



Weaving Words, Making Bridges: a Linguistic Mediation Experience in Tselal-Spanish

Tejiendo palabras, haciendo puentes: una experiencia de mediación lingüística en tselal-español

* Original Research Article

Reymundo Cruz Cruz *
Emma Hilda Ortega Rodríguez **

Submission: November 30, 2023

Accepted: January 29, 2024

Published: February 02, 2024

How to cite this article:

Cruz, R., & Ortega, E.H. (2024). Tejiendo palabras, haciendo puentes: una experiencia de mediación lingüística en tselal-español. *Enletawa Journal*, 17(1), 1-41.
 <https://doi.org/10.19053/2011835X.17162>

* Docente en la Escuela Primaria Fray Víctor María Flores del municipio de Yajalón, Chiapas, México reymundo.cruz80@unach.mx  <https://orcid.org/0009-0005-6909-2286>

** PhD en Humanidades, línea de Lingüística, por la Universidad Autónoma Metropolitana Investigadora por México adscrita al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT). emma.ortega@unach.mx  <https://orcid.org/0000-0003-4351-8339>



Abstract

The article shows a reading-writing intervention experience with monolingual students in Tseltal, inhabitants of the municipality of Yajalón in the state of Chiapas. The purpose of this experience was to implement Tseltal-Spanish linguistic mediation as a pedagogical strategy for teaching second languages in a context of cultural and linguistic diversity. From a participatory action research methodology (PAR), based on microethnographic observation, semi-structured interviews and the collaborative design of didactic sequences, it is provided a landscape about problems concerned to Spanish language learning in a group of 21 students between six and seven years old. The results reflect: 1) The benefits of PAR when students are considered agents of their own knowledge and 2) The improvement in Spanish learning, reflected in a school environment of increasing confidence with the support of a mediating agent which promotes the learning based on “the Tseltal word”. Thus, it is concluded that Tseltal (L1) represents not just a communicative channel, but a pedagogical implement for the Spanish learning (L2), that is like a foreign language in this context, alien to the reality of the linguistic community in question.

Keywords: diglossia, bilingualism, linguistic mediation, participatory action research.

Resumen

El artículo muestra una experiencia de intervención lecto-escritora con estudiantes monolingües en tseltal, habitantes del municipio de Yajalón en el estado de Chiapas. El propósito de dicha experiencia fue implementar la *mediación lingüística* tseltal-español como estrategia pedagógica para la enseñanza de segundas lenguas en un contexto de diversidad cultural y lingüística. Desde una metodología investigativa de acción participativa (IAP), fundada en la observación microetnográfica, la entrevista semiestructurada y el diseño colaborativo de secuencias didácticas, se brinda un panorama de los problemas asociados al aprendizaje del español en un grupo de 21 estudiantes de entre seis y siete años de edad. Los resultados reflejan: 1) Los beneficios de la IAP al considerar a los estudiantes agentes de su aprendizaje y 2) La mejora en el aprendizaje del español, reflejada en un ambiente escolar de creciente confianza con apoyo de un *agente mediador* quien promueve el aprendizaje basado en “la palabra tseltal”. Con lo anterior, se concluye que el tseltal (L1) no sólo representa un canal comunicativo, sino también una herramienta pedagógica para el aprendizaje del español (L2), el cual bien podría asumirse, en este contexto, como una lengua extranjera o ajena a la realidad de la comunidad lingüística en cuestión

Palabras clave: diglosia, bilingüismo, mediación lingüística, investigación de acción participativa.

Introducción

La presente investigación se realizó en el municipio de Yajalón, en cuya colonia Lázaro Cárdenas del Río se emprendió un acompañamiento lecto-escritor durante 2021 y 2022 con los estudiantes del primer grado de la primaria Fray Víctor María Flores. En dicha localidad, pudo constatar que se mantiene un uso generalizado de la lengua tseltal en su organización comunitaria interna, mientras que para asuntos formales se utiliza, en mayor medida, el español.

Lo anterior responde a los factores señalados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) respecto a si una lengua se encuentra en peligro de desaparecer, pues el tseltal hablado en Lázaro Cárdenas del Río no asoma riesgos considerables en tanto:

- Se transmite intergeneracionalmente, por lo habitual a través de las madres de familia.
- Hay un uso extendido del tseltal en los ámbitos cotidianos de la vida.
- Es una lengua mayoritaria que goza de varios elementos de documentación y materiales didácticos para su enseñanza.
- Se ha abierto camino en las esferas del gobierno local.
- Es la base comunicativa para el envío de mensajes por medio de dispositivos o soportes digitales, como los textos compartidos por el celular o a través de aplicaciones de redes sociales.

- Tiene una gran proporción de hablantes la cual, a nivel local, puede traducirse en números absolutos (INEGI, 2020).

Por tanto, si la vitalidad de una lengua puede estimarse según su alcance en la vida social, para el caso del tseltal, la vitalidad es alta. Pese a lo anterior, aún es notorio que las políticas y actitudes emanadas del gobierno federal hacia las lenguas nacionales no han sido las adecuadas para fomentar el respeto a su vitalidad o resistencia. En consecuencia, en el caso de Lázaro Cárdenas del Río, hay una gran preocupación de la comunidad tseltal por transitar hacia el uso oral y escrito del español mediante su aprendizaje en la educación básica.

A fin de establecer una dialéctica entre la vitalidad del tseltal y las necesidades sentidas y expresadas por los usuarios de esta lengua, a inicios del año 2022 se consideró primordial la opinión de los padres de familia en torno a la mejora del aprendizaje lecto-escritor de sus hijos: estudiantes de primer grado, monolingües en tseltal y con siete años de edad en promedio. Con ese ánimo, tras reuniones celebradas en la escuela primaria, se acordó como objetivo general de acompañamiento generar una propuesta de trabajo en donde la lengua tseltal fuera una herramienta de aprendizaje y un puente comunicativo hacia el español escrito, lo anterior a partir de las dinámicas de aprendizaje lecto-escritor más recurrentes en el aula.

Contexto, Participantes y Problemática Lecto-Escritora en el Caso de Intervención

La Relevancia del Español Como *Lengua Franca* en Un Contexto de Alta Vitalidad Lingüística

En el ámbito educativo, aún no se cuenta con suficiente personal bilingüe, así como con materiales didácticos pertinentes para crear un puente armónico hacia el español, una *lengua franca* en tanto “se escoge como sistema de comunicación común entre varios grupos que poseen lenguas distintas o, incluso, nacionalidades distintas” (Silva-Corvalán y Enrique-Arias, 2017, p. 320). Que el español sea la principal lengua de comunicación en México no es tema reciente.

Tal distribución funcional ha sido bastante trabajada por la sociolingüística bajo el concepto de *diglosia* (Ferguson, 1959), en tanto hay un uso social y funcionalmente discriminado de dos sistemas lingüísticos, estén emparentados o no (Gumperz, 1961; 1962; 1964a; 1964b; 1966, citado por Fishman, 1967), y en cuya diferenciación hay una inestabilidad fundada en términos de un desequilibrio social (Ninyoles, 1972), surgido con motivo de un contacto intercultural (Hamel, 1988). Visto así, no es culpa del bilingüismo de un grupo sociocultural que existan preferencias sobre uno u otro sistema lingüístico; sin embargo, es un factor relevante al momento de decidir sobre cuál lengua o variante elegir para cuestiones de educación.

Pocos autores han reconocido que las lenguas mexicanas se encuentren en un estado diglósico o de resistencia en los términos planteados anteriormente, pues la tendencia general de los censos nacionales es que el uso y vitalidad de dichas lenguas decrezcan, y no al revés. Al respecto, sorprende el hecho de que, entre 2015 y 2020, Chiapas se haya situado en el primer lugar de las 32 entidades federativas que más hablantes de lenguas indígenas tiene, pues alcanzó un millón 459 mil 648 personas de los cinco millones 543 mil 828 de habitantes, según información ofrecida por el Comité Estatal de Información, Estadística y Geográfica de Chiapas (CEIEG, 2020).

En números absolutos, dicha persistencia se reflejó en el aumento de la población hablante de lenguas indígenas por el orden de 250 mil 591 personas hacia 2020 (Abosaid, 2021), entre las cuales se encuentran usuarios del mam, jakalteco, tsotsil, tojolabal, teko, qato'k, tseltal, lacandón, zoque, ch'ol, chuj y q'anjob'al (INALI, 2008). De todas estas lenguas, el tseltal cuenta con 559 mil 262 hablantes (INEGI, 2020), lo cual la coloca como la lengua mayoritaria en el estado de Chiapas, después del español.

Pese a este aumento de la comunidad hablante del tseltal, en las prácticas educativas de Lázaro Cárdenas del Río se ha mantenido un hábito castellanizador dentro del aula para beneplácito de docentes y comunidad, aunque sin los resultados esperados por estos: el uso generalizado del español en las situaciones comunicativas informales de la comunidad.

Esta aparente paradoja entre vitalidad lingüística y castellanización en las aulas lo es sólo, y sólo si se considera que un escenario legitimador y justo para los grupos culturales sería el de la procuración de sus derechos lingüísticos en el ámbito educativo. Sin embargo, no ocurre así, pues de toda la población hablante de lengua indígena en Chiapas, apenas el 29.46% de personas (429 mil 981) por arriba de los tres años de edad, son los que asisten a la escuela. El mayor porcentaje, integrado por un millón 29 mil 428 de personas, no lo hace y representa más del 70.53 % del total. (CEIEG, 2020)

En esa tesitura, parte de ese 29.46% de estudiantes hablantes de lengua indígena es el que asiste a la primaria Fray Víctor María Flores, con madres y padres de familia que justifican la relevancia del español, y su enseñanza como lengua franca, dada la posibilidad que éste otorga para su movilidad social. Tal encomienda ha sido señalada puntualmente a los docentes, quienes enfrentan un panorama educativo plagado de dificultades dada su poca o nula formación en temas de diversidad cultural o didáctica de las lenguas.

La Brecha Comunicativa Entre Profesores y Estudiantes de la Primaria Fray Víctor María Flores

A partir de las observaciones realizadas con 21 infantes de primer grado, puede acusarse una disparidad en cuanto al rendimiento del alumnado que viven con sus padres frente a quienes no. En el primer caso, es notorio cómo los padres

hacen el mayor esfuerzo por ayudar a sus hijos, preguntándoles sobre su desempeño en el aula y sus actitudes para el trabajo; en el segundo caso, y ante la poca comunicación que mantienen con sus tutores, los estudiantes no logran realizar las actividades.

Esta diferenciación —desde el punto de vista de los docentes— tiene un antecedente extraescolar, pues al llegar a la primaria los estudiantes ya deben contar con saberes previos en tanto:

La educación primaria no representa para los alumnos el inicio del aprendizaje ni la adquisición de la oralidad, la lectura y la escritura, si es el espacio en el que de manera formal y dirigida inician su reflexión sobre las características y funciones de la lengua oral y de la lengua escrita. (SEP, 2011, p.16)

Es decir, se espera que las competencias orales y de lecto-escritura sean reforzadas —mas no aprendidas— en el afán de formar seres independientes, autónomos y con facilidad para socializar. Las actividades emprendidas en las aulas están basadas en los planes y programas de estudio oficiales; sin embargo, no hay un correlato real con los objetivos estipulados en los *Aprendizajes clave para la educación integral* del 2017:

[El estudiante] comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito.

Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas. (SEP, 2017, p. 22)

Tales expectativas están pensadas para comunidades con un grado alto de alfabetización en español —sin mencionar su correlato en inglés— cuando, contrastantemente, en la comunidad Lázaro Cárdenas del Río se habla el tseltal como lengua materna. Sumado a ello, de las observaciones realizadas pudo constatarse que los estudiantes de primer grado —y también alumnos de otros grados— se comunican en tseltal dentro y fuera del aula.

A la esperanza actual de que en Lázaro Cárdenas del Río se posea un considerable dominio del español en el nivel básico de estudios subyace el olvido de que tal habilidad se supedita a los jóvenes que estudian una carrera universitaria o el nivel medio superior en la cabecera municipal; jóvenes a quienes —dicho sea de paso— ya nos les interesa expresarse en tseltal:

Mi sobrina estudió cuatro años en Villahermosa, ahora viene a visitarnos en vacaciones porque ahí mismo consiguió empleo, pero ya no puedo hablar mucho con ella porque ya no habla en tseltal y yo no entiendo mucho el español, cuando ella era una niña pequeña hablamos en tseltal, no sé cómo se le olvidó. (Doña María, comunicación personal, abril de 2022)

No obstante, la escuela primaria cuenta con once docentes frente a grupo, un director técnico y un profesor de educación física, una asignatura muy esperada al ser el momento de liberación, relajamiento y juego de los alumnos.

Durante las conversaciones con los infantes, pudo constatarse que estos son ignorados como sujetos monolingües, pues no existe una comunicación eficaz entre ellos y el profesorado en virtud de que los docentes cumplen con su labor, pero lo hacen únicamente en español.

Así, en el primer grado, grupo A, de los 21 estudiantes (11 niñas y 10 niños) quienes oscilan entre los seis y siete años de edad, la mayoría ha cursado el preescolar y aún no saben leer ni escribir en español. Por lo anterior, los padres de estos infantes desean que sus hijos aprendan el castellano para aspirar a estudios de nivel superior en la cabecera municipal o fuera de ésta; además, mantienen el anhelo de una mejor calidad de vida en la cual sus hijos no se queden “estancados” como ellos lo están ahora:

Maestro yo quiero que mi hijo aprenda a hablar bien el español, eso le servirá para salir adelante y seguir con sus estudios, nosotros los que sólo hablamos tseltal aquí nos quedamos, no pudimos conseguir trabajo en otro lado porque no entendemos lo que nos dicen. (Don Juan, comunicación personal, 2022).

Ante la propuesta de emprender talleres en donde el uso del tseltal permitiera construir un puente armónico hacia el español, los padres de familia declararon que su lengua no sería herramienta de aprendizaje, sino impedimento:

Es mejor que aprendan el español, el tseltal ya sabemos hablarlo y no nos lleva a mucho, en las escuelas superiores no le servirá el tseltal, el español

le servirá para toda la vida, le ayudará para seguir con sus estudios. (Don Francisco, comunicación personal, marzo 2022)

Maestro enseñarle en tseltal a nuestros hijos no les va a servir, el tseltal lo usamos sólo en la comunidad, para poder progresar deben de aprender el español. (Don Toño, comunicación personal, marzo 2022)

De este modo, el dominio del español se ha concebido como la mejor vía para llegar a cualquier sitio externo a la comunidad o a cualquier parte de México:

Estuve varios años trabajando en Baja California. Al llegar hablaba muy poco el español, se me hacía difícil conseguir empleo, los patrones me explicaban las cosas por hacer, pero yo no las entendía tanto; al igual, yo no podía expresar mis ideas con ellos. Por eso es necesario aprender totalmente el español, por si alguno de nuestros hijos viajara a otros lugares, el tseltal no les servirá de nada, a menos que quieran quedarse por siempre en nuestra colonia, pero acá ya no hay nada. (Don Chus, comunicación personal, mayo 2022)

Esta controversia —consecuente con la situación de diglosia ya planteada— fue un punto importante a considerar para el diseño de actividades enmarcadas por la acción participativa. El argumento conciliador para apoyar en las labores de enseñanza y aprendizaje del español, mediante el uso del tseltal, giró en torno a los derechos humanos y ciudadanos de los mexicanos, pues aprender a hablar castellano beneficia la movilidad social, pero no implica olvidar las otras lenguas nacionales.

Este último punto resulta relevante al momento de argumentar por qué que el español de México no es una *lengua oficial* en términos jurídicos; su estatus legal, en cambio, es el mismo que el de las lenguas indígenas del país, justo como se marca en el artículo cuarto de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* de 2003.

Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte. (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2003, p. 1)

Las Consecuencias Pedagógicas de Un *Bilingüismo* Sustractivo Frente a los Beneficios de Un *Bilingüismo* Aditivo

Como se señaló con anterioridad, los estudiantes de la escuela primaria son ignorados como sujetos monolingües, pues las clases se imparten completamente en español. Si bien los docentes cumplen con una labor exigida por el sistema educativo federal, cierto es que el castellano es la única lengua que dominan, y tal rasgo no siempre contribuye a un ambiente armónico de aprendizaje.

Tal hacer educativo sigue un programa de *sumersión total* (Hamel, 2001) en donde —como si los infantes fueran sumergidos completamente en agua— se espera una asimilación forzada del español. Como resultado, deriva un *bilingüismo*

sustractivo donde se corre el riesgo de una pérdida de identidad (Lambert, 1974) y cuya idea central es que “el niño tiene que abandonar su propia lengua indígena o inmigrante para poder aprender bien la lengua nacional [una idea tan falsa como] que una lengua tenga que sustituir a la otra en los diversos espacios sociales” (Hamel, 2008, p. 18). Desde la lógica de un bilingüismo que impone una segunda lengua para sustraer, lo esperable es una adquisición y aprendizaje deficiente de ésta.

Por ejemplo, en una actividad donde el docente de primer año explicaba la importancia del cuidado del agua, se ahondó sobre lugares donde ésta escasea; sobre la importancia de cerrar bien las llaves, no desperdiciarla ni tirarla en labores domésticas y de cuidado personal. Al preguntar a los alumnos cuál era el cuidado y uso que ellos le daban el agua, algunas de las respuestas fueron: “no sé”, “sí, hay agua”, “tomamos el agua”, “hay agua en el pozo, maestro”.

El docente, al notar el desconocimiento generalizado del español, repitió las preguntas, pero los alumnos ofrecían respuestas similares, sin comprender a bien lo que el docente quería. Ante la tensión creada por tal situación comunicativa, los estudiantes comenzaron a preguntarse entre ellos: “*bin ya jpastic*” (¿qué hacemos?), “*bin la yal*” (¿qué dijo?), “*bin ska'an yuun ja'*” (¿qué quiere del agua?), “*ya jlok'tay tic*” (¿vamos a dibujar?).

Situaciones como ésta, en donde los alumnos no aprenden español rápida y adecuadamente como el docente lo desea, son habituales en la escuela primaria. Los estudiantes entienden muy poco o nada de lo que se les explica o, en caso de entender, no comprenden el porqué de las indicaciones. Este fenómeno, en lo posterior, genera en los alumnos una actitud negativa hacia la escuela, perceptible en constantes faltas a clases e, incluso, en la deserción escolar.

Comprender que la lengua materna es un instrumento prioritario en la enseñanza de segundas lenguas todavía es un reto para las escuelas mexicanas, pues el modelo lingüístico y pedagógico detrás de tal encomienda sería aquel que asumiera la diversidad cultural como enriquecimiento; es decir, un *bilingüismo aditivo* (Lambert, 1974) el cual, en el afán por respetar las diferencias, promoviera la posibilidad de aumentar el repertorio lingüístico en ambos idiomas.

En suma, la necesidad de un cambio en los paradigmas educativos es clara y representa un proyecto a largo plazo para la agenda gubernamental; sin embargo, esperar que una coyuntura de tal magnitud emane de políticas públicas puede conllevar el olvido de las generaciones presentes, quienes claman por su derecho a la movilidad social, en este caso, dependiente del desarrollo de un bilingüismo aditivo en medio de una histórica diglosia.

Ante ello, una alternativa pedagógica emergente, y surgida en programas educativos de enseñanza del español, es la denominada *mediación lingüística*,

una propuesta pensada para las aulas de la Unión Europea (UE), pero que en México no resulta desdeñable dado el panorama desalentador de analfabetismo analfabetismo reportado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2022) en torno a las comunidades de habla indígena:

(...) de la población de 15 años o más HLI [hablante de lengua indígena], 22.5% declaró no saber leer ni escribir, mientras que en quienes no comparten esa característica la cifra fue 4.2%. Esta proporción sube a un tercio en el grupo de HLI de 55 a 64 años. (p. 44)

La Mediación Lingüística Como Referente Teórico Para La Intervención Lecto-Escritora

Desde hace varios años, Cassany (1996) advertía la presencia de una *mediación lingüística* como perspectiva emergente en varios ámbitos sociales donde fuera necesaria una “intervención’ o ‘intercesión’ entre dos partes en cuestiones lingüísticas” (p. 2); es decir, tal intervención traductora e interpretativa de un profesional de las lenguas ya no sólo se establecía en interacciones orales o escritas casuales, sino que comenzaba a introducirse en discursos más generalizables y duraderos de organizaciones cuyo objetivo fuera la homogeneidad de sus comunicaciones. De este modo, los mediadores lingüísticos emergieron a la par del advenimiento de las (nuevas) tecnologías:

(...) el mediador/a asume actividades tan dispares como traducir un informe de auditoría del inglés al castellano, interpretar una conferencia, editar un pequeño vocabulario con los términos de un campo especializado, diseñar

un impreso de solicitud, organizar los archivos informáticos de documentación, corregir cartas comerciales o una memoria, o preparar un comunicado de prensa, un pésame o el discurso del jefe. (Cassany, 1996, p. 2)

Si bien Cassany (1996) ubicaba conceptualmente a la mediación lingüística en el ámbito formativo de la lingüística aplicada, ese límite disciplinar ya no es tan claro en este nuevo siglo, pues ya la globalización y las tecnologías digitales han obligado a las infancias y juventudes a ser mediadores lingüísticos de su propio entorno.

Dicho de otro modo, el contacto entre grupos lingüísticos y culturales diferentes ha provocado una emergencia de entornos multilingües y pluriculturales que —entre otras virtudes— nos han obligado a ampliar el horizonte de nuestras experiencias lingüísticas en tanto “capacidades de relacionarse en distintos idiomas, dialectos y contextos [los cuales] no se guardan en compartimentos estancos, sino que el individuo desarrolla una competencia comunicativa en la que todos estos elementos se relacionan entre sí e interactúan” (de Arriba García y Cantero Serena, 2004, p. 10).

En este sentido, las habilidades de traducción e interpretación van más allá de las prácticas letradas y nos remiten a la óptica del contacto intercultural. En ese sentido, se ha hablado de una mediación lingüístico-cultural en tanto “restablece la complejidad de los procesos de negociación y conflicto y resalta la asimetría y las

difíciles condiciones en las que los mediadores culturales deben intervenir” (Castro, 2014, p. 224). Asimismo, se ha resaltado el sentido ético del mediador lingüístico en quien prima “un esfuerzo constante y continuo que va más allá del conocer” pues incluye la práctica y la detonación de habilidades socio-cognitivas las cuales se logran “en gran medida con una vida consciente, congruente y coherente con uno mismo y el respeto a la diversidad de los otros, esencia y filosofía de la mediación” (Frías Ojinaga, 2018, p. 156).

Por tanto, y en sintonía con la relevancia que el tema ha adquirido, de Arriba García y Cantero Serena (2004) afirman que en el *Marco común europeo de referencia* (MCER) para la enseñanza de lenguas extranjeras se presenta una nueva perspectiva pedagógica en donde “la ‘mediación lingüística’ cobra una especial relevancia, al mismo nivel que las actividades de producción, percepción e interacción” (p. 11). Ciertamente, ya no sólo se trata de las destrezas comunicativas tradicionales (comprensión lectora y expresión escrita; comprensión oral y expresión oral), sino de concebir las actividades mediadoras como mecanismos fundamentales para el funcionamiento lingüístico y normal de nuestra sociedad:

En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que tiende puentes y facilita la construcción o la transmisión de significados, ya sea entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística). La mediación se centra en el

papel de la lengua en procesos como la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional. (Consejo de Europa, 2021, p. 103)

De este modo, en las actividades mediadoras el mediador no busca expresar significados propios, sino actuar como intermediario entre interlocutores que, de otro modo, serían incapaces de entenderse dada una diferencia de lenguas o de variantes de la misma lengua. La mediación lingüística puede ser oral o escrita¹ y manifestarse en un sinnúmero de ámbitos y actividades de la vida cotidiana.

Con lo anterior, la experiencia de mediación lingüística a discutir se ubica en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua para los niveles básicos de enseñanza, pues aun cuando éste no sea un idioma extranjero en México, sino nacional —como las 68 lenguas indígenas del país²—, su

¹ Como ejemplos de mediación oral se encuentran: la interpretación simultánea (en conferencias, entrevistas o discursos formales); la interpretación consecutiva (en discursos de bienvenida, excursiones guiadas, etc.); mediación lingüística entre visitantes extranjeros y hablantes nativos; mediación oral entre los hablantes nativos de un país extranjero al que se ha viajado y acompañantes cercanos; mediación oral para amigos, familiares, clientes o invitados extranjeros en diversas situaciones sociales; mediación oral de signos, menús, titulares, carteles, etc. Entre las actividades de mediación escrita destacan: la traducción exacta (de contratos, textos científicos y jurídicos, etc.); traducción literaria (novelas, teatro, poesía, libretos); resumir lo esencial (de artículos periodísticos y de revistas, etc.) en una misma lengua o entre una L1 y una L2 y parafrasear un texto para hacerlo comprensible. (de Arriba García y Cantero Serena, 2004, p. 13)

² Según el *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales* de 2008, el mapa lingüístico de México se compone por: “a) 11 familias lingüísticas indoamericanas que tienen presencia en México con al menos una de las lenguas que las integran; b) 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a

aprendizaje y práctica también representan un reto pedagógico y ético para los docentes de zonas culturalmente diversas, pues aún persiste una tendencia a castellanizar (sumersión total) sin construir puentes armónicos entre la primera y segunda lengua (mediación lingüística).

La Investigación de Acción Participativa Como Marco Metodológico

Para conocer a fondo los problemas existentes en el aula, cómo se originan y, sobretodo, cómo resolverlos reconociendo en los estudiantes a agentes colaborativos y dialógicos, la investigación de acción participativa (IAP) provee un marco que posibilita superar situaciones de opresión, entender las fuerzas sociales que las operan y, paulatinamente, lograr fuerza en la acción colectiva. Es decir, desde la IAP se procura comprender un problema social, llegar a sus raíces y vincular el conocimiento logrado con la acción social. (Park, 2006, p. 122)

La base inicial del acompañamiento realizado fue la técnica etnográfica de la observación participante, pues ésta permitió —al nivel micro de interacción en el aula— conocer las opiniones, actitudes y expectativas del profesor y los alumnos involucrados en el aprendizaje del español. Durante un año, docente, estudiantes e investigador compartieron una misma forma de vida escolar con un considerable grado de implicación en las tareas académicas.

dichas familias; y c) 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones” (INALI, 2008, p. 38).

Por otro lado, mediante la técnica de la entrevista se logró entablar una comunicación con los niños, docentes y padres de familia, con lo cual se obtuvo información de primera fuente sobre los posibles problemas asociados al desempeño lecto-escritor de los infantes del primer año de primaria. Para registrar lo ocurrido durante las jornadas de acompañamiento, se ocupó un diario de campo; en éste pudo darse cuenta de las dificultades sentidas por los alumnos quienes se desenvuelven mayoritariamente en tseltal, la lengua que dominan, en medio de una etapa que todavía representa los inicios de su formación escolar. Además de ello, se constató la preocupación de los padres de familia por el aprendizaje del español, ante lo cual se ofreció la alternativa de llevar un proceso de mediación lingüística como una solución emergente a los planes de estudio, además de ser una estrategia probada, de manera vivencial y exitosa, por el investigador.

Con todo lo anterior, se diseñó una propuesta de trabajo en donde la mediación tseltal-español fuera una herramienta de aprendizaje hacia el español escrito, ello a partir de la observación de las dinámicas de aprendizaje lecto-escritor en los alumnos monolingües de la escuela primaria Fray Matías Córdova.

El elemento lingüístico de partida para el diseño de actividades fue *la palabra en tseltal*, cuya base conceptual fueron las *palabras generadoras* de Freire (1997), es decir, “aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras”

(p. 109). Tales palabras generadoras deben tener un inventario reducido, pero suficiente, para trabajar los fenómenos gramaticales de la lengua en cuestión, además de estar asociadas a un sentido vivencial, íntimo y concienciado de quien está aprendiendo a leer y escribir:

Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significadores constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ellas. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, diapositivas, films, etc., representativos de las respectivas situaciones que, de la experiencia vivida del alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. El alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, "ad-mira". En ese mismo instante, comienza a descodificar. (María Fiori, 1970, p. 14)

Que la palabra generadora tuviera sentido para los alumnos de la primaria Fray Víctor María Flores implicaba que ésta fuera una palabra generadora en tseltal, pues a través de un ejercicio de codificación y decodificación de palabras objetivadas en un mundo común y vinculadas a un contexto existencial, cada estudiante "cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significativa, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Este, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás" (María Fiori, 1970, p. 15)

En ese sentido, la objetivación de las palabras generadoras en tseltal se plasmó en dibujos y diversos juegos, a fin de que el diálogo inicial se realizara en

tseltal y paulatinamente en español. Derivado de estas actividades, se buscó que los niños entendieran lo que leían y escribían en español como actos de comprensión y no de memorización.

La palabra generadora en tseltal marcó el inicio de un largo camino de alfabetización apoyado por la mediación lingüística; dicho proceso fue emprendido a través de tres fases de intervención sustentadas en el diálogo, el acompañamiento y el trabajo colaborativo con alumnos y docentes para el diseño de las secuencias didácticas. De ese modo, la mediación se integró por tres etapas:

Etapas Diagnóstica

Ésta se realizó a lo largo de los meses de enero, febrero y marzo de 2022, mediante un diálogo constante con los alumnos de primer grado; durante ese periodo, se hizo evidente que estos no tenían claras las tareas académicas a realizar, pues no comprendían el español del docente. Al respecto, los alumnos mencionaban lo siguiente: “Maestro no haré mi tarea porque no entiendo”; “Sólo copiaré lo del pizarrón porque no sé qué quiere que hagamos”; “Profe Rey, explícanos qué quiere que hagamos el maestro, es que habla rápido y no sé bien el español”; “Profe, yo quiero que tú nos des clases, es mejor que nos expliques en tseltal las tareas para que pueda hacerla”.

Estas inquietudes fueron constantes también en otros grados del centro escolar, lo cual constató que, aun en niveles superiores, no existen estrategias que permitan aprehender la lectura y escritura del español de manera armónica.

Etapa de Diseño

Ante las observaciones y discusiones mantenidas durante el primer trimestre de 2022, se ofreció al docente de primer grado el apoyo de la mediación lingüística para acompañarle en las actividades diarias y, de este modo, apoyarle a él y al grupo escolar en el rumbo comunicativo de la clase, a fin de promover un bilingüismo aditivo, como se aprecia en la tabla uno.

Tabla 1

Acompañamiento inicial en el aula

Mediación lingüística inicial			
Nombre de la actividad	Objetivo de aprendizaje	Uso de la palabra generadora en tseltal y/o mediación lingüística	Evidencias de un bilingüismo aditivo
<i>Mis palabras</i>	Fomentar un bilingüismo aditivo partiendo de la <i>palabra generadora</i> en tseltal, a través de imágenes significativas	De un grupo de imágenes sobre animales, los alumnos identificaron oralmente el nombre de estos: <i>mut</i> (pollo), <i>ts'í'</i> (perro), <i>mis</i> (gato), <i>wakax</i> (vaca), <i>chitam</i> (cerdo), <i>pech</i>	Los estudiantes relacionaron las primeras sílabas de los nombres de animales en tseltal con otras palabras conocidas. Por ejemplo, con la palabra <i>mis</i> (gato) se escribió <i>mut</i> (pollo), <i>max</i>

	que favorezcan la práctica de la oralidad en ambas lenguas.	(pato), <i>pokok</i> (sapo), <i>ch'ó</i> (ratón).	(mono). Estas palabras se tradujeron colectivamente en español. De este modo, conocieron la relación que existe entre el alfabeto en español y tseltal.
<i>Conociéndome</i>	Fomentar un bilingüismo aditivo partiendo de la <i>palabra generadora</i> en tseltal a través de referentes vivenciales que faciliten el paso de la oralidad a la escritura.	Tomando la representación caricaturizada de un niño como referente, se preguntó a los alumnos cómo se llamaban las partes que integraban su cuerpo, a lo cual respondieron: <i>jsit</i> (mis ojos), <i>jol</i> (cabeza), <i>jchiquin</i> (oreja), <i>jk'ab</i> (mano), <i>jni'</i> (nariz), <i>ke</i> (boca), <i>kakan</i> (pies).	El proceso de escritura en español fue diferente, pues había letras o palabras difíciles de comprender. En tseltal, la mayoría de las palabras inician con la letra “j”, por lo cual, al buscar palabras asociadas a este sonido, los alumnos mencionaron: Juan, Javier, Jorge, haciendo referencia a una caricatura conocida por ellos. Además, asociaron las palabras jinete, jarra, jabón, al ser nombres y objetos de uso común en español en sus interacciones cotidianas.

<i>Cuentacuentos</i>	Fortalecer el vínculo entre alumnos y docente, mediante la oralidad y la escritura en ambas lenguas.	El cuento seleccionado para la actividad fue <i>El tucán Teodoro</i> . Se leyó a los alumnos de manera interactiva, primero en tselal y luego en español, haciendo voces, gestos y cambiando el tono de voz de los personajes para centra la atención de los infantes y avivar el gusto por las narraciones orales.	Mediante tarjetas, se presentó a los personajes (animales), para que los alumnos mencionaran los nombres de estos, en tselal y posteriormente en español. Posteriormente, los estudiantes escribían en el pizarrón y luego en sus hojas, practicando la pronunciación en ambas lenguas. La actividad no se les dificultó.
<i>Mi familia</i>	Fomentar la práctica significativa de un bilingüismo aditivo, reconociendo a los miembros de la propia familia para plasmar su genealogía en español.	Se presentó a los alumnos la imagen de un árbol que serviría como guía genealógica para rastrear, en la parte superior, a los abuelos y, en la parte inferior, a los hijos de las familias. Toda la actividad se realizó mediante explicaciones en tselal.	Los alumnos reconocieron que las palabras en tselal y español tienen similitudes en la escritura y la oralidad, pues lograron plasmar y distinguir a los miembros de su familia en español. En esta actividad no hubo demasiadas dudas.

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Etapa de Implementación

Los meses previos de acompañamiento favorecieron una mayor aceptación de los padres de familia respecto a las actividades mediadoras en tselal y español con sus hijos, los estudiantes de primer año. De este modo, hacia la segunda mitad de 2022, se inició un taller denominado *Amigos de la palabra*, cuyo objetivo central fue fomentar un bilingüismo aditivo partiendo de la *palabra generadora* en tselal, el cual se integró por las sesiones señaladas en la tabla dos.

Tabla 2

Propuesta pedagógica de mediación lingüística

Taller <i>Amigos de la palabra</i>			
Nombre de la actividad	Objetivo de aprendizaje	Uso de la palabra generadora en tselal y/o mediación lingüística	Evidencias de un bilingüismo aditivo
<i>Un mensaje de invitación para mis padres</i>	Escribir un texto breve en español a través de vínculos familiares significativos y un objetivo grupal común: el aniversario de la escuela primaria.	Esta actividad requirió, en todo momento, la mediación tselal-español para el desarrollo de cuatro tareas académicas: 1) La lectura en voz alta del texto <i>Lekil Kuxlejal</i> , realizada dos veces en tselal y explicada después en español, la cual trata sobre el amor de un niño hacia sus	1) Con la lectura, los alumnos se sintieron identificados y realizaron un dibujo de su entorno familiar en donde colocaron palabras en español con errores mínimos como: “csa” en vez de casa, “mam” queriendo decir mamá. 2) Los comentarios se hicieron en tselal y

		<p>padres y del amor de los padres hacia su hijo.</p> <p>2) La escritura de un texto en español titulado <i>La vida en la escuela</i>, en el cual y de manera grupal los estudiantes dieron ideas de qué sucede en la escuela, lo que los docentes no vemos.</p> <p>3) La lectura en voz alta del texto <i>Te pokok sok te chil</i> (La rana y el grillo), realizada una vez en tseltal y las demás en español.</p> <p>4) La escritura de una invitación a los padres de familia para celebrar el aniversario de la escuela. En tseltal, se discutió el contenido de una invitación: <i>Jo´on ya jk´an ya xtal jtat</i> (Yo quiero que venga mi papá); <i>Yaj jmulan ya yilon ta ixt´ah jtat sok jme´</i> (Me gusta que mi papá y mamá me vean jugar); <i>Ya kabey yipal te ixt´ah yu´un ya yil jme´ sok jtat</i></p>	<p>fueron escritos en tseltal en el pizarrón; posteriormente, se creó un texto grupal escrito en español que todos copiaron en sus cuadernos.</p> <p>3) Con el fin de analizar personajes y acciones, los estudiantes buscaron letras en periódicos escritos en español para formar palabras relativas a la historia leída.</p> <p>4) Las invitaciones de los alumnos se escribieron en el pizarrón en tseltal y español para conocer la escritura adecuada, además de repasar la pronunciación en español. Finalmente, los estudiantes lograron escribir en español de dos a tres párrafos, otros solamente uno, y otros más lograron escribir más de cuatro párrafos.</p>
--	--	---	---

		<p>(Le echaré ganas al juego porque me verán mi papá y mamá);</p> <p><i>Jtat, ya jk'an xtalat ta yabelal snaul nop jun yu'un ya ka'iy ixt'ah</i></p> <p>(Papá, quiero que vengas al aniversario de la escuela porque voy a jugar);</p> <p><i>Ya kalbey jme' yu'un ya ka'iy ixta</i> (Le diré a mi mamá que voy a jugar).</p>	
<i>Carta a mamá y papá</i>	<p>Escribir un texto extenso en español a través de vínculos familiares significativos y personales.</p>	<p>Para esta actividad, se realizaron tres tareas académicas basadas en materiales bilingües tseltal y español. En todo momento se utilizó la mediación lingüística para explicar:</p> <p>a) Los elementos que contiene una carta, la estructura que la compone y su importancia para expresar sentimientos cuando las palabras no son suficientes o cuando no existe mucha confianza con sus padres o seres queridos.</p>	<p>a) La actividad tuvo un gran impacto emocional en los alumnos, pues no se decidían a quién escribir la carta y, en algunos casos, entristecieron:</p> <p><i>Jo'on ya tsi'babey jlech jun te jme'</i> (Le haré a la carta a mi mamá);</p> <p><i>Jo'on ya tsi'babey jlech jun te jme', te jme' bayel ya sk'anon</i> (Yo le haré una carta a mi mamá porque me quiere mucho);</p> <p><i>Jo'on ya jna jtat</i> (Extraño a mi papá);</p> <p><i>Te jtat sok te jme' namal ayik ta a'tel</i> (Mi papá y</p>

		<p>b) El análisis de lecturas hechas en voz alta en tselal; la redacción de ideas a partir de la búsqueda en periódicos de letras que formaran palabras, luego oraciones relativas a esos contenidos.</p> <p>c) La realización del juego “¡Basta!”, consistente en elegir una letra inicial para escribir múltiples nombres de personas, animales, países, cosas o frutas.</p>	<p>mi mamá no están, trabajan lejos); <i>Te jbankil jalix lok´em bayel ta a´tel ya jkán ya kilix yu´un ya jna</i> (Mi hermano lleva mucho tiempo fuera, me gustaría verlo porque lo extraño); <i>Te jtat namal ay ta a´tel</i> (Mi papá trabaja lejos, lo extraño).</p> <p>b) Los alumnos lograron leer párrafos en español de lecturas elegidas por ellos mismos, y aunque hubo palabras mal pronunciadas o ignoradas durante la lectura, el apoyo de los compañeros estuvo presente, fungiendo los estudiantes como nuevos mediadores.</p> <p>c) Ya que la dinámica implica decir el abecedario en voz alta, hasta que otra persona grita “¡basta!” en la letra elegida, este juego permitió escribir las</p>
--	--	--	---

			<p>palabras en tseltal. Por ejemplo, cuando se escogió la letra M escribieron por categoría: nombre: <i>Mikele</i> (Miguel); lugar: <i>muk´ul lum</i> (tierra grande); cosa: <i>machit</i> (machete); animal: <i>maelchan</i> (armadillo); fruta: <i>macom</i> (mora).</p>
--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Como puede apreciarse, todas las indicaciones y explicaciones brindadas a los alumnos de primer año de primaria se hicieron en tseltal y en español, lo cual propició un ambiente de socialización adecuado pues pudieron preguntar en tseltal sus dudas y, en algunas ocasiones, se atrevieron a preguntar en español.

A partir de las experiencias anteriores, se estimó necesario implementar más actividades de lectura y de escritura que trasciendan el nivel de la palabra, para así formular oraciones; así también dinámicas de comprensión lectora que recuperaran el mundo e intereses de los infantes.

Además, se observó que un aspecto tan importante como la escritura es la lectura de las emociones, ya que durante estas dos actividades, en las cuales escribieron para mamá o papá, hubo muestras de sentimientos como tristeza,

amor, decepción, frustración, entre otras; a estos detalles poca atención se presta en las escuelas.

Resultados y Discusión: Beneficios de La Mediación Lingüística En El Aprendizaje Lecto-Escritor Del Español

Como se mencionó anteriormente, uno de los objetivos de la educación primaria es que los alumnos logren leer y escribir de manera autónoma al finalizar su formación, además de ser sujetos capaces de reflexionar; sin embargo, en esta investigación pudo constatarse que uno de los obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes ha sido la comunicación pues —en este caso de acompañamiento—, los alumnos tiene mayor dominio del tselal que del español, la lengua del docente a cargo.

En ese sentido, la mediación lingüística ha sido la respuesta y vía para favorecer un puente comunicativo con los estudiantes, pues al hablar en tselal dentro y fuera del aula, se generó confianza en ellos, y se reavivó la convivencia con su profesor y el grupo entero; cuando mediador y alumnos hablan en tselal durante las clases, es posible trabajar en equipos rotativamente y en un ambiente de armonía.

Gracias a la mediación lingüística, es posible detectar cómo los estudiantes sí logran realizar ejercicios de lecto-escritura en su lengua materna; la cuestión de no hacerlo en español es el grado de dificultad técnica que ello implica, mas no la

habilidad de cuestionar y reflexionar sobre temas académicos y vivenciales. Esta curiosidad de los niños se aprovechó para generar preguntas relacionadas con su aprendizaje y motivarlos para generar preguntas sobre el ambiente escolar.

En algunas ocasiones, se brindaron explicaciones únicamente en español, lo cual evidenció que —aun con la confianza lograda— los alumnos guardaban silencio y mostraban cierta timidez; caso contrario ocurría cuando las clases se daban en tseltal, pues el grupo manifestaba más libertad para formular preguntas, mayor alegría y disposición para realizar todas las actividades, quizá no de la manera esperada, pero sin interrumpir su proceso de aprendizaje.

Al paso del tiempo, los estudiantes lograron establecer conversaciones básicas en español y sentir la misma seguridad que al hablar en tseltal, pues cuando había alguna palabra que no podían pronunciar en español, utilizaban su lengua materna, generando la corrección solidaria de sus compañeros o, dicho de otro modo, poniendo a funcionar su *competencia mediadora*:

La competencia mediadora es una capacidad que debe desarrollarse en el alumno de una lengua después de trabajar las microhabilidades orales y textuales de mediación lingüística. En realidad, esa sería la función de las tareas de mediación en el aula: capacitar al alumno para poder seguir el proceso mediador de cada actividad. Por ejemplo, si la tarea final consiste en que un alumno lea un texto en LE y lo resuma, por escrito, en la lengua materna a sus compañeros que no conocen el texto, este alumno hará de mediador (de Arriba García y Cantero Serena, 2004, pp. 19-20)

Al tener como base la adición de otra lengua, y no el olvido o la prohibición, la escritura de los infantes ha mejorado notablemente, pues parten de una asociación inicial con las palabras en tseltal escritas al inicio del acompañamiento. Es importante mencionar que, aún al final del taller, confundían constantemente las grafías *p,d,b,v,c,s*, además de la pronunciación de algunas palabras, en cuyo caso, la mayoría de estas “fallas” se debe a un desconocimiento de las normas ortográficas propias del castellano, y no necesariamente a la cualidad de ser bilingüe, pues incluso una persona hispanohablante pasa por el mismo proceso de dominio lingüístico a lo largo de su formación escolar.

En todo este proceso, la IAP ha tenido una virtud libertaria, pues se ha usado para disminuir la brecha de desigualdad originada por procesos históricos, tales como la imposición de una sola lengua en medio de una vasta diversidad cultural y lingüística. En medio de este escenario —diglósico según aquí se ha discutido—, no saber leer ni escribir un recado “evidencia una enorme deuda social que se multiplica al ser el de la educación el requisito de entrada a otros derechos humanos” (MEJOREDU, 2022, p. 63).

En opinión de López (1996), resulta reduccionista comprender la diversidad como si fuera una tenaz resistencia al cambio o un resguardo de las minorías en sus zonas de refugio, pues hoy en día también sus reivindicaciones se formulan en términos de los derechos humanos, planteamientos tan válidos para países industrializados como aquellos en el límite del desarrollo humano.

En este caso de estudio, la exigencia de aprender el español oral y escrito en la comunidad de Lázaro Cárdenas del Río es también una reivindicación por el derecho de las infancias a existir y sostener la vida en todos los mundos posibles; una necesidad que habría resultado difícil de comprender de no ser por el conocimiento sobre las dinámicas cotidianas de la localidad, así como las valoraciones en torno a la importancia de la lengua tseltal; un idioma que todavía muestra vitalidad, pero que puede verse amenazado ante la exclusión social ligada a su uso.

Desde esta experiencia de acompañamiento, pueden recuperarse algunos postulados ya señalados por quienes impulsaran la Educación Indígena Intercultural (EIB), pero que aplican también para cualquier escenario educativo en donde esté presente una situación de bilingüismo sustractivo o impuesto, y es que la lengua materna no sólo puede, sino debe ser considerada una herramienta que posibilita “tejer” palabras en más de una lengua para construir puentes entre ellas, pues:

- (...) el bilingüismo infantil no constituye problema alguno para el aprovechamiento académico de los niños indígenas, ni menos aún para la adquisición de una L2.

- [Se observan] ventajas cognoscitivas, afectivas y educacionales resultantes del uso escolar del idioma que mejor conoce el educando —su lengua de uso predominante— en su aprendizaje de la lengua escrita.
- [Es necesaria] una fase oral de aprendizaje anterior a la lectura y escritura en una lengua diferente a la predominante.
- El uso de la lengua indígena en la escuela coadyuva a la restitución de vínculos comunicativos fluidos entre los educandos y los mayores de la comunidad, al reconocer la importancia de la vernácula y de los contenidos culturales locales (saberes, conocimientos, tecnologías, tradición oral, ética y epistemología en general), de los cuales los ancianos y ancianas son los principales depositarios y cultores. (López, 1996, pp. 297-298)

Por tanto, si la forma más extrema de rezago educativo es la condición de analfabetismo, es prioritario buscar alternativas emergentes, como la experiencia mostrada, para evitar esta condición que, en México, sigue presente en las personas mayores de 55 años, así como en hablantes de lengua indígena y personas en condición de pobreza, segmentos en donde las más afectadas son las mujeres. (MEJOREDU, 2022, p. 64)

Conclusiones

La *mediación lingüística*, entendida como: “la capacidad que tienen los hablantes de una lengua de actuar como intermediarios, poniendo en comunicación a dos o más interlocutores o a grupos de hablantes que no

consiguen comunicarse directamente debido a barreras lingüísticas y posiblemente culturales” (Escuela Oficial de Idiomas de Albacete, 2022), es un concepto que involucra la habilidad de traducir e interpretar en más de una lengua o variantes de ésta, así como la voluntad para solucionar una situación comunicativa o cultural conflictiva, derivada de la falta de entendimiento entre las partes. Es, por tanto, la apuesta por el consenso entre grupos cultural o lingüísticamente distintos.

Con lo anterior, este trabajo se logró gracias a la labor mediadora del investigador, quien fungió como intérprete, traductor, colega y amigo entre una comunidad indígena tseltal y los docentes hispanohablantes de la escuela Fray Víctor María Flores. Las características de la comunidad le ayudaron a comprender fácilmente la necesidad de los estudiantes y el sentir de los padres de familia, pues él también habla la lengua tseltal y forma parte de las tradiciones del municipio.

A partir de la mediación lingüística fue posible comprender, y ayudar a comprender a otros, que los estudiantes, infantes de primer grado de educación primaria, son un mundo de conocimientos sobre los cuales los docentes no suelen indagar más. Por tanto, trabajar con la palabra generadora en tseltal y tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos es una oportunidad para acompañarlos en un proceso que suele resultar tormentoso. Es una oportunidad de recuperar la oralidad del tseltal como recurso pedagógico dentro del aula

escolar para contribuir —al menos en inicio— al ejercicio de la democracia y los derechos lingüísticos de las comunidades lingüísticas de nuestro país.

Con esta experiencia, los alumnos lograron mejorar sus habilidades orales y escritas; ahora son capaces de escribir oraciones y pequeños párrafos, copiar textos de los libros e interpretar muchas palabras. Es esperable que, con el transcurso de su formación escolar, los estudiantes mejoren dichas habilidades y se procuren un constante apoyo mediador; el camino adecuado para lograr sujetos autónomos capaces de entender, comprender e interpretar cada una de las circunstancias no sólo escolares, sino de la vida cotidiana.

Este proyecto apenas comienza y lo aquí reportado constituye sólo un inicio; sin embargo, la mediación lingüística español-tseltal para la comunidad Lázaro cárdenas del Río seguirá por unos años más, ya que ha dado resultados adecuados para el aprendizaje de los estudiantes. El investigador a cargo seguirá laborando en esta comunidad y, dentro de unos meses, trabajará en la creación de una biblioteca para fomentar la lectura y abrir las puertas hacia otros mundos posibles en más de una lengua.

Referencias

- Abosaid, A. (2021, 05 de marzo). Aumentó número de hablantes de lenguas indígenas. *Cuarto Poder de Chiapas*. <https://www.cuartopoder.mx/chiapas/aumento-numero-de-hablantes-de-lenguas-indigenas/357109/>
- Cámara de diputados del Honorable Congreso de la Unión (2003). *Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. Diario Oficial de la Federación [última reforma del 28 de abril de 2022]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Cassany, Daniel (1996). La mediación lingüística: ¿una nueva profesión? *Terminómetro. La terminología en España*, 2, 62-63.
- Castro, N. (2014). La mediación lingüístico-cultural en tiempos de guerra: cruce de miradas desde España y América. *Fronteras de la Historia*, 19(2), 222-227.
- CEIEG [Comité Estatal de Información, Estadística y Geográfica de Chiapas] (2020). *Cifras de los Censos de Población y Vivienda por Municipio 2020*. <https://www.ceieg.chiapas.gob.mx/home/poblacion-indigena/>
- Consejo de Europa (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario [a la versión de 2001]*. Instituto Cervantes. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- de Arriba García, C. y Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21.
- Escuela Oficial de Idiomas de Albacete (2022). ¿Qué es la mediación? <http://eoi-albacete.centros.castillalamancha.es/content/la-mediaci%C3%B3n#:~:text=La%20mediaci%C3%B3n%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20se%20refiere,barreras%20ling%C3%BC%C3%ADsticas%20y%20posiblemente%20culturales>.

- Ferguson, C. A. (1959). Diglosia. En P. Garvin y Y. Lastra. (1984) (Eds.), *Antología de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 247-265). México: UNAM.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; Diglossia with and without bilingualism. *Journal of social issues*, 23, 29-38.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00573.x>
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Frías Ojinaga, G. (2018). Reflexiones de la experiencia de formación en habilidades sociocognitivas del mediador comunitario. En Héctor Muñoz Cruz, Mara Morelli y Danilo de Luise (Eds.). *Mediación en comunidades multilingües. Experiencias de cohesión comunitaria y de formación* (pp. 155-177). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hamel, R. E. (2001). Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. En R. Bein y J. Born (Eds.). *Políticas lingüísticas. Norma e identidad* (pp. 143-170). Universidad de Buenos Aires.
- Hamel, R. E. (2008). La globalización de las lenguas en el siglo XXI: Entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística. En D. da Hora y R. M. de Lucena (Eds.) *Política lingüística na América Latina* (pp. 45-77). Idéia-Editora Universitária.
- Hamel, R. E. (1988). La política del lenguaje y el conflicto interétnico. Problemas de investigación sociolingüística. En E. P. Orlandi, (Ed.). *Política lingüística na América Latina* (pp. 41-73). Pontes.
- INALI [Instituto Nacional de Lenguas Indígenas] (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Diario Oficial de la Federación. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf

- INALI [Instituto Nacional De Lenguas Indígenas] (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales: variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Diario Oficial de la Federación. https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2020). *México en cifras, Indicadores, Población, Lengua indígena*. <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#tabMCcollapse-Indicadores>
- Lambert, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (Eds). *Cultural factors in learning*. Western Washington State College.
- López, Luis Enrique (1996). “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere” en Muñoz, Héctor y Pedro Lewin (Coords.) *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México: UAM Iztapalapa, INAH Oaxaca, pp. 279-327.
- María Fiori, E. (1985). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 11-27). México, Siglo XXI Editores.
- MEJOREDU [Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación] (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Gobierno de México. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principales-hallazgos-22.pdf>
- Ninyoles, R. (1972). *Idioma y poder social*. Tecnos.
- Park, P. (2006). *La investigación acción participativa inicios y desarrollo*. Madrid España: Popular.
- Santos, T. y Espinoza, D. (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana

- Red Temática de Investigación de Educación Rural.
<https://drive.google.com/file/d/1oUtMjRCK29OoZhGLvv95nBXX7AChSZSL/view>

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2011). Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro Primaria. Tercer grado. Gobierno de México.
[file:///C:/Users/emmy/Downloads/Programa de Estudio 2011 Educacion Basica Primaria.pdf](file:///C:/Users/emmy/Downloads/Programa%20de%20Estudio%202011%20Educacion%20Basica%20Primaria.pdf)

SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Gobierno de México.
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes clave para la educacion integral.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes%20clave%20para%20la%20educacion%20integral.pdf)

Silva-Corvalán, C. y Enrique-Arias, A. (2017). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.

UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura]. (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa