este escenario, el gobierno alemán ha implementado diversas estrategias, incluyendo la búsqueda de personal calificado en el extranjero, entre ellos, México (Bundesministerium für Gesundheit, 2019).

Para que el personal de enfermería mexicano esté disponible para el mercado laboral alemán lo más rápido posible, las instituciones políticas alemanas cuentan con un proceso simplificado del reconocimiento profesional y el procesamiento de visas, lo que permite la contratación en un procedimiento acelerado. Esto significa que los enfermeros después de ser reclutados deben dominar el idioma alemán al nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) tras un curso de alemán intensivo de aproximadamente diez meses en una institución dentro de México, ya que la ley alemana exige esta certificación del idioma para el trámite de visa de trabajo; y el B2 del MCER, durante el proceso de homologación estando en Alemania ya inmersos en un contexto laboral parcial (Zentrale Auslands- und Fachvermittlung, 2020; Bundesagentur für Arbeit, 2020; Servicio Nacional de Empleo, 2018). Sin embargo, estudios indican que la falta de competencia lingüística adecuada obstaculiza este proceso de integración (Bonin et al., 2015).

Ante esta realidad, el estudio busca optimizar el uso de material didáctico en clases de alemán como lengua extranjera para enfermeros, asegurando que no solo cumpla con los estándares del MCER, sino que también refleje las necesidades comunicativas y contextuales del entorno sanitario alemán. El objetivo general es explorar el uso de material didáctico para satisfacer las demandas lingüísticas generales y las situaciones de comunicación específicas en centros de enfermería. A través de objetivos específicos como analizar la efectividad de los materiales actuales, documentar las necesidades comunicativas y proponer guías para implementar recursos adecuados, este estudio espera contribuir significativamente a la mejora de la formación lingüística de los enfermeros extranjeros, facilitando su inserción laboral y desempeño en Alemania.

## **Fundamentación teórica**

Los conceptos teóricos clave para este estudio incluyen los materiales didácticos, los enfoques metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras y la importancia de la competencia lingüística para la integración laboral.

## **Importancia de los Materiales Didácticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**

El material didáctico es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sirviendo como guía para enriquecer la experiencia educativa.

Según Padrón et al. (2005), los materiales didácticos deben diseñarse considerando a los estudiantes y el personal docente, clasificándolos según su función, como guías para las lecciones o cursos, y para fomentar competencias. Gimeno, citado en Gordón Tixe (2012), y Madrid (2001) subrayan que los materiales didácticos actúan como un puente entre la enseñanza, el aprendizaje y la realidad, especialmente en el aprendizaje de idiomas, donde facilitan la comunicación y la representación de situaciones reales.

La selección de materiales es crucial en el diseño pedagógico, principalmente en el debate entre usar materiales didácticos y/o auténticos, donde estos últimos han ganado popularidad por sus ventajas, como la exposición a diferentes estilos y temas, aumentando la motivación y preparando mejor a los estudiantes para situaciones comunicativas en el mundo real (Gilmore, 2007). Sin embargo, también presentan desafíos como la falta de familiaridad con dialectos específicos y el uso de jerga. Según Padrón et al. (2005, 2006), las características esenciales de materiales de calidad incluyen la promoción de aprendizajes mediante la experimentación con modelos cercanos a la realidad, la capacidad de simbolizar y abstraer conceptos, y ofrecer medios para evaluar el aprendizaje.

En resumen, los materiales didácticos son fundamentales para el desarrollo del conocimiento a través de una pedagogía activa, promoviendo procesos interactivos y flexibles en el aprendizaje.

## **Métodos y marcos para la enseñanza del alemán**

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras se consolidó a partir del trabajo de Widdowson (1972), resaltando la importancia de utilizar el lenguaje en contextos reales, más allá de la mera práctica de habilidades lingüísticas aisladas. Brown y Menasche, citados por Shoomossi y Ketabi (2007, p. 152), sugieren que, aunque las aulas son entornos artificialmente contruidos, el diseño de tareas debe fomentar interacciones que los estudiantes perciban como auténticas. La enseñanza orientada a la acción, descrita por Herrlitz et al. (2004) y Meyer (2015), sugiere que el aprendizaje es más efectivo cuando las y los estudiantes participan activamente en procesos prácticos, destacando la importancia de integrar el aula con el mundo exterior. Este enfoque se refleja en la utilización de materiales y actividades que fomentan la autonomía del alumnado y su participación activa.

## Competencia comunicativa

La competencia comunicativa, según diversos autores, es un concepto multifacético que abarca la capacidad para comunicarse de manera asertiva, tanto verbal como no verbalmente, en diversas situaciones. Becerra et al. (2019) definen la competencia comunicativa como “el resultado de varias habilidades y competencias denominadas dimensiones”, que requiere conocimientos, habilidades y actitudes para realizar actos comunicativos eficientes. Hymes (1974) considera que la competencia comunicativa combina el conocimiento lingüístico y la habilidad para usarlo, mediado por experiencia social, necesidades, motivaciones y acciones. Hernández (2007) complementa este enfoque al destacar la importancia de comprender y aceptar las percepciones de otras personas, la autoevaluación, la búsqueda de información objetiva y el autocontrol emocional. Iglesias y Veiga (2006) amplían esta definición al incluir la comprensión lectora como un proceso sociocultural que involucra al lector, el texto, el autor y el contexto.

Este enfoque holístico enfatiza la práctica como elemento diferenciador en el desarrollo de competencias comunicativas, destacando la necesidad de actividades y contextos que promuevan el uso real y significativo del lenguaje.

## Integración Laboral y Lingüística del Personal de Enfermería

La integración laboral y lingüística del personal de enfermería extranjero en el sector sanitario alemán enfrenta dos desafíos críticos: la escasez de enfermeros y la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán para facilitar la integración. La formación sociolingüística para enfermeros no nativos del alemán es crucial, dada la naturaleza científica y práctica de la enfermería en Alemania, donde la legislación (Pflegeberufegesetz) estipula formaciones específicas y especializaciones (Aiken et al., 2013; Bundesministerium der Justiz, 2017).

Para abordar la escasez de enfermeros, Alemania ha implementado medidas como la promoción de la formación profesional y la mejora de las condiciones laborales. Sin embargo, la proyección hacia el futuro indica una brecha significativa en la oferta laboral, con estimaciones que sugieren un déficit de hasta 500,000 trabajadores a tiempo completo para 2030, evidenciando la necesidad de abordar este desafío de manera proactiva (Bonin y Ganserer, 2015; Bundesagentur für Arbeit, 2021).

La respuesta a estos desafíos ha incluido programas de movilidad laboral, como el proyecto “Triple Win”, que se centra en la contratación ética de enfermeros extranjeros, beneficiando tanto a las y los profesionales como a Alemania y sus países de origen. Este programa subraya la importancia del aprendizaje del alemán y el reconocimiento de calificaciones para asegurar una integración efectiva y sostenible del personal extranjero en el mercado laboral alemán (Glaß, 2018; Buchan et al., 2014). Además, proyectos como “Enfermeros a Alemania” destacan la cooperación internacional, especialmente con México, facilitando la inserción del personal de salud mexicano en el sistema alemán (Bundesagentur für Arbeit, 2022c; Secretaría de Salud, 2018).

## **Estrategia metodológica**

El estudio se centra en la investigación cualitativa, utilizando el enfoque de investigación-acción para abordar la integración de enfermeros extranjeros en el sector sanitario alemán mediante la enseñanza del idioma alemán. El paradigma cualitativo subyacente destaca por su enfoque interpretativo y naturalista, buscando comprender cómo los materiales didácticos y las estrategias de enseñanza influyen en la adquisición del idioma dentro de contextos reales y significativos para el alumnado. La metodología se apoya en diversas técnicas de recolección de datos, como entrevistas a profundidad, observaciones y análisis de documentos, permitiendo capturar las experiencias y percepciones de las personas participantes.

## **Contexto de la investigación**

El estudio tuvo lugar en la FLCT de la UNACH, donde se desarrollaron cursos de alemán nivel B1 según MCER, como parte del programa de Movilidad Laboral Externa México-Alemania. La investigación se llevó a cabo en dos ciclos: el primero, de agosto a noviembre de 2022, y el segundo, de abril a agosto de 2023, con un total de 360 horas lectivas por ciclo. Las clases se impartieron tanto de manera presencial como virtual, adaptándose a las necesidades durante la pandemia y aprovechando la colaboración virtual con personal del hospital universitario Charité en Berlín.

## **Participantes**

Los participantes del estudio incluyeron un grupo diverso de profesionales de enfermería inscritos en el programa de Movilidad Laboral Externa Mé-

xico-Alemania, seleccionados aleatoriamente entre aproximadamente 100 estudiantes de los cursos de alemán. A lo largo de los dos ciclos, participaron 27 profesionales de enfermería, de entre 24 y 33 años, que previamente habían alcanzado el nivel A2 según el MCER. Estos participantes, reclutados por diversas instituciones de salud alemanas, aportan perspectivas valiosas sobre la efectividad de los materiales y métodos de enseñanza empleados. También se incluyeron las experiencias de tres enfermeros mexicanos trabajando en Alemania y la coordinadora de integración de personal extranjero de la clínica Charité en Berlín, enriqueciendo el estudio con experiencias directas del uso del alemán en contextos profesionales de enfermería.

### **Ciclos de acción**

En el primer ciclo, se exploró el contexto educativo y se recolectaron datos preliminares mediante observaciones participantes, entrevistas a profundidad con estudiantes de los cursos de alemán para enfermeros, y la implementación de actividades y materiales didácticos a través de fichas pedagógicas. Esta fase permitió identificar necesidades específicas, percepciones sobre el aprendizaje del idioma y la efectividad de los recursos educativos utilizados. Se destacó la importancia de la interacción y comunicación en el aula, así como la necesidad de materiales que reflejen situaciones comunicativas auténticas en el ámbito de la enfermería.

En el segundo ciclo, se implementaron acciones y estrategias pedagógicas ajustadas según los hallazgos del primer ciclo, enfocándose en mejorar y adaptar los materiales didácticos y las técnicas de enseñanza. Se incluyó una revisión y análisis más profundo de los materiales actuales para la enseñanza del alemán a personal de enfermería, así como la aplicación y evaluación de nuevas estrategias pedagógicas diseñadas para abordar las deficiencias identificadas anteriormente. Se buscó una mayor integración de los contextos comunicativos reales y relevantes para el ámbito de la enfermería, por lo que se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con el apoyo de personal de enfermería que ya trabaja en Alemania para identificar las necesidades comunicativas específicas. El objetivo fue promover una enseñanza más enfocada en las necesidades de comunicación y colaboración del personal de enfermería en su futuro entorno laboral.

## **Hallazgos encontrados**

El análisis de los datos reveló tres categorías principales que encapsulan los hallazgos del estudio. La primera, “Uso estratégico de los materiales didácticos para la clase de alemán”, destaca la importancia de materiales que reflejen situaciones comunicativas auténticas y fomenten la interacción y colaboración en el aula. La segunda, “Fomento de la comunicación en el contexto de aprendizaje”, subraya el valor de usar la lengua meta para propiciar la colaboración y mejorar la competencia comunicativa del alumnado, reflejando la necesidad de prácticas pedagógicas que simulen con precisión el entorno laboral de la enfermería. Finalmente, la tercera categoría, “Selección de materiales y actividades que reflejen las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería”, señala la necesidad de adaptar los materiales y actividades didácticas para abordar las particularidades comunicativas de este ámbito, destacando la importancia de un contenido lingüístico y temático específico que responda a las demandas reales del entorno profesional.

## **Desde el paradigma hasta la práctica educativa**

### **Evaluación de Materiales Didácticos Actuales**

La enseñanza del alemán para profesionales de enfermería ha mostrado una dependencia significativa de materiales didácticos que, aunque útiles para la práctica de gramática y vocabulario contextualizado, presentan limitaciones. Tras un análisis crítico, se observa una falta de adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje y una escasa variedad de actividades para mantener la motivación del alumnado. Esta situación destaca la necesidad de desarrollar recursos que fomenten la competencia comunicativa en entornos profesionales, donde la interacción auténtica y la capacidad para manejar situaciones complejas son cruciales.

### **Fomento de la Interacción y Colaboración**

El aprendizaje significativo de un segundo idioma se potencia mediante la interacción y colaboración entre las personas aprendices. Sin embargo, los materiales didácticos existentes a menudo no aprovechan completamente este potencial, limitándose a actividades estructuradas como juegos de roles y simulaciones. Aunque estas estrategias son valiosas, pueden re-

sultar insuficientes para simular la complejidad de las interacciones reales en entornos de enfermería. Esto resalta la necesidad de integrar una gama más amplia de actividades que fomenten el aprendizaje cooperativo y la interacción genuina.

## **Concepciones y Dificultades en la Implementación de Material Complementario**

La implementación de materiales complementarios presenta obstáculos significativos, especialmente en cuanto a la adaptabilidad a planes de estudio específicos y la integración de vocabulario y contextos alineados con las realidades profesionales. La investigación resalta cómo la discordancia entre el nivel de competencia lingüística de los materiales y las necesidades concretas del alumnado puede dificultar el proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario crear materiales didácticos flexibles y personalizados para satisfacer estas necesidades.

## **La Realidad Comunicativa de los Materiales Didácticos**

La investigación resalta una desconexión significativa entre los escenarios comunicativos simulados en los materiales didácticos y las necesidades comunicativas reales del entorno laboral de los enfermeros. Se hace evidente la necesidad de que estos materiales trasciendan la enseñanza de estructuras lingüísticas y terminología específica para incluir escenarios comunicativos reales y auténticos que las personas enfermeras encontrarán en Alemania. Según experiencias compartidas, una pregunta mal estructurada puede llevar a malentendidos con consecuencias emocionales y clínicas, evidenciando la desconexión entre los escenarios didácticos y la realidad del ejercicio profesional. También se subraya la importancia de formas de comunicación informal, como el humor y el sarcasmo, y de comprender los matices de las interacciones cotidianas. Esto destaca la brecha entre la competencia comunicativa formal y técnica y las habilidades necesarias para la interacción efectiva en el ámbito profesional y social. Además, es esencial preparar al alumnado para comprender y participar en diálogos que reflejen la complejidad y espontaneidad de la comunicación real, incluyendo el manejo de situaciones emocionales y sociales delicadas.

## **Situaciones Comunicativas en un centro médico en Alemania para Enfermeros Extranjeros.**

Basado en los datos recabados de las entrevistas, los enfermeros extranjeros en Alemania se enfrentan a una variedad de situaciones comunicativas que son cruciales para su desempeño laboral. A continuación, se presenta una lista en formato de viñetas que detalla estas situaciones:

### **Comunicación con Pacientes**

- Ronda Inicial con Pacientes: Despertar a los pacientes, evaluar signos vitales y administrar medicación.
- Interacción durante el Baño del Paciente: Comunicación sobre preferencias y necesidades del paciente.
- Evaluación de la Condición del Paciente: Preguntar sobre el sueño, el dolor y otros síntomas.

### **Comunicación con Colegas**

Reuniones Interdisciplinarias: Participación en reuniones con fisioterapeutas, logoterapeutas y médicos para discutir el progreso del paciente

- Enlace de Turno: Comunicación entre turnos para actualizar sobre el estado de los pacientes.
- Situaciones de Emergencia: Comunicación precisa y rápida en situaciones críticas como reanimaciones.

### **Manejo de Información y Documentación**

- Manejo de Software Médico: Uso de programas para el reporte reglamentado y la planificación del cuidado del paciente.
- Llenado de Formularios Clínicos: Conocimiento y uso del Diagnóstico de Enfermería de la NANDA y la Escala de Coma de Glasgow.

- Aspectos Legales y Éticos
- Transmisión de Información Sensible: Comunicación inmediata de síntomas que podrían indicar una condición médica grave, como un derrame cerebral.

## **Adaptabilidad Lingüística**

Uso de Vocabulario Técnico y Cotidiano: Capacidad para alternar entre terminología médica y lenguaje más general, dependiendo del contexto y la audiencia.

- Aspectos Culturales y Sociolingüísticos
- Adaptación a Normas Culturales: Conciencia de las complejidades culturales que afectan la comunicación en el entorno médico alemán.

## **Conclusiones del estudio**

El estudio muestra que los materiales didácticos actuales para el aprendizaje del alemán como lengua extranjera, dirigidos al personal de enfermería mexicano que busca integrarse al mercado laboral alemán, tienen deficiencias significativas. A pesar de estar diseñados para fomentar competencias comunicativas generales, estos materiales son demasiado rígidos y tienen relevancia limitada para situaciones específicas del entorno sanitario. Se observa un desequilibrio entre las habilidades de producción y las receptivas, además de una tendencia a tratar los elementos lingüísticos de forma aislada, lo que dificulta la integración efectiva del vocabulario y la gramática en contextos comunicativos realistas. Además, el vocabulario especializado no cumple con las necesidades específicas del sector de la salud y se incorpora demasiado tarde en el proceso educativo, lo que destaca la importancia de una preparación más exhaustiva para educadores y estudiantes. Esto resalta la necesidad de una colaboración entre expertos en didáctica y profesionales de la salud para desarrollar materiales que satisfagan las exigencias lingüísticas y comunicativas del entorno sanitario, promoviendo una comunicación eficaz y adaptada al contexto mexicano en Alemania.

La enseñanza del alemán dirigida al personal de enfermería mexicano para el mercado laboral alemán, basada en el MCER de nivel B1, requiere un enfoque que vaya más allá de la simple adquisición de habilidades lingüísticas. Este enfoque multidimensional debe integrar competencias comunicativas, socioculturales y sociolingüísticas, esenciales para una comunicación efectiva en entornos clínicos. Es necesario desarrollar habilidades discursivas específicas y mejorar la comprensión auditiva mediante la exposición a diferentes dialectos, además de contextualizar el currículo para reflejar las realidades del entorno de enfermería alemán. También es fundamental fomentar la sensibilidad hacia las normas culturales y sociales alemanas y una autoevaluación crítica por parte de las personas educadoras. Este enfoque integral, que combina competencia lingüística con habilidades comunicativas clínicas, facilita la integración profesional y contribuye a la mejora de la calidad asistencial.

Los materiales didácticos para profesionales de enfermería en contextos de movilidad laboral deben ser diseñados con precisión para atender a las necesidades comunicativas y culturales específicas. Es crucial que fomenten la autenticidad y la relevancia comunicativa a través de situaciones laborales y culturales realistas del ámbito hospitalario alemán. También deben proporcionar apoyo lingüístico y estratégico para superar barreras de comunicación, enfatizando la integración cultural, el enfoque colaborativo y la preparación ante situaciones de estrés y emergencia. La adaptabilidad lingüística, que permita alternar entre el vocabulario técnico y el lenguaje cotidiano, es fundamental. En resumen, estos materiales deben ofrecer un enfoque holístico que integre lengua, cultura profesional y competencias clínicas, preparando al personal de enfermería para superar desafíos lingüísticos y culturales, y contribuir de manera efectiva al sistema de salud alemán.

## Referencia

- Aiken, L. H., Sloane, D. M., Bruyneel, L., Van den Heede, K., Sermeus, W., & RN4CAST Consortium. (2013). Nurses' reports of working conditions and hospital quality of care in 12 countries in Europe. *Int. J. Nurs. Stud.*, 50(2), 143–153.
- Becerra, S., Álvarez, W., & Rodríguez, A. (2019). Competencias comunicativas para la vida a través del uso de la multimedia. *Espacios*, 40(20).
- Bonin, H., & Ganserer, A. (2015). Internationale Fachkräfterekrutierung in der deutschen Pflegebranche Chancen und Hemmnisse aus Sicht der Einrichtungen (Najim Azahaf). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Buchan, J., & World Health Organization: Regional Office for Europe. (2014). Health professional mobility in a changing Europe: New dynamics, mobile individuals and diverse responses. WHO Regional Office for Europe.
- Bundes Ministerium der Justiz (Ed.). (2017). Bundesgesetzblatt 2521 Teil I (Número 49). Bundesanzeiger Verlag. [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#\\_\\_bgbl\\_\\_/\\*\[@attr\\_id='bgbl117s2581.pdf'\]](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#__bgbl__/*[@attr_id='bgbl117s2581.pdf'])
- Bundesagentur für Arbeit. (2020). Trabajar En Alemania: Progresar como enfermero o enfermera. <https://www.youtube.com/watch?v=8sCpbg0DwfU>
- Bundesagentur für Arbeit. (2021). Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Arbeitsagentur.de. [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Home/home\\_node.html](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Home/home_node.html)
- Bundesagentur für Arbeit. (2022). Pflegekräfte für Deutschland: Wege der Rekrutierung aus Drittstaaten. [https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/zav-ag-broschuere-pflegekraefte-deutschland\\_ba067262.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/zav-ag-broschuere-pflegekraefte-deutschland_ba067262.pdf)
- Bundesministerium für Gesundheit. (2019). Vereinbarung mit Mexiko - Pflegekräfte sollen schneller nach Deutschland kommen. Bundesministerium für Gesundheit. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/ministerium/meldungen/2019/vereinbarung-mexiko.html>
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign lan-

- guage learning. *Lang. Teach.*, 40(2), 97–118.
- Gläß, R. (2018). Maßnahmen zur Verringerung des Pflegefachkräftemangels in Deutschland. Hochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege.
- Gordón Tixe, L. E. (2012). Elaboración de material didáctico orientado al desarrollo cognitivo de los niños con capacidades especiales, del Liceo ``Juan Montalvo`` de la ciudad de Ambato. Universidad Técnica de Ambato.
- Hernandez, Y. (2007). La inteligencia y las competencias relacionadas. Los Libertadores.
- Herrlitz, W., Schmitz-Schwamborn, G., Veldenz-Dunne, M., & Vijgen, M. (2004). ‚Handlungsorientierter Unterricht‘: Didaktisches Konzept. En *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht* (pp. 19–51). BRILL.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.*, 13–37.
- Iglesias, P. V., & Veiga, I. G. (2006). La lectura desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En P. A. de Haro & M. D. A. Vicente (Eds.), *Teoría de la Lectura.* (pp. 233–264).
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Formación Universitaria*, 1, 213–232.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3a ed.). Cambridge University Press.
- Padron, C., Dodero, J., Diaz, P., & Aedo, I. (2005). The collaborative development of didactic materials. *Comput. Sci. Inf. Syst.*, 2(2), 1–21.
- Padrón, C. L., Díaz, P., & Aedo, I. (2006). MD2 method: The didactic materials creation from a model based perspective. En W. Nejd & K. Tochtermann (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 366–382). Springer Berlin Heidelberg.
- Radtke, R. (2022). Bedarf an Pflegekräften in Deutschland bis 2035. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/172651/umfrage/bedarf-an-pflegekraeften-2025/>

- Secretaría de salud. (2018). Enfermera, enfermero del Sector Salud ¿alguna vez pensaste en trabajar en Alemania? Secretaría de Salud / Gobierno. <https://www.gob.mx/salud/articulos/enfermera-enfermero-del-sector-salud-alguna-vez-pensaste-en-trabajar-en-alemania?idiom=es>
- Servicio Nacional de Empleo. (2018). Arranca STPS Programa para Enfermeras y Enfermeros interesados en trabajar en Alema. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/stps/prensa/arranca-stps-programa-para-enfermeras-y-enfermeros-interesados-en-trabajar-en-alemania>
- Shomoossi, N., & Ketabi, S. (2007). A critical look at the concept of authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 149–155.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2010). Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 2 - Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern. Statistische Ämter des Bundes und der Länder. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Publikationen/Downloads/krankenhausbehandlung-pflegebeduerftige-5871102109004.html>
- Zentrale Auslands- und Fachvermittlung. (2020). Trabajando en Alemania. Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV). <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/mexiko-enfermeria-sobre-o-proyecto>

## Biodata

Bartolo Antonio Ballinas Escobar es docente de alemán como lengua extranjera de la Facultad de lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudió la Licenciatura en la enseñanza del inglés, posteriormente obtuvo la maestría en innovación y tecnología educativa y a finales de 2023 se gradúa de la maestría en didáctica de las lenguas. Es certificador oficial de los exámenes internacionales del Goethe Institut de los niveles A1-B2 y cuenta con la certificación “Deutsch Lehrer Lernen” que promueve competencias metodológicas-didácticas y el intercambio intercultural.

Correo electrónico: [bartolo.ballinas@unach.mx](mailto:bartolo.ballinas@unach.mx)

Esther Gómez Morales es docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa. Posteriormente obtuvo la maestría en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Essex, Inglaterra. Colabora con el Cuerpo Académico Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas.

Correo electrónico: [esther.gomez@unach.mx](mailto:esther.gomez@unach.mx)

Claudia Guadalupe García Llampallas es doctora en Lingüística, maestra en Lingüística Aplicada y licenciada en Lengua y Literaturas Modernas (alemanas) por la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y el Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó estudios de Lingüística en la Technische Universität Darmstadt, Alemania. Es miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios Germanísticos (ALEG) y de la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán (AMPAL) de la cual es miembro fundador.

Correo electrónico: [claudia.garcia@enallt.unam.mx](mailto:claudia.garcia@enallt.unam.mx)

## CAPÍTULO 10

# LA PRAXIS SOCIAL PARA PROMOVER LA EXPRESIÓN ORAL

MTRA. TANIA DE LA TORRE CASTELÁN  
DR. OSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS  
DRA. LAURA GABRIELA GARCÍA LANDA  
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

### Resumen

El estudio investiga la enseñanza del inglés a jóvenes de 14 a 23 años en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, enfocándose en explorar cómo la enseñanza mediante prácticas sociales de la cultura estadounidense impacta la producción oral de los estudiantes, al incluir aspectos lingüísticos y socioculturales en la misma, para ello se emplearon actividades didácticas con perspectiva intercultural, dado que la competencia sociocultural y la interculturalidad son relevantes en la enseñanza de lenguas. La investigación es cualitativa, con un diseño de investigación-acción de dos ciclos, involucrando a 100 alumnos y 2 docentes del Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se utilizaron diversas técnicas de recolección de datos para dar confiabilidad al estudio, como sondeo, observación participante y diarios. Se encontró que los aprendientes prefieren las praxis sociales de la cultura meta que están relacionadas con sus objetivos y metas propios. Además, los aprendientes son capaces de aprender el procedimiento de una praxis social de la C2, así como comprender y discernir algunos aspectos socioculturales. El resultado final de la investigación fue la creación una guía didáctica para el docente que le facilite la realización de fichas didácticas centradas en la expresión oral del estudiante, incorporando elementos socioculturales desde la interculturalidad.

Palabras clave: praxis social, competencia sociocultural, expresión oral, enfoque intercultural, enseñanza del inglés.

## Introducción

el presente proyecto de investigación se basa en la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera en jóvenes aprendientes de inglés (cuya lengua materna es el español) adscritos al Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. El objetivo del estudio es explorar cómo la incorporación de elementos socioculturales de las prácticas sociales de la cultura estadounidense (cultura meta) ayudan a promover una producción oral del aprendiente la cual refleje algunos elementos socioculturales de la misma. La enseñanza del inglés se llevó a cabo por medio de fichas didácticas centradas en actividades de comunicación oral, las cuales son abordadas desde una perspectiva intercultural.

Parte esencial de la investigación se centra en que sea el aprendiente quien elija las prácticas sociales de la cultura estadounidense que son de su interés, con el objetivo de implicar al aprendiente y de esta manera promover su expresión oral. La idea de utilizar la praxis social de la cultura estadounidense como contexto de comunicación oral en el marco de una actividad de aprendizaje surge porque fuera del aula de inglés, es decir, en la ‘vida real’, tanto la comunicación como la expresión oral se desarrollan dentro de una praxis social; por tal motivo, parece natural que las actividades comunicativas orales se desarrollen enmarcadas dentro una praxis social de la vida cotidiana de la cultura meta, que en este caso, es la cultura estadounidense. Así, la praxis social es abordada desde la interculturalidad, ya que se pretende conocer y reconocer la propia cultura, para así poder compararla y contrastarla con la cultura meta, con el objetivo de conocer y comprender otras perspectivas culturales, otras formas de hacer las cosas, incluida la lengua.

## Planteamiento del Problema y Justificación

La enseñanza de elementos socioculturales en el marco de la praxis social para el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva intercultural es relevante en la actualidad, ya que existe una mayor interacción intercultural entre individuos debido a factores sociales como la globalización y la migración (Chanona, 2021), por un lado: pero también, debido a la facilidad para interactuar con personas de otras naciones gracias a los avances tecnológicos en las comunicaciones instantáneas por medio de internet, como son redes sociales, que hacen posible comunicarse con otras personas e interactuar sin necesidad de viajar físicamente. En consecuencia,

la exposición a otras culturas y el intercambio cultural es algo factible y cotidiano en esta 'era de la información', por lo que se hace necesario que el aprendiente de lenguas esté preparado para afrontar este intercambio entre culturas, con un conocimiento relativamente más amplio de la cultura de la lengua meta que está aprendiendo. Por tal motivo, se determinó afrontar la enseñanza de la lengua inglesa desde un enfoque intercultural de enseñanza, dentro del cual se valoran ambas culturas con igualdad y respeto mutuo.

Así, el presente estudio toma como punto central la idea de que el aprendiente precisa conocer la cultura de la lengua que está aprendiendo para darle un nuevo significado y, de esta manera, poder entender al otro. Esto se debe a que cuando personas de diferentes culturas interactúan entre sí, conciben el mundo desde la perspectiva (contexto, ideas, valores, etc.) en la que crecieron y no la del otro. Sobre esto, Chanona (2021) menciona que los individuos sociales están influenciados por un bagaje sociocultural y sociolingüístico internalizado; el cual es filtrado, percibido y expresado por elementos del medio en el que se ha crecido. De tal manera que, si no se realiza un acercamiento adecuado a la cultura meta; es decir, si no comprendemos al otro desde 'su propia mirada', esta falta de comprensión podría tener efectos negativos hacia la lengua-cultura que se está aprendiendo, dando origen a malentendidos, prejuicios y choques culturales, entre otros.

## **Objetivo general y objetivos específicos**

El objetivo general de la investigación fue determinar la relación entre la enseñanza del inglés mediante prácticas sociales de la cultura estadounidense y la producción oral del aprendiente que refleje elementos socioculturales a través de actividades didácticas con perspectiva intercultural.

Los objetivos específicos del estudio se derivaron del objetivo general y son los siguientes:

1. Identificar las prácticas sociales de la cultura estadounidense que son de interés para los aprendientes.
2. Indicar qué elementos socioculturales de la cultura estadounidense se plasman por medio de intercambios comunicativos orales en el marco de la praxis social.

3. Formular actividades didácticas con perspectiva intercultural que propicien la producción oral con elementos socioculturales en el aprendiente.

## Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron la investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles de las prácticas sociales de la cultura estadounidense son de interés para los aprendientes?
2. ¿Qué elementos socioculturales de la cultura estadounidense se plasman por medio de intercambios comunicativos orales en el marco de la praxis social?
3. ¿Cómo puedo propiciar la producción oral del aprendiente que contenga elementos socioculturales de la cultura estadounidense?

## Fundamentos teóricos

El estudio se fundamenta en tres grandes ejes teóricos sobre los cuales se cimentó la investigación: el primer eje, es el cultural, dentro del cual se ubican las prácticas sociales de la cultura estadounidense. El segundo eje se centra en la expresión oral, la cual tiene que ver con los intercambios comunicativos orales, la competencia comunicativa, la competencia socio-cultural y la teoría sociocultural de Vygotsky. El tercer eje, trata del enfoque intercultural de enseñanza de la lengua y de su aplicación en por medio de actividades didácticas interculturales.

## Cultura y Prácticas Sociales

Para este trabajo de investigación, se consideraron elementos socioculturales de la cultura estadounidense, con el fin último de verse reflejados en la expresión oral del aprendiente. Por ello, es importante revisar qué entendemos por cultura y prácticas sociales para los propósitos específicos de este estudio.

Existen innumerables conceptualizaciones de cultura dependiendo de la época, el lugar y la disciplina desde la cual se estudie. Enfield (2013), sugiere que el problema principal con las definiciones de cultura es que son

fijas y anticuadas, y olvidan que la cultura es dinámica y evolutiva, a lo que Everett (2005), complementa diciendo que estas conceptualizaciones deberían considerar su difusividad, su fluidez y su negociabilidad.

Según Solano (2020), antiguamente, se consideraba como ‘cultura’ únicamente al conocimiento de disciplinas de las bellas artes: poesía, ópera, literatura, pintura, danza, teatro, etc. Posteriormente, durante la ‘ilustración’, a mitad del siglo XVIII, surgen los primeros conceptos amplios de cultura, en los cuales se incluían diferentes aspectos de la vida social que, concordando con Milán (2013), son cosas adquiridas, aprendidas y producidas por el hombre. Por tal motivo, al superar aspectos ‘puramente biológicos’ y evolucionar al plano social, el ser humano se ha ‘distinguido’ como un ser ‘civilizado’, diferente del resto de los demás seres vivos, debido a que posee ‘cultura’. Pero incluso, al formar parte de la misma ‘especie humana’ observamos distintas formas de pensar, sentir, hacer y comprender. A este respecto, Millán (2013) establece que “cultura” es todo aquello que aprendemos socialmente, y no forma parte de la biología del ser humano, sino que se adquiere y se construye al formar parte de grupos sociales. Por lo tanto, la lengua es parte de la cultura de dichos grupos sociales, tal como afirma Keesing (1993) quien considera al lenguaje como “códigos ideacionales inferidos que subyacen a la realidad de los acontecimientos observables” (en Barrera 2013, p.7). Al respecto, Bourdieu (2000) sugiere que el lenguaje va cargado de significaciones valiosas, como la identidad y la representación del individuo que emplea el lenguaje.

Continuando con Keesing (1993, en Barrera, 2013), las conceptualizaciones de cultura desde las perspectivas cognitiva, estructuralista y los sistemas simbólicos, se centraron específicamente en el nivel más profundo de la cultura, en su parte abstracta, pues incluyen reglas tácitas, formas de pensar, normas, patrones, símbolos y sus significados, y estructuras mentales. En ese sentido, Moran (2001), en concordancia con Hall (1976), sugiere conceptualizar la cultura desde cinco dimensiones interrelacionadas: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Dentro de estas dimensiones, dos son de particular interés para este estudio: las perspectivas y las prácticas. Las prácticas engloban todas aquellas creencias, valores, percepciones, y actitudes que rigen la conducta de las personas y, por lo tanto, de las comunidades, cuando realizan las prácticas de la cultura y también sus productos. Por otro lado, las prácticas comprenden todas las operaciones, acciones, actividades e interacciones que realizan los miembros de una comunidad, ya sea de manera individual o junto con otras personas.

En seguida, revisaremos qué es una praxis social y los elementos que la conforman, ya que en este trabajo de investigación, la praxis social es el escenario o contexto en el que desarrollamos interacciones comunicativas orales.

De acuerdo con Moran (2001), las perspectivas rigen a las prácticas, por ello ambas van entrelazadas. Además, Bourdieu (2007) establece que las personas de un grupo social o comunidad comparten el “hábitus” (estructuras mentales) o perspectivas (Moran, 2001), y es precisamente el “hábitus” lo que hace que estas personas converjan en grupos o sociedades, pues comparten ideas y formas de entender y hacer las cosas. (Bourdieu, 2007, p.4; Hanslanger, 2018). Para Hanslanger (2018), las prácticas sociales son patrones de conducta los cuales aprendemos de la sociedad en la que vivimos y nos permiten coordinarnos como miembros del grupo para crear, distribuir, administrar, mantener y eliminar recursos debido a la interacción mutua de los comportamientos y los recursos implicados, debido a que se interpretan a través significados o esquemas culturales compartidos, como mencionamos antes. Shove et al. (2012) coinciden con Hanslanger (2018) en que las prácticas sociales están conformadas por la interrelación de tres elementos: materiales (cosas, objetos, artefactos), competencias (habilidades/conocimiento) y significados (sociales y simbólicos, sentido). Cuando estos tres elementos se conjugan, surge la praxis social. Si un elemento falta, no se da la praxis social; y si un elemento cambia, se modifica o anula, también lo hace la praxis.

Así, el contexto de comunicación para la expresión oral de este estudio se basa en las practicas sociales de la cultura estadounidense, las cuales se abordan desde sus elementos más básicos: materiales, competencias y significados, para conocerlas con mayor profundidad y poder comprender y resignificar al otro.

## **La Expresión Oral y sus Elementos Socioculturales**

La expresión oral del aprendiente es parte de la comunicación, por lo que revisaremos brevemente este concepto. DeFleur (1993) concibe la comunicación como el proceso de transmisión de información en la cual un individuo envía mensajes partiendo de símbolos convencionales para expresar significados a otro individuo, el receptor (o receptores), quien debe realizar un proceso similar de comprensión de la información. El modelo circular de comunicación actualizado, además del emisor, receptor, codificación y descodificación, incluye la toma e intercambio de roles, la retroalimentación,

el ambiente físico del intercambio comunicativo, la situación sociocultural en la que se desarrolla la comunicación, la influencia de la relación social entre emisor y receptor (estatus y relaciones de poder), así como la 'continuidad' y la 'simultaneidad' de los intercambios comunicativos. De acuerdo con Dell Hymes (1986), son componentes de la comunicación: comunidad del habla, evento de habla, situación de habla, acto de habla. Este estudio se centró en el 'evento del habla' por ser la 'acción' en la cual ocurre la comunicación, la cual tiene reglas específicas y secuencias particulares; además, es de particular importancia la comunidad del habla, que es un grupo que además de compartir la misma lengua, y sus reglas, también comparte sus perspectivas, sus reglas y convenciones sociales.

En este sentido, las habilidades lingüísticas involucradas en el proceso comunicativo pertinentes para este estudio son las habilidades de recepción auditivas (comprender un mensaje oral) y las habilidades de expresión oral (producir un mensaje oral). Dado el intercambio de roles de hablante oyente que implica el proceso de comunicación, ambas habilidades son necesarias. Cabe mencionar que el estudio deliberadamente se delimitó solamente a una de las habilidades: la producción oral, ya que nos interesa ver cómo en ésta se plasman elementos socioculturales de la cultura estadounidense.

Así, la producción oral es un proceso interactivo en el cual se construye un significado; este proceso implica producir, procesar y recibir información, en el cual la negociación de significados es primordial (Brown y Yule, 1983). Además de este proceso básico, nuestro estudio trató de incorporar conocimiento sociocultural en dicha producción oral, el cual refleje conocimiento y entendimiento de las perspectivas y formas de hacer las cosas de la otra cultura, y que no fuera simplemente la recitación de 'frases aprendidas' o una 'traducción' del español al inglés de una práctica social de la cultura de origen, que en este caso es la mexicana, lo cual puede ser lingüística y culturalmente inapropiado.

Por su parte, la interacción antes mencionada, la cual forma parte del proceso de comunicación, se refiere al intercambio oral que existe entre al menos dos individuos, en el cual uno tiene información que el otro necesita, lo que hace necesario dicho intercambio. De tal modo que, Barrientos (2006), refiere la interacción como "la verdadera actividad lingüística" (p.334), pues considera que la comprensión auditiva y la expresión oral son componentes primarios de la interacción, y no simples componentes.

Al aprender a hablar una lengua extranjera, es necesario poner en marcha estrategias que nos ayuden en el proceso de comunicación. Para

lograr la comprensión auditiva, es necesario poner en práctica estrategias de comprensión, las cuales de acuerdo con el MCERL (Consejo de Europa, 2002) implican identificar el contexto, utilizar conocimientos previos relevantes, rellenar huecos para dar significado e inferir la intención de la comunicación. Por su parte, para poder producir oralmente, es necesario emplear estrategias de expresión, que según el MCERL (Consejo de Europa, 2002) son recursos internos (cognitivos), como considerar la audiencia, el nivel lingüístico, el estilo, la estructura del discurso, el apoyo de la comunicación no verbal, entre otros.

En este estudio priorizamos la competencia comunicativa de Dell Hymes (1972), de cual Canale (1983) desglosa otras competencias: lingüística, estratégica, discursiva y sociolingüística, siendo ésta última de la cual Van Ek (1975) propone y separa la competencia sociocultural. La competencia comunicativa la conforman el conjunto de conocimientos y habilidades que permiten que hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse, considerando aspectos como las situaciones sociales, las circunstancias, las funciones, y sobre todo el contexto de la comunicación, que como hemos mencionado antes, son las prácticas sociales de la cultura estadounidense en el presente estudio. Por su parte, la competencia sociocultural, según Bravo (2008), es la capacidad que tiene un hablante al tener “conocimientos compartidos acerca de códigos lingüísticos, sociales y culturales; es decir, la posesión de una competencia social y cultural para la comunicación” (p. 19), como son normas sociales, la cortesía, saludos, llegadas, despedidas, horarios, valores, etc. De acuerdo con Van Ek (1986), el aprendiente de la lengua debe tener la capacidad de identificar las diferencias culturales y la valía que tiene el ‘hacer y pensar las cosas de manera diferente’; es decir, tener formas diferentes de expresar las experiencias. Para lograrlo, el aprendiente de lengua debe hacer adecuaciones y adaptaciones para poder interactuar debidamente con personas de otra cultura.

Por último, las prácticas sociales y la interacción para el aprendizaje se ven conjugadas en la Teoría de la Actividad de Vygotsky. Según Vygotsky, “la actividad es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos” (Ávila Jiménez, 2018, p.12.7). De acuerdo con Wertsch (1988), para Vygotsky existen esferas simbólico-comunicativas de la actividad, por medio de las cuales los individuos de un grupo social regulan su comportamiento, concordando así con las perspectivas de Moran (2001) y el ‘habitus’ de Bourdieu (2007).

## **Perspectiva Intercultural y Actividades Didácticas Interculturales de Expresión Oral**

La realidad social actual requiere de individuos capaces de tolerar, y de ser posible, comprender, otras culturas y sus perspectivas.

La perspectiva intercultural surge del estudio diferentes realidades: diversidad social, diversidad religiosa y diversidad cultural. La perspectiva intercultural no solo reconoce y valora la diversidad, sino que fomenta las relaciones interculturales dentro de un plano de igualdad de derechos y no discriminación, haciendo énfasis la heterogeneidad, apreciando su riqueza y desechando la homogeneidad. Partiendo del enfoque intercultural de enseñanza de la lengua, Byram (1997), señala que la competencia intercultural la forman cinco habilidades o saberes: 1) Saber ser (actitudes y valores hacia la otredad), 2) Saberes (conocimiento del mundo), 3) Saber aprender (nuevas experiencias), 4) Saber hacer (integración) y 5) tener una conciencia cultural crítica. Así, Byram (1997) considera la dimensión sociocultural como foco central del aprendizaje, posicionando la cultura madre del aprendiente en una situación de igualdad a la cultura meta, en el cual, el factor emocional-afectivo es importante.

La existencia de comunidades multiculturales, pluriculturales, bilingües o la posesión de altos niveles de migración son algunas de las razones por las cuales es necesaria la implementación de un enfoque de enseñanza intercultural. Esto es aún más necesario, cuando los programas de educación de lenguas no consideran la inserción de la cultura en los procesos de enseñanza, priorizando únicamente los aspectos lingüísticos. Por otro lado, el docente de lenguas poco experimentado en la enseñanza de la cultura no sabe qué aspectos culturales enseñar o cómo aproximarse a ellos en la lección de lengua. Por lo que es primordial seguir algún método establecido, haciendo las adecuaciones pertinentes al contexto particular de enseñanza del docente. La presente investigación arrojó una propuesta didáctica para integración de elementos socioculturales de la lengua inglesa, para la producción oral, por medio de actividades didácticas interculturales, de la cual hablaremos más adelante.

Por otro lado, además de considerar un enfoque de enseñanza intercultural, es importante señalar aspectos esenciales a considerar en la enseñanza de la expresión oral, lo cual es relevante para esta investigación. De acuerdo con Rábea (2010), la enseñanza de la expresión oral debe seguir esta secuencia, en orden de menor a mayor dificultad: presentación de la tarea por parte del docente, ofreciendo ejemplos; reproducción, dando oportunidad al aprendiente de tener práctica controlada; ofrecer tareas

semi-guiadas, en las cuales el aprendiente tiene control, pero al mismo tiempo cierta libertad de interacción; y finalmente, la interacción libre, la cual debe ubicarse en un contexto y situación previamente establecidos, los cuales den prioridad a la naturalidad y la fluidez. Crawford-Lange & Lange (1987), señalan ocho fases del proceso de enseñanza de la lengua que incluye identificar el tema cultural, presentar fenómenos culturales interesantes, diálogo entre la cultura madre y la cultura meta sobre el fenómeno, verificación de la cultura madre y meta, entre otros.

Finalmente, mencionamos algunos aspectos que al diseñar material con enfoque intercultural se deben tomar en cuenta, según Paricio (2005): promover actitudes, conductas y cambios sociales positivos mediante el aprendizaje de valores y perspectivas de la nueva cultura; facilitar el mantenimiento de la identidad y las características culturales; eliminar la jerarquización; adquirir su propio punto de vista; conocer la propia cultura; modificar prejuicios y estereotipos y, ser empáticos, entre otros.

## Metodología

El proceso metodológico utilizado durante este proyecto de investigación se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo, enmarcado en un diseño metodológico de la Investigación-Acción, por tratarse de un área de las ciencias sociales, que es la educación, la cual tiene implicaciones sociales importantes. Ésta se caracteriza por la creación de una reforma o cambio social, que en este caso particular fueron la comprensión y el aprendizaje de las culturas propia y meta, así como de sus perspectivas, además de los contenidos inherentes al aprendizaje de lengua meta, como veremos más adelante.

## Contexto

La investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en 2023 como proyecto de tesis para obtener el grado de maestría. El estudio se llevó a cabo a lo largo de dos semestres (enero-diciembre) con alumnos particulares del Departamento de Lenguas en edades entre los 14 y 23 años. El diseño de investigación-acción se desarrolló en dos ciclos de acción, durante los dos semestres mencionados antes.

## Participantes

Durante el primer ciclo, la investigación se llevó a cabo con participantes de grupos de inglés de distinto nivel: un grupo de nivel 3, un grupo de nivel 10, dos grupos de nivel 8 y dos grupos de nivel 11. Además, se incorporaron dos docentes participantes, un docente varón (nivel 8) y una docente mujer (nivel 11), más la docente investigadora. Los grupos participantes correspondientes al nivel 3 y al nivel 10, fueron intencionalmente elegidos por ser de niveles opuestos, uno principiante y otro avanzado, para poder explorar la metodología de enseñanza de aspectos de la competencia socio-cultural en diferentes niveles.

Durante el segundo ciclo, los participantes fueron dos grupos de inglés de niveles avanzados, nivel 9 (17 participantes) y nivel 11 (15 participantes).

## Técnicas de recolección de datos y dispositivos

Para el desarrollo de la investigación cualitativa empleamos diversas técnicas y dispositivos de recolección de datos pertenecientes a ese paradigma y, en particular, a la educación. En este trabajo, mencionamos solamente algunas de ellas.

Como parte de la recolección general de datos utilizamos registros gráficos, los cuales conforman registros fotográficos, registros de audio y registros de video, los cuales, además de inmortalizar el fenómeno de estudio, permitieron realizar observaciones detalladas, las cuales pudimos observar posteriormente, con mucha más calma y desde otro ángulo.

El sondeo fue una técnica que utilizamos para aplicar cuestionarios o escalas para conocer la opinión o interés de nuestros participantes. El sondeo se llevó a cabo con los 8 grupos participantes de los niveles 3, 8, 9, 10 y 11 con el objetivo de conocer qué prácticas sociales de la cultura estadounidense interesaban a los alumnos para desarrollar actividades comunicativas orales, y así dar respuesta a la primera pregunta de investigación.

Otra técnica utilizada fue la observación participante. El objetivo de la observación participante en esta investigación fue observar que la actividad comunicativa se apegara a la praxis social estadounidense y sus elementos socioculturales, por medio de un dispositivo de observación flexible, con preguntas cerradas y abiertas, que permitieran recopilar información puntual. La observación participante se llevó a cabo a lo largo

de la aplicación de ocho fichas pedagógicas que corresponde a las actividades comunicativas orales aplicadas, durante el primer ciclo. Posteriormente, en el segundo ciclo, la observación participante se realizó durante la aplicación de cuatro fichas pedagógicas. Además, la observación participante también se llevó a cabo durante el desarrollo de las actividades comunicativas orales en los grupos de los docentes participantes.

El diario de campo del investigador y journal, fue otra de las técnicas empleadas, el diseño de este dispositivo es una fusión del diario de campo y del diario personal (journal), pues presenta un formato dividido en dos columnas, el cual permite expresar información objetiva y subjetiva (personal), como proponen Hammersley & Atkinson (1994) y Chanona (2020).

Otra técnica similar fue el diario del estudiante, el cual fue proporcionado a los participantes cuando se realizaron actividades comunicativas orales para recabar sus opiniones e impresiones particulares, durante la realización de dichas actividades.

Durante el primer ciclo se realizaron 9 entrevistas a profundidad a algunos participantes para triangular la información, con el propósito de obtener respuesta a la primera pregunta de investigación.

Por otro lado, se diseñó un dispositivo de autoevaluación para explorar el sentir y las reflexiones del alumno acerca de su propio aprendizaje, orientado al desarrollo de las actividades pedagógicas realizadas durante las fichas pedagógicas, así como al material creado para su instrucción. Esta información fue útil para sustentar la propuesta didáctica que se formuló para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación, y que surgió como producto final de los procesos llevados a cabo durante el primer y el segundo ciclo de la investigación.

Finalmente, se realizó un dispositivo híbrido de escala de opinión y diferencial semántico para obtener las opiniones de los alumnos respecto de las lecciones impartidas, las actividades, la instrucción y los materiales empleados, pues a partir de las cuales, se obtuvo información importante para respaldar la propuesta didáctica.

## **Procedimiento de Recolección de la Información, Triangulación, Codificación y Categorización**

La información fue recolectada durante dos ciclos en espiral como es característico del método de investigación-acción, siguiendo las fases de planifi-

cación, acción, observación y reflexión. Según Latorre (2005) “las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar; en nuestro caso la práctica profesional de los docentes” (pág. 53). El objetivo de la aplicación de las diversas técnicas, acompañadas de sus respectivos dispositivos de recolección de datos, fue conseguir información del campo que permitiera para triangular la información entre las diferentes técnicas, lo cual brindó mayor objetividad y confiabilidad al estudio. Durante el primer ciclo, la investigación fue de carácter exploratorio, un primer acercamiento al contexto, los participantes y a las actividades comunicativas orales que se diseñaron a través de fichas pedagógicas. Además, en el primer ciclo, se realizó un sondeo por medio de un cuestionario para conocer las preferencias de los alumnos sobre los contextos culturales que querían conocer. El cuestionario se aplicó exitosamente, pudiendo dar respuesta a la primera pregunta de investigación. Posteriormente, tomamos como base los resultados del sondeo para diseñar las fichas pedagógicas de las actividades comunicativas orales. Se diseñaron 8 fichas en total para los diversos grupos. La codificación preliminar se elaboró después de haber analizado individualmente los dispositivos empleados en la recolección de datos. Se examinaron para encontrar coincidencias entre los mismos dispositivos, de las cuales surgieron los códigos preliminares, los cuales permitieron realizar la condensación y categorización para inventariar los datos en grupos más amplios y ordenados. De este proceso, surgió la tabla de categorización preliminar. En ella se encuentran las cuatro categorías preliminares obtenidas: perspectivas culturales, interacciones de la comunicación oral, actos sociales rutinizados y proceso de enseñanza-aprendizaje. Las primeras tres categorías nos arrojaron datos para resolver la pregunta de investigación número dos. La categoría cuatro nos dio algunos códigos preliminares para darle solución a la pregunta número tres durante el segundo ciclo.

Durante el segundo ciclo, se trabajó con dos grupos de niveles avanzados, nivel 9 y nivel 11 de inglés, en los que aplicamos cuatro fichas didácticas pertenecientes a una misma lección: ‘en el restaurante’. Para entonces, ya contábamos con experiencia para presentar y desarrollar los contenidos, los procedimientos y los materiales de las actividades comunicativas orales. Las actividades comunicativas de las fichas fueron trianguladas por diversas técnicas que ya habían sido empleadas en el ciclo uno, como son el diario de campo del investigador y journal, el diario de campo del alumno, la observación participante y la entrevista grupal.

Además, en el segundo ciclo, nuevas técnicas de recolección de información fueron empleadas: escalas de opinión, evaluación formativa y autoevaluación, las cuales sirvieron para dar sustento a la propuesta didáctica que surgió de esta investigación, como respuesta a la pregunta de investigación número tres.

Después de triangular los datos de los diversos dispositivos que recopilaban información durante los dos ciclos, se llevó a cabo la categorización final. Los códigos se obtuvieron a través de las recurrencias emergentes en los diversos dispositivos de recolección de datos, y que además eran pertinentes a los planos de significación del estudio. Así, el estudio arrojó 12 códigos generales, los cuales engloban subcódigos. Para su análisis, los códigos se insertan en cuatro categorías globales: ‘actos sociales rutinizados’, ‘perspectivas culturales’, ‘interacciones de la comunicación oral’ y ‘proceso de enseñanza-aprendizaje’; las cuales corresponden a los planos de significación de la investigación: ‘prácticas sociales’, ‘elementos socioculturales’, ‘producción oral’ y ‘generar la producción oral’.

## Hallazgos del Estudio y Discusión

Mediante las técnicas y dispositivos de recolección de datos pudimos responder nuestras preguntas de investigación. La primera pregunta se respondió mediante un sondeo aplicado a los alumnos participantes en la investigación. Se elaboró un cuestionario con temas y subtemas que los aprendientes podían elegir y ordenar en un ranking los contextos dentro de los cuales se desarrollaron las actividades comunicativas orales. El sondeo arrojó que las prácticas sociales de la cultura estadounidense que más interesan a los aprendientes como contexto para actividades comunicativas orales dentro del aula son: ‘tener una cita’, en primer lugar en la encuesta con 96% de los votos; el segundo lugar, ‘vida cotidiana’; el tercer lugar, ‘lugares públicos’; el cuarto lugar, ‘la universidad’; y, el quinto lugar, ‘lugares turísticos’. Estos contextos sirvieron como base para el diseño de las fichas didácticas interculturales, las cuales exploran la praxis social de la cultura estadounidense incorporando elementos socioculturales en ellas para la producción oral. Este sondeo nos permitió conocer las prácticas sociales que son de interés y utilidad para los aprendientes, lo cual involucra al alumno, mejorando su aprendizaje.

Además, encontramos recurrencias en los textos orales que muestran que la actividad comunicativa oral está basada en una praxis social

estadounidense y que la praxis social se apega a los elementos de la cultura estadounidense que la conforman. En la revisión de las recurrencias, se denota la comprensión y aprendizaje de la forma de llevar a cabo la práctica en la cultura estadounidense (competencia), pues el alumno realiza las adecuaciones necesarias para actuar de manera apropiada y comunicarse de manera efectiva en la cultura meta. Asimismo, encontramos recurrencias en los elementos que conforman la praxis social: materiales, competencia y significado.

En las entrevistas a profundidad, los alumnos reportaron las razones de sus elecciones en el cuestionario, aquí se presentan en orden de popularidad: trabajar o estudiar en los próximos años en USA, viajar de paseo para conocer el país y la cultura, tomar un semestre de intercambio como parte de los programas de intercambio de su universidad, interactuar con hablantes nativos del inglés en su propia ciudad, y finalmente aprender inglés para estudiar.

En cuanto a ‘elementos socioculturales’ y ‘rasgos característicos’ de la cultura estadounidense, en los dispositivos pudimos observar que el aprendiente ha comprendido valores, como el valor al servicio al cliente en Estados Unidos y la importancia de la satisfacción del cliente, así como las diferencias estilos de negociación entre la cultura mexicana y la norteamericana. El dispositivo de evaluación formativa mostró que los aprendientes comprenden diferencias y similitudes entre la llegada a la recepción de un restaurante en USA y México.

En ‘aspectos no lingüísticos’ se incluyen elementos socioculturales que no tienen que ver con la lengua, como son normas de puntualidad, saludo, despedida, vestimenta, entre otros. El diario del alumno mostró que ha habido un aprendizaje y que el alumno ha comprendido las diferencias culturales que existen entre su propia cultura y la cultura meta en la práctica de la entrevista laboral. Entonces, después de la revisión del corpus, pudimos establecer que en ellos se muestra un progreso en la gestación de la competencia sociocultural, la cual está íntimamente relacionada con la competencia sociolingüística, de la cual también distinguimos avances en los saludos y normas de cortesía, por mencionar algunos.

En cuanto a la interacción, al revisar el corpus de los audios de las actividades comunicativas orales encontramos recurrencias de que la comunicación oral es verdaderamente interactiva, pues el hablante-oyente

cambiaba de rol con naturalidad. Además, pudimos observar que la secuencia de los intercambios comunicativos orales en el marco de la praxis social era en su mayoría correcta, con algunas omisiones mínimas.

Por último, trabajamos en recopilar información para poder sustentar el diseño de la propuesta didáctica intercultural, la cual es una guía didáctica para el docente de lenguas, sobre cómo realizar fichas didácticas interculturales basadas en una praxis social, en la cual se integran elementos socioculturales para promover la expresión oral del aprendiente. Sobre las 'estrategias de aprendizaje del alumno', los aprendientes refirieron en los dispositivos que para aprender se les facilita la repetición, tener varios espacios y momentos para practicar la actividad oral, lo cual coincide con Rábea (2010). Además, también mencionaron que conocer vocabulario relacionado a la práctica es de suma importancia para su aprendizaje. En una encuesta de opinión, los alumnos expresan que lo que más les ayuda a mejorar su expresión oral es: hacer actividades orales de role-play, ver videos con ejemplos de diálogos, leer y repetir diálogos usando un guion escrito con, escuchar audios de ejemplos de diálogos y escribir el diálogo antes y después decirlo.

Las estrategias de enseñanza señaladas por los aprendientes como sugerencias para la enseñanza del docente coincidieron con las estrategias de aprendizaje antes mencionadas. Por lo tanto, después de realizar el análisis de los datos, las recurrencias en las opiniones y autoevaluaciones de los aprendientes demuestran que los materiales y contenidos en las fichas pedagógicas para las actividades comunicativas orales son adecuados para la promoción de la producción oral del aprendiente que refleje elementos socioculturales en el marco de una praxis social estadounidense, por lo que incorporamos las sugerencias al docente para la enseñanza, como las estrategias de aprendizaje mencionadas por los aprendientes.

## Conclusiones

Después de la implementación de 12 fichas pedagógicas para la realización de actividades comunicativas orales con perspectiva intercultural podemos determinar que la aproximación de la enseñanza del inglés por medio de praxis sociales estadounidenses promueve la producción de intercambios comunicativos orales los cuales plasman en ellos elementos socioculturales de dicha cultura. Esto quiere decir que la perspectiva intercultural de

enseñanza utilizando practicas sociales estadounidenses es efectiva para promover la producción de interacciones comunicativas orales, las cuales reflejan elementos socioculturales propios de la cultura estadounidense.

El sondeo reveló que las prácticas sociales de la cultura norteamericana que más interesan a los alumnos son las que tienen que ver con los siguientes contextos: tener citas, cuestiones de la vida cotidiana, lugares públicos, la universidad, y lugares turísticos. La razón es porque se relacionan con actividades que ellos consideran que tendrían que realizar en el supuesto de viajar a EU por trabajo, estudio o paseo. Para los estudiantes este es conocimiento útil y aplicable en una situación de viaje real. Asimismo, se encontraron varios indicios de elementos socioculturales durante la aplicación de las fichas didácticas tanto en las interacciones comunicativas orales, como en los dispositivos de recolección de información. Los aprendientes son capaces de aprender el procedimiento de una praxis social de la C2, así como comprender y discernir algunos aspectos profundos de la C2, como valores y principios. Los aprendientes son capaces de contrastar C1 y C2 y encontrar diferencias y similitudes, además, ellos pueden reconocer aspectos socioculturales de su propia cultura. También se mostró que los aprendientes son capaces de tener interacciones comunicativas orales, en las cuales participan activamente pues hay una necesidad de conseguir 'algo', tal como lo hiciera en la realidad. A pesar de la existencia de errores gramaticales y carencias léxicas, los aprendientes fueron capaces de realizar adecuaciones y sobrellevar la interacción oral. Finalmente, la guía didáctica para el docente comprende una serie de recomendaciones basadas en las experiencias obtenidas en el presente estudio con el objetivo de que el docente inexperto en la enseñanza de temas culturales en el aula de lenguas cuente con material de apoyo que le permita crear su propio material didáctico, tomando como contexto una praxis social y siguiendo el enfoque intercultural basado en los 5 saberes de propuestos por Byram (1997). La guía inicia con una introducción que explica al docente la naturaleza y propósito de la guía. Enseguida, se muestran los elementos o componentes de la enseñanza que ayudaran a la aproximación a la interculturalidad por medio del diseño de las fichas didácticas. Estos elementos son: perspectiva intercultural, elección del tema cultural, la praxis social y sus elementos, similitudes y diferencias de la praxis en C1 y C2, secuencia de la praxis social en C1 y C2, aspectos socioculturales, vocabulario y expresiones, gramática actividades comunicativas orales y recursos didácticos.

## Referencias

- Bourdieu, P. (2000). Making the economic habitus: Algerian workers revisited. *Ethnography*, 1(1), 17-41.
- Bourdieu, P. 2007. *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Bravo, D. (2008). The implications of studying politeness in Spanish-speaking contexts: A discussion. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 18(4), 577-603.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communication Competence*. New York: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. En J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Longman.
- Chanona Pérez, O. G. (2020). De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. *Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Historia Herencia Mexicana Editorial.
- Chanona Pérez, O. G. (2021). La interacción intercultural: negociación sociodiscursiva entre hablantes de lenguas culturas diferentes. *Idiomática: Revista Universitaria De Lenguas*,(4). <https://idiomatica.enallt.unam.mx/index.php/idiomatica/article/view/35>
- Crawford-Lange, L. M., & Lange, D. L. (1987). Integrating language and culture: How to do it. *Theory into Practice*, 26(4), 258-266.
- De Europa, Consejo. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- Defleur, M.L., Kearney, P. y Plax, T.G. (1993). *Fundamentals of Human Communication*. Mayfield P.C.
- Dell Hymes, H. (1983). *Essays in the history of linguistic anthropology*. *Essays in the History of Linguistic Anthropology*, 1-430.
- Enfield, N. J. (2013). Language, culture, and mind: trends and standards in the latest pendulum swing. Daniel Everett, *Language: the cultural tool*. London: Profile, 2012. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 19(1), 155-169.

- Everett, D. (2005). Cultural constraints on grammar and cognition in Pirahã: Another look at the design features of human language. *Current anthropology*, 46(4), 621-646.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Haslanger, S. (2018). What is a social practice? *Royal institute of philosophy supplement*, 82, 231-247. <https://doi.org/10.1017/S1358246118000085>
- Keesing, R. (1993) *Teorías de la cultura*, a H. M. Velasco (Comp.): *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid, UNED, pp. 51-82.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Paricio Tato, M.S. (2005). La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para sus análisis. *Glosas didácticas*, 15. <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-13.pdf>. Moran, P. (2001). *Teaching Culture*. Heinle & Heinle.
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. In L. Roger y F. Corral (Coords.). *Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros*(pp. 9-15).
- Solano, L. (2020). La historia conceptual. Evolución en el significado del concepto cultura en el siglo XX en Occidente. 7 de marzo 2020. [Archivo de Video] <https://youtu.be/38XnkJa5eVI>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning (Vol I)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.
- Wertsch, J. v. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

## Biodata

Mtra. Tania De La Torre Castelán

Mtra. recién egresada de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, por la UNACH, dentro de la cual realizó dos estancias académicas: la UNAM, y la otra en University of the Fraser Valley en Canadá. Es licenciada en Comunicación por la Universidad del Anáhuac-Mayab. Cuenta con más de 13 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera desempeñándose en diferentes niveles educativos. Ha impartido clases en instituciones de prestigio como son la Universidad del Valle de México, La Escuela Bancaria y Comercial y la Universidad Autónoma de Chiapas, en la que actualmente, imparte clases de inglés.

Dr. Oscar G. Chanona Pérez

Doctor en Lingüística, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Maestro en Lingüística Aplicada (UNAM); labora en la Facultad de Lenguas Tuxtla de la UNACH y colabora dentro del programa de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés (LEI) y en la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Asimismo, es profesor en el programa de Doctorado en Estudios Regionales (DER) (UNACH). Tiene nivel I dentro del SNI (CONACyT). Miembro del CA Lingüística Aplicada: segunda lengua, lengua extranjera.

Dra. Laura García Landa

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora titular en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM, así como en el programa de posgrado en Lingüística. Autora de varios libros, cuenta con más de 80 publicaciones de artículos y capítulos de libros. Galardonada en 2003 con el Premio Sor Juana Inés de la Cruz de la UNAM por su destacada trayectoria académica en docencia, investigación y política del lenguaje.

LA presente edición se terminó de  
imprimir en diciembre del 2024