



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO 092

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA, Plan 2011

Proyecto de innovación docente: Propuesta de
intervención pedagógica

Comprensión y producción de textos bilingües español-tsotsil

Que para obtener el título de Licenciado en Educación Indígena

Presenta: JOSÉ RAÚL HERNÁNDEZ PÉREZ

Directora del Proyecto: Dra. Victoria Yolanda Villaseñor López



Comprensión y producción de textos
bilingües en español-tsotsil

Agradecimientos

A mis padres Juan Hernández Pérez y Gloria Pérez Ruiz por haberme forjado a ser la persona que soy, por todo el cariño y apoyo incondicional que me han brindado durante toda mi vida y formación profesional.

A mi asesora de tesis la Dra. Yolanda Villaseñor López, por guiarme a lo largo carrera profesional con sus conocimientos, orientaciones, su manera de trabajar me han ayudado a terminar mis estudios y por sus consejos como persona que han ayudado a ser mejor persona.

A mis hermanos por estar siempre conmigo, sus experiencias y conocimientos.

A la maestra Elin Emilson, a la Dra. Yolanda de la Garza y a la maestra Lucina García, por sus orientaciones y conocimientos para la revisión de trabajo de titulación y por sus portaciones en mi etapa de formación profesional.

INDICE

Introducción general-----	6
CAPITULO I: CONTEXTO CULTURAL Y LINGÜÍSTICO DE LA COMUNIDAD Y LA ESCUELA	
1.1 Antecedentes: experiencias previas a la intervención -----	9
1.2 Problemática.-----	10
1.3 Objetivo general.-----	11
1.4 Objetivos específicos.-----	12
1.5 Lo que se esperaba lograr en la intervención.-----	12
1.5.1 Una propuesta escolar fuera de la escuela -----	14
1.6 Ubicación geográfica de la comunidad “Cerro Palmita” y el municipio de Bochil-----	15
1.7 Contexto de la comunidad Cerro Palmita, Bochil, Chiapas.-----	15
1.7.1 Situación lingüística de la comunidad.-----	16
1.7.2 El contexto de la cultura y la lengua tsotsil en la comunidad.-----	17
1.7.3 Contexto escolar y situación lingüística de los niños.-----	18
1.7.4 Perfil del maestro.-----	20
1.8 El lugar de la escuela primaria en el aprendizaje de la lengua materna tsotsil.-----	20
1.9 Contexto curricular del Proyecto.-----	21
1.10 Acercamiento a los términos: escritura y comprensión de textos-----	21

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO DIDÁCTICO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

2.1 Las estrategias para la producción de textos -----	24
2.1.1 - Preparación al encuentro con el texto.-----	24
2.1.2 - Gestión de la actividad de producción de textos.-----	25
2.1.3 Sistematización metacognitiva y metalingüística.-----	26
2.2 Los siete niveles lingüísticos de Jolibert como modelo integrado para la lectura y escritura.-----	26
2.3 Formar niños lectores/ productores de textos -----	27
2.4 El módulo de aprendizaje de escritura-----	28
2.5 El modelo de estrategias que se propone-----	29
2.5.1 Preparación al encuentro con el texto-----	30
2.5.2 Construcción estructurada del significado del relato-----	30
2.5.3 Síntesis metodológica-----	33
2.6 Producción escrita y dificultades de aprendizaje-----	34
2.6.1 Obstáculos, dificultades y errores de la escritura-----	34
2.6.4 Procedimiento de análisis-----	35
2.7 Planeación del proyecto de intervención. La comprensión y producción de textos bilingües en español-tsotsil.	
2.7 Modulo de comprensión de textos -----	35
2.7.1 Propósito-----	36
2.7.2 objetivos específicos-----	36
2.7.3 Estrategias didácticas-----	37
2.7.4 Secuencias didácticas -----	38
2.8 Módulo de producción de textos-----	39
2.8.1 Propósito-----	40
2.8.2 Secuencia de actividades-----	40

CAPITULO III. INFORME DE LA INTERVENCION: EL PROCESO DE ESCRITURA DE RELATOS TSOTSILES DE NIÑOS DEL TERCER CICLO DE PRIMARIA

3.1 Informe del trabajo de intervención-----	43
3.1.1 Duración y ubicación del trabajo de intervención-----	43
3.1.2 Trabajo obtenido -----	43
3.1.3 Complicaciones-----	44
3.1.4 Actividades planteadas y actividades puestas en práctica-----	45
3.2 La tercera etapa de intervención Semana del 23 al 27 de marzo y segunda semana de abril 7 al 11 del 2015-----	46
3.2.1 El proceso de escritura, revisión y edición del relato tsotsil “El sapo”.-----	48
3.2.2 La escritura y el proceso de revisión de “El canto de la niña”.-----	51
3.2.3 La escritura, revisión y edición final de “El zopilote y el señor”.-----	53
3.2.4 La escritura y análisis en forma grupal del “La niña y el tigre”-----	54
3.3 Análisis y conclusiones del trabajo en equipo.-----	56
3.3.1 <i>Estrategias positivas en la escritura de los cuentos en español</i> -----	56
3.3.2 Obstáculos en la escritura de los cuentos en español-----	57
3.3.3 Obstáculos en la escritura de los cuentos en tsotsil -----	58
3.3.4 Ventajas del ser hablante del tsotsil en la escritura de los cuentos en tsotsil-----	58
Comentarios finales y conclusiones-----	69
Bibliografía -----	62
Anexos. Producciones de los Niños Tsotsiles-----	65

Comprensión y producción de textos bilingües en español-tsotsil

Introducción general

Esta propuesta de intervención se plantea para los niños de la escuela “Vicente Guerrero” perteneciente al poblado Cerro Palmita municipio de Bochil, Chiapas, teniendo como objetivo principal, el lograr que los niños pongan en práctica su capacidad de producción de textos para tratar de cambiar la práctica común en el aula, la cual consiste en solo copiar textos ya escritos. Por tal motivo, se planteó trabajar con los niños en la producción e interrogación de textos narrativos de la misma comunidad (textos contados en la lengua tsotsil) pretendiendo que los niños lleguen a una producción individual guiada por el profesor practicante, así como desarrollar la posibilidad de que los niños aprendan de lo que hacen sus compañeros.

La propuesta de intervención pone énfasis y tiene como marco los *Parámetros curriculares para la asignatura de Lengua Indígena* (2011) y se fundamenta con los autores que hablan de la producción e interrogación de textos, especialmente Jolibert (2001, 2003 y 2009) y el modelo de evaluación auténtica y situada que nos propone Díaz Barriga Arceo (2006).

El diseño final del proyecto tiene como antecedentes de intervención para su última planeación, los siguientes aspectos:

- 1) El primer acercamiento a los niños tsotsiles que fue en el mes de abril del año 2014. En esa ocasión, trabajé con niños de diferentes edades de los tres ciclos, todos ellos pertenecientes al poblado “Cerro Palmita”. El tema abordado fue la comprensión-interrogación para Jolibert (2001, 2003, 2009) de textos narrativos de la misma comunidad. Se trabajó con relatos escritos por mí, los cuales eran textos que me habían contado mis abuelos y yo los había escrito en español. Se analizaron los textos para su

interrogación/comprensión conforme a los siete niveles lingüísticos que nos propone Jolibert (2009) los cuales se explicarán en el capítulo II.

- 2) El segundo momento de acercamiento a los niños tsotsiles fue en el mes de octubre del 2014, en donde se trabajó con tres narraciones de la comunidad, los cuales fueron escritos por los niños en la primera intervención. Estos tres textos que se analizaron en forma grupal con los niños, son los que escribieron en forma individual en la primera intervención y se escogieron al azar por los mismos niños para analizarlos.

Para llegar a la interrogación/comprensión de los textos se hizo conforme a los 7 conceptos lingüísticos que maneja Jolibert y se obtuvo como producto la escritura de tres textos nuevos por parte de los niños. En esa ocasión, se trabajó en equipos formados por niños para cada texto, donde se consideró que al menos uno de los niños fuera más avanzado que los otros en lectura y escritura.

- 3) La tercera y última, es la intervención propiamente objeto de este trabajo la cual se realizó en el mes de abril del 2015. En ese momento, se trabajó la producción de textos en español y tsotsil con niños de 5° y 6° grado de primaria. Los antecedentes constituyeron puntos clave en la planeación de la propuesta final en donde se ven las ventajas y desventajas de la intervención desarrollada.

Se plantea entonces, en la intervención diseñada, una producción de textos donde éstos tienen sentido para el alumno, de tal manera que los niños puedan reflexionar sobre los saberes culturales de su comunidad a partir de las narraciones durante el proceso de producción de los relatos.

En ese sentido, el diseño de intervención consideró:

- 1) los propósitos específicos de aprendizaje,
- 2) las actividades guiadas grupales e individuales y
- 3) la evaluación, autoevaluación y coevaluación de los escritos producidos.

Estos puntos son fundamentales, porque en ellos se basa y sustenta el trabajo planteado durante la intervención.

Sabemos que la lectura y la escritura constituyen la base de todo proceso de aprendizaje. Es por eso que este proyecto trata de que los estudiantes sientan ese amor y gusto por la lecto-escritura como fuente de conocimientos y que contribuya en el desarrollo de su creatividad.

La lectura, la escritura, la creación de narraciones a partir de las leyendas de la comunidad desarrollan en el estudiante la capacidad de comprender, captar un mensaje escrito para después exponerlo con sus propias palabras, tomando en cuenta una serie de preguntas durante y al final de cada narración.

Este tipo de lectura recreativa y de captación de las concepciones de la comunidad proporciona también placer estético en los niños, desarrolla su sensibilidad, el gusto, la creatividad y es fuente de conocimientos.

El lenguaje y variante lingüística de las narraciones deben ser sencillos y eficaces para que estén al alcance de la comprensión infantil y a la vez contribuyan a estimular y a enriquecer el vocabulario que poseen los niños.

En la intervención se buscó que cada relato fuera interesante, de manera que mantenga viva la atención del niño hasta el desenlace, el contenido debía servir para orientar al estudiante sobre los diferentes valores de su cultura materna.

Se espera que este trabajo sea productivo y de gran ayuda para profesores, niños y cualquier otra persona que aprende o enseña desde la tradición oral, los relatos que se producen al interior de una cultura originaria.

CAPÍTULO I: CONTEXTO CULTURAL, LINGÜÍSTICO Y ESCOLAR DE LA INTERVENCIÓN

En este primer capítulo se verán los dos antecedentes previos a la intervención propia de la propuesta, la problemática encontrada en estos dos acercamientos previos, que sirvieron de base para la justificación misma de la propuesta. Se muestra el objetivo general y específico de la propuesta.

Se da un acercamiento al contexto de la escuela y de la comunidad Cerro Palmita, Bochil, Chiapas, y sus situaciones lingüísticas, el ámbito que tiene la cultura y la lengua tsotsil en la comunidad misma, el contexto escolar de los niños y el perfil del maestro, la función que tiene y ha tenido la escuela primaria en el aprendizaje de la lengua materna tsotsil y la definición del proyecto: comprensión y producción de textos narrativos en español y tsotsil.

1.1 Antecedentes: experiencias previas a la intervención

El proyecto se ha venido trabajando desde el 6º semestre; se empezó a trabajar la planeación enfocándose en los *Parámetros Curriculares Para La Asignatura de Lengua Indígena (2008)*.

La primera intervención realizada en abril de 2014 implicó 10 horas aproximadas divididas en 5 sesiones de dos horas, en donde se trabajó la parte introductoria de la recopilación de textos narrativos de la comunidad Cerro Palmita, Municipio. De Bochil, Chiapas con niños tsotsiles de los grados 1º a 6º de una primaria rural federal. Cabe enfatizar que la lengua materna de los niños es el tsotsil pero la enseñanza se las imparten solo en español. De ahí la relevancia en trabajar relatos en su lengua materna con los niños de la primaria.

La segunda parte de la intervención se trabajó en el 7º semestre durante las dos primeras semanas de octubre enfocándose la intervención esta vez en los modelos lingüísticos que propone Jolibert (2001, 2003 y 2009) para la comprensión/interrogación y para la escritura/producción de textos. En esta segunda etapa se trabajaron con cierta profundidad los 7 niveles lingüísticos para la interrogación de textos. Esta segunda intervención tuvo una duración de 10 sesiones de aproximadamente 2 a 3 horas por sesión. En esa etapa se trabajaron

además de los siete niveles lingüísticos de Jolibert, a recopilación de algunos textos que se transcribieron en español, transcripción hecha directamente por los niños.

Las dos experiencias previas mencionadas anteriormente son puntos de partida para la continuación y formulación del proyecto actual de intervención.

1.2 Problemática

En la escuela “Vicente Guerrero” no se le dedica tiempo ni interés a la lengua y cultura tsotsiles y menos a la escritura en esta lengua, ya que es una Primaria Federal; su Curriculum no contempla ni implica la enseñanza de la lengua originaria de los niños.

Algunos niños en la temprana edad no saben que existe la escritura de sus lenguas y los que sí saben de la existencia de la escritura del tsotsil, tienen muy poco conocimiento sobre ella o solo la han visto en forma escrita en algunos libros de niños de comunidades vecinas, donde existen escuelas interculturales bilingües.

A partir de este problema detectado en la comunidad Cerro Palmita, Municipio de Bochil, Chiapas y siendo hablante de la lengua y practicante de su escritura es que se diseñó y planeó este proyecto de intervención, *Comprensión y producción de textos bilingües español-tsotsil*.

Los niños ingresan a la escuela a los 6 o 7 años y a partir de ese momento inicia su aprendizaje formal del español como segunda lengua, pues todas las asignaturas se imparten en ese idioma.

Esta es una situación muy dura y conflictiva para los niños, no es la forma natural ni deseable para la escolarización y por tal motivo se hace indispensable buscar formas de cambiar esta enseñanza tan cruel de solo arrojar al niño a que se apropie del español y abandone su lengua y con ella su cultura materna.

Hay un gran problema de desconocimiento de la lengua, en ambos lados: por un lado *alumnos hablantes monolingües de tsotsil* y por el otro, *el maestro hablante*

monolingüe del español. Poco a poco, los niños se van apropiando del español pero dada la complejidad en la escritura es donde se ve más atraso ya que los niños no le ponen interés a la escritura porque es en una lengua diferente a la que conocen y ésta se enseña para la lectura y escritura, dimensiones que la lengua tsotsil no desarrolla al ser una lengua de uso predominantemente oral.

Los niños de tercer a sexto año ya no sufren mucho esta situación de no hablar la lengua ya que durante los dos primeros años lograron apropiarse del español, aunque no del todo pero en su gran mayoría llegan a poder hablar y entender el idioma. Sin embargo, lo que les falta a los niños es ese interés de querer aprender a leer y comprender los textos en la segunda lengua y además no han tenido espacios de ninguna clase para comprender los relatos y conocimientos de su lengua materna. Por tales motivos, nace este interés por recuperar las narraciones de la comunidad las cuales están contadas en la lengua tsotsil. Otro empleo de estas producciones podría ser usar esos materiales para que los niños de primer año conozcan estas herramientas de su cultura para acercarse a la escritura en español y tsotsil. Se pretende con ello que los niños de edades más avanzadas comiencen a interesarse por la lecto-escritura en español y tsotsil. De esta forma, puede haber una ayuda mutua entre los niños de primer año, que pueden ser guiados por los que ya son mayores, al mismo tiempo los niños mayores sientan ese interés y motivación por ayudar a los menores.

1.3 Objetivo general

Recopilar narraciones de la comunidad producidas por los niños tsotsiles tanto en tsotsil que es su lengua materna como en español, tomando como principal eje el que los niños se interesen por la comprensión y producción de relatos bilingües (español-tsotsil) que circulan en la tradición oral de su cultura.

1.4 Objetivos específicos

- Lograr que los niños tengan el interés por la lectura y escritura en español y tsotsil, a través de un proceso guiado.
- Propiciar la colaboración en los equipos entre los niños y el maestro para la producción de textos.
- Lograr la autonomía de los niños para la lecto-escritura, al trabajar con ellos, motivándolos para que sean capaces de escribir nuevos relatos en los que recreen su lengua y su cultura.
- Mostrar otros modelos de producción de textos. Se pretende trabajar el modelo de producción de textos de Jolibert (2009), y dejar atrás el aprender a escribir haciendo planas y copiar textos (transcribir). En la intervención se pretende que los niños aprendan cómo escribir una narración y/o escribir otros tipos de textos.

Se trató durante la intervención de propiciar un trabajo en equipo donde el niño sea el actor principal en su proceso de aprendizaje y el maestro practicante sea una ayuda, una guía para orientar dicho proceso.

1.5 Lo que se esperaba en la intervención y el producto de la intervención

En el proyecto de intervención de la tercera etapa se pretendió trabajar con niños del tercer ciclo de primaria, con un número aproximado de 10 niños de 5° y 6° grados; en lo puesto en práctica solo se trabajó con dos niños de 5° grado y dos de 6° grado, para lo cual se tuvieron que adecuar algunos detalles, por ejemplo como no llegaron todos los niños que se esperaba, no se pudieron formar equipos en los que se incluyera un alumno más avanzado por equipo. Las exposiciones de los relatos escritos también tuvieron que suprimirse. Se pretendía trabajar en un salón de clases pero por disposición de los padres de familia se trabajó fuera del contexto escolar (a la orilla de un río).

El objetivo principal de la tercera etapa de intervención era lograr un proceso explícito de escritura de textos bilingües tsotsil-español, pero debido a algunas complicaciones como fueron la falta de tiempo, el desconocimiento de la escritura en tsotsil por parte de los niños, el desconocimiento del alfabeto y poco dominio de la escritura en español, lo cual pudo haber ayudado a la escritura y apropiación de la escritura del tsotsil. A partir de este conjunto de condiciones tuvimos como resultados por parte de los niños, textos escritos en español, y un texto producido en forma bilingüe tsotsil-español. Se trató de un arduo trabajo entre todo el equipo con el que se trabajó (alumnos y maestro practicante).

Cabe mencionar que los niños tienen un grado mínimo de lectura de textos en tsotsil porque el alfabeto del tsotsil contiene la mayoría de las letras del alfabeto del español y ello se vuelve muy confuso para los niños que han aprendido a escribir solo en español. Por ello, los niños al dominar la lectura en español se acercan a la lectura del tsotsil, pero con respecto a la escritura se necesita bastante más que el solo alfabeto de la lengua. Para la escritura en tsotsil se necesita más tiempo para trabajar aspectos gramaticales, sonoros y de redacción, así como tener como primer punto la apropiación del alfabeto y la práctica constante de escritura en la lengua tsotsil en diferentes géneros textuales: textos informativos, de instrucciones, sobre los saberes de la cultura, entre otros. Es decir, se trataría de poder abarcar en la escritura, todas las prácticas sociales para el conocimiento en la lengua tsotsil.

En este capítulo se da una breve descripción del contexto en donde se llevó a cabo la intervención. Se abarca entonces el contexto de la comunidad como escenario cultural de la escuela, dando un acercamiento a la situación lingüística de los niños tanto en la comunidad como en la escuela. Se describe la problemática que existe y enfrentan tanto los niños como el maestro de grupo por ser hablante de diferente lengua.

También se aborda en este capítulo el papel que tiene la escuela en el aprendizaje de la escritura del español y la ausencia del aprendizaje de la lengua tsotsil, por el

hecho de tratarse de una escuela federal a la que asisten niños cuya lengua materna es el tsotsil.

1.5.1 Una propuesta escolar fuera de la escuela

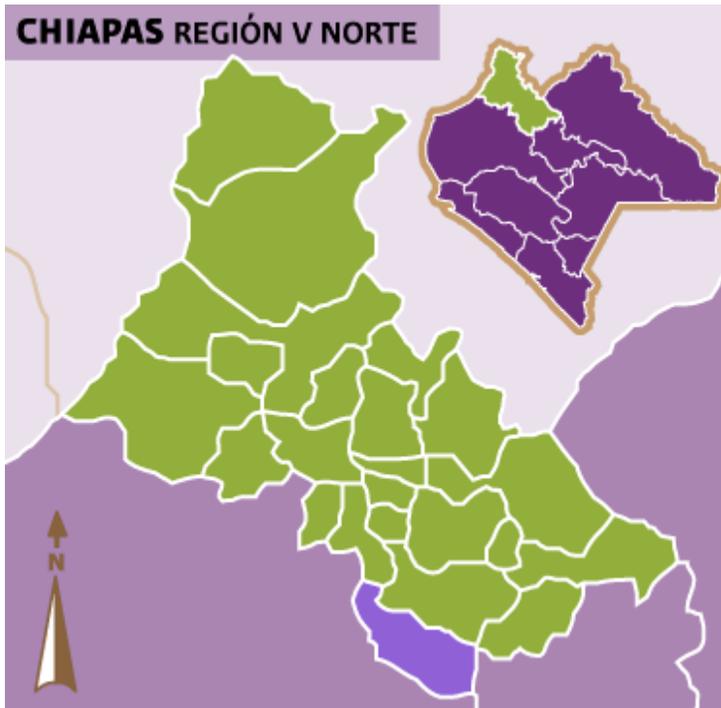
Al principio se planteaba una propuesta de intervención escolar para niños del tercer ciclo de primaria en la escuela “Vicente Guerrero”, pero no se llevó a cabo en la escuela, pero sí fue una propuesta curricular porque se trabajó con niños de la escuela “Vicente Guerrero” y conforme al documento *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena*, particularmente en el ámbito de las prácticas sociales de la lengua tsotsil vinculadas a la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

Se planteaba trabajar en un salón de clase porque anteriormente se había trabajado no en la escuela sino en la orilla del río, en el primer acercamiento fue en la orilla de río en una loma, el segundo fue en el mes de octubre en el trabajo de campo en donde nos reunimos en el salón de clases como lo pretendía desde las primeras etapas de la intervención.

La propuesta se planeaba trabajar en el salón en horas de clases con todos los niños del nivel 3 que son 10 niños, en donde pensaba trabajar con los niños con todos los materiales que cuenta la escuela como son, las sillas y mesas, el pizarrón, libros, tijeras, resistol, hojas blancas entre otros muchos materiales, pero por disposición de los padres de familia solo se trabajó con 4 niños en horas externas a las escolares, porque los demás padres no les dieron permiso a sus hijos por diferentes motivos personales. Con los cuatro niños que sí pude trabajar, trabajé con ellos en la orilla de un río donde no se contaba con material de trabajo como lo había planteado, pero por iniciativa de los niños pudimos trabajar no tan cómodamente pero sí con tantas iniciativa y ganas como en un principio. Posteriormente, en la segunda semana de trabajo nos ofrecieron el salón de clases para trabajar pero entre los niños y yo decimos que era más práctico y ya nos habíamos acomodado a trabajar en la orilla del río.

1.6 Ubicación geográfica de la comunidad “Cerro Palmita” y el municipio de Bochil

La comunidad de Cerro Palmita pertenece a una de las más de 100 comunidades que conforman el municipio de Bochil, el cual pertenece al Estado Chiapas.



El municipio se localiza en las Montañas del Norte del estado, siendo la totalidad de su territorio montañoso, sus coordenadas geográficas son 17° 00" N y 92° 53" W. Su altitud es de 1,150 msnm. Sus límites son al norte con Coapilla, Pantepec y Jitotol, al este con El Bosque y Larráinzar, al sur con Soyaló y al oeste con Chicoasén. (*inafed.gob.mx, enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*)

1.7 Contexto de la comunidad Cerro Palmita Bochil, Chiapas.

La comunidad en donde se llevó a cabo el proyecto de intervención *Comprensión y producción de textos en español-tsotsil*, es en “Cerro Palmita” que pertenece al municipio de Bochil Chiapas; cuenta con 123 habitantes conformados en 13 familias.

La mayoría de los habitantes son bilingües (tsotsil-español), a excepción de una pareja que son los mayores de la comunidad y solo hablan tsotsil. Los niños que aún no ingresan a la escuela también son monolingües en la lengua tsotsil. Esto ocurre así porque el tsotsil es la lengua de comunicación que se emplea en la casa y en la comunidad, por tal motivo los niños son monolingües en dicha lengua, mientras que el conocimiento del español que tienen es muy poco: solo algunas palabras que aprenden los niños en la TV. De tal manera que los niños llegan a adquirir el español en la escuela ya que el medio de instrucción se da solamente en español.

La escuela “Vicente Guerrero” es la única que existe en la comunidad Cerro Palmita. Es decir, no hay preescolar y menos secundaria. Cabe mencionar que se trata de una primaria federal pues las únicas escuelas interculturales bilingües más cercanas se encuentran a decenas de kilómetros en otras comunidades del mismo municipio de Bochil.

1.7.1 Situación lingüística de la comunidad

Los padres de familia son bilingües en tsotsil y español. Poseen entonces un bilingüismo coordinado ya que son capaces de hablar y escribir en ambas lenguas. Este dato se pudo inferir del hecho de que los padres de los niños con los que se trabajó en la intervención ayudaban a sus hijos a escribir en tsotsil, de tal manera que puede decirse que la competencia de los padres en ambas lenguas es plena pues se da en todas las habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Los jóvenes al igual que los padres de familia, son bilingües en ambas lenguas, pero a diferencia de los padres los jóvenes son más competentes en español ya que toda su formación escolar ha sido en castellano y en la lengua indígena no tienen mucha competencia para la escritura, aunque en el habla cotidiana son excelentes hablantes del tsotsil.

Los niños al asistir por primera vez a la escuela, van con muy poco conocimiento del español, como lo he mencionado anteriormente; las palabras que han

aprendido son palabras que han escuchado en la tv, radio u otros medios, por tal motivo el aprendizaje y primer acercamiento hacia el español es en la escuela. Los niños a lo largo de su educación primaria se encuentran por completo sometidos al español, en un 100 %, pues esta lengua es el medio único de instrucción.

1.7.2 El contexto de la cultura y la lengua tsotsil en la comunidad

Las personas que habitan el poblado Cerro Palmita, son hablantes de la lengua tsotsil y la tienen como primera y lengua principal. Se autodenominan *chi'iltik* que significa compañeros hermanos. Seguir hablado la lengua y mantener la identidad, es primordial para la supervivencia de la comunidad y para la identidad que les da a los habitantes de la comunidad.

La lengua tsotsil es el medio de comunicación que se ocupa en todos los espacios de la comunidad como son en la casa, con los amigos, en los negocios y en los trabajos comunitarios, a excepción de la escuela. La lengua materna en la escuela toma otra vía, porque como ya se mencionó anteriormente la enseñanza se da en español. Por ello la lengua tsotsil se ve debilitada en el espacio escolar, porque los niños se ven obligados a mantener el español dentro del aula.

Al sentirse cerca y sometidos al aprendizaje del español los niños introducen el español en su habla cotidiana, dentro y fuera del salón de clases y es en donde el español va ganando más territorio en la vida de los niños dentro de la comunidad.

Esta situación no se veía en los años que yo estudié en esa misma escuela. La lengua tsotsil en ese tiempo era el alma de las personas, porque nos acompañaba a todas partes: en el trabajo, con los amigos, en la escuela y principalmente con la familia. Cuando estudié la primaria, que ya tiene 11 años, a la situación de hoy en día se ve cómo la lengua ha ido perdiendo poder en los ámbitos y espacios de la comunidad. Por estas razones es importante fomentar e incentivar a los niños a conservar su lengua materna. Y la mejor manera de lograr mantener viva la lengua, es empleando la escritura de la misma. Teniendo en cuenta que la forma escrita de una lengua es un recurso primordial para su conservación. Olson(1987).

La lengua tsotsil aún se ve fuerte ante el español, pero con las nuevas tecnologías, el español va ganado terreno en la comunidad. Claros ejemplos se ven en el uso de los celulares, la televisión y la computadora dentro de la comunidad. En esos espacios todo está en español o en inglés y los niños se ven interesados constantemente a solo usar el español y/o el inglés. El tsotsil aún se ve fuerte, pero con el tiempo va perdiendo poder ya que no se propicia su uso en la escritura. El objetivo del proyecto de *Comprensión y producción de textos bilingües en tsotsil*, es la enseñanza de la lecto-escritura. Dicho trabajo podría tener dos vías de resultados o impactos: 1) la producción de textos narrativos propios de la cultura materna de los niños 2) la conservación de las formas de la lengua tsotsil en forma escrita.

1.7.3 Contexto escolar y situación lingüística de los niños

La comunidad cuenta con una sola escuela que es la rural federal “Vicente Guerrero”. Es una escuela multigrado que cuenta con 27 alumnos de primero a sexto grados. A continuación se precisa el número de niños durante 2015.

Grado escolar.	Cantidad de niños.	Situación lingüística.
1° grado	5 niños	Tienen poco dominio oral del español.
2° grado	3 niños	Se introducen al aprendizaje escrito del español.
3° grado	3 niños	Tienen el dominio escrito del español, sin comprensión lectora del idioma.
4° grado	6 niños	Manejan en forma oral y escrita el español con poca comprensión lectora.
5° grado	4 niños	Dominio escrito y oral del español con mayor acercamiento a la comprensión de textos en español.
6° grado	6 niños	Mayor comprensión lectora de textos en español.

En esta tabla se precisa la cantidad de niños que hay en cada grado escolar, la situación lingüística que tienen y como van introduciéndose más al dominio del español en forma oral y escrita conforme avanzan en los grados escolares.

De esta pequeña población escolar, la intervención se realizó con 2 niños de 5° y 2 niños de 6° grado.

Los niños de primero y segundo grado tienen poco dominio del habla del español, solo la entienden, pero en el transcurso de los primeros años llegan a dominar la escritura, algunos muy fluidamente y otros con algunas dificultades.

Los niños de esta escuela sufren un gran sometimiento al aprendizaje del español. En esta situación se ve una gran similitud con un tipo de programa de enseñanza por sumersión en donde los niños son hablantes de una lengua diferente a la de la escuela y la enseñanza es al 100% en la L2 de los niños.

Los programas de sumersión, según Baker (1997), son programas de enseñanza en la L2 dejando atrás la L1. Se les reconoce con la metáfora de 'un chapuzón a una piscina de agua', en donde el niño tiene que aprender a nadar en el agua de la piscina, el agua de la piscina sería la L2 para el niño, en donde tiene dos opciones, el aprender a nadar o ahogarse. Este programa de enseñanza tiene como objetivo fundamental el monolingüismo y el olvido de la L1.

En la escuela en donde estudié se ve una gran similitud con esta concepción de sumersión, bajo lo cual se ha logrado en muchos de los casos, que los niños aprendan a hablar el español, pero en cambio no logran la apropiación de los conocimientos curriculares.

La escuela solo cuenta con un salón de clases, en donde están todos los niños de primero a sexto grados, con un maestro para los seis grados. No cuenta con biblioteca, solo tienen algunos libros acomodados en el salón de clases. En ese mismo espacio hay algunos libros escritos en la lengua Tsotsil, como son libros de cuentos, leyendas y adivinanzas.

1.7.4 Perfil del maestro

La escuela, como se dijo antes, solo cuenta con un profesor que es monolingüe en español sin conocimiento del tsotsil. Por tal motivo no existe una buena relación entre el profesor y el niño: el maestro no entiende la lengua del niño y el niño aunque entiende la lengua del profesor no la habla.

La mayoría de los maestros que llegan a la escuela “Vicente Guerrero” no duran más de dos años en la escuela, porque los transfieren a otra zona. Son maestros que no tienen conocimiento sobre la cultura de la comunidad y de los niños.

1.8 El lugar de la escuela primaria en el aprendizaje de la lengua materna Tsotsil

En generaciones anteriores el tsotsil y su escritura se aprendían fuera de la escuela “Vicente Guerrero”. En mi caso aprendí a escribir en mi lengua hasta llegar a la universidad. Este aprendizaje lo tuve gracias al intercambio con amigos y conocidos. Hasta ese momento supe que había un alfabeto práctico del tsotsil y comencé a practicar la escritura.

El tsotsil no tiene poder ni presencia en la escuela “Vicente Guerrero” por ser una escuela federal. Al contrario, los niños al entrar a la etapa escolar van dejando atrás la lengua originaria. La primaria “Vicente Guerrero” es una de las escuelas que tiene esta problemática de tener niños hablantes de una lengua indígena y de proporcionar la enseñanza en español.

Actualmente, los niños de esa escuela tampoco tienen oportunidades ni contextos para aprender y usar su lengua materna, ni en la escuela ni fuera de ese contexto. Incluso comienzan a no querer hablar la lengua tsotsil ni entre compañeros de clase o de la escuela.

1.9 Contexto curricular del proyecto de intervención

Como se ha mencionado, el proyecto de intervención se planeó y llevó a cabo en la escuela “Vicente Guerrero” ubicada en el poblado Cerro Palmita, Municipio de Bochil, Chiapas. En un primer momento se pretendió trabajar con niños del

segundo ciclo (3° y 4° años de primaria) y tercer ciclo de primaria (5° y 6° grados de primaria). Finalmente la intervención se pudo realizar sólo con cuatro niños del tercer ciclo (5° y 6°) durante la tercera etapa.

La intervención se basó en el ámbito de las prácticas sociales vinculadas a la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos del tercer ciclo de los *Parámetros curriculares para la asignatura de lengua indígena* (2011). De esta manera se buscó desarrollar la producción escrita de los niños tanto en español que es la modalidad practicada en la escuela como en tsotsil cuya escritura desconocían los niños casi completamente. Se eligió la narración como género canónico de la tradición oral de la cultura tsotsil se tomó como base principal el modelo de interrogación y producción de textos de Jolibert (2001, 2003, 2009).

1.10 Acercamiento a los términos: escritura y comprensión de textos

La comprensión de textos y la escritura de los mismos, para los niños de primaria son muy complicadas ya que son un punto muy importante en la etapa de su formación pero que regularmente se enseñan de maneras alejadas a su concepción como procesos cognitivos complejos que han de aprenderse gradualmente.

Sabemos que la lecto-escritura es la base de todo proceso de aprendizaje. Es por eso que este proyecto trata de que los estudiantes sientan ese amor y gusto por el conocimiento a través de la lecto-escritura, con lo cual se podría quizá contribuir al desarrollo posterior de su creatividad a partir de los saberes culturales en su lengua materna y en el español como lengua del currículum.

El lenguaje oral de los relatos y la gran parte de las lecciones que imparten los maestros de primaria, representan para el alumno un lenguaje que se aparta significativamente de la interacción familiar Olson (1987).

Es reconocido que la adquisición de la lecto-escritura, comenzando desde las etapas iniciales, tiene que estar basada en el procesamiento de textos comprensibles, es decir, emplear cada vez como docentes un discurso que tenga sentido para el alumno. Los estudios sobre los procesos de comprensión han contribuido de una manera importante a la construcción de un modelo que puede

trazar las conexiones entre la forma como el niño procesa lo oral para darle un significado, y cómo este proceso se manifiesta en el lenguaje escrito, lo cual nos puede ayudar a entender varias cuestiones relacionadas con la apropiación de conocimientos académicos y la lectoescritura para cada uno de los niños.

Las estructuras y procesamientos del género narrativo, pueden hacer importantes contribuciones a la práctica educativa. Olson (1987) en su libro *Cultura escrita y oralidad* considera que entender mejor cómo los oyentes y los lectores comprenden los discursos orales y escritos, nos va a dar pautas sobre la transición entre la competencia oral y la adquisición de la lectoescritura, entre relato tradicional y el libro de cuentos infantiles, y entre usos de lenguaje en la familia y la escuela. El modelo que ha surgido de la investigación es que la comprensión consiste en operaciones constructivas, que a partir de la interacción entre un insumo lingüístico y su contexto por un lado, y estructuras previas por el otro (conocimiento del mundo en general y la competencia gramatical), permiten al aprendiz recrear los significados (Olson, 1987).

La narración es permanente, pero en cada generación, los niños le dan un giro nuevo según las circunstancias de su contexto. Es decir, no se puede hablar de una mera copia o transcripción de las narrativas orales a las escritas por parte de los niños. Sino que, en su versión los niños recrean mediante sus interpretaciones el significado y al mismo tiempo permanece el sentido original de la narración en el nuevo texto.

En este primer capítulo se ha mostrado como punto principal la situación lingüística y cultural de la comunidad de Cerro Palmita y de los niños de la escuela “Vicente Guerrero”, tomando como eje problemático el hecho de que la escuela sea federal y donde la enseñanza se da exclusivamente en español. Esta situación entra en total contradicción con la cultura y la lengua maternas de los niños hablantes de la lengua tsotsil, donde el perfil del maestro monolingüe en español dificulta y hasta llega a imposibilitar el proceso de aprendizaje de los niños durante los primeros grados.

En el capítulo se han abordado también la función que ha tenido la escuela y la comunidad para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la escritura de la lengua tsotsil. A la vez se muestra un pequeño avance de lo que es el proyecto de intervención respecto a sus objetivos e intereses, que se desarrollan en el siguiente capítulo en el cual se trabaja con las concepciones sobre la interrogación y producción de textos de las autoras en la que se fundamentó la propuesta de intervención planteada.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO DIDÁCTICO Y DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

En este segundo capítulo se tratará del desarrollo del marco teórico de la intervención con respecto a los autores Jolibert (2009), Dolz (2013) y Díaz Barriga (2006) y con base a estos autores, la planeación y diseño del proyecto que se llevó, a cabo.

Se trabajó con autoras que hablan del tema de la interrogación y producción de textos, ya que es el objeto de estudio en esta propuesta para la producción de textos. También se verá la planeación de la propuesta antes de la puesta en práctica, mostrando los objetivos y las estrategias planteadas en cada sección.

En un primer momento me enfocaré en el texto de Josette Jolibert. En los siguientes apartados se mencionan otros autores que me sirvieron de mucha ayuda tanto para la planeación del proyecto como para saber cómo manejar la situación con los niños en la puesta en práctica del proyecto diseñado. Por último también me sirvió mucho el texto de Dolz (2013) para la corrección de los textos narrativos que trabajé con los niños.

2.1 Las estrategias para la producción de textos

Para la producción de cualquier tipo de texto Jolibert (2009) desarrolla un “Módulo de producción de textos” donde plantea las siguientes etapas.

2.1.1 Preparación al encuentro con el texto

En la primera etapa de la producción de textos se pretende acercar al niño a lo que es producir textos, generando preguntas específicas para los niños, por ejemplo ¿Han escrito algún texto? ¿Qué tipo de textos conocen? ¿Qué tipos de textos se les haría más fácil de escribir?, tomando en cuenta que previamente se hayan trabajado textos narrativos en el módulo de interrogación-comprensión de textos. Se tienen que tomar en cuenta los desafíos de aprendizaje, las

características de la actividad y las características del texto aproximadamente del siguiente modo:

- ¿Para quién escribo o escribimos? (destinatario).
- ¿Para qué se va escribir el texto? Se trata de la definición del problema de escritura (propósito).
- ¿Qué se pretende al escribir el texto? (contrato entre alumnos-maestro)
- Los conocimientos del niño antes de la producción de un tipo de texto.

2.1.2 Gestión de la actividad de producción de textos

En la producción de se llevan a cabo muchos procedimientos tal como nos lo maneja Jolibert (2009), se tienen que plantear e implementar varias etapas de la escritura. A continuación se muestra el texto resumido de Jolibert:

1- *La primera escritura individual*, en esta primera escritura se trata de un borrador, un primer texto escrito por cada niño, donde se pone énfasis en que los niños puedan identificar en forma individual los obstáculos y estrategias para resolverlos.

2- *Revisión del texto*, en la segunda etapa de la revisión se trata de encontrar los obstáculos (lingüísticos y culturales), así como:

- Identificar las semejanzas entre las escrituras de los niños.
- Revisar los textos para identificar las necesidades de la escritura individual.
- Organizar las estructuras del tipo de texto que se ha producido.

Posteriormente, se va a la reescritura guiada por el profesor, tomando en cuenta que no solo se debe de volver a copiar, es un trabajo más fino viendo la conexión (el uso de conectores) y la coherencia entre párrafos para la construcción de la estructura global. Estos dos procesos son los que más requieren de la guía del profesor, en tanto los niños generalmente durante su educación básica, han tenido muy escasas oportunidades de aprender explícitamente los recursos de cohesión en español y menos en el tsotsil como su lengua materna.

- 1 - *La producción final: maqueta u obra maestra*, la maqueta es la última etapa en la producción de la escritura, donde se revisa por última vez el texto para darle una pulida, que es la parte final antes de imprimir y entregar a los destinatarios; por ello Jolibert (2003, 2009) llama al producto de la fase última de escritura, obra maestra.

2.1.3 Sistematización metacognitiva y metalingüística

En esta etapa es donde se identifican los aprendizajes logrados y los obstáculos encontrados en el transcurso de la producción de los textos, tratando de motivar a los niños a expresar lo aprendido y haciendo una recapitulación del trabajo realizado. Se muestran las siguientes estrategias para la corrección del texto narrativo escrito:

- Recopilar las estrategias que dieron resultados.
- Apuntar si se lograron los objetivos planteados.
- Esclarecer los obstáculos encontrados, para tomarlo como punto de inicio para la escritura del mismo o de otros géneros; y los cuales pueden servir en nuestro caso, si se le da seguimiento a la escritura de otros textos narrativos por parte de los niños.

Y por último, después de haber encontrado e identificado los obstáculos y logros, se replantea la actividad con las correcciones hechas, para la siguiente producción.

2.2 Los siete niveles lingüísticos de Jolibert como modelo integrado para la lectura y escritura

Los siete niveles lingüísticos que propone Jolibert (1992, 2001, pp. 87-89; 2003, 2009) constituyen marcas, índices o informaciones que el aprendiz aprende explícitamente a identificar en los textos que lee/interroga para su comprensión o como recursos de contextualización, textuales y lingüísticos para la escritura/producción de diversos tipos de textos.

Estos siete niveles deben encajar uno a uno en los siguientes para que se logre una construcción del significado del texto. Se enlistan a continuación.

1. La noción del *contexto*: contexto de lectura/escritura de un texto.
2. *Situación comunicativa*: enunciador, destinatario, propósito y tema.
3. *Tipo de texto*: función del texto en términos de cómo funciona socialmente.
4. *Superestructura*: forma gráfica general, organización, esquema y dinámica interna del tipo texto.
5. *Lingüística textual*: coherencia semántica o temática global, nexos, campos semánticos del texto y puntuación de párrafos.
6. Lingüística de frase: sintaxis de frases y oraciones, ortografía y puntuación en oraciones.
7. Microestructura, palabras o vocabulario que constituyen el texto: grafemas, microestructuras léxicas, sintácticas y semánticas.

Para Jolibert (2001) hay gran urgencia de constituir y desarrollar la didáctica como un campo de investigación científico propio, donde los conceptos anteriores ingresan para abastecer y explicitar los niveles de esa didáctica para la interrogación y producción de textos de todo tipo.

2.3 Formar niños lectores/ productores de textos Jolibert, J. (2001)

Hipótesis de partida: aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio. Jolibert señala aquí, que desde temprana edad los niños han de enfrentar la comprensión-interrogación de textos no por palabras o ‘pedacitos’ sino el sentido global del texto completo.

La palabra texto funciona vs palabras aisladas, se entiende en el sentido de cualquier texto como superestructura completa que funcione en situaciones reales de lectura y escritura. Donde se propone que los niños afronten textos completos para acceder a su significación completa, contextualizada.

Para poder interrogar los textos con los niños tsotsiles de la escuela “Vicente Guerrero” hay que transportarse a la época de un relato desde la imaginación colectiva de la tradición oral para poder encontrarle un significado. Por ejemplo: se

pueden usar preguntas como ¿Quiénes son los principales protagonistas? ¿Qué función tienen en esta historia?. Es decir hacer que los niños se interesen en saber *por qué* se transmite el texto.

No se puede separar el aprender a leer del aprender a producir. Se aprende a leer produciendo textos y se aprende a producir textos leyendo.

La lectura y la escritura siempre van de la mano. Los niños aprenden a leer desde muy temprana edad y la llegan a comprender porque para ellos es significativo, por ejemplo, se aprenden algunas notas en la TV, y etiquetas de algún producto básico de consumo como son: bebidas, comidas y entre otros.

Las competencias lingüísticas de los niños varían, algunos tienen más facilidades de aprender a leer que aprender a escribir. Para identificar estos aspectos se podrían usar la siguiente pregunta, ¿Qué métodos se usarían para problemas de competencias en la lectura y en la escritura?

No existiría conflictos cognitivos, por ser niños de la misma comunidad y trabajar con textos de la misma, las percepciones cognitivas no tendrán mucho impacto para los niños. La complejidad se verá en como transportar a la forma escrita en español ese conocimiento histórico que la tienen en forma oral en la lengua materna.

2.4 El módulo de aprendizaje de escritura

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.

La autonomía por parte de los niños es una estrategia muy importante.

Los niños pueden tener una primera escritura (borrador) posteriormente, se pasa a la revisión en forma individual y grupal y por ultimo hacen las correcciones y llegan a la etapa final que es la obra maestra según Jolibert (2009).

Cada módulo está centrado en la producción de un tipo de escrito elegido en un marco de proyecto, en función a las necesidades de aprendizajes, encontrando las tres opciones pedagógicas:

- Una alternancia entre las fases de escritura y reescritura
- Elección de la actividad de producción individual y las fases metacognitivas y metalingüísticas.
- Principales procesos mentales que intervienen.

Los cuales se ven reflejados en los niños tsotsiles de la escuela “Vicente Guerrero” con los que trabajé el proyecto de intervención. En el proceso de escritura llegan a enfrentarse con problemas de redacción, en este caso al escribir textos en la segunda lengua que es el español. Se afrontan problemas de gramáticas y el problema de género en la pronunciación de las palabras porque en la lengua de los niños, no existe el género para diferenciar lo masculino con lo femenino. Un claro ejemplo es cuando escriben bolom que significa gato y en español *escriben la gato* cuando la forma correcta en español es *(el gato) o el casa y la escritura correcta es (la casa)*.

2.5 El modelo de estrategias que se propone.

Jolibert (2001) propone un modelo didáctico integrado tanto para la lectura/interrogación como para la escritura/producción de cualquiera y todo tipo de textos en educación básica y particularmente durante los ciclos de la escuela primaria. En su artículo de 2001, Jolibert plantea las siguientes tres fases para la lectura/escritura de textos de diversos géneros.

2.5.1 Preparación al encuentro con el texto

En esta primera etapa se plantean:

- Los desafíos de la actividad (contexto de un proyecto) y definición de proyecto específico (construcción de competencias).

Este punto es primordial para el comienzo de la escritura del texto, porque es ahí donde los niños tienen que ver y tener en cuenta la ubicación y la contextualización del texto a escribir, para saber para quién escriben o escribirán. En este caso se tendría que ver si el texto es para la comunidad de los niños, y a partir de ahí el tipo de lenguaje a emplear en la escritura, de tal manera que sea de fácil la comprensión para los lectores.

- Las características de la actividad: experiencias anteriores de los niños

Al trabajar con relatos del contexto de la comunidad, se inicia con una gran ventaja. Los niños conocen los relatos pues corresponden a la tradición oral *tsotsil*, éstas serían sus experiencias previas sobre el texto a escribir, por tal motivo se reduce el problema del contexto y tenemos entonces una forma de enseñanza situada (Díaz Barriga Arceo, 2006).

En el caso de la intervención *producción y comprensión de textos español-tsotsil*, los niños no presentaron mayor conflicto con la situación didáctica planteada pues conocen su cultura y los relatos son de la comunidad de los niños.

- Las características del texto que se tiene que producir con relación al tipo de texto. La experiencia previa de lectura y al contarles relatos en *tsotsil* a los niños, antes de escribir permitió que ellos estuvieran familiarizados con el género narrativo.

2.5.2 Construcción estructurada del significado del relato

Es esta segunda etapa del modelo didáctico para la interrogación de textos

Emprende la lectura oral para el grupo del relato seleccionado. Se realizan relecturas y regresos a párrafos específicos de acuerdo a los niveles de

interrogación que se vayan explorando cada vez y enlazando según el contenido y el significado que se va construyendo.

Construcción del significado de la leyenda a partir de los 7 índices de conceptos lingüísticos por medio de la confrontación y ordenamiento de éstos (en los siete niveles) y realizando recapitulaciones parciales tanto como enlaces del significado construido.

A continuación se mencionan nuevamente los siete índices de conceptos lingüísticos (N) para establecer su función didáctica, aunque no necesariamente se consideraron todos ellos en la intervención realizada.

N1. **Contexto cultural** en el que circula la narrativa: comunidad tsotsil de Cerro Palmita, Mpio. de Bochil, Chiapas. Entendimos aquí que debemos estar atentos en la interpretación a los referentes y valores culturales específicos de la comunidad.

N2. **Parámetros de la situación comunicativa**

- a) **Autor** y/o narrador: ¿Quién dice? Se identifica en este nivel un narrador que habla desde lo que se dice o ha escuchado en la comunidad. Identificamos que él cuenta algo que alguien más le narró. Quizá puede decirse que “la cultura misma” tiene la autoría de la historia, no hay como en occidente autores identificados. Quizá podemos hablar en cambio de “versiones” de diferentes personas.
- b) **Destinatarios**: ¿A quién está dirigido el texto? La cultura de la comunidad, desde su tradición, se dirige quizá a los mismos pobladores de Cerro Palmita.
- c) **Propósito o intención del relato**: consideramos que la leyenda tiene el propósito tanto de explicar por qué y cómo la gente de la comunidad sabe lo que se narra en un relato de su tradición oral.

N3. Tipo de texto

Definimos, por ejemplo la leyenda como un género narrativo que puede tener los siguientes rasgos:

- a) Explorar o manifestar una visión de mundo, una concepción de éste.
- b) Surgir como una necesidad de explicar un acontecimiento o suceso.
- c) Ser el relato de las creencias y costumbres de una cultura Jolibert(2001).

N4. En cuanto a la “**Superestructura**”, que Jolibert (2001, 2003 y 2009) define como “**silueta**” del texto, precisamos que esta noción refiere a la **forma gráfica del texto**, entonces, el relato que se aborde se organiza a partir de un título y en varios párrafos y contrasta con otro tipo de texto como el poema o la canción (escritos en versos y organizados en estrofas).

Jolibert (2001) considera en este nivel dos aspectos más.

a) Esquema narrativo. Comprende la organización general de un relato: inicio, desarrollo (a partir del planteamiento de un conflicto) y desenlace.

b) Dinámica interna. Implica del inicio al desenlace, la progresión de uno al otro momento, siguiendo el esquema narrativo antes mencionado.

N5. Lingüística textual

a) Opciones del narrador: 1ª persona del plural, impersonal (marcas de persona) u otra, espacio: aquí /allá; tiempo: el presente, el ahora/antes, en un futuro.

b) Los **nexos**: identificamos algunos, al inicio y al final y su función, por ejemplo, el nexa “también” en un párrafo final puede estar marcando una **explicación**. Los campos semánticos: se manifiestan a través de los temas en el texto: por ejemplo, el campo semántico en el uso del lenguaje para solicitar algo o para establecer un prohibición.

N6. **Lingüística de la frase**: Las descripciones se dan en frases y oraciones más o menos cortas como las citadas en el punto anterior. Se pueden

introducir varios diálogos entre los personajes, los cuales constan de oraciones breves y explicaciones a veces más extensas del narrador.

N7. **Las palabras y las microestructuras** que constituyen un relato. Advertiremos aquí y en el nivel de los campos semánticos; algunas palabras que podrían ser relevantes para el sentido global en la lengua tsotsil según el contenido de cada relato.

2.5.3 Síntesis metodológica

Para Jolibert (2001), ésta es la etapa final de recapitulación metódica de lo aprendido al interrogar/comprender un texto, en nuestro caso un relato.

Se trata de una recapitulación metódica de:

- Las estrategias y de los índices utilizados durante la sesión, por unos y otros, para construir el significado.
 - Los hallazgos de aspectos nuevos del código escrito, realizados durante esta «interrogación»., por ejemplo en cuanto a la forma de las palabras en tsotsil.
 - Elaboración de instrumentos de sistematización de las adquisiciones («silueta», ficheros, cuadros recapitulativos, etc.). Se trata de realizar estas elaboraciones conforme a los aspectos descritos en el recuadro de “construcción estructurada del significado, conforme a los siete niveles de conceptos antes precisados.
 - Para los tipos de índices ya descubiertos pero no todavía automáticamente utilizados por todos, Jolibert (2001) recomienda preveer actividades diferenciadas, personalizadas de práctica [entrenamiento]/sistematización [refuerzo] con diferentes relatos de otras tradiciones culturales incluso.

2.6 Producción escrita y dificultades de aprendizaje

Dolz, Gagnon, Mosquera y Sánchez (2013) analizan en su último libro las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en el proceso de producción escrita de los textos. Desde esta perspectiva, analizamos tales dificultades para tenerlas en cuenta durante la práctica en nuestra intervención.

2.6.1 Obstáculos, dificultades y errores de la escritura.

Dolz et al (2013) nos menciona la importancia que tiene para los niños, el usar el término error para nombrar las falta que se tienen en el momento de la escritura.

La importancia del error.

Debemos justificar nuestra preferencia para utilizar el término *error* en vez de falta. La falta queda a cargo del alumno, se centra en sus carencias y en los fracasos de aprendizaje. *El error* en cambio, es un indicador de los procesos de *aprendizaje* y le informa al docente sobre las capacidades que presenta el escritor y su nivel de dominio en el proceso de escritura (Dolz et al, 2013, p. 23).

En este caso estos dos conceptos son fundamentales, para el niño, porque le ayudan a entender en donde tiene dificultades y errores y de esa manera empezar a identificar y a corregir junto con el apoyo-guía del maestro.

En el caso de los niños con los que trabajé, se presentaba en muchas ocasiones la confusión de género masculino y femenino en la escritura de los textos en español. Por ejemplo, a los niños les resulta indiferente decir “la gato” o “el gata”, es decir, trasladaban directamente el género que en la lengua tsotsil tienen esos sustantivos. Además, la noción gramatical del artículo, no existe en la lengua. El género femenino se marca con un prefijo: *sm'ebolom* (gata), mientras que el masculino carece de prefijo: *bolom* (gato). Estas situaciones se mostrarán posteriormente y con más detalle en el capítulo III, así como la corrección y análisis de los errores presentados en la etapa de la producción de textos por los niños. Los errores les sirven a los niños para interesarse más en la revisión de la escritura y la corrección de la misma, y también les ayuda a fortalecer el conocimiento y la habilidad de su escritura.

2.6.2 Procedimiento de análisis

La actividad de la escritura propone e implica transmitir y comunicar un mensaje significativo y con sentido. Poniendo en acción una serie de operaciones lingüísticas que van de la contextualización a la textualización. Para Dolz et al (2013, pp. 39-40)) un procedimiento de análisis de la producción escrita tiene las siguientes características:

- Función de los objetos de aprendizaje, en donde se propone el análisis de los textos para llegar a una evaluación.
- Analiza los indicios que ofrecen las producciones de los escritores principiantes, lo cual permite mejorar las funciones que tienen los errores.
- Dolz et al (2013) proponen la elaboración de guías de evaluación de textos, identificando los principales problemas y errores de escritura.
- Sugieren una ayuda para elaborar una puesta en común para identificar los errores y de esa manera guiar el proceso de reescritura a partir de la escritura inicial.

2.7 Planeación del proyecto de intervención: La comprensión y producción de textos narrativos en español-tsotsil.

Módulo de comprensión de textos

La importancia de la lectura y la escritura por parte de los niños, radica en que son procesos fundamentales en sus formaciones iniciales, ya que la lectura implica adentrarse al mundo de significados que transmiten los textos, centrando el interés de los alumnos en aspectos fundamentales y significativos, como son:

- La lectura que implica la imaginación y la creatividad en el momento de la escritura.
- Desarrollo cognitivo para la comprensión de los textos.

La habilidad de la comprensión lectora implica una serie de procesos cognitivos que se lleva a cabo en el aprendizaje del niño. De tal manera que el alumno al momento de percibir la información suministrada en la lectura, pone en juego la

imaginación y la interpretación, las cuales se convierten en una imagen mental, y van formando parte de su conocimiento y memoria y le permiten en otro momento, recurrir a esa información almacenada para la comprensión de nuevos textos.

Mi primer acercamiento con los niños fue en mi trabajo de campo (septiembre - octubre del 2014), en donde trabajé la comprensión de narraciones de la comunidad y la recolección de las mismas, por parte de los alumnos tsotsiles de la escuela primaria federal “Vicente Guerrero”.

En el diseño y planeación de la intervención que se realizó en marzo y abril de 2015 se pretendió trabajar la escritura en un primer momento, para preparar al niño al encuentro con la producción de textos, tomando como base el modelo didáctico integrado de Jolibert (2001, 2003 y 2009) para la interrogación y producción de textos con el fin de fundamentar, planear y trabajar didácticamente las revisiones de las escrituras de las narraciones realizadas por niños.

2.7.1 Propósito

El propósito fundamental de la intervención consistió en:

- Fomentar el hábito tanto de lectura y su comprensión, como al igual las habilidades para la producción escrita de los mismos, proporcionando herramientas para su interrogación y motivando a los niños a acercarse a las actividades y procesos que se diseñaron en la planeación para la producción de nuevos textos. Se trata de enfocar el interés del alumno al aprendizaje, despertando la creatividad, mediante estrategias significativas e incentivándolo de una forma divertida, dinámica e interesante.

2.7.2 Objetivo específicos

Éstos se plantean respecto a las actividades y procesos particulares que fueron implementándose durante la intervención de marzo y abril de 2015. Consistieron en:

- Motivar a los niños para que tengan la iniciativa de leer.

- Lograr que los niños despierten la imaginación y los procesos mentales en el contexto de la tradición oral de la lengua y de la comunidad.
- Reconocer e identificar los géneros literarios: el tipo de texto a escribir y la función que tienen para la sociedad lectora.
- Construir nuevos aprendizajes por parte de los niños: comprendiendo para llegar a la interpretación y así arribar a una reconstrucción del significado cultural de los relatos de la tradición cultural tsotsil.

2.7.3 Estrategias didácticas

Para la buena formación de los niños y una buena práctica docente se necesita desarrollar e implementar estrategias didácticas para llegar a la construcción de conocimientos que conviertan los objetivos en conocimientos reales y aprendizajes esperados concretos.

Propongo las siguientes estrategias didácticas para cumplir los objetivos del proyecto, poniendo en práctica las perspectivas de enseñanza y aprendizaje del profesor practicante.

A continuación se muestran tres estrategias didácticas generales que se pusieron en práctica para la comprensión de textos, las cuales se implementaron en la intervención.

- Revisión de textos bilingües español/tsotsil con imágenes.
- Proyección de diapositivas con frases cortas y significativas en español para los niños.
- Escenificación de las narraciones por parte de los niños.

A continuación se especifican los propósitos y actividades que se diseñaron para la intervención.

2.7.4 Secuencias didácticas (Actividades)

Objetivos	Estrategias didácticas	Actividades de los niños y del profesor practicante	Aprendizaje esperado	Tiempo por actividad
Lograr que los niños tengan la iniciativa y gusto de leer.	Mostrar libros con diferente géneros literarios, para que los niños elijan el tipo de texto que desean leer.	Revisión de un texto modelo. Lectura individual en silencio.	Que los niños logren identificar: -el tipo de texto -la situación comunicativa	2 horas aprox.
Lograr que los niños desarrollen sus procesos mentales para la lectura/interrogación.	Hacer un teatro guiñol. Con base a una historia de la comunidad.	-Lectura de un texto narrativo. -Dibujar los personajes de la narración. Y explicar las características del dibujo.	Aprendan a plasmar y expresar lo aprendido.	2 horas aprox.
Profundización en la interpretación de los textos.	Escenificar una narración.	Dividir al grupo, en equipos para que cada niño tenga un papel en la interpretación de una narración.	Poner en práctica el trabajo colaborativo (en equipo) y la creatividad de los niños.	2 horas aprox

La construcción de nuevos aprendizajes por parte de los niños.	Darles una lista de palabras en tsotsil que pueden ayudarles a construir o reconstruir una historia.	Trabajar en parejas para redactar un texto, dejándolo a la imaginación del niño.	Análisis del texto escrito en pares por los niños para ver si están en la posibilidad de producir un nuevo texto en forma individual.	2 horas aprox.
--	--	--	---	----------------

2.8 Módulo de producción de textos

En este apartado se ve la planeación de la producción de textos que propongo, para el proyecto de intervención.

La escritura es de suma importancia para los niños en su etapa inicial de la formación escolar, porque orienta la estructura del pensamiento. Aunque los niños son muy inquietos y absorben grandes cantidades de información, por ejemplo; los niños tienen la habilidad de ver y luego imitar las cosas que hacen los adultos, lo cual podría favorecer a un aprendizaje más rápido. Por tal motivo es importante brindarles apoyos, guías, modelos y materiales para que a los niños no se les compliquen esta etapa, manteniendo su interés en un proceso creativo y lúdico.

De esta manera, se trabajó didácticamente la escritura con base a los módulos de producción textual de Jolibert (2009), trabajando el tema de narraciones de la comunidad Cerro Palmita, las cuales forman parte de la historia y antecedentes de la misma. Este contexto es rico en conocimientos culturales previos para los niños, permitiéndoles encontrar el sentido y el significado del tema o contenido en el relato o actividad abordada.

2.8.1 Propósito

Se pretendió lograr la comprensión y apropiación de las distintas etapas que intervienen en la producción de los textos narrativos. Como se ha dicho, nos enfocamos en el modelo didáctico de Jolibert en su versión de 2009 del *módulo de producción de textos*.

2.8.2 Secuencia de actividades

Se muestran la secuencia de las siguientes actividades que se proponen para la producción de textos.

Actividad 1

Que los niños formen equipos para pensar que tipos de textos podrían crear. Por ejemplo: pensar como fue la vida de sus abuelos basando en las historias vividas que les han contado, o imaginar otra historia de cómo surgió a la comunidad.

Actividad 2

Exponer las ideas surgidas por cada equipo y discutirla en forma grupal para posteriormente pasar a la siguiente actividad.

Actividad 3

Escribir las narraciones en español y tsotsil.

Actividad 4

Leer los textos escritos, en ambas lenguas para luego hacer una corrección.

Actividad 5

Leer los textos corregidos.

Actividad 6

Hacer comentarios y anotaciones de los aprendizajes y las dificultades vividas.

Para la producción de textos me enfoqué en el módulo de escritura que propone *Jolibert (2009)* y en su libro *Niños productores de textos (2003)*.

Los niños aprenden a escribir y enfrentarse a la producción de textos con estrategias precisas y competencias estratégicamente enfocadas en la actividad y a través de contratos individuales de aprendizaje según Jolibert (2003).

El módulo de aprendizaje propone una estrategia para la interrogación y autoconstrucción de los textos, todo lo cual permiten al niño:

- Caminar por sus propios aprendizajes.
- Analizar sus procesos cognitivos.
- Crear conciencia de los errores.
- Analizar los procesos metacognitivos y metalinguísticos.

Estas etapas se conciben como indispensables para llegar a las fases de escritura y reescritura que son relevantes en la producción y edición final del escrito que Jolibert denomina “obra maestra”.

En este capítulo se planteó la producción de los textos que se implementaron en la intervención, así como las estrategias didácticas desarrolladas para hacer que los niños logaran una autonomía y un interés hacia la producción escrita de relatos originados en su lengua y cultura tsotsiles. Por tal motivo se trabajó con narraciones de la comunidad, para que a los niños les parecieran interesantes y relevantes respecto a la temática de estudio y se les hiciera más fácil comenzar a escribir a partir de las narraciones que sabían de su comunidad.

Los relatos que escribieron los niños, fueron narraciones contadas por los ancianos de la comunidad, transmitidas de generación en generación, por tal motivo cada niño se encargó de preguntar a los abuelos una narración.

En algunos casos en el primer acercamiento, los niños llevaron textos escritos en español y otros los contaron oralmente a sus compañeros.

También se muestra la primera planeación que hice para el acercamiento a la intervención donde integro los objetivos, el propósito las actividades y las estrategias que planteo para la intervención.

Todo el diseño de la planeación previa sirvió como base para trabajar la corrección y revisión de los textos que produjeron los niños con los que trabajé, a partir de algunos de los niveles 7 niveles lingüísticos que plantea Jolibert (2001). Ésta fue la base para implementar en la práctica, los procesos más importantes tanto para la comprensión como para la producción de cualquier tipo de texto. En el capítulo III se presentará un informe del trabajo de campo y una breve explicación del proceso de corrección de los textos que hicieron los niños.

CAPÍTULO III. EL PROCESO DE ESCRITURA DE RELATOS TSOTSILES DE NIÑOS DEL 3er CICLO DE PRIMARIA.

Este tercer y último capítulo consiste en el informe del proyecto de intervención con los niños. También se verán los métodos y estrategias que usamos en la corrección de los textos y se incluyen los textos escritos por los niños en su primera escritura y en su versión ya corregida por nosotros mismos: entre los niños y el maestro practicante. Una parte del capítulo da una explicación detallada de cómo hice la corrección de los textos con los niños con base a los autores mencionado anteriormente, es decir en el capítulo II.

3.1 Informe del trabajo de intervención.

En los siguientes subapartados se detalla cómo fue la intervención y se caracterizan las situaciones lingüística, cultural y familiar de los niños.

3.1.1 -Duración y ubicación del trabajo de intervención

El trabajo de intervención se llevó a cabo en las fechas del 23 al 27 de marzo y en la semana del 13 al 17 de abril del 2015 en la comunidad de Cerro Palmita municipio de Bochil Chiapas. Se trabajó con 4 niños de tercer ciclo de primaria: 2 de 5° grado: Rosalinda Hernández Sánchez y Francisca Hernández Pérez; y 2 de 6°: Gloria Karen Hernández Hernández y Erika Janet Hernández López. Se trató de niños hablantes del tsotsil y del español como segunda lengua, teniendo al tsotsil como primera lengua.

3.1.2 Trabajo obtenido.

Se trabajó durante la intervención con las narraciones de la comunidad. Al final del proceso se obtuvieron 4 textos producidos por los niños de los cuales 3 fueron textos en español y uno fue un texto bilingüe tsotsil-español. Se pretendía trabajar los textos en forma bilingüe tsotsil-español, objetivo que no se logró debido por una parte a que no hubo tiempo suficiente para trabajar la escritura de la lengua tsotsil y por otra parte porque los niños no se han apropiado de la escritura de su lengua indígena materna, de tal manera que les cuesta mucho trabajo empezar la escritura en la lengua indígena y en cambio se sienten más cómodos con la

escritura del español, pues ésta es la lengua de todos los niños para los aprendizajes escolares en que se lee y se escribe durante la primaria.

3.1.3 Complicaciones

El trabajo que se llevó a cabo tuvo ventajas y desventajas, los principales puntos a favor se desprenden del hecho de que se trabajó con niños de la misma comunidad y hablantes de la misma lengua tsotsil, tomando como un material principal de trabajo, las narraciones de la comunidad como son los cuentos, las historias de la comunidad y los mitos.

Pero el principal problema fue con las narraciones que estaban contadas originalmente en la lengua tsotsil pues los niños se sabían la escritura en español y no en tsotsil. En el proceso cognitivo de traducción fue donde tuvimos muchas dificultades porque no encontrábamos las palabras que estaban en tsotsil para decirlas en español.

La escritura no fue tan difícil en español ya teniendo las palabras de los relatos, los campos semánticos en torno a los contenidos culturales. Después de la traducción en forma oral de las narraciones en la lengua tsotsil al español, el paso al lenguaje escrito ya fue menos conflictivo, algo más viable.

Otra de las desventajas es que los niños estaban acostumbrados a solo copiar los textos en el libro o hacer planas. Al principio, cuando llegué y les dije que nosotros íbamos a escribir los textos los niños se sorprendieron y dijeron que no iban a poder porque estaban acostumbrados a solo copiar los textos de los libros de texto. Decían cosas como “para escribir necesitamos un libro [se infiere, de dónde copiar], si no lo tenemos no podemos escribir. De tal suerte que escribir es sinónimo de copiar lo que ya está escrito. Considero que esta idea de los niños se fue modificando al lograr que entre todos produjéramos textos que tuvieron como base las narrativas de la comunidad.

3.1.4 Actividades planeadas y actividades puestas en práctica

Las actividades didácticas que se muestran a continuación son las que se habían planteado antes de la puesta en práctica del proyecto.

Actividades planteadas en el diseño de la intervención:

- Mostrar un texto modelo al grupo para dar una idea del texto que se pretendía escribir.
- Dibujar a los personajes de la narración y explicar las características del dibujo.
- Escáner los dibujos hechos por los niños para después proyectar las imágenes.
- Hacer pequeñas descripciones de las narraciones.

La planeación es una etapa diferente en donde se plantea objetivos, actividades y métodos de enseñanza, pero cuando se lleva a la práctica es otro proceso más difícil y complicado, porque es en donde uno se enfrenta a la realidad de los niños. En este caso, se presentan las siguientes situaciones problemáticas en la intervención realizada.

Situación lingüística, en donde se vio reflejado el proceso de aprendizaje de los niños al hablar una lengua diferente a la lengua de instrucción. En nuestro caso, este aspecto no fue un problema muy grande ya que ambas partes somos hablantes de la misma lengua: tanto el maestro practicante como los alumnos. Esta situación de tener una lengua materna común fue un gran apoyo para el acercamiento al contenido que se iba a trabajar. Sin embargo, en la escritura de los textos en español, la situación lingüística no fue muy ventajosa para nosotros porque al contar las narraciones en tsotsil y escribirlas en español, que es una lengua diferente a la materna y a la que dominaban los niños, se llevó a cabo un proceso cognitivo muy complicado, ya que se escuchaban en tsotsil las narraciones y al momento de que los niños las escribían se tenía que hacer un proceso de traducción.

Conocimiento cultural, el conocimiento cultural podría ser una herramienta para el trabajo con los niños sabiéndolo usar a favor del maestro como material de trabajo para la enseñanza de la lecto-escritura. Pero si no se llega a la apropiación

de ese conocimiento como un herramienta de trabajo para el currículo escolar se convierte en un desventaja para el profesor. En este caso el conocimiento cultural de los niños fue una ventaja, porque lo usamos para trabajar la escritura a través de las narraciones que se han transmitido de generación en generación.

La disponibilidad de los padres de familia y la comunidad son aspectos que fueron muy fundamentales para la realización de las actividades. Como punto principal fue que la mayoría de los padres regularmente no daban su autorización para la realización de las actividades planeadas. Por tal motivo, el paso de lo planeado a la puesta en práctica implicó varios cambios en todos los sentidos. A continuación se muestran las actividades didácticas que se llevaron a cabo y las transformaciones prácticas que tuvieron que realizarse sobre la marcha.

Actividades efectivamente puestas en práctica

Estas actividades realizadas por los niños consistieron en lo siguiente.

- Narración de los cuentos en tsotsil y su escenificación por parte de los niños.
- Escritura individual de las narraciones, dicha actividad fue propuesta por los mismos niños.
- Revisión de los textos en forma grupal para su análisis de errores y corrección.
- Segunda y última escritura en forma grupal e individual.

3.2 La tercera etapa de intervención: Semana del 23 al 27 de marzo

El primer paso del trabajo de intervención fue la presentación a los niños del proyecto, lo cual no fue muy complicado debido a que ya tenían una idea de lo que se iba a trabajar, porque había estado con ellos en dos primeros acercamientos previos, como ya se ha mencionado en el capítulo II.

El primer día fue el 23 de marzo del 2015 y como primera actividad, se planteó la narración de cuentos o la historia de la comunidad por parte de los niños en la lengua tsotsil. En este espacio, los cuatro niños contaron un cuento cada uno. De los cuatro cuentos se analizó uno para su revisión de errores y análisis en forma

oral para conocer el contenido del texto. Se revisaron las características del cuento como nos lo menciona Jolibert (2009), en los niveles lingüísticos de los puntos analizados:

- el contexto cultural de las narraciones tsotsiles
- la situación comunicativa y su función.

Se dejó de tarea para la siguiente sesión la transcripción al español del cuento tsotsil.

El segundo día, 24 de marzo del 2015, los niños se presentaron con sus cuentos escritos en sus libretas. Empezamos a trabajar con base a esos textos producidos por ellos mismos. Se revisaron en forma general los textos de los 4 alumnos para ver si tenía los siguientes elementos de estructura narrativa básica:

- Título,
- Inicio,
- desarrollo y
- un final o desenlace.

Lo sorprendente fue que todos los escritos carecían de un título. Además, todos los relatos estaban escritos en un solo párrafo, en el que sí se podía reconocer una estructura narrativa clara con un inicio, desarrollo y un final. Se explicó a los niños que cualquier texto que se escriba siempre debe tener un título el cual sirve para dar una idea de lo que trata el contenido, un inicio del relato, el desarrollo en donde se muestra el contenido principal del texto y un final o desenlace en donde se ve la conclusión del escrito en donde se da la enseñanza del texto.

Durante los días 25, 26 y 27 de marzo de 2015 se realizó la tercera actividad que consistió en la revisión y corrección escrita de los relatos. Esta etapa fue la más importante, costosa y complicada porque nos tardamos 3 sesiones en revisar las narraciones producidas por los niños. Como punto de partida se revisó el texto que llevó Francisca Hernández Pérez el cual fue el cuento “El sapo”.

3.2.1 El proceso de escritura, revisión y edición del relato tsotsil “El Sapo” escrito en español.

La narración de “El sapo” fue una primera escritura hecha por la alumna Francisca Hernández Pérez, la cual hizo sin ninguna ayuda. La niña mencionó que tuvo dificultades en llegar a la producción de este texto porque el cuento está contado en la lengua tsotsil y la escritura la hizo en español. Esta situación la viven todos los niños de esta escuela por tener como primera lengua el tsotsil, mientras que la enseñanza se imparte siempre en español. Las dificultades que encontró Francisca fueron, entre otras, que habían algunas palabras que no las podía traducir al español, porque tales palabras no existen en castellano, por tal motivo tuvo que adecuar y buscarle la forma para que la escritura en español tuviera sentido.

Otra de las dificultades que encontró fue en cómo darle inicio al cuento, porque como lo comentaba antes, el cuento empezaba como lo cuentan oralmente los abuelitos o personas grandes de la comunidad y la decisión de ponerle “había una vez” como aparecen en los cuentos en castellano le parecía extraña y hasta cierto punto incomprensible a la niña. Entonces el conflicto para ella fue cómo cubrir un requisito de inicio de relato que no estaba en tsotsil, en la versión del relato al español. La opción que Francisca adoptó, fue la de lengua materna. Entonces inició su relato diciendo “Cuentan los abuelitos que...”

Después de la explicación por parte de Francisca de cómo construyó la primera escritura, se procedió a la revisión del texto “El sapo”. Dicho texto se presentaba en dos párrafos, un inicio, desarrollo y un final o desenlace y muestra pocos errores de redacción y de puntuación.

Como primer paso para la revisión y corrección, se trabajó en cómo debería de ir, el inicio del relato, si eran claras las ideas, y con base al acuerdo grupal se decidió dejarlo como lo había escrito Francisca iniciando la narración con la frase “cuentan los abuelitos”.

A continuación se muestra la primera escritura del cuento “El sapo” que realizó Francisca sin incluir aun las correcciones.

El sapo

Cuentan los abuelitos que hace mucho mucho tiempo avian un sapo en la orilla del rio/ todos los días se asomaba aver como volava felizmente un sopilote. Todos los días el sapo se asomaba para ver al sopilote volar y ver si en algún momento vajaba para tomar agua y asi sucedió, el dia tan esparado por el sapo llego y el sapo le pidió al sopilote si lo podía suvir ensima de su espalda del sopilote y suvir al sielo para obserbar como se ve la tierra en lo mas alto de los cielos/ el sopilote acepto pero con una condision de que si al estar en los mas alto de los cielos le da miedo lo iba a dejar caer/ el dia llego.

Al otro dia el sopilote llego a la casa del sapo/ suvio a su espalda y lo llevo hasta lo mas alto de los sielo/ entonses el sapo le dio miedo y quiso bajarse pero el sopilote lo dejo caer/ el sapo al caer llego ensima de una piedra/ por eso se dice que el sapo camina a brincos y medio abiertos.

Francisca Hernández Pérez, 5º grado.

El signo / se emplea para marcar las pausas que la niña hizo al leer el cuento. Son aparentemente las pausas orales que se producen en las narraciones de los abuelitos.

A continuación se presenta el texto revisado y corregido por el grupo. Cabe precisar que el proceso de revisión de los textos se realizó considerando los criterios que proveen algunos de los niveles de conceptos y marcas lingüísticas que nos aporta el modelo didáctico integrado de Jolibert (2009) para la lectura/interrogación y la escritura/producción.

Como primer paso se revisaron los 3 momentos principales mencionados anteriormente que deben de ir en un relato: inicio, desarrollo y un final. La narración de Francisca mostraba las tres etapas pero hacía falta corregir muchos errores ortográficos, en su mayoría falta de signos de puntuación, sin lo cual no tenía mucho sentido al cuento. Lo corregimos basándonos en el séptimo concepto

lingüístico que nos maneja Jolibert (2009) a nivel de las palabras y las microestructuras, delimitándose al reconocimiento de palabras, detectando mayúsculas, minúsculas y grafemas, las representaciones pertinentes de los sonidos en las palabras.

El segundo punto de análisis fue el autor del texto, la niña comentó que el texto que llevó era contado por su abuelo y que era un cuento transmitido de generación en generación, por tal motivo, decidimos poner como autor (contada por los abuelos y transcrita por primera vez por Francisca Hernández Pérez).

El cuento presentaba claramente la función que tiene, en las huellas lingüísticas que nos menciona Jolibert(2009), cumple la función y las preguntas hacia el texto ,como son; ¿Quién escribió el texto, para quién y el por qué?. Y explica el porque los sapos camina de brincos y da una enseñanza de que todo acto trae consecuencia.

Posteriormente, al ver que el texto presentaba según Jolibert (2009) la situación comunicativa, el autor y la forma de escritura en párrafos, el trabajo se enfocó más en la escritura revisando los errores ortográficos; se revisó palabra por palabra y para corregirlo y darle un mejor sentido y comprensión, se enfocó más en la ubicación de las frases para poner las comas y los puntos, y por último, los signos de acentuación e interrogación.

Se muestra la segunda escritura del cuento “el sapo” después de las correcciones que se hicieron en forma grupal.

El sapo

** Narración contada por los abuelos de la comunidad de Cerro Palmita y transcrita por Francisca Hernández Pérez*

Cuentan los abuelitos que hace mucho tiempo había un sapo que vivía en la orilla de un río; todos los días se asomaba para ver cómo volaba felizmente un zopilote.

Todos los días el sapo veía volar al zopilote y esperar a que bajara a tomar agua: así sucedió el momento tan esperado por el sapo llegó, el sapo le pidió al

zopilote que si lo podía subir a su espalda para volar hasta lo más alto de los cielos y observar como se ve la tierra desde ahí, el zopilote aceptó pero con un a condición que si al estar en lo más alto de los cielos el sapo le daba miedo, lo iba a dejar caer.

Al otro día, el zopilote llegó a la casa del sapo, el sapo se subió a la espalda del zopilote y lo llevó hasta lo más alto de los cielos. Al estar en los cielos el sapo le dio miedo y pidió bajar, pero el zopilote cumplió lo acordado y lo dejó caer. El sapo al caer, llegó encima de una piedra y por eso se dice que el sapo camina a brincos y con las piernas abiertas.

De acuerdo con la noción de silueta o superestructura de Jolibert (2001 y 2009) podemos observar que el texto en la versión corregida se distribuye en 3 párrafos. El primer párrafo corresponde al inicio, el segundo al desarrollo y el tercer párrafo al desenlace. Tal organización del contenido del relato responde al esquema narrativo básico que Jolibert refiere en el Nivel 4 correspondiente a la superestructura.

3.2.2 La escritura y el proceso de revisión de “El canto de la Niña”

El día 13 de abril del 2015, fue muy interesante porque después de una semana de no trabajar, ellos, por motivos de las vacaciones de Semana Santa, los 4 presentaron un cuento, cada uno escritas en español, lo sorprendente fue que los textos escritos en una forma muy completa a comparación de los primeros textos que habían presentado que se mostró solo un ejemplo y su corrección anteriormente. Los niños, emocionados, al escuchar que sus trabajos estaban bien hechos, se emocionaron: a continuación se muestra el texto escrito por Erika Janet, en su primera escritura.

El canto de la niña

Erika Janet Hernández López

Había una vez: un señor que halo lejos escucho cantar a una niña y el señor se

acerco hasta ella y le pregunto, tú eres quien canta muy cerca de mi casa, sí contesto la niña y después la niña se asustó mucho y salió corriendo, y hasta que la niña encontró un pozo y cerca del pozo había un niño llorando y le pregunto ¿por qué? estas llorando, es que mi abuela me corrio de su casa contesto el niño y después la niña le ofrecio su casa y algo de comer y el niño acepto y se fueron a su casa y asi vivieron los dos en la casa de la niña y fueron ha casar más conejos para comer.

El proceso de revisión de este cuento escrito por parte de la niña Erika Janet, no fue muy complicado porque no presentaba muchos errores de redacción, solo se muestran faltas de puntuación y algunos errores de redacción en las ideas, por tal motivo, las correcciones fueron menores; consistió en adecuar las oraciones, poner los acentos, los puntos y las comas para dar un mejor entendimiento del relato.

Se analizó el nombre del autor, Erika solo ponía el título del relato y su nombre, pero decidimos cambiarlo y poner relato contado por el abuelo de Erika Janet Hernández López y escrito por ella.

Los errores pueden ser muy útiles y nos puede servir de base para la escritura de un nuevo texto. Como nos lo menciona Dolz(2013) reconocer los errores al momento de la escritura y la importancia de usar el término error y que sustituya al termino falta, que podría hacer sentir al alumno en más confianza y con más interes a corregir ese error.

Y a continuación se muestra el texto de Erika corregido en forma grupal.

El canto de la niña

Relato contado por el abuelo de Erika Janet Hernández López
y escrito por ella.

Había una vez un señor que a lo lejos escuchó el canto de una niña, y el señor se acercó y le preguntó, tú eres quien canta cerca de mi casa, si contesto la niña y después la niña se asustó mucho y salió corriendo hasta que encontró a un niño llorando, y le pregunto ¿por qué estas llorando?, el niño contestó, es que mi abuela me corrió de la casa y después la niña le ofreció su casa y de comer, y el niños acepto y se fueron juntos y así vivieron los dos en la casa de niña y fueron a casar conejos para comer.

3.2.3 La escritura, revisión y edición final de “El Zopilote y el señor”

El texto de Karen no muestra muchos errores a comparación de las primeras escrituras que se hicieron, se muestra la primera escritura del texto “El zopilote y el señor”.

El zopilote y el señor

Escrito por Gloria Karen Hernández Hernández

Había una vez un señor que era muy flojo, y que le dijo al zopilote tu baja y yo subo luego el señor subio al cielo en forma de zopilote y el zopilote bajó a la tierra en forma de hombre, luego lo que comia el hombre no le gustaba porque los zopilotes les gusta comer las cosas podridas y el señor que se convirtió en zopilote se murió por donde tiraban el nixtamal esperando encontrar algo de comer ahí.

El proceso de revisión y corrección de este texto “El zopilote y el señor”, fue mínima porque el texto solo presentaba algunos errores de puntuación, comas y la repetición de palabras y sonidos como son: (señor, zopilote y luego). Después de identificar el error que se presentaba en la escritura de este texto se procedió a la corrección, lo cual fue buscarle sinónimo a la palabra *luego* que se repetía mucho, y decidimos poner los nombres zopilote y señor en donde creíamos correctos y pertinentes. Así quedó el texto corregido de la siguiente forma.

El zopilote y el señor

Escrito por Gloria Karen Hernández Hernández

Había una vez un señor que era muy flojo; un día vio a un zopilote y le dijo, baja tú, para que cambiemos de cuerpo, el zopilote aceptó, y el señor subió al cielo en forma de zopilote y el zopilote bajó a la tierra en forma de hombre, luego lo que comía el hombre no le gustaba porque los zopilotes no les gusta comer las cosas podridas, el señor al convertirse en zopilote se murió por donde tiraban el nixtamal esperando encontrar algo de comer ahí, porque no le gustaba comer lo que comen los zopilotes.

3.2.4 La escritura y análisis en forma grupal del “La niña y el tigre”

Día 14 de abril del 2015, en esta sesión les pregunté a los niños si sabían escribir en tsotsil y respondieron que no; entonces les pregunté si querían aprender y si estaban dispuestos a trabajar con la escritura de la lengua tsotsil y respondieron que sí. Por tal motivo, empezamos a acordar cómo íbamos a hacer para aprender, de ahí les propuse escribir cuentos en tsotsil de la misma forma que habíamos hecho con los cuentos escritos en español, los niños aceptaron.

Como primer punto e inicio fue el de analizar los sonidos y encontramos varias palabras que se pronunciaban de forma muy tonal, y les dije que el tsotsil tenía su alfabeto y que algunas no existen en el alfabeto español, como por el ejemplo la k', ch' t', y la b', de ahí los niños mostraron mucho interés.

Los días 15 y 16 de abril del 2015 lo que hicimos fue contar un cuento en tsotsil, y luego intentamos escribirlo en tsotsil el cual fue un trabajo en equipo, porque encontrábamos una dificultad al momento de escribir una palabra, por ejemplo, habían palabras que solo las podíamos pronunciar pero no sabíamos cómo escribirla y llegamos a una conclusión y formamos algunas palabras, como son:

Yu'un= de el

Mo'oj= no

Oyto'ox= había una vez

B'olomalosil= tigre, puma u otro felino.

Nos costó mucho trabajo llegar a la escritura de la palabra b'olomalosil que significa tigre, y no sabíamos si escribirla junto b'olom que es gato y osil que es montaña, pero si lo poníamos separados no daba un significado como el que nosotros queríamos, y decidimos dejarlo como b'olomalosil.

Como nos lo menciona Cummins la enseñanza aumenta la comprensión de los conceptos lingüísticos, donde se transfieren de una lengua a otra los elementos conceptuales y las estrategias de aprendizaje “en donde los niños saben el proceso de la escritura, puesto que ya conocen los conceptos en una lengua y solo necesitan adquirir el proceso de transferencia del conocimiento de una lenguaje a otro. Es importante y practico ser conscientes de cómo funciona la lengua, su funcionamiento interno que se basa en el proceso mental de transmisión de conocimientos anteriores con los nuevos, y se desarrolla una conciencia de comparación en ambas lenguas en el aprendizaje. Cummins (1983).

Este proceso de transferencia de conocimientos es muy importante para los momentos de escritura de los cuentos en forma bilingüe.

A continuación se muestra el primer texto escrito en forma grupal y su traducción al español.

Li tse'um xchu'uk li bo'lomalosil

Ts'ibabil ta comon [escrito por todos]

Chalik li moletik ti vone'e oyto'oxla jun ants xchu'uk stse'um ji b'atik la ta sa' si' ta osiltik

Li antse lajla yalbe' li stse'ume' ti ak'o laj smalaele ti yu'un la chb'aj satalel yan si'm li antse ji batla' k'alal ji sutlae muyuk laj bu' laj sta li stseub'e lajla yalbe li taj sbie' muyuk laj bu laj jtak'bun ja xa noj laj laj sta be li stseke chalike yuún laj ji tie ta mol b'olomalosil.

La niña y el tigre

Escrito por todos.

Cuentan que hace mucho tiempo, una mujer fue con su hija a la montaña a cargar leña, le dijo espérame aquí mientras yo voy a ir a buscar más leña, regreso la mujer y la niña ya no estaba la empezó a llamar por su nombre pero la niña nunca respondió, la señora solo encontró la ropa de la niña y dicen que la niña había sido comido por el viejo tigre.

3.3 Análisis y conclusiones en forma grupal sobre la intervención con los niños.

El trabajo en equipo para la escritura en tsotsil fue muy interesante e implicó un trabajo mucho más complicado ya que los niños no se han apropiado de la escritura del tsotsil. Pero el punto a favor fue que, todos éramos hablantes de la lengua materna, por tal motivo se logró captar su interés y motivación para seguir la práctica de la escritura de la misma.

El día 17 de abril se hizo un análisis y evaluación con los niños respecto al proceso de escritura emprendido, así como de las cosas positivas que tuvo el trabajo con ellos. Conjuntamente, hicimos un listado de las estrategias usadas en las sesiones para la escritura de los cuentos en español y en tsotsil y las dificultades encontradas. A continuación se presentan estos elementos recuperados desde la experiencia de los niños y del profesor practicante.

3.3.1 Estrategias positivas en la escritura de los cuentos en español

Considero que las estrategias de la intervención que resultaron positivas desde la perspectiva de los niños fueron:

- La narración de los relatos
- La primera escritura en forma individual
- La revisión y corrección de los textos en forma grupal
- Escritura en forma grupal de un texto
- Lectura del texto producido individualmente
- Segunda escritura en forma individual
-

3.3.2 Obstáculos en la escritura de los cuentos en español

Las siguientes son las principales dificultades que enfrentaron los niños del tercer ciclo al escribir textos narrativos en español, que es la lengua en la que habían experimentado la escritura en la escuela:

- El no ser hablante como primera lengua del español
- No tener la apropiación de los signos de puntuación y su función en la progresión narrativa,
- Tener el tsotsil como lengua materna y la principal en la interacción comunicativa tanto dentro como fuera de la escuela.

3.3.3 Obstáculos en la escritura de los cuentos en tsotsil

En relación a la escritura en tsotsil, pudo constatarse que los niños por primera vez enfrentaron la experiencia de escribir en su lengua materna, conocieron apenas el alfabeto práctico del tsotsil e intentaron escribir relatos breves. En ese plano, las principales dificultades que enfrentaron fueron las siguientes:

- Desconocer el alfabeto práctico para la escritura de la lengua tsotsil.
- No estar familiarizado con la escritura del tsotsil, sino solo con la oralidad.
- Aunque algunos niños habían visto libros de texto escritos en tsotsil, desconocían la forma gráfica de la lengua y no sabían por ejemplo qué pronunciación correspondía a algunas marcas diacríticas como las glotales, por ejemplo *ts'uj* (caer).
- No contar con materiales en el aula ni en la escuela con libros, diccionarios u otros materiales escritos en tsotsil.

Los niños desarrollan un proceso que Salazar le llama transferencia de baja profundidad y consiste en donde los niños de manera consciente establecen conexiones entre lo que han aprendido en una situación previa y la nueva situación de aprendizaje. Es consciente y requiere de atención y de cierto esfuerzo mental. (Salazar,2006,p.56).

3.3.4 Ventajas al ser hablante del tsotsil para su escritura

Entre las principales ventajas o beneficios de ser hablantes del tsotsil como lengua materna en el contexto de la intervención observamos las siguientes.

- Tener como primera lengua el tsotsil.
- Comprender el sentido cultural de los relatos contados en tsotsil.
- La posibilidad de contar oralmente en tsotsil algunos relatos conocidos por los niños.
- Relatar en tsotsil sin los esfuerzos y tropiezos de traducir al español.
- Contar con cuentos narradas en tsotsil que pertenecen a la tradición oral de la comunidad y que son por ello, muy comprensibles para los niños.

En el capítulo tres se trabajó lo que es en informe de la intervención. Aquí se ve con más a detalle de la corrección que hice con los niños de los textos que ellos produjeron. Se trató de escritos de narraciones que ellos ya sabían porque les fueron contadas por sus abuelos y otros que ellos mismos inventaron. Esas narraciones se transfieren de generación en generación como una práctica cultural que es habitual en la comunidad.

El proceso de corrección de los textos no fue muy complicado ya que los niños no tenían gran problema. Los principales aspectos detectados fueron de puntuación y acentuación y la distinción de género, ya que a la mayoría de los que hablamos una lengua indígena nos pasa, porque en la mayoría de las lenguas indígenas no hay una distinción de género tan clara como en el español o el género en una y otra lengua no coincide, es decir, lo que es femenino en tsotsil, no necesariamente lo es en español, lo mismo ocurre con el género masculino.

Comentarios finales y conclusiones

El trabajo de la intervención pedagógica en la escuela primaria federal “Vicente Guerrero, 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) y me ayudó a entender el sentido que le dan los niños el término ‘escritura’ y de ahí partieron la idea de cómo reorientarlos desde un punto de vista didáctico.

En todo el proceso de planeación me encontré con muchas dificultades, además del aspecto central de la redacción. Los retos surgieron desde la planeación de las actividades para los niños. Como eran niños de la misma comunidad tenía que plantear actividades que les llamara la atención y que estuvieran relacionadas con sus saberes culturales.

Los primeros acercamientos de las actividades iniciales que se realizaron en la comunidad de Cerro palmita, 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 conforme a los planteamientos didácticos de 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 componentes para la interrogación-interpretación de las narrativas de la comunidad.

La parte de la puesta en práctica de la propuesta fue lo más complicado. Como lo mencionaba anteriormente al trabajar con niños de la misma comunidad no me ponían el interés suficiente al principio, porque pensaban que solo iba a jugar con ellos. Me decían “mejor vayamos a jugar”, fue algo muy complicado y yo tuve que planear y replantear estrategias en las que se interesaran más los niños.

A pesar de todos los problemas iniciales y durante la intervención que tuve con la planeación previa y en la puesta en práctica, al final obtuve un buen resultado: los

niños produjeron sus propios textos y, principalmente, creo que comprendieron que escribir no significa copiar de otro escrito, sino producir un texto nuevo, revisarlo y lograr que lo entienda la audiencia.

,No produjeron textos bilingües como yo me lo esperaba, porque desconocían la escritura de la lengua tsotsil. Pero con un trabajo en equipo entre los niños y yo, se obtuvo el escrito de una narración en la lengua tsotsil. Cabe mencionar que los niños quedaron muy felices de haber visto su trabajo final y comprender lo que ellos pueden llegar a hacer, la capacidad que tienen de producir por escrito las narraciones de su cultura oral.

Lo más interesante fue que al principio, cuando les dije a los niños que nosotros íbamos a escribir los textos, se sorprendieron y dijeron que no iban a poder porque estaban acostumbrados a solo copiar los textos de un libro. Decían cosas como “para escribir necesitamos un libro si no lo tenemos no podemos escribir”. Ellos entendían y tenían la idea, de que escribir es sinónimo de copiar lo que ya está escrito. Esta idea de los niños se fue modificando al lograr que entre todos produjéramos textos que tuvieron como base las narrativas de la comunidad.

La complicación que tuvimos al momento de escribir los cuentos en español, fue que los relatos estaban contadas en tsotsil y la escritura tendría que ser en español fue algo difícil pero no imposible. Como al igual en el momento de traducir el cuento que escribimos en la lengua y su traducción al español, como lo mencione en el capítulo tres en el apartado de la escritura del cuento “ La niña y el tigre” nos encontramos con la traducción de un palabra que nos fue difícil encontrarle un sentido al momento de traducirlo al español, como por ejemplo la palabra bo’lomalosil, que al momento de querer traducirlo y escribirlo, daba otro significado al que nosotros queríamos dar a entender, pero al final pudimos llegar a un acuerdo en la forma de cómo escribirlo y que no se perdiera el sentido de la palabra.

Y en conclusión, la escritura no es una simple trascripción de lo oral a lo escrito; tampoco se trata sólo de conocer y enseñar los alfabetos del español y el tsotsil,

sino se trata de la introducir en las aulas una manera de percibir el sentido de los relatos, en una forma diferente a la escritura en español y su enseñanza.

Finalmente, los niños llegaron a concebir que tiene ya las herramientas y los medios académicos para enseñar y aprender a transcribir ese universo cultural de su tradición oral 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.

Baker, Colin (1997) .”Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo”, Madrid Catedra.

Baker. Colin (1997) Capitulo 11. “Tipos de enseñanza bilingüe, educación bilingüe: Modelos y principios pedagógicos”.

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.

Cummins, J. (1983) Interdependencia lingüística y desarrollo educativo. Universidad de Alberta.

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.

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.

- 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.
- Dolz, J., R. Gagnon, S. Morquera Roa y V. Sánchez Abchi (2013) “Procedimiento de análisis” en *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Graó. Pp. 39-42.
- 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.

López Mayo, D. (2016). *La producción de textos narrativos en la lengua Ch’ol por niños de 5º grado*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Tesis de la Licenciatura en Educación Indígena.

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

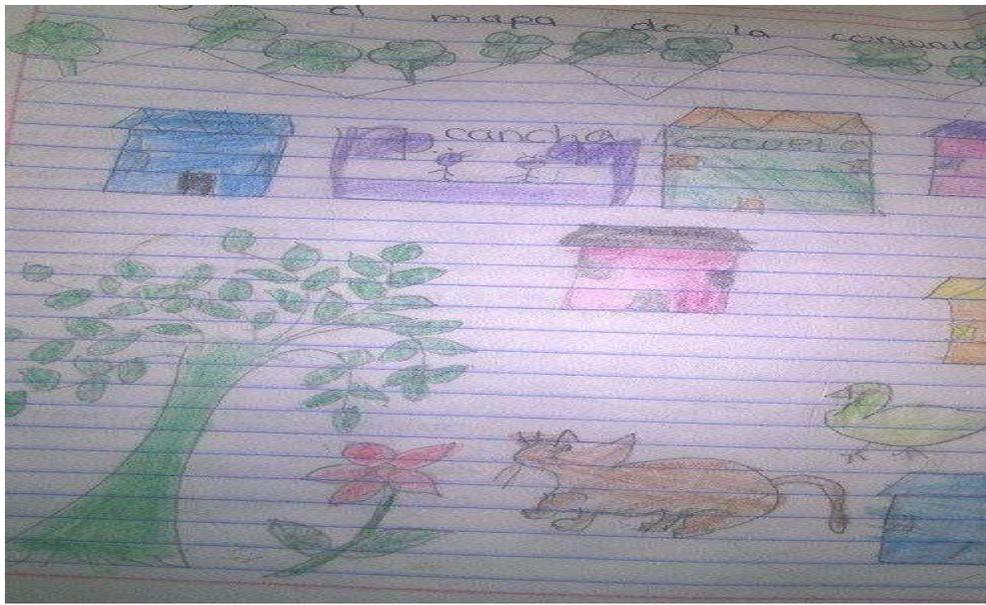
Zalasar, L. (2006). *Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*. Caracas Venezuela: Laurus educación experimental.

ANEXOS: Producciones de los Niños Tsotsiles

Se muestran los primeros textos escritos por los niños Tsotsiles.

Habia una vez a una mujer fueron a cargar leña con sus hijos espera, aqui mientras que voy a buscar leña vino la mujer y no estaba la niña le empeso a llamar por su hombre rasi, rasi en donde estas lo busco y no la encontro y solo la ropa de la niña la encontro.

Habia una vez un hombre que era muy flojo que no tenia nada que comer, pero una señora le ofrecio comida, pero un dia la señora se canso de mantenerlo y le dijo ya me canso de mantenerte si quieres comida y dinero trabaja, pero no quiero trabajar, primero en tierra me vivo, antes que yo me ponga a trabajar, pero de repente vino un señor y le ofrecio maiz, pero no se si quieres es que todavia tengo en mano, si es así profiera que sugan con mi calavera - dijo el hombre y así el hombre nunca quiso trabajar y Prefiere que lo enterraran vivo.



Había una vez un señor que era muy flojo, y que
 le dijo al zopilote su baja y yo sudo luego
 el señor, subió al cielo y el zopilote bajó a la
 Tierra luego lo que comía el señor el zopilote
 le gustaba las cosas podridas y ~~el señor~~
 el señor se levanta el niñanai ~~de~~ y luego
 el señor se sienta de bajo de un árbol que
 pensaba el otro día, que era mejor bajar
 a la tierra, y que el zopilote se biera al cielo.