

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA, PLAN 2011

La Producción de textos narrativos en la lengua Ch'ol por niños de 5º grado

Modalidad de titulación

Propuesta de desarrollo educativo: Propuesta de intervención pedagógica

Que para obtener el título de Licenciada en Educación Indígena

Presenta: **Deisy López Mayo**

Directora de Tesis: Dra. Victoria Yolanda Villaseñor López

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPÍTULO I. CONTEXTO CULTURAL, ESCOLAR Y LINGÜÍSTICO DE LA LENGUA CH'OL

Introducción

1.1 Planteamiento del problema.....	p.5
1.2 Justificación.....	p.7
1.3 Propósitos de intervención.....	p.8
1.4 La comunidad Suclumpá.....	p.8
1.5 Uso oral de la lengua Ch'ol en la comunidad de Suclumpá.....	p.9
1.6 La escuela intercultural bilingüe en la intervención pedagógica.	p.11
1.7 La oralidad y la tradición oral como fuente de saberes	p.14

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO: MODELO DIDÁCTICO INTEGRADO PARA LA LECTURA Y ESCRITURA y PLANEACIÓN ESPECÍFICA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Introducción

2.1 El modelo didáctico integrado para la interrogación y producción de textos.....	p.17
2.2 Los siete niveles de conceptos/índices o marcas lingüísticas para revisar la escritura.....	p.20
2.3 Nuestro modelo didáctico de aprendizaje de la escritura.....	p.28
2.4 La evaluación auténtica centrada en el desempeño.....	p.34

2.5 Antecedentes de la intervención: experiencias previas.....	p.36
2.6. La definición final del proyecto de intervención y su planeación.....	p.49
2.7. Propósitos y aprendizaje esperados.....	p.50
2.8 El sentido de las secuencias de actividades en el proceso de escritura.....	p.52

CAPÍTULO 3. PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LA LENGUA INDÍGENA Y EN CASTELLANO

Introducción

3.1 El informe de la intervención.....	p.59
3.2 Sobre los logros y desafíos en la escritura de las narrativas.....	p.60
3.3 Dificultades y desafíos encontrados en la intervención.....	p.71
3.4 Diferencias entre lo planeado y la intervención específica.....	p.75
3.5 La valoración de los niños sobre su aprendizaje de la escritura.....	p.77

Conclusiones.....	p.79
-------------------	------

Bibliografía.....	p. 81
-------------------	-------

Anexos.....	p. 83
-------------	-------

INTRODUCCIÓN GENERAL

El presente trabajo da a conocer los resultados de la intervención pedagógica que se realizó en la comunidad de Suclumpá, Salto de Agua Chiapas, que consistió en la producción de textos narrativos en la lengua Ch'ol con los niños de 5º grado en la Escuela Primaria Bilingüe Benito Juárez García.

El trabajo corresponde a tres capítulos. En el primer apartado conoceremos una parte del contexto cultural de la comunidad Suclumpá, el planteamiento del problema, los propósitos de la intervención pedagógica así como los propósitos más importantes a lograr.

Al igual, se menciona en el primer apartado que en las comunidades originarias la palabra tiene un valor muy significativo, es decir, que van generando más conocimientos (cosmovisiones).

En el segundo capítulo, se abordará el marco teórico: el modelo didáctico integrado para la lectura, escritura y la planeación específica del proyecto de intervención. Los siete niveles de conceptos lingüísticos de Jolibert (2001, 2003 y 2009) fueron la base fundamental para llegar a la producción de textos de los niños de 5º grado en la lengua Ch'ol.

En los antecedentes de la intervención se abordará las experiencias realizadas que fueron tres momentos de trabajo de campo. En un primer momento, fue la recopilación de narrativas con un grupo de niños bilingües en Ch'ol y en español. En el segundo momento, fue el trabajo de campo realizado con el grupo de niños de 5º grado de la escuela primaria Benito Juárez García en la comunidad de Suclumpá que consistió en la revisión del contenido de una narrativa. Por último, en la tercera etapa en la que se realizó la intervención se logró la producción de textos en lengua Ch'ol por parte de los niños de 5º grado del mismo grupo con el que se trabajó en las dos etapas previas.

En el último capítulo se hablará del informe final de la intervención y de los resultados. Se exponen y analizan ahí las dificultades y desafíos encontrados durante la intervención.

CAPÍTULO I. CONTEXTO CULTURAL, ESCOLAR Y LINGÜÍSTICO DE LA LENGUA CH'OL

INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo se hablará del contexto cultural, escolar y lingüístico de la comunidad Suclumpá en donde se realizó la intervención pedagógica. Además desde ese lugar es desde donde se parte para abordar la problemática existente en la enseñanza y aprendizaje en la escuela Primaria Benito Juárez García.

1.1 Planteamiento del problema: la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en lengua ch'ol

A nivel de política lingüística nacional se reconoce la diversidad cultural y la existencia de 68 familias de lenguas originarias en nuestro país. Tal reconocimiento se materializa en la política educativa nacional en un currículum legitimado a través de las academias regionales de todas las lenguas indígenas de México. El resultado de este acuerdo entre academias de las lenguas y la Dirección General de Educación Indígena es el documento que rige la *asignatura de lengua indígena* en la escuela primaria denominado *Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena* en su actualización de 2011.

A pesar de estos esfuerzos realizados por las academias regionales de las distintas lenguas indígenas del país se observa en la mayoría de escuelas interculturales bilingües que el tiempo dedicado a la asignatura es muy poco. En ocasiones frecuentes, cuando el maestro no es hablante de la lengua materna de los niños entonces no le es posible enseñarla y la asignatura de lengua indígena simplemente no se imparte.

En el mejor de los casos, el maestro es hablante de la lengua indígena y de la variante de los niños. En esa situación ideal se encuentra Suclumpá. Sin embargo, los niños aun tienen algunos problemas con la escritura de la lengua Ch'ol. Por lo demás, aun cuando los maestros de la escuela primaria bilingüe "Benito Juárez" enseñan la lengua y su escritura, es poco probable que atiendan los diferentes ámbitos de las prácticas sociales del lenguaje prescritos en los *Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena*. En ese sentido la intervención que aquí se plantea consideró situarse en una de las prácticas sociales del lenguaje específicamente en el "Ámbito de la Tradición oral, la literatura y los testimonios históricos" desarrollando un proyecto didáctico para la producción escrita de textos narrativos por parte de los niños de 5º grado.

El proyecto de intervención *La Producción de textos narrativos en la lengua ch'ol por niños de 5º grado* se comenzó a plantear y definir durante los semestres anteriores (6º y 7º) y de acuerdo a los contenidos de enseñanza y aprendizaje que se hallan contenidos en los *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (SEP. 2011). A partir de este documento se revisaron los cuatro ámbitos de prácticas sociales del lenguaje para elegir uno de ellos a fin de contextualizar curricularmente la intervención específica. Como resultado de esta fase se diseñó un pequeño proyecto didáctico para la recopilación de narrativas en lengua Ch'ol de Suclumpá, mismo que se implementó en marzo-abril de 2014. Posteriormente, en octubre de 2014 se diseñó una secuencia didáctica para analizar el contexto, la estructura narrativa y léxica de una de las narraciones recopiladas en el periodo anterior: "El Hombre Negro". A partir de estas dos etapas se pudo definir, diseñar y planear el proyecto de intervención *La Producción de textos narrativos en la lengua ch'ol por niños de 5º grado* para implementarlo en la comunidad originaria Ch'ol de Suclumpá con los niños con la finalidad de conocer cómo se puede enseñar el proceso de escritura en lengua Ch'ol de los alumnos de la escuela bilingüe "Benito Juárez".

Frente al principal objetivo de la escuela bilingüe respecto a que los alumnos puedan aprender la escritura de la lengua indígena pudimos observar que los niveles de la enseñanza - aprendizaje en esta asignatura son bastante bajos.

1.2 Justificación

El proyecto dio inicio en el primer trimestre del año de 2014; fue la primera experiencia de trabajo con los niños de la comunidad. Después del resultado del trabajo, se tuvo de nuevo la idea de trabajar con los niños ya que no tenían conocimientos sobre las narrativas propias de su comunidad. Se planearon actividades para los niños pero solo para que conocieran dichas narrativas. En otra etapa se trataría que ellos produzcan textos y aprendan a escribir en la lengua Ch'ol.

Volviendo al contexto de las escuelas de Suclumpá donde el maestro es hablante de la lengua indígena y de las variante de los niños, se observa que aun en los niños tienen muchos problemas con la escritura de la lengua Ch'ol. Por lo demás, aun cuando los maestros de la escuela bilingüe "Benito Juárez" enseñan la lengua y su escritura, es poco probable que atiendan los diferentes ámbitos de las prácticas, sociales del lenguaje prescritos en los *Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena*. En ese sentido la intervención que aquí se plantea consideró situarse en una de las prácticas sociales del lenguaje en el "Ámbito de la Tradición oral, la literatura y los testimonios históricos" desarrollando un proyecto didáctico para la producción escrita de textos narrativos por parte de los niños de 5º grado.

Por esta razón se ha realizado la intervención pedagógica para documentar en esa experiencia el aprendizaje que tienen los niños o puedan lograr darle tratamiento a la problemática de impulsar, la escritura de la lengua conforme a los usos sociales que los niños de 5º grado puedan reconocer.

El proyecto de intervención *La Producción de textos narrativos en la lengua Ch'ol por niños de 5º grado* está centrado en el aprendizaje no solo del proceso de escritura donde se destaca la revisión de los textos producidos, sino profundiza en

la enseñanza explícita del contexto de la cultura, la estructura narrativa, los recursos léxicos en las narrativas que los niños producen desde los saberes de su familia y de su cultura.

1.3 Propósitos de intervención

El objetivo principal del proyecto de intervención era que los niños investigaran y escribieran sobre las historias y narrativas de la comunidad Suclumpá, Municipio de Salto de Agua Chiapas. Todo ello con el propósito de que los niños experimenten el aprendizaje de la escritura de narrativas desde el contexto de los saberes propios y las prácticas discursivas de su comunidad y de su cultura.

1.4 La comunidad Suclumpá

Como ya se mencionó se realizó en la comunidad de Suclumpa del Municipio de Salto de Agua, Chiapas, **Suclumpá** anteriormente se llamaba **säklumpa, säk** (limpio), **lum** (tierra), **pá** (arroyo) es el nombre origen de la comunidad indígena que proviene del vocablo Ch'ol que significa "Agua o Arroyo de tierra blanca", que atraviesa en medio de la comunidad. Fue fundada a inicios de la década de los treinta por un grupo de familias que decidieron salir en busca de más tierras para cultivar, por lo que se establecieron en el Valle de Tulijá.

La mayoría de las personas se dedican al cultivo del maíz, frijol, calabaza entre otros productos para el consumo humano y las amas de casa se dedican al cuidado de los hijos. Además de eso se dedican a la crianza de animales de corral como: patos, pollos, pavos.

En lo económico algunos se dedican a la producción del ganado, pesca, tiendas de abarrotes y pues se destaca que la comunidad es la que más tiene profesionistas como ingenieros, docentes, médicos entre otros, de estos ingresos de los profesionistas se sustentan las familias.

Existen cuatro iglesias en la comunidad, una pentecostés, una católica, una presbiteriana y por último la iglesia de Restauración.

La comunidad cuenta con varios servicios: un centro de salud (IMMS), el Centro Comunitario de Aprendizaje (CCA), la Casa Ejidal, una cancha deportiva, un campo de futbol, un parque, escuelas de nivel preescolar, la Primaria Bilingüe

Benito Juárez García, la Telesecundaria Nezahualcóyotl, el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) y un albergue escolar el Leona Vicario.

Al contar casa por casa aproximadamente hay 1000 habitantes que conforman mujeres, hombres, jóvenes, y la mayoría habla la lengua Ch'ol excepto algunos niños de la edad de 1 a 7 años.

1.5 El uso oral de la lengua Ch'ol en la comunidad de Suclumpá

Es preocupante ver lo que pasa en la comunidad entre una generación y la otra sobre el uso de la lengua Ch'ol. En cierto punto las personas mayores y los jóvenes son los que usan mayormente la lengua Ch'ol para comunicarse en los diferentes espacios.

Para las personas mayores la palabra originaria tenía un valor importante y vital. La oralidad aun existe, pero en realidad muchos ya no le dan el uso extendido en las actividades de su vida cotidiana.

Aunque juega un papel muy importante dentro de la comunidad las nuevas generaciones están dejando de usar la lengua Ch'ol.

A continuación se describen algunos espacios del uso del Ch'ol.

¿A partir de qué se transmite la palabra?

La lengua es comunicación y muy especialmente la lengua oral. La comunicación oral es el eje de la vida social, común a todas las culturas, lo que no sucede en la lengua escrita (Cassany y Sanz, 2000, 222).

Säklumpa es el nombre de la comunidad, que significa **(säk)** limpio, **(lum)** tierra, **(pa´)** arroyo. En su historia tiene acontecimientos importantes a través del tiempo - espacio. La historia de la fundación y sus diferentes prácticas sociales, han permitido la convivencia y el reconocimiento de nosotros **(joñonla)** mismos y de los otros.

Una forma de incluirnos en la oralidad, es cuando participamos en nuestras reuniones comunitarias. La palabra **(tyempabä)**- *estar todos juntos*, nos abre paso

al dialogo, para tomar acuerdos, retomando el conocimiento de cada sujeto y de la comunidad, llevándolo a la práctica. De esta forma se generan otros conocimientos.

(Ñatyibal)-pensamiento significa aproximadamente decir todo de lo que se sabe. Al expresar lo que pensamos, sentimos, creemos y deseamos todo ello nos ayuda a tomar decisiones propias para realizar las actividades que son necesarias o pertinentes para el bien de la comunidad.

Como bien sabemos, los conocimientos de la comunidad están presentes y pueden ser funcionales productores más allá de lo que se piensa y se observa, conociendo todo lo que se hace en la comunidad y lo que puede generar las palabras.

Las prácticas culturales de nuestra lengua tienen que ver con actividades específicas. Así en la comunidad la siembra del maíz (*i-xim*) y del frijol (*bu'ul*) implica el significado que tienen para nosotros: el maíz (*i-xim*) que es sagrado, con el maíz nos identificamos, parte desde nuestra lengua que hablamos Cho'íl (*lak tyañ*) proviene del maíz (*i-xim*) que significa milperos.

La siembra de maíz genera muchos conocimientos que se llevan a la práctica: en parte que nos identificamos con el maíz, al hacer la siembra implica muchas cosas y referentes, es todo lo relacionado con la madre tierra, hay que tener pensamiento – conocimiento (*Ñatyibal*) para llevarlo a la práctica. Así esos saberes tienen que ver con los periodos en que se puede sembrar, saber el conocimiento matemático de la parcela y el respeto a la madre tierra.

Otra forma de comunicación es mediante el diálogo con la naturaleza. Se piensa y se sabe que las personas tienen nahuales (*wäy*), es decir el espíritu de un animal que deriva de la palabra (*ch'ujlel*), es así como nos identificamos entre nosotros, donde existe un nos-otros (*joñonla*) con la naturaleza.

1.6 La escuela bilingüe de la intervención

En la comunidad tenemos la Escuela Primaria Benito Juárez García. Antes era una escuela “particular”, se puede llamar así. En el siguiente testimonio se documenta cómo funcionaba antes la escuela. Contaba un abuelo de la comunidad que él no fue a la escuela porque había que pagar a los docentes y él no tenía para pagarles. Para entrar a la escuela, aproximadamente en el año de 1943 así funcionaba: si las familias podían, pagaban a los maestros para que enseñaran a los hijos. De lo contrario los niños se quedaban sin estudiar. Con las luchas sociales se fueron cambiando las políticas educativas para hacer la educación gratuita e incluso, se desarrolló la escuela intercultural bilingüe para niños con lengua indígena materna que parece funcionar en la actualidad.

Ya en la época en los años 70, cuando mis padres entraron a la escuela primaria, ellos tuvieron una enseñanza monolingüe en español. Se podría decir que sus maestros eran tradicionales, porque castigaban a sus alumnos cuando no hacían la tarea o las actividades que les planteaban.

Desconozco cómo la escuela primaria pasó a ser una escuela bilingüe. A lo mejor desde que se fundó la escuela sí era una escuela bilingüe solo porque no había maestros bilingües en ese tiempo era una escuela general, por eso llegaban docentes monolingües a enseñar.

Durante ese tiempo se podría decir que existía la asignatura de lengua indígena y como eran docentes monolingües en español no se daba la enseñanza en lengua indígena.

En la actualidad, ya es una escuela primaria bilingüe completa con seis grados de primero a sexto año con un director y con un maestro por cada grupo.

Actualmente, desde las políticas educativas y lingüísticas del país, se habla de una educación intercultural bilingüe en las comunidades indígenas existentes en el estado de Chiapas, pero en sí no se trata de una educación intercultural bilingüe, porque la enseñanza no se imparte en la lengua materna de los niños que es el Ch'ol. Por ello, no es pertinente a la comunidad.

La Educación Intercultural Bilingüe como factor de desarrollo humano para los pueblos indígenas, es una propuesta que se presenta como una oportunidad para avanzar en el reto que representa la cobertura universal del derecho a la educación y, al mismo tiempo, la preservación y el respeto de la identidad cultural y lingüística, en principio a través de la preservación de la lengua.

Para que fuera una verdadera educación intercultural bilingüe se deberían de retomar la cultura y la lengua materna indígena como bases para la enseñanza porque con ello ocurriría la interacción con otros, es decir, a través de lo que comparten, lo que se hace en la comunidad o las actividades propias de la vida comunitaria.

La escuela primaria se caracteriza por ser una escuela bilingüe, porque hay una materia integrada muy importante: la asignatura de lengua Ch'ol pertinente para la escuela.

La función y propósito de esta escuela es enseñar todo relacionando con la lengua y la cultura, en particular la lectura y la escritura en Cho'í. se supone que debe atenderse en las escuelas bilingües para conservar la cultura y la lengua, porque si se pierde una lengua se desaparece la cultura Ch'ol.

La estructura física de la escuela consiste en lo siguiente: en total hay 14 salones, una dirección y cuenta con todos los servicios necesarios, una cancha de básquet, luz eléctrica, agua y baños.

Actualmente hay 139 alumnos de primero a sexto año, de acuerdo con el director de la escuela hay 30 niños que no saben leer ni escribir.

Son muchas las opiniones que se tienen de por-qué los niños no saben leer y escribir. En primer lugar, de acuerdo con el director son los niños que no ponen de su parte para aprender, ser responsables y cumplir con todas las obligaciones como estudiantes.

Un punto muy importante que hay que analizar es que algunos de los padres no se involucran en el aprendizaje de sus hijos, de acuerdo con algunos de los comentarios de los alumnos que no tienen el apoyo de sus padres en ayudar en hacer las tareas que se les dejan y por eso los niños no se sienten obligados a cumplir con las obligaciones de la escuela.

Igualmente, no hay una relación escuela – comunidad es decir, la comunidad en general no se involucra con la escuela, no se revisan los contenidos de enseñanza que se van a impartir durante todo un ciclo. Los padres están acostumbrados solo a las reuniones específicas durante el año cuando se firman boletas que son cada dos meses, un total de cinco veces al año.

En este contexto, realicé la intervención pedagógica con los niños de quinto año. En total son 15 niños con un maestro hablante de la lengua Ch'ol.

Pude observar en el horario de clases que el profesor le dedica dos horas y media a la semana la asignatura de la lengua indígena. Se imparte la asignatura jueves de 9.00 a 10:30 am y viernes de 11.00 am a 12.00 pm.

Durante el trabajo de campo que se llevó a cabo en el año 2014, se tuvo la oportunidad de observar la enseñanza de cómo el maestro daba la clase. En primer lugar, cuando el docente impartía la clase explicaba todo en español y solo mencionaba algunas palabras en la lengua Ch'ol.

Las asignaturas que más prioridad tienen son español y las matemáticas a las que se dedica una hora diaria; ciencias naturales tres horas a la semana; formación cívica, educación artística, educación física, geografía e historia se imparten una vez a la semana y por último la asignatura de la lengua Ch'ol se trabaja dos horas y media a la semana.

De lo que observé, sí pude darme cuenta que cuentan con un libro de la asignatura de la lengua Ch'ol, pero en realidad viene dividido mitad Ch'ol y mitad español. Realmente no ven muy a fondo la lengua Ch'ol. Es decir, el maestro no le da el interés a la lengua Ch'ol pues no se ocupa de enseñar todo lo referente a la lengua originaria.

Puede observarse que aun cuando oficialmente se enuncia un sistema intercultural bilingüe, la escuela 'bilingüe' no funciona como tal, pues lo 'bilingüe' supone tomar en cuenta la asignatura de lengua Ch'ol en el sentido de dedicarle medio tiempo a los saberes propios de la lengua indígena. Ello implica enseñar la lecto-escritura en Cho'í pues es la base para que una lengua y cultura originarias estén presentes en la vida de los alumnos y perduren a través de diferentes generaciones.

Actualmente, la mayoría de los niños de las nuevas generaciones tienen como primera lengua el español, por lo tanto la lengua Ch'ol pasó a ser la segunda lengua de la mayoría. Así, en la escuela, la enseñanza ya es en español debido a que la mayoría de los niños ya no entienden la lengua originaria Ch'ol.

Yo estudié en la escuela Primaria Benito Juárez García: en esta escuela aprendí a escribir y a leer en la lengua Ch'ol. Sin embargo, no me acuerdo cómo aprendí a escribir, pero no tengo la menor duda de que me enseñaron a leer y escribir Cho'í en la escuela.

Gracias a mis maestros bilingües que me impulsaron y guiaron en una enseñanza y aprendizaje bilingüe actualmente domino la lectoescritura en mi lengua indígena materna.

En aquel tiempo cuando estudiaba en la escuela primaria, había mayor número de alumnos; la mayoría de los grados eran de dos grupos o más, hoy en día solo hay un grupo por grado.

1.7 La oralidad y la tradición oral como fuente de saberes

Según Levi-Strauss (citado por Alejos, 2012), la *tradición oral* es una institución humana constitutiva del lenguaje mismo, cuya función primordial ha sido la transmisión de la cultura de una generación a otra mediante la oralidad. Es decir, la historia se conserva y se transmite para reforzar la identidad sociocultural mediante cuentos, tradiciones y leyendas que son parte de la tradición oral.

La historia de la comunidad es parte de la tradición oral porque se va transmitiendo de generación en generación con ello, uno puede percibir el mundo, y puede *reconstruir* los conocimientos y así la comunidad tendrá y mantendrá su memoria colectiva.

Uno de los medios más importantes de comunicación y convivencia en la comunidad originaria es la oralidad, porque a través de ella se transmiten los conocimientos tanto cotidianos como los más especializados. De este modo hay un vínculo de cada persona con la sociedad y la cultura nuestra. Mediante la interacción en 'yo - plural con los otros (*joñoñ yik'oty yañobã*) y se genera cotidianamente con la voz entre nos-otros (*joñoñla*).

Esta es una forma en que la palabra (**tyañ**) y las prácticas sociales estarán activas y vivas en la comunidad entre todas sus habitantes.

Las asambleas son celebradas para la toma de decisiones y son un medio para hablar de los problemas de la comunidad, porque parten del diálogo: un (**Ñatyibal**) que es el pensar de cada uno de los sujetos.

La colectividad en la comunidad es una forma en la que la comunidad genera más conocimientos porque entre todos nos-otros (**joñonla**) se logra tener el mejor resultado en la toma de decisiones en cualquier situación.

Hacer que la participación de los sujetos sociales sea útil es una norma en la comunidad, se considera que entre todos se pueda hacer el bien a la comunidad.

Actualmente en la comunidad se observa cada vez mayor individualismo, donde prevalecen los intereses individuales aunque la voz colectiva de “nosotros” sigue presente, a través de la lengua en las leyendas, cuentos, mitos. Pero uno de los problemas existentes es la presencia de la otra cultura dominante que implica la modernización en la comunidad y la pérdida de la lengua y los valores de la cultura originaria.

Esta cultura dominante pone en juego otros conocimientos superpuestos a los de la lengua y cultura Cho'í, donde la globalización hace que los sujetos sociales tengan otras formas de pensar y puntos de vista que cada vez se alejan más de la cosmovisión originaria.

Las nuevas generaciones ya no tienen el conocimiento de la cultura Ch'ol, de las palabras que generan conocimiento, es decir no se preocupan por revalorizar la cultura, revitalizar la lengua y los conocimientos de los miembros de la comunidad.

Quizá se podrían lograr e implementar acciones que ayuden a que las palabras de la lengua Ch'ol tengan el mismo valor que el castellano, pero eso depende de los hablantes. Como sujetos sociales, se tendría que ver las posibilidades de que sean partícipes activos en las reuniones y asambleas, en ampliar cotidianamente las prácticas de nuestros saberes.

Esta es una de las responsabilidades que se deberían de cumplir, como integrantes de una comunidad; hacer saber a los otros lo que se piensa (**Ñatyibal**).

La escuela debe de ser una de las instituciones implicadas en impartir la enseñanza a partir de las palabras propias, de nuestros significados para que tengan el conocimiento que parte desde su contexto, que no sea ajeno a la realidad la cultura que vivimos.

Se trataría de no dejar que la otra cultura domine a nuestras comunidades, que la voz de las comunidades sea la que domine en la población, que forme parte de la cotidianidad al generar los conocimientos.

Actualmente en la comunidad se está dando el desplazamiento de la lengua Ch'ol por el español. La mayor parte de los niños de primer grado ya no la hablan, ya que hoy en día usan el español preferentemente para comunicarse.

Son los padres los que le enseñan a sus hijos a hablar en español: ellos tienen una ideología negativa sobre el uso y función de las lenguas originarias. Sin embargo, no es el caso de todos.

Inclusive son padres jóvenes o profesionistas los que tienen la iniciativa de desplazar su propia lengua a favor del español porque algunos se han casado con personas provenientes de otras culturas en el caso de hombres y mujeres por ejemplo hablantes de tseltal.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO: MODELO DIDÁCTICO INTEGRADO PARA LA LECTURA Y ESCRITURA y PLANEACIÓN ESPECÍFICA DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se desarrollará el marco conceptual de la didáctica de la lengua de acuerdo al modelo de Jolibert (2001, 2003 y 2009). A partir de este contexto teórico y metodológico se diseña la planeación del proyecto de intervención específico. Dicho proyecto se dirige a un trabajo didáctico específico de escritura de narraciones propias de la tradición oral de la cultura Ch'ol. Por otra parte, la intervención se contextualiza curricularmente en el ámbito de las prácticas sociales del lenguaje vinculadas a la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos de los. *Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena* (2011) que rige los contenidos para la enseñanza de la lengua ch'ol en la comunidad de Suclumpá.

2.1 El modelo didáctico integrado para la interrogación y producción de textos

El Proyecto de Intervención didáctica para la producción escrita de narraciones de niños de 5º grado en lengua Ch'ol es la designación que identifica la especificidad didáctica que se abordó al trabajar con los niños de la escuela “Benito Juárez García” la producción escrita de relatos propios de la tradición oral Ch'ol de Suclumpá.

Contextualización curricular del proyecto de intervención

Esta contextualización del proyecto de intervención didáctica se realiza conforme al documento *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (2011). A partir de dicho documento se localiza la definición del ámbito “Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos” que atañe a nuestro proyecto. En ese ámbito se localizan los propósitos generales del tercer ciclo y los propósitos didácticos que contribuyen a especificar

los propósitos particulares de la intervención específica que se realizó como se precisa a continuación.

ÁMBITO:

Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

PROPÓSITOS DEL TERCER CICLO

En el documento *Parámetros Curriculares para la asignatura de lengua indígena* se establecen los siguientes propósitos que se relaciona con el proyecto didáctico de intervención:

Que los alumnos:

- Reflexionen sobre la estructura gramatical de su lengua para que la utilicen de manera correcta y pertinente en la producción oral y escrita.
- Reconozcan formas expresivas y recursos literarios de su lengua con el fin de apreciar su valor y utilizarlos para la recreación y el disfrute del Lenguaje
- Enriquezcan el acervo bibliográfico de su escuela con la producción de diversos textos.
- Planifiquen, desarrollen, elaboren y difundan textos y reportes de indagaciones sobre diversos temas. (Parámetros Curriculares, 2008: 103).

En la intervención realizada se retomaron parcialmente los propósitos primero y segundo como se vera mas adelante.

Propósitos didácticos:

- Analizar las formas expresivas y los recursos literarios de la tradición oral. Distinguir la singularidad de cada relato al comentar su trama, motivos, personajes, ambientes y objetos centrales.
- Participar en diversas modalidades de lectura y escucha con fines diversos: leer con otros; leer en silencio o en voz alta todo sin interrupciones; releer

algunas partes de un texto y utilizar distintas estrategias para aclarar partes confusas (hacer pausas, restablecer el contexto, pedir una opinión). Leer para otros (hermanos pequeños, padres y familiares) textos conocidos; leer para sí enfrentando el reto de leer un texto difícil; leer para aprender sobre cómo se escriben los textos o escuchar la grabación de un texto literario, entre otras modalidades (*Parámetros curriculares para la asignatura de Lengua Indígena* 2011, p. 121).

Justamente en el proyecto de intervención, al inicio de su implementación los niños escucharon una narración “el duende”, que tuvo que trabajarse pues la escuela no permitió llevar a los niños con la persona que conocía y contó el relato. A partir de los propósitos generados del tercer ciclo y de los propósitos didácticos antes citados, consideramos que el siguiente proyecto sugerido en los parámetros curriculares es el que más se acerca a la intervención realizada.

Proyecto: Recopilar y leer diferentes relatos de la palabra antigua que contenga motivos semejantes.

Analizar los rasgos y características de estos motivos (personajes, objetos, enseñanzas, lugares). Comentar sobre sus significados y los valores que expresan (*Parámetros curriculares para la asignatura de Lengua Indígena* 2011, p.119).

En nuestro caso, los contenidos mencionados en la cita se emplearon para la introducción a los niños de 5° grado al proceso de escritura de las narraciones de Suclumpá.

2.2 Los siete niveles de conceptos/índices o marcas lingüísticas para revisar la escritura.

En el siguiente espacio se resume la propuesta de Jolibert y Sraïki respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura. A lo largo de este resumen se van presentando comentarios de apropiación y vínculo de la propuesta didáctica con la implementación específica de un módulo de aprendizaje para la producción de narraciones de los niños de la cultura Ch'ol de 5º grado en relación al proyecto de intervención didáctica *Producción de textos bilingües ch'ol-español*.

En términos generales la propuesta didáctica de Jolibert (1992,2001, 2003 2009) consiste en estrategias sistematizadas de resolución de problemas de lectura y producción de texto. En la intervención realizada, nos enfocamos en la producción escrita de narraciones que se transmiten que en la comunidad se transmite, Jolibert (2009) considera que en el encuentro con el texto los niños analizaron el contenido del texto:

- El alumno no dispone, por si mismo, de los medios para actuar, en razón de la existencia o del reconocimiento de uno o mas obstáculos culturales, lingüísticos, cognitivos, o acaso todos a la vez (Jolibert, 2009, p.80).
- En el caso de la intervención que realizamos para los niños de 5º grado de la cultura Ch'ol los obstáculos culturales se reducen al mínimo porque los niños van a indagar y escribieron relatos de su comunidad; de tal manera que se trata del contexto cercano al aprendiz.

En este contexto cultural nos preguntamos previamente;

- ¿Qué tipo de obstáculos con la lengua Ch'ol tendrán los niños al enfrentar la variante lingüística de las personas mayores a quienes preguntaran sobre las narraciones de su comunidad? ¿cómo llegamos a una versión consensuada de cada leyenda con los niños antes de trabajar con la escritura de solo 3 leyendas elegidas por todos como las más completas y/o representativas de nuestra cultura?

- En cuanto a la escritura de relatos, los aspectos a tener en cuenta en la planeación y resolver en la práctica fueron:
 - que todos los niños conocieran y practicaran el alfabeto práctico del Cho'í al escribir las narraciones.
 - Que resolvieran cuestiones sobre la forma (morfología) de las palabras en la escritura.
 - Que los niños resuelvan dónde va un punto al escribir una oración.
 - Que los niños reconozcan el esquema narrativo básico de una narración y las palabras en cho'í que se usan para:
 - iniciar el relato, continuarlo y darle final o desenlace.

Respecto a los desafíos o problemas cognitivos, de aprendizaje que podrían enfrentar los niños al escribir un relato, se plantearon las siguientes fases:

- plan de escritura y revisión, sacar el plan- esquema de una narración reconociéndolo en sus tres partes principales:
 - principio
 - desarrollo: problema o conflicto
 - desenlace

Revisión del esquema básico,

Revisión de las palabras para iniciar, continuar y dar fin al relato

Revisión de las palabras que se usan en la lengua cho'í para caracterizar a los personajes, nombrar sus acciones, hacer descripciones, introducir un diálogo entre los personajes. etc.

Hacer las revisiones necesarias

y la edición final.

Jolibert (2009, p. 79) señala que:

- El descubrimiento o la elaboración del texto corresponde siempre a una situación compleja que requiere una investigación real, solicita estrategias diferentes, moviliza conocimientos diversos y puntos de vista divergentes.

Sin embargo, la situación nunca es percibida como fuera del alcance:

- La confianza instalada en el aula, la responsabilidad compartida y el proyecto colectivo de aprender juntos es lo que “impulsa” a cada alumno a elaborar y apropiarse de los instrumentos intelectuales necesarios para la producción o para la construcción de un texto (Jolibert, p.80).

Parte de esta situación de aprendizaje fue la que buscamos movilizar en la intervención. Consideramos que entre los elementos de los cuales tendrían que apropiarse los niños de la cultura Ch’ol estaba el desafío de aprender a escribir en el alfabeto práctico de su lengua materna, aprender a representar gráficamente los sonidos que quizá solo conocen en la lengua oral, aprender a escribir oraciones y segmentar las palabras identificando su forma (morfología) y reflexionando en ella a fin de lograr construir un texto completo de un género particular: las narraciones.

Llegar a la escritura del texto implica conocer su estructura narrativa global y adaptarla a la coherencia y progresión temática de cada relato en particular que provee la tradición oral de la cultura originaria.

Jolibert (2009) considera que el reexamen colectivo del camino recorrido es la ocasión de un uso reflexivo, de carácter metacognitivo: ayuda a los alumnos a tomar conciencia de estrategias que han puesto en práctica, y a estabilizarla en procedimientos disponibles para nuevas situaciones - problema.

El proyecto tiene la finalidad de mejorar una enseñanza - aprendizaje dentro del aula, la producción de textos es lo que ayudará a introducir la estrategia didáctica para ser competentes en la lectoescritura de su propia lengua Ch’ol.

Una estrategia para aprender la escritura de la lengua Ch’ol, tendencia que considera aunque sea suficientemente del uso la morfología, la sintaxis en la lengua Ch’ol para visualizar los procesos lingüísticos propios de ésta.

La interrogación de textos por parte de los niños

Aprender a comprender textos.

Una estrategia didáctica sistematizada de resolución de problemas en lectura la planteamos como previa al proceso de escritura. En el caso de nuestro proyecto

de intervención didáctica se realizó dicha interrogación a los relatos orales en el momento en que los niños investigan los relatos de la comunidad para presentarlos a sus compañeros en el salón de clases. Explicamos a continuación en que etapas consiste un *Módulo de interrogación de textos*, es decir el modelo de estrategia que intentamos poner en juego, las cuales son:

1) Preparación para el encuentro con el texto

Los desafíos de la actividad

- La interrogación de texto es una estrategia didáctica significativa para el niño, porque requiere una verdadera actividad cognitiva al servicio de un proyecto de aprendizaje explícito, en relación explícita con su realidad de alumno (su lugar en una comunidad de aprendices).

Se realizará con los niños de quinto año de primaria de la comunidad de Suclumpa Municipio de Salto de Agua Chiapas, en un contexto en donde la mayoría de las personas son hablantes de la lengua Ch'ól es donde se aplicará el *proyecto de intervención pedagógica*.

- Cada nueva investigación es la ocasión para reactivar los conocimientos en función de las representaciones que se hacen los alumnos de la actividad por realizar, de su propia actividad de lector – comprendedor, de las características lingüísticas del texto por interrogar.

Métodos o estrategias de intervención.

La intervención que realicé con los niños de quinto año implicó que ellos trabajaran con las actividades que se diseñaron, planearon previamente y ver los conocimientos de los niños al leer en la primera etapa.

Entonces los niños participaron de acuerdo a las actividades que se plantearon.

Así, de 15 niños de 5º grado, ocho de ellos produjeron textos en Cho'í. Se revisó con ellos la escritura de sus relatos. En el capítulo III precisaremos la revisión de la escritura.

- **Las características de la actividad**

De acuerdo con Jolibert (2009, p.85):"Para los alumnos menos entrenados, se requiere seguir la estrategia propuesta: el docente se ocupará de precisar él mismo las condiciones del aprendizaje y las precisiones de la tarea: pero esencialmente se trata de construir juntos el sentido de un texto que se va descubrir; se trata de tomar conciencia individualmente, para conocer a continuación, las estrategias".

- Los desafíos *cognitivos* de la actividad: no basta con saber reconocer dos palabras o algunos otros indicios, es decir una marca lingüística determinada (como el pronombre) para aproximar a la tarea (por ejemplo: identificar otras maneras de referirse al nombre o tema de un escrito), hay que llegar a articular captaciones de indicios (todas las marcas lingüísticas o correferentes de un nombre o tema) para proponer una significación argumentada y coherente. En este tipo de aspectos radican las dificultades durante la actividad que hay que resolver;
- Los desafíos *metacognitivos* de la actividad: en este proceso cada niño debe estar en condiciones de explicitar los indicios y las estrategias que ha utilizado durante la actividad (por ejemplo, el uso de correferentes y sustitutos en la progresión narrativa de un texto) para que todos evalúen su eficiencia y puedan tal vez posteriormente, volver a utilizar dichas estrategias en otras situaciones de lecturas, escritura u otros contextos de aprendizaje para llegar al objetivo principal.

2.- Construcción de la comprensión del texto

Esta es la segunda, quizá la más importante para la intervención de textos

- **Implica primero una lectura individual silenciosa**
- **Silenciosa**, para no centrar la atención de los niños sobre la oralización y el desciframiento, en detrimento de la actividad misma de comprensión en la que se basa la estrategia didáctica de interrogación de texto. Consiste en un tratamiento organizado progresivo de los constituyentes de la lengua

escrita (texto párrafo, frase, palabras, microestructuras a los que no se puede sustituir una lectura en voz alta, lineal, del docente (en un empeño de facilitación mal comprendido).

Es muy importante que los niños entiendan que una lectura individual y silenciosa les ayudará a concentrarse más para comprender el contenido del texto.

- **Negociación y coelaboración de significaciones parciales.**

Tras la lectura silenciosa, conviene plantear a los niños:

¿Cuál es el sentido del mensaje vehiculado por el texto?, En primer lugar, se trata de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recorriendo el escrito con preguntas del tipo “¿por qué dices eso? ¿Dónde lo has visto? ¿Qué información significativa podemos deducir de esto?”).

Las actividades de lectura de este tipo se realizaron con los niños de 5° grado en Octubre de 2014. En el capítulo II se comentará esta experiencia como antecedente a la intervención en el proceso de escritura de relatos (Jolibert, 2009, p. 86).

Como menciona Jolibert como observación para una “**pedagogía por proyectos**”¹, ésta se deriva de la necesidad de que los niños puedan afrontar cualquier texto ya sea en su globalidad o según la exigencia de sus proyectos específicos (Jolibert, 2003, p. 87).

Corresponde a la responsabilidad del docente saber hasta dónde pueden llegar sus alumnos y qué regalos habrá que hacerles: aquello que todavía no han construido y no podrán construir durante la sesión en curso: una palabra, una pregunta, una estrategia, una lectura parcial en voz alta (señalemos que esta lectura en voz alta se hace **después** de la elaboración de hipótesis de sentido y no

¹ Jolibert (2001, 2003 y 2009) considera la “pedagogía por proyectos” como un enfoque de enseñanza basado en la organización del aprendizaje mediante desafíos, los cuales resuelven integralmente los alumnos, uno a la vez, con la ayuda y modelos que sus maestros les proporcionan y en la colaboración con sus compañeros.

antes del encuentro de los aprendices- lectores con el texto) para permitirles continuar avanzando en la comprensión.

- **Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto**

Esta elaboración implica las siguientes modalidades de lectura posible:

- Una relectura individual silenciosa:
- Una lectura oral, por parte del docente (en el caso de un relato, de un cuento, de un poema, por ejemplo): lectura expresiva de síntesis, que el docente es el mejor capacitado para hacer en ese momento y que no distrae a un alumno, al que se le pediría improvisarla, sacándolo de su concentración sobre el sentido del texto.

3.- Sistematización metacognitiva y metalingüística

La última fase del proceso de comprensión–interrogación consiste en preguntarnos:

“¿Qué hemos aprendido para mejorar nuestra capacidad de leer?”, así como un

- **Retorno reflexivo sobre la actividad**, lo cual, permite hacer una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión transcurrida, a la vez:
 - Sobre los comportamiento del lector;
 - Sobre el escrito mismo (Jolibert, 2009, p. 81).

Generalización: Elaboración de herramientas de sistematización

Cuando las observaciones significativas que conciernen al mismo tiempo a las estrategias eficientes y las observaciones sobre la lengua, en relación con el referencial de las competencias por construir por parte de la clase (se refiere al proyecto de aprendizaje del año), han sido hechas por los niños, el docente propone conservar trazos de ellas, sistematizarlas, elaborando juntos las herramientas concretas que servirán de referencia para lo que sigue.

- se elabora una “silueta “ para un tipo de texto:
- se realizan cuadros recapitulados (de correspondencias grafo-fonológicos, por ejemplo);
- se enriquecen los ficheros de conjugación;
- se fabrica un diccionario ortográfico para volver objetivo el saber que esta por adquirirse. Estas herramientas van sobre la “pared de herramientas”² como un conjunto de herramientas que después servirían para la revisión y corrección durante la producción de la escritura.

(Jolibert y Sraïki, 2009, p. 88).

Las características indispensables de las herramientas que proporciona la sistematización que propone Jolibert (2009 p. 89) implican que éstas:

- Son construidas con los niños y para ellos, y no lanzadas de improviso por el docente;
- Son concebidas siempre como ayuda para la comprensión o la producción de textos y no como reglas para aprender de memoria;
- Resultan de la reflexión y de las herramientas que se han juzgado necesarias y pertinentes en el curso de la sesión de interrogación de texto;
- Corresponden a un nivel de profundización de las competencias, estratégicas procedimientos en relación con el referencial (el programa del año escolar);

² La *pared de herramientas* es la utilización de las paredes del aula para pegar un conjunto de materiales producidos por los alumnos, los cuales les servirán en diferentes momentos para distinguir las marcas lingüísticas que pueden ocupar como apoyo para comprender o producir un tipo de texto. También se pegan en la pared notas y fichas de conceptos y recursos estratégicos que se sistematiza en un esquema, un cuadro de recapitulación de lo aprendido al leer o producir un tipo de texto, entre otros. Un ejemplo de herramienta pegada en la pared: la silueta de un relato, donde se aprecia el título, las frases de inicio (tiempo, espacio, introducción de personajes), los conectores de párrafos para el desarrollo, el uso de guiones para el diálogo entre los personajes y marcas que conducen al desenlace. Esta herramienta permanece en la pared del aula como una referencia para que los alumnos consulten los recursos lingüísticos que emplea una narración en el desarrollo de los acontecimientos (Cfr. Jolibert, 2003, pp. 26-27 y 214-215).

- Son evolutivas y siempre susceptibles de modificación o afinación según los nuevos descubrimientos.

- **Puesta en perspectiva**

Una sesión de interrogación de texto es, para el docente, un momento privilegiado de observación de sus alumnos, lo cual resulta pertinente para un maestro en servicio. En mi caso, se trata de una intervención puntual, que en total abarcó aproximadamente tres semanas en distintos periodos semestrales (Jolibert, 2009, p. 89).

2.3. Nuestro modelo didáctico de aprendizaje de la escritura

Siguiendo a Jolibert (2009) en este apartado se describirá en qué consiste y cómo se organiza un módulo para aprender y enseñar a escribir a los niños.

Aprender a producir textos.

Se trata de una estrategia sistematizada de resolución de problemas en la producción escrita.

¿Qué entendemos por módulo de aprendizaje de escritura?

Es una estrategia didáctica colectiva de construcción de competencias individuales que desemboca en la producción de un texto completo determinado, en un marco de un proyecto real. En nuestro caso se trata de la producción de narrativas de los niños bilingües de 5° grado.

El módulo de aprendizaje corresponde a una estrategia didáctica de resolución de problemas, que enfrenta al alumno a la complejidad de un texto y lo ayuda a aprender a superar los obstáculos de toda naturaleza que encuentre.

Mediante la planeación, se diseñan las actividades a realizar con los niños, para la producción de textos individuales. Con ello se podrá analizar la escritura y los obstáculos que se encontraron durante la intervención.

Aprender a escribir no solo es aprender los alfabetos y la morfología de la lengua Ch'ol. Hay que hacer saber el sentido de la escritura. (¿Por qué escribimos? Una

de las finalidades de la producción escrita en la intervención que los niños puedan conservar y fortalecer la escritura de su lengua materna, conocer su importancia. Sobre ello se puede recopilar o transcribir diferentes hechos ocurridos en la comunidad.

Se pretende con esta intervención fomentar el desarrollo de las lenguas indígenas respetando los procesos de las propias comunidades lingüísticas a través de sus niños, contribuyendo en este sentido, al fortalecimiento del uso de lo escrito, la ampliación léxica, la creación de nuevos estilos y géneros, el cultivo de la lengua a partir del uso artístico y literario, y el desarrollo de estándares útiles en el uso público de las lenguas, con el fin de hacerlas asequibles en nuevos y variados dominios como se lee en los Parámetros Curriculares para la asignatura de lengua indígena (2011).

En el sentido de Jolibert (2009) cada módulo, de lectura y escritura, favorece la automatización progresiva de una estrategia integral.

El objetivo al que se apunta es la conquista por parte de cada niño de la autonomía de su producción fuera de los módulos de aprendizaje, es decir que cada niño pueda escribir por si solo.

Cada módulo está centrado en la producción de un tipo de escrito (El prototipo de un escrito), elegido en el marco de un proyecto de acción de una clase.

Tres opciones pedagógicas

En este contexto se plantean:

- Una alternancia entre las fases de escritura o de reescritura, y las fases de reflexión sobre los obstáculos encontrados, es decir, las necesidades explicitadas, en función de las evaluaciones parciales que ayudan en plena marcha, a analizar los aprendizajes lingüísticos en curso;
- La elección deliberada de que la actividad de producción sea individual, y que las fases metacognitivas o metalingüísticas de construcción de competencias sean en su mayoría colectivas (grupo- clase o pequeños grupos);

- Una inclusión del tipo “muñeca rosa” distinguiendo la gestión de la producción, los procesos de planificación, la puesta en texto, la revisión. (Jolibert, 2009, p.125).

La estrategia general de los módulos

Una estrategia general para la producción de un género textual consiste en un módulo de producción de texto conforme a las siguientes etapas.

Secuencia didácticas para la preparación, colectiva e individual, para la producción de un texto.

- **Los desafíos**

Un módulo de escritura no tiene posibilidades de ser eficaz y llevado a término, sin fatiga ni aburrimiento, a menos que tenga sentido para los niños, es decir, si logra inscribirse en el punto de encuentro de tres tipos de proyecto.

- Un proyecto de acción de la clase “vamos hacer; en nuestro caso producir relatos de nuestra comunidad.
- El proyecto global de aprendizaje que engendra: “para esto, vamos a aprender a escribir un resumen, o como en el caso de nuestra intervención escribir *un guión de preguntas para entrevistar personas que saben relatos y narraciones de nuestro pueblo.*
- Un proyecto específico de construcción de competencias en producción escrita, en nuestro caso la producción de relatos de la comunidad por parte de los niños de la lengua y cultura cho’l en 5º grado.

El proyecto de acción delimita el proyecto de escritura, su objetivo, su desafío, y más globalmente fija los parámetros de la situación de producción del texto ya que se trata en efecto de escribir para ser leído.

Es la primera etapa de toda estrategia de producción de textos que debe conducirse con exigencia, hasta que está vuelta automatizada mediante cada niño mediante la conciencia de los siguientes parámetros de la situación comunicativa

al producir un tipo de escrito. (¿A quién me dirijo exactamente? ¿Con qué fin? ¿Qué quiero decir? ¿Qué ocurre si mi texto no es pertinente”?).

Los niños descubrirán el por qué es importante y para qué escribimos en la lengua originaria (Cho'1), ya que en las comunidades originarias está presente la oralidad, algunas narrativas solo están en la voz al aire, es decir solo se cuentan las narraciones mas no están escritas y bajo esta forma no tienen posibilidad de perdurar para otras generaciones.

Para precisar el proyecto de escritura, la reflexión se apoya en los conceptos lingüísticos y da cuenta de la situación de comunicación escrita: emisor o autor, destinatario, condición de éste (igual o distinta a la del autor), el objetivo del escrito considerado, el desafío de la producción y el contenido del texto por producir.

De acuerdo con contexto (nivel 1) los niños de 5º grado llevar textos transcritos sobre alguna leyenda o narrativa que habían escuchado por parte de sus mayores, pero pertinente a la cultura cho'1 de acuerdo a la planeación que se llevara acabo de las actividades.

- Las características de la actividad

La estrategia didáctica del módulo de escritura de relatos de la comunidad enfrenta al alumno a una doble complejidad: la de entenderse a producir un texto, ya que la actividad es una reconstrucción cognitiva propia de la escritura.

- Las características del texto por producir relacionadas con un prototipo es la siguiente complejidad a enfrentar para los niños pues se trata de asociar toda nueva situación con una experiencia anterior y saberes potenciales relativos al funcionamiento y la organización de los textos.

Gestión de la actividad de producción de un texto

- La puesta en texto. Primera escritura individual

Una primera escritura no es un simple borrador. Tiene una significación diferente: en la primera escritura, cada niño sabe que invierte “todo lo que ya sabe hacer” en

un momento dado (el comienzo del módulo), teniendo en cuenta el análisis que ha hecho de la situación y de las características del texto por producir.

La primera escritura es entonces un esbozo completo, llevado lo más lejos posible, por cada niño y no un simple desbrozo parcial.

Es la fase privilegiada donde se viven situaciones- problema, los primeros éxitos, donde se encuentra los primeros obstáculos lingüísticos o cognitivos. Es por ello que elegimos deliberadamente que la escritura sea individual durante la duración de los módulos. (Jolibert y Sraïki, 2009 p.128).

Escribir es una estrategia del todo personal, un proceso complejo que articula esos aspectos eminentemente personales que son las representaciones, la memoria, la efectividad, lo imaginario, etc. De este modo, podemos ayudar a un aprendiz- escritor a estructurar los procesos mentales puestos en juego durante la producción de un texto.

Cada niño tiene la necesidad de saber dónde se sitúa en sus aprendizajes, tener identificados sus adquisiciones y progresos, en resumidas cuentas tienen que poder autoevaluarse.

El docente, tiene la necesidad de identificar precisamente las adquisiciones y las necesidades de aprendizaje de cada niño al comienzo de un módulo. Su análisis personal de las primeras escrituras le permite ajustar el desarrollo previsto, considerar las modalidades de intervención, las formas de diferenciación en beneficio de los programas individuales para el desarrollo de la competencia lingüística y textual de cada niño. (Jolibert y Sraïki, 2009 p.128).

- **La definición colectiva de las necesidades a la vez lingüísticas y de procedimientos**

Se desprenden de la confrontación de las primeras escrituras: los logros y los obstáculos encontrados.

Jolibert (2009, p.128) menciona que se trata de hacer jugar a plena dimensión “socio” de las interacciones: es decir el proceso que se lleva a cabo durante la

escritura, las confrontaciones, las semejanzas, las contradicciones por resolver, los conflictos cognitivos, todo titular de la inteligencia y de la afectividad que nace en el trabajo colectivo.

El objetivo es siempre:

- Buscar “ lo que es parecido “ en esas primeras escrituras y por qué;
- Buscar lo que es diferente y por qué;
- Explicar la razón de las elecciones que se han hecho, tanto en el contenido propuesto (lo que tienen que decir y con qué fin), como en la puesta en página y en la puesta en texto.
- Elección de enunciación, organización, léxico (Jolibert y Sraïki 2009, p.129).

- **La revisión del texto**

Ésta es la etapa más larga y más compleja. Como aparece en el esquema, ella se caracteriza por una ida y vuelta entre:

- Por un lado, los momentos de gestión de la producción individual que integran:
 - Las redefiniciones parciales de la tarea de la escritura (lo que se busca hacer, la representación del problema) y tomar en cuenta las nuevas obligaciones de la producción en su realización (la elaboración laboriosa del texto mediante reescrituras, relecturas y evaluaciones intermedias);
 - El control regular de la actividad de producción de texto, de su progresión, hasta la evaluación del producto terminado.
- Por otro lado la exploración de los conceptos lingüísticos que toman en cuenta los 9 niños:
 - Fases de investigación activa, colectiva, que tratan sobre escritos sociales en nuestra intervención, se trata de narrativos de la tradición oral ch'ol, que son del mismo tipo que el texto por producir, o sobre “materiales”, unidades de trabajo mas pertinentes habida cuenta en el objetivo de aprendizaje (Jolibert, 2009 p.130).

Los momentos de producción individual

Consiste en los siguientes pasos desde la perspectiva que precisa Jolibert (2009).

- Redefinición (es) parcia(les)
- Elaboración continúa del texto mediante reescrituras parciales sucesivas.
- Control regular de la actividad de producción del texto y de su progresión.

a) Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y para el tipo de texto por producir

- Investigación centrada en escritos sociales del mismo tipo: ¿cómo lo hacen los expertos? Leer para escribir.

b) Actividades de sistematización metalingüísticas y metacognitivas

- La producción final maqueta y “obra maestra”
- La entrega (a los destinatario(s))

La sistematización metacognitiva y metalingüística

- Retorno reflexivo sobre la actividad
 - Generalización : Elaboración de herramientas de sistematización
 - Puesta en perspectiva
- Actividades de refuerzo (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 134-136).

2.4 La evaluación auténtica centrada en el desempeño:

Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza

En la perspectiva situada, la enseñanza se organiza en torno a actividades auténticas, y la evaluación requiere guardar congruencia con ellas, de tal manera que existe una evaluación auténtica es decir que coincida lo que se enseña con lo que se evalúa. La premisa central de una evaluación autentica es que haya que evaluar aprendizajes contextualizados (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

La evaluación centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que presentan ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba ex

profeso. La evaluación autentica va un paso mas allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real (Díaz Barriga Arceo, 2006 pp.125-126).

Y para evaluar, nos preguntamos cómo y qué vamos a evaluar, Un primer punto implica en nuestra intervención que se evalúan los conocimientos de los niños. Uno de los puntos importantes es el interés que tienen los niños en aprender algunos aspectos formales de la escritura de su lengua materna Ch'ol.

Una oportunidad de aprender mediante la retroalimentación y por medio de la práctica correctiva implica los siguientes aspectos:

Dominios de evaluación de aprendizaje: en estos se toman en cuenta las habilidades de comunicación en que se puede hacer trabajos en equipo a base del desempeño de cada uno de los niños y al trabajo con otros.

Desde mi perspectiva, se trata de que sea una evaluación en que los niños se autoevalúen conforme a las actividades que se van realizando durante las sesiones, en nuestro caso, la producción de textos- narrativos de su comunidad y de su lengua materna Ch'ol.

La oportunidad de aprender sobre la escritura de la lengua Ch'ol es asumida por los niños, se realiza algunas de las siguientes tareas:

- Identificar y usar algunas formas, analizar las formas expresivas y recursos literarios de la tradición oral.
- Distinguir la singularidad de cada relato al comentar sus motivos: personajes ambientes y objetos centrales.
- Participar en diversas modalidades de lectura y escucha con fines diversos: leer con otros; leer en silencio o en voz alta sin interrupciones; releer algunas partes de un texto y utilizar distintas estrategias para aclarar partes confusas; hacer pausas, restablecer el contexto, pedir una opinión. Leer para otros (hermanos pequeños, padres y familiares) textos conocidos; leer para sí mismo enfrentando el reto de leer un texto difícil; leer para aprender sobre cómo se escriben los textos o escuchar la grabación de un texto

literario, entre otras modalidades (DGEI, *Parámetros curriculares para la asignatura de la Lengua Indígena*, 2011, p.121).

2.5 Antecedentes de la intervención: Experiencias previas

El artículo 2º constitucional señala que la Nación Mexicana tiene una composición pluricultural y que la Federación, los Estados y los Municipios tienen la obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural de los pueblos y comunidades indígenas;

La Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce a las lenguas indígenas y al español como lenguas nacionales que son parte del patrimonio cultural de la nación, también prescribe que la población recibirá una educación Bilingüe intercultural, por lo que el sistema educativo deberá promover que los docentes hablen, lean y escriban en la lengua indígena de los alumnos que atiendan y que conozcan tanto la cultura como el contexto comunitario

Bajo esta legislación como panorama jurídico general se planteo la intervención .El proyecto tienen antecedentes en años anteriores. En sexto semestre (marzo y abril, 2014) se comenzó a diseñar el proyecto para los niños de la Comunidad Suclumpá, Salto de Agua Chiapas.

En ese momento tuvo como nombre, *Mundos de Vida en la Comunidad de Suclumpá*, es la primera experiencia y acercamiento que tuve al trabajar en la modalidad del taller en el proyecto didáctico con los niños de diferentes edades, a partir de tal propósito. En ese primer momento se planteó la recopilación de textos narrativos contados por sus mayores. Se retomo el ámbito de los Parámetros curriculares: identificado como las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

El primer día del taller consistió en platicarles a los niños el motivo del trabajo y se tuvo previsto trabajar una semana con ellos, pidiéndoles que al día siguiente

podieran llevar una narrativa escrita o que la llevarían de forma oral la historia recopilada de la narración de sus mayores.

Pero en realidad al día siguiente, los niños no llevaron ninguno de las tareas solicitadas. Porque aparentemente los padres no tenían el conocimiento de la historia y narrativas de la comunidad de Suclumpá.

Como el proyecto se planteó en parejas, lo que se hizo fue ir con un abuelo de la comunidad para que el nos contara la narrativa, un cuento para llevar a los niños a que lo escuchen. El abuelo si nos hizo el favor de contarnos una historia. Lo que hicimos fue llevarle a los niños la grabación de la narrativa Así se pudo trabajar con los niños, quienes escucharon el cuento del *hombre malo que se hacia pasar por ser sacerdote de una comunidad*.

Pero el resultado no fue el esperado, porque no se llegó al objetivo de llegar a tener el producto final: un cuadernillo de relatos escritos por los niños de 5° grado.

Lo que se puede ver es a que los niños no tienen el conocimiento de alguna narrativa propia de su tradición oral ni tampoco sobre la historia de la comunidad. Por lo que es un problema social porque la historia de la comunidad forma parte del saber comunitario, en la que entran en juego los conocimientos y saberes de la comunidad.

De acuerdo con estas primeras observaciones se puede decir que en la escuela no hay una enseñanza pertinente porque a esa edad de los niños de 5° grado ya debieran tener claro, la historia de su comunidad, pero en realidad no es así.

Como pareja de trabajo, cada uno trabajamos con distinto grupo lo que hicimos fue contarles a los de niños la historia de la comunidad para que ellos tengan el conocimiento de la historia y puedan valorar la necesidad de transmitirlo.

El pequeño trabajo y observaciones antes referidas se realizó el año del 2014, en el mes de abril en las vacaciones de Semana Santa.

El segundo acercamiento o trabajo de campo este se realizo en el mismo Contexto: Suclumpa, Municipio de Salto de Agua, Chiapas, durante los días 29 de

Septiembre al 10 de Octubre en la escuela Primaria Bilingüe, Benito Juárez García, en un grupo 5° grado.

Parámetros curriculares

EL ámbito de los *parámetros curriculares* (2011) en que se situó la intervención “las practicas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos” a continuación enunciamos los propósitos.

Propósito general

- Que los alumnos interpreten una leyenda desde su contexto cultural específico y empleando los bases lingüísticas (competencia lingüística) - y estrategias (cognitivas) para construir el significado del texto.
- En específico, se trabajó en el grupo con **la leyenda del hombre negro**.

Propósitos específicos:

- I. Distinguir la singularidad del relato al comentar sus componentes y motivos: historia o trama, personajes y ambientes y objetos centrales.
- II. En específico se esperaba que el grupo distinguiera algunos de los 7 niveles de conceptos lingüísticos claves un texto: **La leyenda del hombre negro**.

Actividad:

El trabajo se realizó del 29 al 10 de Octubre. En los primeros dos días se hizo una observación general de las condiciones para trabajar nuestro proyecto y se observó cómo es la enseñanza dentro del aula, el comportamiento y actitud del maestro frente al grupo.

Las primeras cuestiones que se observaron en ese periodo fueron:

- ¿Si hay lectura en la lengua indígena, cómo y cuándo la ocupan?
- ¿Que materiales de lectura – didácticos usan para la lengua Ch’ol?
- ¿Si los maestros manejan una estrategia de enseñanza para la interpretación y comprensión de lecturas?

Preguntas para los alumnos

- ¿Les gusta leer textos (poema, cuento, leyenda o algún otro texto)?
- ¿Entienden lo que leen? ¿Cómo se dan cuenta de que “comprendieron”?

La actividad

Y en la segunda semana del 6 al 10 de Octubre de 2014, se retomaron las preguntas planteadas y las actividades necesarias para presentarles una leyenda a los alumnos de quinto año.

A continuación a conocer la actividad planteada.

- Y empecé a explicarles que las leyendas tienen un significado en las comunidades y les mencioné sobre la **Leyenda del Hombre Negro** que me había contado el abuelo Manuel.
- Con el texto de la leyenda del hombre negro, trabajé con los niños durante las dos semanas usando los siete niveles lingüísticos para interrogar y comprender el relato.

Antes de ir aplicar el proyecto de intervención definitivo con los niños, ya se había trabajado con la leyenda empleando algunos de los siete los niveles lingüísticos claves de Jolibert, al analizar: el contenido del texto, el contexto cultural, la situación comunicativa (narrador – lector), el genero narrativo y su estructura (inicio, desarrollo- conflicto y desenlace) entre otros niveles.

Antes de ir a la 3ª y última etapa del trabajo de campo donde se implemento la intervención para la producción escrita de relatos ya se había analizado la leyenda conforme a los siete niveles lingüísticos de Jolibert (1992, 2001, 2003, 2009) como se presenta a continuación con el fin de tener claro el contenido y niveles de análisis de la narrativa. Esta es la misma actividad que inicialmente realizaron los niños durante la intervención.

A continuación esquematizamos el análisis de cada nivel.

El hombre negro (Xijk'al Ñek)

Cuentan que en aquellos tiempos, en la región de Salto de Agua abundaba la tentación entre los hombres y las mujeres. Se hablaba mucho de cosas sobre las tentaciones y espantos; esto sucedió cuando las personas caminaban, de día y de noche, para llegar a Salto de Agua, que era el lugar donde compraban y vendían sus principales productos.

Los viejitos comentaban que la tentación y los espantos se aparecían a los hombres, entre el camino de Tila y Salto de Agua, principalmente en tiempo de cuaresma. Algunas personas cuentan esto porque ya se les ha sucedido; que se les apareció un hombre que no era muy grande, sino chiquito, como de la altura de un metro; con una piel negra y dura; con unos ojos oscuros y brillantes

Ese aparecido luchaba contra todos, era muy fuerte; las balas no traspasaba su cuerpo los machetazos solo rebotaban en su piel; pero la parte más suave, decían, por donde podría ser herido, era su hombro, solo por ahí podía ser muerto

Don José³ cuenta que en una ocasión fue a Salto de Agua junto con unos compañeros de regreso les tomo la noche, un poco adelante de su pueblo, y decidieron pasar la noche en el camino, encendieron una fogata y alrededor de ésta se tendieron para pasar el sueño. Estaban durmiendo cuando alrededor de las doce de la noche escucharon que alguien se acercaba al lugar donde se encontraban. Era el *ijkâl* que paso a paso se acercaba hacia donde ellos; que venía silbando, su silbido dicen que era lento y molesto. Y dicen que al escuchar todos se levantaron y rápidamente prepararon sus machetes pero el hombrecillo se acercaba cada vez más.

Lograron escuchar su silbido una y otra vez y dice que de un momento a otro se apareció frente a ellos el *ijk'âl*, pero dicen que llegó a pedir un poco de fuego para cocer

³Don José es el señor que vivió el acontecimiento y el que cuenta la historia a otras personas.

sus carnes y sus tortillas. Decidieron dárselo y en cuanto él lo agarró se dieron cuenta de en lo que consistían sus alimentos, ellos decían que eran pechos de mujeres y las tortillas eran de maíz negro.

Dicen que cuando vieron eso, se quedaron todos mudos de miedo; en ese momento comprendieron que el *ijk'âl* atacaba a las mujeres arrancándoles los pechos para después devorarlos, ¡no debía darse cuenta de que teníamos miedo pues en cualquier momento podía hacernos daño decían ellos!.

Y dicen que hacían lo que el *ijk'âl* decía. Cuando terminó de comerse las carnes y las tortillas comenzó a silbar y era la señal de que ya se iba. Decían que se acercó a cada uno de ellos para agradecerle su compañía. Dicen que al tocarle la mano las sintieron fría heladas como de un muerto. Eso era el *ijk'âl* que se aparecía ante los hombres y las mujeres, haciéndoles el mal si estos le temían.

Y dicen que después de despedirse se marchó de la misma manera como llegó, silbando: su silbido se dice que se fue perdiendo de sus oídos poco a poco. Se dice que el *ijk'âl* tiene su acompañante, que es un cuervo, un pájaro negro que vuela a su lado.

A continuación se presentan los esquemas en que se reconstruyen los siete niveles de índices o marcas lingüísticas que se localizaron y articularon para la construcción del significado de la narrativa "El hombre negro". Que esta divido en tres apartados, en la primera van los niveles lingüísticos en el segundo las preguntas que corresponden a cada nivel y por ultimo es donde los niños puedan contestar las respuestas de las preguntas de cada nivel lingüístico. Así los niños pueden reconstruir e identificar cada uno de los niveles.

Leyenda (El hombre negro)		
Niveles	Preguntas que corresponden a cada nivel	Respuestas
N1.- Contexto cultural -El contexto de la cultura ch'ol para entender la leyenda	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En donde circula la leyenda? - ¿Los abuelos de la comunidad conocen esta leyenda? 	
N2.Parámetros de la situación comunicativa ¿Quién o quiénes cuentan la historia? ¿Para quiénes cuenta?	<ul style="list-style-type: none"> - Autor y/o narrador ¿Quién lo dice? - ¿A quién va dirigido el texto? - Propósito o intención del relato, por qué lo dicen en la comunidad. - Contenido preciso de la leyenda ¿De qué habla la historia? 	
N3.-Tipo de texto ¿Cómo funciona Socialmente este relato?	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo funciona socialmente? - Explicación de sucesos: ¿Qué sucesos explica “El hombre negro”?: - Transmisión de valores: ¿De qué tipo de valores habla el relato? <p>Visión particular del mundo: ¿Existe en esta leyenda un significado muy particular de nuestra cultura ch'ol? ¿De qué modo se plantea?</p>	

<p>N4. Silueta o “Superestructura”</p> <p>Forma gráfica del texto, su estructura y su significado.</p>	<p>¿El contenido del texto corresponde al título? ¿Cuál es la estructura narrativa del Texto ¿Hay un inicio, desarrollo y un final? ¿Cuál es el tema central del que habla esta historia? ¿Cómo inicia el relato? , ¿Qué pasa al principio? Luego ¿Qué más ocurre, como continúa esta historia? ¿Cuál es el problema que enfrentan los personajes?</p>	
<p>N5.Lingüística textual</p> <p>El lenguaje del narrador y el significado global de “El hombre negro”</p> <p>N6.Lingüística de la frase</p> <p>N7.-Palabras (Microestructuras)</p>	<p>¿Cómo podemos resumir esta leyenda? ¿De qué trata esta historia?</p> <p>Opciones del narrador. ¿Hay frases o palabras que no se usan en el contexto de la comunidad? ¿Las palabras que emplea el narrador se entienden en todos los casos en nuestro pueblo?</p> <p>¿Con qué palabras inicia, continúa y finaliza la leyenda?</p> <p>Los nexos: palabras que distinguen lo que sigue y cuando se refiere a algo más.</p> <p>Los campos semánticos: se manifiestan a través del léxico propio de los temas del relato.</p>	

En el siguiente apartado se explica los niveles lingüísticos

Nivel 1.- **Contexto cultural en el que surge la leyenda**

- ❖ Los Municipios de Salto de Agua y Tila

¿Cómo se relacionan estas comunidades con la leyenda?

Todas las comunidades de los Municipios de Salto de Agua se comparten la narración del hombre negro.

Nivel 2.- **Parámetros de la situación comunicativa**

¿Quién cuenta? La comunidad cuenta la leyenda, la autoría es entonces colectiva

¿A quién se cuenta? A los habitantes de los Municipios de Salto de Agua y Tila

Contenido del texto

- ❖ La historia del Hombre negro (ijk'al, ñek).
- ❖ Existía la maldad en aquellos tiempos, principalmente en tiempo de cuaresma
- ❖ La aparición del ijk'al, significa miedo, espanto especialmente para las mujeres, es una amenaza.
- ❖ Hay una advertencia implícita para las mujeres , no salir por las noches
- ❖ Característica del el ijk'al: altura de un metro, poderoso, solo tenía una debilidad en el hombro
- ❖ Un señor cuenta su propia experiencia del encuentro con el ijk'al
- ❖ El significado que tiene el personaje: provoca miedo, evoca la muerte.

Nivel 3.- **Género textual: cómo funciona socialmente la leyenda**

- ❖ Es una narrativa que funciona como una advertencia especialmente para las mujeres

En el relato se da a entender que en años anteriores existía la amenaza de maldad para las mujeres por parte del hombre negro.

De acuerdo con los hechos ocurridos en el mensaje de don Manuel,(es quien contó el relato), representa una advertencia particulares para las mujeres:

- No salir por las noches
- Si uno encuentra al hombre negro en el camino no hay que tenerle miedo.
- Con el silbido que emite el hombre negro nos hace saber que viene.
- Se relaciona el maíz negro con el hombre negro

Nivel 4.- **Silueta** (superestructura) y **esquema narrativo del relato**

Es un relato transcrito por párrafos a partir de un título

Una misma idea se desarrolla en el relato: en qué consiste ese único tema: en la amenaza que representa el hombre negro

Inicio, desarrollo y un fin- son los momentos principales de la narrativa. Los precisamos a continuación.

❖ **Inicio**

1. En el primer apartado del texto, se cuenta que en las comunidades de Salto de Agua, abundan la tentación de hombres y mujeres, se hablaba mucho sobre las cosas, tentaciones y espantos.
2. Los viejitos cuentan: que se les aparecía el hombre negro en el camino de Salto de Agua y Tila: decían que era muy fuerte y solo tenía una parte de debilidad en el hombro.
3. Hay un tiempo en que se aparece mucho, en cuaresma especialmente.

❖ **Desarrollo**

Don José cuenta su propia experiencia con otros hombres, en que una noche se quedaron a dormir en el camino y ahí sucedieron los hechos... su encuentro con el Wiñik Ijk'al.

Mientras dormían los hombres se acercaba a ellos el hombre ijk'al.

A través del testimonio se produce un descubrimiento: que el hombre ijk'al se alimenta de pechos de mujeres, además come tortillas negras.

Lo acompañaba un pájaro negro (cuervo).

Se cuenta en las comunidades que el cuervo es un ave que le pertenece al diablo porque solo sale en las noches.

Los personajes del relato se identifican por la Interacción entre los hombres que acompañaban al hombre negro.

- El hombre negro malo es el protagonista.
- Nivel 5.- **Lingüística textual**

Este nivel implica la conexión con los párrafos coinciden las instrumentaciones de los párrafos unos con los otros.

- ❖ En el texto, se dice al inicio que la comunidad cuenta la historia, en el segundo párrafo cuentan los abuelos que en el camino de Salto de Agua y Tila se aparece el hombre negro.
- ❖ Para abreviar la leyenda, se puede resumir de la siguiente manera: que entre el camino de Salto de Agua y Tila se aparece de la nada un hombre malo que tiene características diferentes a las de un humano.

NIVEL 6.- Lingüística de la frase

Las frases del relato se agrupan en párrafos. Mediante los párrafos se desarrolla la historia de hombre negro del inicio al desenlace.

- ❖ En el relato aparecen tres narradores:
Al inicio no se dice quien cuenta el relato, se infiere que es la comunidad.

Un segundo narrador aparece en la forma en que

- “ Los abuelos cuentan:
Un tercer narrador es
- ❖ Don José cuenta su experiencia.
La palabra “cuenta” se encuentra en tres párrafos.

NIVEL 7.- Léxico (microestructuras)

Las palabras, el léxico del relato (microestructuras) se aprecian las siguientes palabras semánticamente relevantes en el desarrollo del relato:

- ❖ El hombre negro tiene la piel negra
- ❖ Mide un solo metro
- ❖ En el hombro tiene una debilidad.
- ❖ El narrador –testificó (Don José) lo describe tal como lo vivió, cómo ocurrieron los hechos con el encuentro con el hombre negro.

Este trabajo de campo se realizó a finales de septiembre y a principios de octubre de 2014. Las actividades planteadas se implementaron con los niños del grupo de 5° grado de la escuela primaria bilingüe “Benito Juárez”.

Este trabajo se realizó en la Comunidad de Suclumpá, durante dos semanas. Consistió en la observación y la participación activo grupo de niños quinto año.

De acuerdo a las actividades planteadas durante las dos semanas con sesiones de dos horas y media con la finalidad fue hacerles conocerla a los niños la leyenda y ver qué tan hábiles son en la comprensión de la lectura. En este caso no solo se trata de ver si comprenden el texto que leen, sino observar si comprenden e interpretan el contenido del texto culturalmente.

En primer momento se hizo la presentación a los niños del proyecto a realizar con ellos. Se hicieron preguntas a los niños: ¿sí entendían lo que estaban leyendo? Algunos contestaron que no, que además no hay textos que leer en Ch’ol y que a ellos les gustaría leer cuentos y otros relatos pero no lo hacen porque no hay lecturas en Ch’ol materiales en la escuela como los libros u otros materiales. Es uno de los grandes problemas que hay en todas las escuelas, que no hay materiales didácticos.

Después de la plática con los niños se les preguntó si tenían el conocimiento de la leyenda del “**Hombre negro**”. Todos dijeron que no, que nunca habían escuchado de esta leyenda del hombre negro y así terminó la primera sesión.

Y de nuevo en la escuela, en la siguiente sesión con los niños como ellos habían dicho que no conocían, relato de su cultura, les llevé la narrativa del “Hombre negro”, ya preparada con las actividades didácticas para la interrogación.

Primero pedí a uno de los niños que leyera en voz alta “El hombre negro” escrita en español y al término, les pregunté qué habían entendido o si comprendieron algo, y de qué se trataba el texto. Nada más se me quedaban viendo y ninguno de ellos opinó algo sobre la leyenda. Como no me contestaban, les dije que dieran una segunda lectura pero en silencio e individualmente y que al término me dieran sus opiniones. Les indiqué que volvieran a leer la narrativa y al término platicaran entre ellos de qué se trataba.

Cuando terminaron de leer solo tres de los niños me dijeron que se trataba del hombre negro, que era malo que comía pechos de mujeres. Estos niños lo decían todo en la lengua Ch’ol aunque la leyenda estaba escrita en español y la leyeron en español.

Ya cuando los niños habían comentado sus puntos de vista, les comenté que más o menos era así como ellos debían comentar pero que les faltó, entonces comentaron en forma oral de qué se trataba la leyenda. Al último les comente oralmente de manera general sobre el contenido del texto.

En la siguiente sesión se dio continuidad a la actividad pero ya nos dedicamos a analizar el contenido del texto con los niños. Como maestra practicante lo tenía todo preparado para ese día, impresas las preguntas de acuerdo al texto que ayudara a los niños a distinguir las partes de un texto, el desarrollo del contenido. Las preguntas correspondían a cada nivel lingüístico para aportar la construcción del significado por parte de los niños.

Se imprimieron juegos de las preguntas para cada niño, para que ellos pudieran contestar las preguntas directamente. Se analizó el primer nivel del contexto,

sobre quién dice el relato o cuenta la narrativa. De manera grupal se analizó el contenido del texto, con la participación de algunos porque no todos los niños colaboraron.

Sobre el contexto les pregunté “quién dice la narrativa”, y hice otras preguntas: ¿En qué lugar se menciona en el texto que ocurrieron los hechos? Ellos decían que en los municipios de Salto de Agua y Tila.

Uno de los niños dijo: “pero en Suclumpá no”, Dependiendo de las dudas que tuvieron les iba preguntando, si no se mencionaba en el texto ese aspecto. De este modo continué con la actividad, con la pregunta de quién lo cuenta, ellos contestan que don Manuel. En esta parte, en el texto se menciona quienes vivieron realmente el encuentro con el hombre negro y así pudimos reconstruir quien cuenta esta leyenda en la actualidad y para qué. Se logró ver que sí comprendieron porque todos decían que esta leyenda se cuenta a manera de advertencia, de protección para las mujeres de la región.

2.6 La definición final del proyecto de intervención y su planeación

Las actividades realizadas con los niños de 5° grado durante Septiembre- Octubre de 2014 nos permitieron definir el proyecto final de intervención didáctica.

La planeación del actual proyecto se contextualiza en base las actividades de la intervención pedagógica.

A continuación precisamos los componentes que integraron la planeación del proyecto final de intervención.

Contexto cultural de la intervención

Suclumpá, Municipio de Salto de Agua, Chiapas

Ámbito curricular de los parámetros curriculares para la asignatura:

Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

Proyecto:

El proyecto que se realizó fue para los niños de 5º grado de la comunidad ch'ol de Suclumpá, Municipio de Salto de Agua, Chiapas.

2.7. Propósitos y aprendizajes esperados

Los establecimos del siguiente modo para la intervención en el aula de 5º grado.

Los propósitos:

- Que los niños inicien el análisis de los niveles lingüísticos mediante preguntas de un texto narrativo para construir su significado global.
- Que los niños produzcan un texto bilingüe retomando alguno de los siete niveles lingüísticos propuestos por Jolibert para llegar al conocimiento de algunos valores propios de la cultura Ch'ol.
- Que los niños puedan comenzar a autoconstruir sus competencias como lectores y escritores bilingües.

Propósitos específicos:

- Que los niños logren entender el contenido de las narrativas de la tradición oral de nuestra cultura ch'ol y se inicien en la escritura tanto de la lengua cho'íl como del español.
- Específicamente se buscaba que los niños conocieran y trabajaran a grandes rasgos con la metodología didáctica de la escritura.

Contrato de aprendizaje

- El contrato de aprendizaje consiste en la participación del maestro – alumno en este caso maestra practicante con los niños de 5º grado durante el proyecto. Es decir, un acuerdo mínimo de los participantes (maestra-alumno) sobre lo que se realizará y se aprenderá durante las actividades.

Actualmente hay mucha deserción en el nivel educativo de la primaria. Quizá tampoco ellos obedezcan por la falta de estrategias didácticas que no toma en cuenta el profesor durante su práctica. El contrato con los niños buscó interesarlos en sus propios saberes culturales.

Cuando se tuvo el resultado del trabajo de campo antes mencionado se realizó una nueva planeación, en donde se esperaba lograr un mejor resultado. De ellos hablaremos en el siguiente capítulo.

Un nuevo planteamiento didáctico para desarrollar la escritura implica al menos tres momentos que se esquematizan a continuación.

<u>Contrato de aprendizaje</u>	
Alumnos	Maestra practicante
<p>El compromiso de realizar la actividad con los niños.</p> <p>Se realizan diferentes actividades para llegar al objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actividades con los niños. <p>Se formulan preguntas:</p> <p>¿Qué se aprenderá durante la actividad?</p> <p>¿Cómo lo voy aprender?</p> <p>¿Con qué fin se hace el proyecto?</p>	<p>¿Con qué fin se hace el proyecto?</p> <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grabaciones de las leyendas - Transcripción de las leyendas - Participación grupal con los niños. <p>¿Qué aprenderán con los niños?</p> <p>¿Cómo los voy orientando conforme a las actividades que se plantean.</p> <p>Los pasos para realizar la actividad para llegar a la producción final. (Planeación).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes de escribir: planear al escritura conforme al género - Durante la escritura: atender el plan de escritura, en nuestro caso fijar que en relato tenga inicio, desarrollo (que incluye el conflicto) y desenlace. - Después de escribir: revisar el texto hasta llegar a una edición final: como progresa el relato de inicio a fin, palabras y conectores para cada momento, escrituras en palabras en Ch'ol.

2.8 El sentido de las secuencias de actividades en el proceso de escritura

Las secuencias de actividades planeadas para implementar el proyecto de intervención.

Una secuencia didáctica es la planeación de las actividades a partir de un propósito de aprendizaje que diseña el docente. Tales actividades se realizan en el aula con los alumnos para llegar a un determinado aprendizaje esperado, meta o producto. En nuestra intervención el propósito fundamental fue la muestra en práctica de la escritura por parte de los niños de un género específico y muy común en la tradición oral: los relatos. El producto final fueron las narrativas producidas por los niños de 5º grado, así como la revisión de las dificultades en la representación gráfica del Ch'ol por parte de la profesora practicante.

A continuación se plantean las fases que conforman idealmente, es decir, desde la concepción de Jolibert (2009) el proceso de escritura según la planeación que realizamos para la intervención última (Marzo de 2015).

PRIMERA FASE: ANTES DE LA ESCRITURA

- Consistió en: poner a los niños a escuchar la grabación de *El hombre negro* (texto modelo) y comentar con ellos si les gustaba la historia, si la reconocían o es totalmente nueva.
- Leerles a los niños la versión escrita de *El hombre negro* para que participaran en una práctica de lectura de lo ya escrito...
- Sugerirles, preguntarles a los niños: si les gustaría investigar un relato de la comunidad con personas que conozcan, quienes sepan y cuenten historias.
- La actividad implicaba (Entrevistar a las personas que saben relatos con preguntas aproximadamente del siguiente tipo:
 - ¿Usted nos podría contar alguna historia de nuestro pueblo?

Posteriormente, los niños contarían en el aula las narraciones investigadas, el grupo elegiría cuál de esos relatos se escribirían y revisarían hasta lograr una

versión final bien escrita en Ch'ol⁴. Todo este proceso no pudo ser completado pues después de vacaciones el grupo de 5º grado fue asignado a otra practicante.

- Se planeó formar dos o tres equipos para que cada uno se hiciera cargo de buscar y entrevistar a una persona, es decir, de obtener un relato de su cultura.

Los demás niños deberían tomar algunas notas para recordar lo contado por la persona entrevistada para a su vez, poder contar sus versiones a sus compañeros en el salón. Los niños después de contar sus versiones podrían decidir, orientados por la Maestra practicante, qué relatos quisieran escribir en Cho'í en español, así como la forma de trabajo: con quién desean trabajar, es decir, producir el texto escrito.

SEGUNDA FASE: LA ESCRITURA DE LAS LEYENDAS

En pares los niños escribirían las versiones de los relatos elegidos como pudieran y preguntando a la Maestra practicante cuando no tuvieran claro cómo escribir algo.

TERCERA FASE: REVISIÓN DE LA ESCRITURA

Se atendió aquí a todos los elementos o marcas de los siete niveles de conceptos lingüísticos que fueran necesarios para orientar la revisión. Se tomó en cuenta para ello a Jolibert y Jacob (2003, pp. 227- 229) y las informaciones sobre el texto a escribir que había que enfatizar en el aprendizaje de la escritura a partir de las siguientes agrupaciones de los siete niveles:

- Conceptos lingüísticos que definen un texto CONTEXTUALIZADO (N1 y N2)

⁴ Respecto a esta actividad la profesora practicante grabó los relatos contados por los niños, los transcribió al Cho'í y los tradujo a fin de conformar los textos modelo a los que llegarían los niños tras el proceso de revisión y reescrituras. Este proceso no pudo seguirse conforme a lo planeado por falta de tiempo, pues se atravesaron las vacaciones de semana Santa y Pascua.

- Conceptos que funcionan a nivel de la GLOBALIDAD DEL TEXTO (niveles N3 tipo de texto, N4. Superestructura-silueta, N5 Cohesión sintáctica y coherencia semántica global o progresión temática del relato).
- Conceptos que funcionan a nivel de la ORACIÓN y de la PALABRA (N6 lingüística de la frase y N7 microestructuras léxicas: las palabras: cómo se escriben los nombres, adjetivos, verbos en cho'í) y puntuación (que los niños aprendan desde un principio a poner punto y seguido en las oraciones y párrafos punto y aparte).

La revisión del texto

Es la etapa más larga y más compleja, pues abarca los momentos de producción individual y la exploración de los conceptos que se tomarían en cuenta pues la intención de la producción del texto fue para que los lectores comprendieran lo que se transmite, el contenido mismo de la narrativa en cuestión.

La exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito y para el texto a producir se trabajaría con los niños a partir de pregunta del siguiente tipo:

- ¿Cuál es la apertura del relato? ¿Su desarrollo en qué consiste? ¿Su cierre o desenlace? ¿Y cómo progresan los acontecimientos de una etapa o momento al otro?

Ya en esta parte entran en juego los conocimientos de los niños al analizar la escritura de la lengua Cho'í tarea que se pensaba hacer directamente con ellos.

- La morfología que refiere a la forma que las palabras tienen y sus funciones en la oración.

CUARTA FASE: EDICIÓN FINAL Y LECTURA DE SOCIALIZACIÓN EN EL SALÓN O LA ESCUELA.

A continuación se presenta los siete niveles y las actividades que se plantearon a los niños en cada nivel.

ACTIVIDADES DEL TALLER DE 2 SEMANAS: 17 -27 DE MARZO DE 2015.

Actividades basadas en el modelo didáctico de Jolibert (2001, 2003 y 2009) para la interrogación y producción de narrativas.

<p>N1. C O T E X T O</p>	<p>Antes de pasar a las actividades con el texto.</p>	<p>Actividad</p> <p>Se revisaron los conocimientos previos de los niños sobre leyenda que se conocieran o lectura exploratoria.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Título - El origen cultural de la narrativa
--	---	---

<p>N.2 Parámetros de la situación comunicativa</p>	<p>En este nivel se plantearon a los niños las siguientes cuestiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autor y/o narrador ¿Quién escribe el texto? - ¿Para quién escribió? - Propósito o intención del texto: - ¿Por qué cuentan esta historia en la comunidad. - Todo ello para atender: <p>¿Cuál es la intención de la narrativa</p>	<p>Actividad :</p> <p>Una lectura en voz alta con el grupo</p> <p>Lectura en silencio o individual</p> <p>Una vez leído el texto en forma grupal se les preguntará a los niños que entendieron respecto al tema, y entraron en juego las preguntas, ¿quién escribió? ¿Desde dónde se dice la narrativa? Si ya habían escuchado hablar de la leyenda.</p> <p>Analizar dentro del texto en que parte se encuentran los aspectos señalados. Se les pidió a los niños que subrayaran o marcaran con un</p>
--	---	---

	que escribirán los niños?	plumón los aspectos a identificar con las preguntas.
		Coevaluación Alumnos – Alumnos Se evaluarían los niños conforme a la participación en la actividad.

	Preguntas que corresponden al nivel	Actividad
N. 3 Tipo de texto 1- ¿Cómo funciona Socialmente este relato?	Preguntas que correspondan al nivel. Distinguir qué tipo de texto es, (narrativa, cuento, leyenda) antes de escribir los niños ¿Sabían los niños qué tipo de texto estaban escribiendo? - ¿Cómo funciona socialmente? - Explicación de sucesos: ¿Qué sucesos explica la narrativa. - Transmisión de valores: ¿De qué tipo de valores habla el relato? - Visión particular del mundo: ¿Existe en esta leyenda un significado muy particular de nuestra cultura Ch'ol? ¿De qué modo se plantea?	De acuerdo con las preguntas del nivel, preguntó a los niños sobre el conocimiento de la leyenda en la comunidad. ¿Y por qué existen las leyendas en las comunidades? ¿Que nos dice las narrativas respecto a las situaciones que se dan en nuestra comunidad. Se les pidió a los niños que ilustraran la narrativa. Evaluación y autoevaluación de las actividades conforme a las preguntas planteadas.

<p>N.4 “Superestructura” /Silueta</p> <p>Forma gráfica del texto, su estructura y su significado.</p> <p>N. 5 Coherencia global del relato</p> <p>N.6 Las frases y oraciones del relato</p> <p>N.7 Las palabras del relato</p>	<p>¿El contenido del texto corresponde al título?</p> <p>Cuál es la estructura narrativa del texto ¿Hay un inicio, desarrollo y un final?</p> <p>¿Cuál es el tema central del que habla esta historia?</p> <p>¿Cómo inicia el relato?, ¿qué pasa al principio? Luego ¿qué más ocurre, como continúa esta historia? ¿Cuál es el problema que enfrentan los personajes?</p> <p>Encontrar en el texto las palabras que distingan un inicio de la narrativa.</p> <p>Cuentan</p> <p>Había una vez</p> <p>Cuentan en la comunidad</p> <p>Los abuelos cuentan</p>	<p>Actividades</p> <p>Que los niños logren distinguir en el texto si hay un inicio, desarrollo y un final.</p> <p>Y especificar en qué parte se encuentra en el texto.</p> <p>Como actividad para los niños, que resuman la narrativa y lo presenten al grupo.</p> <p>De esta manera escribirán de nuevo la narrativa.</p> <p>Coevaluación y autoevaluación</p>
---	--	---

CAPÍTULO 3. PROCESO DE INTERVENCIÓN EN LA LENGUA INDÍGENA Y EN CASTELLANO

Introducción

El proyecto de intervención se realizó con la intención de mejorar la educación de los niños en su lengua materna, una enseñanza pertinente para ellos dentro de su contexto porque hay mucha deserción en el nivel educativo, por la falta de estrategias didácticas que no toman en cuenta el profesor en la enseñanza.

Cuando se tuvo el resultado del trabajo de campo antes mencionado, se realizó un nuevo proyecto, en donde se esperaba lograr un mejor resultado que en el trabajo de campo de octubre de 2014.

El propósito en la intervención final era hacerles saber a los alumnos y a los maestros (en el caso de que se interesen) que la estrategia didáctica es una alternativa para la enseñanza de la lengua Ch'ol tanto como del castellano, y no precisamente para que conozcan la estrategia didáctica en sí misma. Es decir, se considera que puede desprenderse de la intervención una funcionalidad para la enseñanza y aprendizaje de la lengua Ch'ol en particular y del castellano en general a través de una propuesta que incorpora y atiende los saberes previos de los niños así como los saberes comunitarios.

Se considera que les será útil a los niños conocer la importancia de la producción escrita de texto de su lengua originaria en la que ellos tendrían el conocimiento de algunas narrativas cuyas versiones ellos pueden contribuir a materializar a través de la escritura. Así no solo se escribe por escribir sino que también es una forma de trascendencia social y cultural de los saberes comunitarios mediante la recopilación de conocimientos de la comunidad, valores, la visión del mundo que se plasman en los diferentes textos.

A partir de estas actividades diseñadas para promover el proceso de escritura de los relatos de la comunidad los niños se autoevaluaron respecto a qué tanto saben escribir y cuál sería una forma de acercamiento a la escritura según la experiencia que lograron mediante la intervención.

3.1 Informe de la intervención

El trabajo de campo en el cual se realizó la intervención se tenía previsto el día 17 de Marzo para aplicar el proyecto con los niños de quinto año.

Pero ese día fue imposible asistir a la escuela por motivos de salud, hasta el día 20 de Marzo de 2015, me presente en la escuela para hablar con el director de la institución, el Maestro Nicolás (Director) para pedirle permiso de estar frente al grupo y aplicar el proyecto: *Producción de textos bilingües en Ch'ol*.

La intervención en el aula de 5° grado

El primer día en la escuela frente al grupo, el maestro sabía que iba llegar y me dio el espacio para estar sola con los niños de 5° grado. Me presenté con ellos en forma grupal y les comenté el motivo del porqué estaría con ellos durante una semana.

Los niños ya me conocían porque ya habían estado conmigo el año pasado (2014) durante en el trabajo de campo de la licenciatura de Educación indígena a finales del mes de septiembre y a principios de octubre. El total de alumnos del grupo fue de quince niños hablantes de la lengua Ch'ol como lengua materna.

- 1- Arcos González Denisse Alejandra
- 2- Arcos Moreno Euclídes Miguel
- 3- Díaz Pénate Citlalli
- 4- Mayo Álvaro Mariony Nicolás
- 5- Montejo Díaz Jonathan Gamaliel
- 6- Sánchez Arcos Sheily Belém
- 7- Pénate Díaz Joel
- 8- Torres Arcos Nicolás
- 9- Torres Montejo Nicolás Saulo
- 10- Vásquez Arcos Juana Yadira
- 11-Vásquez Cauich Víctor Manuel
- 12-Vásquez Díaz Vianci Yurel

13-Vásquez López Norberto Carlos

14-Vásquez Sánchez Abigail

15-Velasco Díaz Yesenia

De los 15 niños, tres de ellos no sabían leer ni escribir: Joel Díaz Péñate, Víctor Manuel Vásquez Cauich y Euclídes Miguel Arcos Moreno. Ellos se consideraron por parte del maestro del grupo como de bajo rendimiento, mientras que la mayoría leen y escriben tanto en la lengua Ch'ol como en español.

El primer día les pregunté si recordaban la narrativa “El hombre negro” que les había contado de la visita anterior (en el trabajo de campo de septiembre y octubre de 2014). Todos los niños participaron y comentaron de qué se trataba ese relato e incluso precisaron porqué en la comunidad lo contaban.

Después de esa actividad, empecé a preguntarles si sabían otra narrativa aparte de “El hombre negro”. Decían ellos que no sabían que solo tenían el conocimiento de “Blanca Nieves”. Sin embargo, una de las niñas conocía dos cuentos propios de la tradición oral de nuestro pueblo.

3. 2 Sobre los logros y desafíos en la escritura de las narrativas

PRIMERA ACTIVIDAD

La niña Citlalli contó dos narrativas, la de “Nahual gusano” y “La señora que parió a un ser anormal (diablo)”.

Los niños escucharon en la lengua Ch'ol y después transcribieron el relato a la lengua Ch'ol en sus cuadernos. En la escritura se pueden encontrar algunas palabras que transcribieron los niños que no se escribe como ellos las anotaron, pues de acuerdo a la convención del alfabeto práctico para la lengua Ch'ol les faltan puntos o glotales que son muy importante para distinguir el significado de las palabras en la lengua, pues la sola marca de la glotal cambia el significado de la palabra.

A continuación se presenta la escritura en lengua Ch'ol de la narrativa "Nahual de gusano" que contó Citlalli en la versión corregida, transcrita por la misma Citlalli.

Iwäy kolem toná´

Jump´ej abi k´iñ, juñtyikil wiñik wolix y su´tyel tyi tye´tyek chaañ mi majlel tyi yotyoty tsa´ abij yubi tyaty yopom, tyaty yopom che abij tyañ, waj che abij jiñi wiñiki, sta´i weñ nāch´tya´ bajki añ a jiñix xty´añi, sta abi yujbi ya´ abi tyi bi woli y majlel tyi tyojlel a wiñiki.

Sta´ y jk´ele aja wiñiki y se´ty´oj abi tyi ojliil, sta´ yila säk- elañ abi ya´lel chu´äl, sta´ leñ jkägä sta´ sutyi majlel tyi yotyoty.

Sta´ k´oty tyi yotyoty ikañ k´el aja yalobil poch´ ye abij chuki sta´ i chale aläli che abi sta´ ik´aty, chubäxka po´j weñ sa´mäi sta kilayi woli sta´ pijleñ tyi alasi, woli subeñ cha añ añikixtyo bache mi amajlel subeñ atyaty aläl, mi asubeñ chaañ mi tyuk´e tyilel lak´ yopom che abi yiñam ajini wiñiki.

“Nahual de Gusano “

Había una vez un hombre que regresaba de su casa después del trabajo.

De repente escuchó una voz diciéndole: corta hoja, corta hoja. Se paró para escuchar de dónde venía la voz. Siguió su camino y vio que venía algo sobre él.

Cuando logró ver algo sacó su machete y lo cortó a la mitad y lo dejó tirado en el camino. Después siguió su camino hasta llegar a su casa.

Cuando llegó a su casa vio a su esposa que tenía abrazado a su hijo. Preguntó qué le había pasado. Su esposa contestó: No sé qué le pasó, hace rato estaba jugando con él, solo le dije ojalá pudieras ir a decirle a tu papá para que traiga la hoja”.

(Versión al español: Deysy López Mayo).

Versión transcrita de Citlalli en lengua Ch'ol

Iwäy toná´

Añ abij uñtyikil (**juñtyikil**) lak tyak (**yaty**) yikoty abi y yaläbil

Jiñi y yalobil añ abi y wäy y jiñi y wäk (**wäy**) y jiñi y wäk (**wäy**) mosto

Abi tye (**che**) jiñi mosto ji wol abij tyi tyäñ wa abi

Yile mosto papa tye (**che**) jiñi lak tyaty tye (**che**) woj abij y yubiñ wo abi tyi bajñel tyañ tye (**che**) jiñi sta abij xäña.

Versión de Citlalli al español

Que había un señor que tenía un hijo que tenía un nahual gusano, cuando el señor regresaba a su casa, que de repente escucho alguien decir; papá hoja.

Y el señor siguió su camino hasta llegar a su casa.

Las palabras subrayadas son las palabras con errores y las negritas las versiones corregidas.

La escritura Ch'ol tiene un alfabeto que se acerca a los sonidos del Ch'ol y signos diacríticos muy diferentes al español. Por ejemplo, hay silabas, y consonantes en español que no se usan en Ch'ol. Por lo tanto si no se escriben bien las palabras no tendrían sentido ni en la escritura de transcripciones ni en lo fonológico cuando se habla la lengua. En cuanto a la escritura, muchas veces uno se confunde al escribir, porque la mayoría de las palabras llevan la glotal [´], mientras que en la vocal se marca si es [ä] [vocal cerrada], así que en el caso de las escrituras de los niños puede ser que al escribir se les olviden las letras y los signos que corresponde a cada palabra.

Los niños de quinto año transcribieron la narrativa, después revisé la escritura de ellos y encontré palabras mal escritas a las que le faltaban letras y marcas en la

vocal (ä), todo ello debido a que a los niños se les dificulta distinguir la escritura de los sonidos en las palabras que a continuación se presentan.

Con errores	Corregidas	Significado	Problema de escritura o lo que le falta
Uñtyikil	Juñtyikil	al hablar de las personas en plural	Le falta la letra (j)
Tyak	Tyaty	Papá	No va la letra (k), va la letra (ty)
Wäk	Wäy	Nahual	Va la letra (y) no la letra (k)
Tye	Che	Árbol	Los niños se confunden con los sonidos

Problemas de escritura en el nivel fónico gráfico

En la lista se incluye algunas palabras mal escritas por Citlalli. Si no se hubiera atendido el significado de estas palabras en el contexto del relato no se habría comprendido el significado integral de la narración.

Segunda actividad

Tenía planeado llevar a los niños con el Abuelo Manuel para que las contara algunos relatos, pero el director de la escuela no me dio permiso de salir de la escuela con los alumnos de quinto año y no podía llevar al abuelo a la escuela por motivos de salud.

Entonces lo que hice fue ir con el Abuelo una tarde para hacerle la entrevista y platicarle sobre el trabajo que estaba haciendo. Le comenté que necesitaba de su ayuda; que me hiciera el favor de contarme algunos cuentos (narrativas) que él conociera con la finalidad de llevarlos después al aula de 5º grado. A continuación se transcribe el contenido de las preguntas y respuestas de dicha entrevista.

Antes de hacerle las preguntas al Abuelo, primero lo saludé y le pregunté cómo estaba. Surgió una plática breve y después mencioné el motivo de la visita.

Deisy: ¿Me puede contar cuentos o historias que sabe o que vivió? Las necesito para contarles a los niños de la escuela, pues ellos no tienen el conocimiento de nuestras narrativas, ya que hoy en día ya casi nadie conoce cuentos de la comunidad que pertenecen a la cultura Ch'ól y estoy haciendo un trabajo para recopilar las narrativas y luego transmitir las a las nuevas generaciones, en este caso busco llevarlas a los niños de la escuela para que no se pierdan nuestras narrativas que son muy valiosas y que ellos no las conocen.

Abuelo Manuel: ¡Cuentos! Sé muchos... Sí, es verdad los niños ya no tienen el conocimiento de narrativas, porque los padres no hacen el esfuerzo de contar algún cuento a sus hijos o leyendas, me gustaría que conocieran algunas ¿Cuáles quieres escuchar?

Deisy: Las que recuerde: yo las escucho todas.

El Abuelo estuvo contando relatos, mientras yo los grababa en audio (con el celular).

Tercera actividad

De lo que grabé con el abuelo Manuel al día siguiente lo llevé como material y lo reproduje para los niños a fin de que escucharan la narrativa. Porque ya les había comentado a los niños de la clase anterior que iba llevar los cuentos grabados en audio para que ellos los escucharan.

Ya de nuevo al salón de clase con los niños y con los materiales preparados, la computadora, la bocina para que los niños logran escuchar bien, varias narrativas que les puse pero solo uno les gusto: “Pies al revés”.

Después de escuchar los relatos del Abuelo Manuel les pedí a los niños que platicaran lo que recordaran y entendieran de los cuentos. Todos mencionaron que les gustó más el relato de “Pies al revés” y dijeron que se trataba de un duende que tenía los pies al revés. Varios de los niños participaron pero no todos. Comentaron ellos que han escuchado hablar de la existencia del duende en la comunidad, mencionaron que es un ser malo que desorienta a las personas en el bosque.

Por último en esta actividad planteada, se les dijo a los niños que transcribieran las narrativas en la lengua Ch’ol a partir de lo que habían escuchado en la versión del Abuelo Manuel.

“Pies al revés”

(Conocido también como “Duende” o “Sombrerón”)

Versión del Abuelo Manuel

Hace tiempo, un día nos fuimos de caza con mi compañero al bosque. En el bosque pudimos ver codornices y jabalís de cerca. Cuando estábamos en medio del bosque buscando más animales para cazar, de repente me perdí, me estaba alejando de mi compañero, era porque el Duende me estaba perdiendo llevándome a otro camino, pues el Duende es el dueño del bosque.

A mi otro compañero no le pasó nada. Me ubiqué hasta que le hablé a mi compañero pero aun me seguía el Duende que me tiraba pequeñas piedras y palos, hasta que por fin pude encontrar a mi compañero.

El Duende no me dejó hasta que logré encontrar a mi compañero y nos regresamos a

casa porque ya era tarde.

“Pies al revés” o “Sombrerón”: Versión en Ch’ol del Abuelo Manuel

Wäläk ok’

Añ abi wajali jump’ej kiñ sta’ majliyoñ tyi paxial tyi matye el yik’oty piäl tyi xämbal.

Che yaix aňonlojoñ tyi yolil matye el , ka’bäl chuki tsa’ tyaja k’elelojoñ tyi matye’ el añ bache chäläl muty yik’oty bätye’ el tyak’ , che ya’añoñlojoñ tyi xämbal ya tyi yolil matye’ el añ chuki tsi sokoyoñ jiñäch y yum pañämil , matye’ el jiñäch Wäläk ok woli i päyoñ majlel tyi yambä bij cha añ mik sajtyel tyi Matye’el , jiñi yambä pí ä! tyi xämbal ma’ñik chuki ts’i melé aja , che jiñi st’aix kaji ñatyañ cha’ añ woli isojkesañoñ tsa ix kaji pejkañ a pí ä! tyi xämbal tsa ix cha u’bibej y ty’añ baki añ pero jiñix Wäläk ok ma’ñik woli i käyoñ ya’äch tyilel, woli i juloñ tyilel tyi tye’ Jiñ tyo tsa’ tyaja kpi’äl tyi xämbal. Che’ jiñi St’aix sujtyiyoñlojoñ kome St’aix ik’a.

A continuación se presentan las escrituras en Ch’ol que hicieron los niños de 5° grado. Las palabras subrayadas son las que están mal escritas. Entre paréntesis se anota la escritura correcta que los niños corrigieron posteriormente.

Transcripciones de “Pies al revés” escritas en Ch’ol

por los niños de 5° grado.

Escritura de Andrea Abigail

Las palabras subrayadas son las que tienen algún error.

Añ abij wäJäli juNPe kiñ Tsä mäliyoñ tyi paxäl tyi mätye´ el yi koty pi äi xä´ bäl
yäix añon loñ tyi yolil mätyel
Käbäl chuki mi tya k´el añ bäche chäläl muty
Yi´koty bä tyeel tyäk che añonlojoñ
Tyi yolil mätyeie´än añ chuki tsi socoyoloñ
Jiñix y yün ma´tye´ el jiñach wä´läk ok
Woli y päyoñ majlëL tyi yanbä bi cha´ añ
mik sätyel tyi matye´ el jiñi yámbä pi´il
tyi xämbal mañik chu´ ki tsi melë wolix
akñätyañ cha´añ woli y sokesañon tsä
ix majli y cha añ tyaje piäl mañik woli
koyäñ a jiñix wäläk ok sti juluyoñ tyi
tye mäñik së Käyayoñ che´ jiñi taix che´ jiñi
tsi´ ik sutyioniojoñ kome tsa´ ik´a.

Escritura Nicolás Saulo Torres Montejo

Añ wajali junpue k´iñ tsa maliyoñ tyi paxuijal tyi majtyiel
Jikot piul tyi xämbal che añoloñ tyi matyiel käbul
Tsuki mitya kelelojoñ tyima tyiel añ bajche jiñi kolem tsulul muty
Jikot butyiel tyak che añoloñ tyi julil matyiel añ chuki
Sti sokoyoñ jiñux y jum jiñi matyeel jiñux wäläk
Ok woli ipujoñ malel tyi yambä bij sta añ mik
Satyel tyi matyiel jiñi yambä piul tyi sumbäl
Mañik stu ki sti mele aja wolix ñatyañ tsaañ

Woli y sokue sañob tsaix majli cha tyaje

lpuul mañik woli y kujoñ ajiñix wuluk ok

Sti juluyojñ tyi tye mañik ti se kujujoñ tsaich

Sutyiyoñlojoñ kome tsaich ikaj.

La cuarta actividad que realicé con los niños de 5° grado consistió en la revisión y contenido del texto.

De los 15 niños del grupo de 5° grado en el que implementé el proyecto de intervención para la escritura no todos transcribieron la narrativa, fueron como 8 niños los que si transcribieron la narrativa. Después de la actividad propuesta platicué con los niños de manera grupal respecto a los aspectos planeados conforme a los niveles lingüísticos del modelo didáctico de Jolibert (2001, 2003, 2009), desde luego, me referí a estos aspectos en palabras que los niños pudieran entender.

Les pregunté a los niños por qué o para qué escribimos en la lengua Ch'ol

Algunos respondieron que para que aprendieran más sobre nuestra lengua:

R. Para aprender a escribir mejor la lengua ch'ol.

Y ¿por qué es importante tener el conocimiento de las narrativas de las comunidades? Algunas respuestas de los niños fueron:

- *Porque algunas (narrativas) son reales como la de Don Manuel quien se perdió en el bosque.*
- *Porque en las comunidades los cuentos son reales, algunas de las personas mayores los vivieron.*

Después de que comentaron estos aspectos, les platicué que escribir es muy importante porque con ello mejoran la escritura, al igual para recopilar hechos

ocurridos en años pasados además de que los acontecimientos ocurridos que pasaron en la comunidad pueden perduran mucho tiempo más si se escriben en nuestra lengua, pues sabemos que ellos mismos ya no conocen muchas narrativas que sabe el Abuelo Manuel.

Se continuaron las actividades con los niños. En esta etapa los niños estuvieron trabajando en equipos para revisar en la escritura:

- la sintaxis
- las principales marcas de relaciones de concordancia:
 - (a) de número (singular/plural),
 - (b) concordancia de género (masculino y femenino)
- así como las desinencias que significan formas verbales de relaciones de tiempo con sus marcas gramaticales de personas (Jolibert, 2009).

En esta fase los niños estuvieron trabajando, la revisión de la escritura de sus textos para que ellos mismos se den cuenta de que una narrativa puede ser la base de la enseñanza, una estrategia que puede usarse dentro del aula para aprender algunos conocimientos de la comunidad así como valorar de la tradición oral.

Después de esta discusión se continuó con la actividad prevista: revisar el esquema narrativo del relato: es decir los momentos básicos que consisten en: inicio, desarrollo (que incluye el conflicto de los personajes) y desenlace.

Del wäläk ok´ (“Pies al revés” o “Sombrerón”)

Como maestra practicante les pregunté a los niños qué les había parecido la narrativa estudiada y si se habían dado cuenta del inicio, desarrollo y cómo termina el relato. Ya en esta parte entró en juego el conocimiento de los niños para que ellos identificaran en qué parte y qué palabras se usan para el comienzo de la narrativa, su desarrollo y su desenlace.

En forma grupal se trabajó con los niños, con la participación de alguno de ellos, cuando les preguntaba sobre el inicio del relato ellos contestaban en español.

Por ejemplo:

Saulo dijo:

- [Había una vez] añ jump´ej kiñ
- [Cuentan que en muchos años] mi yälob wajali
- [Mi abuelo dice] jiñi tatuch mi yäl
- [Porque algunos hechos son reales como (lo que ocurrió a) Don Manuel quien se perdió en el bosque]. Kome jiñi muk´bä iyu´tyel isumächtyak´ bajche st´a sajtyi jiñi lak´ tyaty Manuel tyi matye´ el
- [Porque en las comunidades los cuentos son reales, los abuelos los vivieron.] kome tyi lak´ lujmal jiñi ityañob´ isumäch jiñi xñoxlelob sti k´eleyob´.

Otros de los puntos importantes que se abordaron con los niños fueron quién cuenta la narrativa (quién es el narrador) y quiénes son los personajes. Los niños identificaron lo siguiente:

Personajes: Don Manuel y su compañero

Duende

Los animales: codorniz, jabalí.

Pronombres: **Majliyoñlojoñ** [“Nos fuimos...”], es decir, personas gramaticales en los verbos conjugados.

Después de que los niños comentaron los aspectos anteriores, les platicué que la escritura es muy importante, para recopilar hechos ocurridos y para que permanezcan en el tiempo y las conozcan otros niños, quizá sus hijos cuando ellos sean padres. Además de las narrativas que se cuentan en la comunidad les hablé de la importancia de escribir, pues mediante la escritura, nuestras tradiciones, saberes y valores permanecerán con el tiempo más allá de la palabra oral.

3.3 Dificultades y desafíos encontrados en la intervención

Después de tratar con los niños estos aspectos se continuó con las actividades previstas: revisar el esquema narrativo del relato: el inicio, desarrollo y desenlace en las versiones escritas por los propios niños.

Del wäläk ok´ (“Pies al revés” o “Sombrerón”)

La escritura de Andrea Abigail

Inicio o (ityechibal)

Añ wajali jump´ej kiñ st´a maliyoñ tyi paxial tyi matye´ el.

[“Una vez nos fuimos de caza a la montaña”]

Desarrollo o conflicto (chuki mi yutyel)

mi sokesañob xwälak ok´

[“nos perdió entonces el duende (Sombrerón)”].

Final (yutyibal)

Ustaty tsa´ utyi.

[“Terminó bien”, es decir, los personajes lograron regresar a sus casas]

Palabras mal escritas y corregidas por los niños

Mal escritas	bien escrita	Significado en español
Jumpe	Jump´ej	Uno
Yun	Yum	Dueño
Yamba	Yambä	Otro
Taix	Ts´aix	Ya

El relato escrito por **Saulo** es semejante al de Andrea Abigail, solo que en este

Palabras mal escritas	Palabras bien escritas	Significado
Junpue	Jump´ej	Uno
Majtyiel	Matye el	Bosque
Butyiel	Bätye el	Animales
Sokuesañoob	Sokesañoob	Los vuelve locos
Malijoñ	Majliyoñ	Me fui
Jikot	Yik´oty	Con
Ipujoñ	I päyoñ	Me llama
Tsaich	St´aix	Ya

caso varían las palabras mal escritas como se aprecia en el cuadro.

Se pueden encontrar en el relato las palabras que significan el inicio de una narrativa es decir cuales sílabas o palabras se usan en Ch´ol para indicar esa información del inicio del relato como pudo observarse en la escritura de **Andrea Abigail**, por ejemplo:

Añ wajali (hace tiempo).

Durante la actividad se pudo analizar el contenido de la narrativa con respecto a los verbos. Se encontraron los verbos, la circunstancia, el tiempo pasado como formas lingüísticas características de la narración.

Hace tiempo (**añ wajali**),

Indica que los acontecimientos ocurrieron en tiempo pasado.

En el bosque (**tyi matye el**),

Indica el lugar de los hechos.

Animales (**chäläl**, *codorniz*. **matye chityam**, *jabalí*)

Que existen en el bosque por donde iban el Abuelo Manuel y su compañero.

En esta parte los niños escribieron otros nombres de animales que hay en bosque y en la comunidad sin que se refirieran a los que aparecían en el relato del abuelo.

Antes de que los niños distinguieran en el texto cuáles son los verbos, primero les planteé, una pregunté si sabían cuáles son los verbos, y les pedí que mencionaran algunos en la lengua Ch'ol.

Todos me decían que no sabían cuáles eran los verbos, que me dirían cuáles son los verbos pero en español. Así que no tenían el conocimiento de cuáles son los verbos en Ch'ol ni en español. Estuve un buen rato dando ejemplos para que recordaran. Les pedí que revisaran su libro de *Español* y sus cuadernos de apuntes e identificaran los verbos pero no lograron identificar los verbos en ninguna de las dos lenguas.

Todos empezaron a adivinar y a mencionar otras palabras que no eran verbos, hasta que una niña mencionó un verbo, lo dijo en español, ella no habló cuando sus compañeros estaban adivinando otras palabras.

Mencionó el verbo “correr” y me preguntó si era lo que les pedía. Le dije que sí y le pedí que pasara a escribir en el pizarrón la lista de verbos del relato. Cuando terminó de escribir ya les explique a todos los niños cuáles son los verbos y su función.

La niña **Sheili** escribió en español, entonces les pedí que dijeran cómo se dicen esos verbos en Ch'ol o que palabras se usan para el inicio de un cuento (narrativa).

La actividad continuó y los niños fueron entendiendo el significado de los verbos y el tiempo pasado en Ch'ol.

Otro aspecto que me sorprendió fue el de los pronombres personales pues los niños no los sabían en la escritura. Les pedía a los niños que lo escribieran o me los dijeran en forma oral. Pero no se acordaban de los pronombres personales.

Entonces les expuse cuáles son los pronombres y los escribí en el pizarrón en español y luego los traduje al Ch'ol y luego les explique que los pronombres van junto a los verbos y que éstos últimos se pueden conjugar para formar oraciones.

Lo que los niños hicieron enseguida fue revisar el relato por equipos de tres integrantes. Entonces hicieron una lista de los verbos que pudieron identificar que fueron los siguientes.

Verbos	Significado
Xämbal	Caminar
K´elelojoñ	Vimos
Añołojoñ	Estamos
Päyoñ majlel	Nos llevó
Majli	Ir
Käyáyoñ	Me dejó
Sutyiyñołojoñ	Regresamos

Algunos de los verbos que encontraron los niños en el texto están conjugados.

Como no sabían cuáles son los pronombres, los escribí en el pizarrón, todos los pronombres personales en Ch´ol y en español.

Pronombres en Ch´ol	Pronombres en español
Joñoñ	Yo
Jatyety	Tu
Jiñi	El, ella
Jiñobi	Ellos, ustedes
Joñoñla	Nosotros

Otra de los problemas que se pudo ver, fue la utilización de mayúsculas y minúsculas. Algunos niños hacen combinaciones entre mayúsculas y minúsculas en la escrituras de palabras que no son nombres propios lo cual refiere al nivel fónico gráfico (nivel 7 de las microestructuras para Jolibert, 2003 y 2009).

A continuación vemos como ejemplo cómo escribió Andrea Abigail, combinando mayúsculas y minúsculas:

waJali, JumPe, Tsä.

Finalmente los niños me pedían que les diera permiso para que ellos hicieran otra actividad, Me decían: ¿por qué no hacemos otra actividad diferente que no sea escribir, y si jugamos? Yo les contestaba que jugar no, entonces se me ocurrió decirles que de la narrativa escuchada ellos podrían dibujar e imaginarse los hechos ocurridos, plasmarlos en imágenes. Esta propuesta les gustó y todos dijeron que sí. Empezaron a dibujar y a colorear sus dibujos. Pude darme cuenta que los niños son muy imaginativos porque sus dibujos les salieron muy lindos, bien trazados y mejor iluminados a la vez que ilustraban las imágenes del relato del Abuelo Manuel.

3.4 Diferencias entre lo planeado y la intervención específica

Lo que se logró en el aula de 5° grado

En el trabajo realizado en la escuela primaria, se lograron destacar muchas cosas interesantes dentro del aula de 5° grado: los niños transcribieron la narrativa de manera aceptable, que era uno de los principales objetivos de la intervención pedagógica.

Se logró el trabajo colaborativo.

- En equipo

- La escritura en la lengua Ch'ol
- El interés de los niños por escribir en la lengua Ch'ol que es su lengua materna.

Los niños escribieron los textos de manera organizada, a partir de un título, inicio, desarrollo y desenlace.

- Los niños preguntaron si les podía decir cómo se escriben algunas palabras en Ch'ol, de tal manera que se interesaron en saber más y las formas correctas de su lengua,
- Los niños escribieron y corrigieron durante la escritura.
- Los niños escribieron y corrigieron sus escritos involucrándose en las etapas del proceso de escritura muy probablemente por primera vez.

Lo que no se logró

El poco tiempo que trabajé con los niños provocó que no se pudieran realizar todas las actividades como lo esperaba según la planeación diseñada pues no se pudieron realizar todas las actividades planteadas.

- No todos los niños escribieron su transcripción, de tal manera que los retos que enfrentaron tanto como los aprendizajes de los niños que si participaron no fueron logros homogéneos a todo el grupo de los 15 alumnos.
- No se pudo visitar al abuelo Manuel con los niños para que les contará relatos de la comunidad.
- No todos los niveles lingüísticos del modelo didáctico de Jolibert (1998, 2001, 2003 y 2009) se pudieron trabajar y analizar con los niños.
- Tampoco fue posible abordar en el aula otros tipos de texto.
- La puntuación se dejó de lado en la corrección de los escritos (los puntos y comas son muy necesarios tanto en Ch'ol como en español para las pausas y coherencia de oraciones y párrafos).

De tal manera que el tipo de texto (nivel 3) y la puntuación (nivel 7) tuvieron que dejarse de lado en la intervención por falta de tiempo.

Todos los niveles y aspectos que no se abordaron fueron solo por la falta de tiempo.

Sin embargo, si se contara con todo el tiempo necesario para el desarrollo de la intervención como fue planeada, estoy segura de que los niños avanzarían bastante en el proceso de escritura y en cada uno de los siete niveles propuestos por Jolibert: contexto cultural (N1), parámetros de la situación comunicativa (N2), tipo de texto (N3); silueta o superestructura que involucra el esquema narrativo en el caso del relato (N4), procedimientos de cohesión (conectores) y coherencia global (N5), las oraciones y verbos (N6), el léxico y sus formas en la lengua ch'ol, así como la puntuación (N7).

3.5 La valoración de los niños sobre su aprendizaje de la escritura

La evaluación general de la intervención consistió en que los niños cumplieran con todas las actividades planteadas, que manifestaran interés por aprender y escribir en la lengua Ch'ol.

También se consideró el hecho de que los niños desarrollaran su escritura conforme al proceso ideal que va de escribir a revisar y corregir hasta lograr un texto editado y publicable para difundir en la escuela y la comunidad.

A continuación se presenta el cuestionario para la evaluación de la intervención que se aplicó a los niños de 5º grado con las respuestas que proporcionó una niña.

1. ¿Te gustó el cuento “El duende”? Si sí ¿por qué?

JY: Si porque me gustó mucho esa historia del duende.

2. ¿Te gustó la actividad y qué aprendiste?

JY: Si me gusto la actividad del cuento, aprendí cuando escribimos los verbos.

3. Menciona qué aprendiste con las actividades de las narrativas

JY: Sí aprendí muchas cosas sobre este tema.

4. ¿Les gustaría trabajar de nuevo la misma actividad?

JY: Si porque es bonito, cuando aprendimos la lectura.

Juana Yadira

La mayoría de los niños coincidieron en este tipo de apreciaciones.

Considero que en términos de las actividades realizadas la valoración que hicieron los niños pudo ser menos vaga si hubiera podido avanzar más en las otras fases planeadas para desarrollar la producción escrita de los niños.

Como lo mencionamos antes las actividades realizadas con los niños, no fueron suficientes aunque se pudo observar y analizar cómo se puede dar la enseñanza -

aprendizaje dentro del aula respecto a la lengua Ch'ol y al español. De las evaluaciones realizadas con los niños se vio que ellos aprendieron algo significativo en relación a la escritura de la lengua Ch'ol y también en cuanto a los momentos y el tipo de recursos de lenguaje para contar una historia en Ch'ol.

Para que resulte una mejor intervención pedagógica es necesario trabajar más tiempo con los niños con el objetivo de que se puedan realizar todas las actividades que se diseñaron. De esta manera se tendría un recorrido de aprendizaje más desarrollado y coherente con los propósitos de la intervención planteada.

Conclusiones

El trabajo de la intervención pedagógica en la escuela primaria bilingüe “Benito Juárez García” en la comunidad de Suclumpá, me permitió conocer y analizar cómo se puede dar la enseñanza - aprendizaje de la escritura a partir del modelo didáctico de Jolibert (1998, 2001, 2003 y 2009) en particular con los niños de quinto grado respecto a la lengua Ch’ol y al español.

Como se dijo, las primeras actividades que se realizaron en la comunidad de Suclumpá, fueron cuando se implementaron los primeros proyectos (en marzo y en septiembre-octubre de 2014). Se emprendió entonces la recopilación de relatos, por ejemplo, historias que circulan en la comunidad, leyendas y mitos. El segundo momento fue llevarles a los niños una leyenda específica, en esa intervención pedagógica se mantuvo el propósito de analizar el contenido de un texto narrativo: “El hombre negro”, utilizando como base los siete niveles lingüísticos que propone Jolibert (2001, 2003 y 2009) a fin de explorar con los niños aspectos de la lectura e interpretación del contexto en que se cuenta la leyenda, el narrador y los personajes, los momentos del relato, entre otros.

Y por último, el tercer momento (marzo de 2015) se dedicó a la producción de textos con los niños, con el propósito de que ellos escribieran y pudieran analizar sus errores para mejorar su escritura de textos narrativos propios de la lengua Ch’ol en su comunidad.

También se buscaba que los niños entendieran el contenido de la narrativa desde su contexto cultural.

Fue una gran experiencia trabajar con los niños y ver el resultado del trabajo. Todo ello nos confirma que se puede lograr una mejor enseñanza – aprendizaje para la lectura y escritura de la lengua Ch’ol dentro del aula de 5° grado y en todos los demás grados. Porque solo viendo a los niños de quinto año quienes lograron algunos conocimientos sobre la escritura en tan poco tiempo, se pudo observar la habilidad que tienen para realizar las actividades de escritura si a los niños se les guía paso a paso.

De igual manera, considero que los niños pueden lograr desarrollar las cuatro competencias lingüísticas en Ch'ol: hablar, escuchar, leer, y escribir. Tales habilidades implican para los niños comenzar a comprender, interpretar, reflexionar, crear, producir- textos narrativos desde los saberes culturales propios y en la lengua indígena materna.

Se podría decir que una intervención pedagógica como la realizada en la escuela bilingüe de Suclumpá es una buena alternativa o estrategia para aplicar dentro del aula con los niños, aunque durante la intervención no se realizaron todas las actividades pues se enfrentaron problemas y desafíos para los cuales no se tuvieron las condiciones y el tiempo de enfrentar.

Nuestra experiencia es una muestra de que es posible ayudar a los niños para que desarrollen sus habilidades como buenos lectores y escritores potenciales de la lengua Ch'ol y además promover que comprendan el sentido de lo que están realizando para su proceso de aprendizaje de la lengua Ch'ol.

A partir de lo mucho que se dice de una educación intercultural bilingüe, se puede lograr concretarla en las escuelas primarias bilingües, siempre que la lengua indígena materna sea la base de la enseñanza y el aprendizaje de los niños en todas las aulas de educación básica.

Y en conclusión, la escritura no es una simple transcripción de lo oral a lo escrito; tampoco se trata sólo de conocer y enseñar los alfabetos de la lengua Ch'ol, sino se trata de la incorporación en las aulas de un modo de concebir el mundo, distinto en una cultura oral sin tradición escrita, que tiene ya las herramientas y los medios académicos para enseñar y aprender a transcribir ese universo cultural a la palabra escrita, para que los saberes y tradiciones de nuestro pueblo se conserven reales a su origen cultural y a su propia forma lingüística.

BIBLIOGRAFÍA

Alejos García, J. (2012). *La palabra en la vida. Dialogismo en la narrativa mesoamericana*. México: UNAM.

Camps, A. (2002). “La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita” en Lomas (comp.) *EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN EN LAS AULAS*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía.

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). “La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza” en *ENSEÑANZA SITUADA. VÍNCULO ENTRE LA ESCUELA Y LA VIDA*. México: McGraw-Hill Interamericana. Pp. 125-163.

Dirección General de Educación Indígena (2011) *Parámetros Curriculares para la asignatura de Lengua Indígena*. México: SEP.

De la Garza López de Lara, Y. (2009). “La enseñanza de la escritura: Referentes teóricos y curriculares” en *ESCRITURA Y EVALUACIÓN EN UN CONTEXTO BILINGÜE*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Del Río, P. (2002). “Conciencia y alfabetización (Hacia una enseñanza de los útiles de la cultura)” en LOMAS (comp.) *EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN EN LAS AULAS*. Barcelona: Paidós, serie Papeles de Pedagogía. Pp. 315-331.

Dolz, J., R. Gagnon, S. Morquera Roa y V. Sánchez Abchi (2013). “Obstáculos, dificultades y errores en la escritura” en *PRODUCCIÓN ESCRITA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*. Barcelona: Graó. Pp. 23-27.

Dolz, J., R. Gagnon, S. Morquera Roa y V. Sánchez Abchi (2013). “Los géneros textuales como unidad de trabajo” en *PRODUCCIÓN ESCRITA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*. Barcelona: Graó. Pp. 29-38.

Dolz, J., R. Gagnon, S. Morquera Roa y V. Sánchez Abchi (2013). “Los dispositivos de enseñanza” en *PRODUCCIÓN ESCRITA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*. Barcelona: Graó. Pp. 49-54.

Dolz, J., R. Gagnon, S. Morquera Roa y V. Sánchez Abchi (2013). “Los textos narrativos” en *PRODUCCIÓN ESCRITA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*. Barcelona: Graó. Pp. 55-70.

Jolibert, J. (1992) (2003). “Trabajar en módulos de aprendizaje” y “Organización de la clase y programación de los aprendizajes” en *Formar niños productores de textos*. Chile: Comunicaciones Noreste Ltda.

Jolibert, J. (2001). “Formar niños lectores/productores de textos” en *Comprensión lectora. La lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó. Pp. 79-95.

Jolibert, J., J. Jacob, Equipo de profesores de Valparaíso y Puchuncaví (2003). “Impulsar la lectura y producción de distintos tipos de textos en situaciones reales de uso” y “Producir y aprender a producir textos” en *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula*. Chile: LOM Ediciones.

Jolibert, J. y Ch. Sraïki (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Kaufman, A. M. y Rodríguez M. E. (2003). “Caracterización lingüística de los textos” en *LA ESCUELA Y LOS TEXTOS*. México: Santillana/ SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.

Kaufman, A. M. y Rodríguez M. E. (2003). “Planificación de proyectos didácticos que toman en cuenta las características de los textos” en *LA ESCUELA Y LOS TEXTOS*. México: Santillana/ SEP Biblioteca para la Actualización del Maestro.

McCormick Calkins, L. (2001). *DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA*. Buenos Aires: Aique. Tr. Isabel Sratta.

Anexos



Dibujo hecho por Citlalli



Dibujo hecho por Juana



Dibujo hecho por Norberto



Niños de quinto año
