

ministerio de  
**educación**  
ECUADOR



# MANUAL DE **METODOLOGÍA** DE ENSEÑANZA **DE LENGUAS**

## HIMNO NACIONAL DEL ECUADOR

¡Salve, oh Patria, mil veces! ¡Oh Patria!  
¡gloria a ti! Y a tu pecho rebosa,  
gozo y paz, y tu frente radiosa  
más que el sol contemplamos lucir.

Los primeros los hijos del suelo  
que, soberbio, el Pichincha decora  
te aclamaron por siempre señora  
y vertieron su sangre por ti.  
Dios miró y aceptó el holocausto,  
y esa sangre fue germen fecundo  
de otros héroes que, atónito el mundo  
vio en tu torno a millares surgir.

## ECUADOR MAMALLAKTAPA HAYLLI

Sumak llakta kantami napanchik  
kuyaywan, kuyaywan//  
kanka tukuy shunkuwan kushikuy  
ñuka kuyay intita yallimi.  
waranka warankata kushikuy  
kanka sumak allpami kanki//

Kay allpapi ñawpa yayakuna  
Pichincha urkupi makanakushka  
kantaka wiñaypak alli nishka  
kanmanta yawarta hichashka  
pachakamak rikushpa chaskishka  
chay yawar muyushina mirarin  
chay runakunaka mancharishka  
chashna sinchi runakunami.

Mirarishkamari//

# MANUAL DE METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA DE LENGUAS



Rafael Correa Delgado  
**PRESIDENTE CONSTITUCIONAL DEL ECUADOR**

Raúl Vallejo Corral  
**MINISTRO DE EDUCACIÓN**

Gloria Vidal Illingworth  
**Viceministra de Educación**

Pablo Cevallos Estarellas  
**Subsecretario de Calidad Educativa**

Ariruma Kowii Maldonado  
**Subsecretario de Educación para el Diálogo Intercultural**

Alberto Guapizaca  
**Director Nacional de Educación Intercultural Bilingüe**

Enrique Contreras  
**COORDINADOR TÉCNICO**

Elvia Moscoso  
María Chango  
Luz María de la Torre  
Enrique Contreras  
**SISTEMATIZACIÓN Y COMPILACIÓN**

Carlos Alberto Cortez  
cortez544@hotmail.com  
**DISEÑO EDITORIAL**

Paul Mejía Benavides  
Margarita Coronado  
**COLABORACIÓN**

Subsecretaría de Calidad  
Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural  
**REVISIÓN DE ESTILO**

Colección Runakay **Serie Manuales - Primera edición**  
Quito, Febrero de 2010  
Hecho e impreso en Ecuador

## PRESENTACIÓN

El tratamiento de las lenguas en la educación dirigida a pueblos indígenas ha representado siempre un desafío, puesto que lleva implícita una problemática muy especial que tiene que ver con la característica de oralidad de estos idiomas y con enfoques culturales que difieren mucho de los de la sociedad mayoritaria del Ecuador. La educación oficial históricamente no ha tomada en cuenta las lenguas ancestrales, por lo que el español ha sido, desde el enfoque del Estado, el único idioma de enseñanza para todos los ecuatorianos.

Esta situación empezó a cambiar desde la creación de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que impulsó la toma de conciencia respecto de las culturas que componen el gran mosaico ecuatoriano y propuso la elaboración de materiales educativos en las lenguas ancestrales. Sin embargo, y pese a que estas lenguas ya han sido integradas con pleno derecho al sistema educativo nacional, su utilización en el aula no se ha definido satisfactoriamente desde el punto de vista pedagógico.

En el proceso educativo, la enseñanza de las lenguas indígenas difiere de la del español en su concepción metodológica, puesto que no se ha tenido la experiencia de tratarlas en un ambiente escolarizado y tampoco han ingresado al ámbito de la lectoescritura de la misma manera que los idiomas que tienen una larga tradición en este campo. El español se ha considerado siempre la lengua materna de todos los habitantes del país pero, en la realidad, para muchos niños indígenas es aún una segunda lengua y debe enseñarse con una metodología apropiada que garantice su aprendizaje eficiente.

El presente texto es un aporte para que los docentes bilingües dispongan de una guía de actividades prácticas que les permita diversificar y enriquecer su trabajo en el aula en el área de lenguaje, con la pertinencia cultural y metodológica requeridas, de acuerdo a lo que establece la Constitución de la República.

Raúl Vallejo Corral  
**MINISTRO DE EDUCACIÓN**

## 1. Antecedentes

Previamente a la elaboración del presente manual se también siete talleres de sondeo y capacitación en Puyo, Riobamba, Esmeraldas, Ibarra, Guayaquil, Cuenca y Quito, en los que participaron docentes bilingües de las provincias aledañas a cada una de las ciudades mencionadas. El taller de Quito fue el último y tuvo como objetivo central la validación de lo expresado por los docentes y maestras en los mencionados eventos.

La idea de la elaboración de este manual surgió de la necesidad de dotar a los docentes de un instrumento sencillo y práctico que les provea ideas de actividades de clase para la enseñanza de L1 y L2 en el contexto del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe. Se partió de la hipótesis de que los docentes bilingües podrían haber desarrollado innovaciones pedagógicas para el tratamiento del área de lenguaje. La experiencia de los talleres no arrojó como resultado la existencia de innovaciones metodológicas propiamente dichas. Sí se evidenció, en cambio, la iniciativa y las ideas de algunos docentes para desarrollar esquemas de trabajo y planificación ordenados y eficientes, basados ya sea en enfoques metodológicos tradicionales o en el de conciencia fonológica implementado por la Universidad Andina Simón Bolívar mediante su programa denominado “Escuelas Lectoras”. También han influido en estas elaboraciones los cursos de metodología de enseñanza de lenguas indígenas realizados en el marco de la Cátedra de Pueblos Indígenas de la misma universidad.

En los talleres realizados en provincias y se aplicó un cuestionario a los docentes, con el fin de realizar un sondeo acerca de ciertos aspectos de la EIB que se necesitaba conocer desde la óptica de los docentes mismos. La sistematización e interpretación de estos resultados se presenta como parte inicial de este manual

## 2. Introducción

La educación intercultural bilingüe se caracteriza por el manejo de dos lenguas en el proceso educativo. Una se considera la lengua materna de los estudiantes y la otra puede ser una lengua extranjera

o una segunda lengua, dependiendo de la familiaridad que se tenga con ella o la proximidad geográfica de las zonas en las que los dos idiomas conviven. Para los propósitos de este documento, consideraremos la lengua indígena como la lengua materna de los estudiantes y los docentes, y el español como una segunda lengua. A continuación se expondrá algunos de los aspectos generales relacionados con la enseñanza de lenguaje y otros que caracterizan al trabajo sobre L1 y L2, respectivamente.

Los conceptos de lengua e idioma son sinónimos. Designan un sistema de comunicación de carácter fonético organizado en distintos niveles y que es propio de los seres humanos.

Un dialecto se define como la manera particular en la que se utiliza una lengua de acuerdo a su localización geográfica o a la pertenencia social de los hablantes. En este último caso se suele denominar sociolecto.

El lenguaje es eminentemente oral y se conservó así por miles de años antes de la invención de la escritura. Aún hoy la oralidad tiene gran importancia en la comunicación entre las personas, pero esto no es tan evidente debido al prestigio que tiene la escritura.

El bilingüismo es un fenómeno sociolingüístico y psicolingüístico que se define por la capacidad de una persona de utilizar dos o más lenguas de una manera equilibrada o con distintos niveles de proficiencia. La persona que tiene estas características se denomina bilingüe.

El fenómeno denominado diglosia se define como la dominación de una lengua sobre otra u otras que comparten el mismo espacio geográfico. Realmente, es la desigualdad y la dominación social la que causa el desequilibrio en el prestigio, desarrollo y utilización de las lenguas.

La revalorización de las lenguas ancestrales en el Ecuador es una tarea muy ardua, que depende de factores como la implementación de políticas lingüísticas que visibilicen y empoderen a los pueblos

indígenas, el cambio de actitud en las familias, de manera que enseñan con orgullo su lengua a los hijos; el desarrollo de la literatura y la poesía en estos idiomas y el impulso a la comunicación oral cotidiana en ellos en cualquier espacio social.

En el caso de la lengua kichwa, los intentos de escribirla y de estudiar y sistematizar su gramática se remontan a la época de la conquista, ya que los españoles se dieron cuenta de que necesitaban conocerla para comprender y someter de mejor manera a los pueblos que habitaban el territorio del Tawantinsuyu en aquella época.

## 2.1. Enseñanza de lengua materna

En primer lugar es necesario distinguir dos aspectos de esta problemática: el primero es el uso instrumental de la L1 para enseñar diversos contenidos y, el segundo, la enseñanza de la lengua misma.

En el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe los docentes tienen la oportunidad de darle un nuevo uso a las lenguas ancestrales, que es el de enseñar en ellas en un contexto escolarizado de tipo occidental. Esto conlleva no pocas dificultades, puesto que es un campo en el que las lenguas ancestrales no tienen experiencia y se requiere numerosas adaptaciones a nivel léxico y morfosintáctico. Pero estas adaptaciones no son simplemente transferencias mecánicas de significado, ya que requieren transformaciones conceptuales desde los usos tradicionales de las lenguas indígenas hacia los modernos requeridos por la comunicación actual.

No existe un número suficiente de materiales adecuados que apoyen la enseñanza en lenguas indígenas, aunque en la experiencia ecuatoriana por lo menos las nacionalidades kichwa y shuar poseen una serie completa de textos escolares oficiales.

Los libros educativos o en general técnicos no contribuyen tanto al desarrollo de las lenguas en riesgo. Este desarrollo se logra de una manera más apropiada con la creación de obras literarias y poéticas en ellas. Por esta razón, es muy necesario despertar y cuidar estas vocaciones en los niños y jóvenes de los pueblos y nacionalidades.

Entre las diferentes funciones que puede cumplir una lengua, hay algunas que son muy importantes para el aprendizaje escolarizado, como las de explicar, indagar, precisar, informar y exponer. El uso de estas funciones en la escuela es particular y difiere en ciertos aspectos de los de la vida cotidiana.

Debido a las dificultades anteriormente mencionadas, el docente puede tender a una utilización exagerada de préstamos del español. Hay que cuidar este aspecto en el manejo de la lengua, ya que el afán de depurarla podría interferir con la comunicación fluida si no se encuentra a tiempo el término adecuado, o si se utiliza neologismos rebuscados de los que no se ha apropiado la comunidad de hablantes.

La comprensión de lectura es fundamental. Si no se entiende lo que está escrito el proceso no se puede denominar propiamente lectura. Es necesario que los docentes tomen conciencia de esto ya que, para muchos de ellos, la lectura oral con ritmo silábico es sinónimo de comprensión.

La escritura creativa (sin pretensiones literarias) debe estimularse desde el inicio de la educación básica, ya que implica un desarrollo eficiente de las facultades intelectuales de los niños y jóvenes, así como de la capacidad de las personas para expresar sus ideas por escrito.

La enseñanza de y en la lengua indígena no debe ser solamente un medio de transición hacia el español, sino un soporte real para el mantenimiento y desarrollo de las culturas de los pueblos y nacionalidades.

## 2.2. Enseñanza de segunda lengua

Si bien una segunda lengua se puede aprender por el contacto con la sociedad y los hablantes de la misma, o sea por “inmersión”; para lograr mejores resultados es aconsejable realizar un proceso de enseñanza sistemático con una metodología apropiada. El uso instrumental del idioma no garantiza excelencia en el aprendizaje.

Una parte importante de este aprendizaje es la pronunciación. Se debe cuidar que no haya interferencias para evitar la discriminación por parte de otras personas. Los sonidos nuevos o distintos no son necesariamente los más difíciles de adquirir.

Es muy importante graduar adecuadamente el nivel de dificultad de los contenidos en los materiales de enseñanza.

Los temas gramaticales y los temas de contenidos deben estar relacionados. Los gramaticales se deben seleccionar tomando en cuenta su utilidad y se deben presentar partiendo de los más simples a los más complejos. Los temas de contenidos deben partir desde lo que es más próximo al niño y lo que conoce mejor, para lo cual hay que tomar en cuenta los intereses de los estudiantes en sus diferentes edades. Las funciones gramaticales y los temas de contenidos están en íntima relación en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Lo que se aprende en una lengua no necesita ser aprendido en otra. Si el conocimiento ya está adquirido, se produce lo que se conoce como “transferencia de habilidades”. Esto quiere decir que el conocimiento se adecua a otra u otras lenguas. Por lo tanto, si un niño es alfabetizado en un idioma, no se necesita repetir el proceso en el otro idioma, sino solamente tratar las diferencias entre ellos de manera apropiada.

Respecto del uso del español como lengua instrumental, la dificultad consiste en la apropiación que deben realizar docentes y estudiantes de esta función, ya que para la mayoría de ellos esta es una lengua nueva o L2. Los resultados dependen de la eficiencia en su conocimiento y manejo.

Las lenguas indígenas son un patrimonio de todos los ecuatorianos, ya que han sido creadas y habladas desde hace siglos por los miembros los pueblos ancestrales, que son parte de los orígenes de todos los habitantes del país.

### 2.3. Este manual

La intención del presente texto, es la de hacer que los docentes cuenten con una guía práctica acerca de procedimientos para enseñar la lengua ancestral como L1 y el español como L2, que sea también un compendio de ciertos principios teóricos que les permitan profundizar más en la comprensión de esta compleja problemática de la EIB. Entendemos como guía práctica un texto relativamente pequeño, que se centra en los aspectos que pueden interesar más a los docentes o que pueden ser más eficientes para resolver sus dudas inmediatas, habida cuenta de que la mayoría de ellos tienen muy poco tiempo y disponibilidad para leer.

El primer capítulo del manual comprende una sistematización e interpretación validadas de los datos recogidos en los talleres realizados en provincias entre mayo y agosto del 2009, así como ciertos aportes de las clases demostrativas observadas.

El segundo y tercer capítulos son una compilación de procedimientos que están en algunos manuales de lenguaje con enfoque de EIB. Numerosos autores han tratado exhaustivamente esta temática y los procedimientos, técnicas y procesos didácticos que han creado o recopilado se encuentran en diversas publicaciones. Este manual reúne actividades de clase que constan en tres textos que versan sobre esta temática: “Educación Bilingüe”, patrocinado por la UNESCO – OREALC y cuya autora principal es Madeleine Zúñiga; “Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua” de Aida Walqui y Viviana Galdames, y “Enseñanza de Lengua Indígena como lengua Materna” de Viviana Galdames, Aida Walqui y Bret Gustafson”, publicados por PINSEIB y PROEIB Andes.

Como texto de apoyo se recomienda la obra “Español como segunda lengua”, elaborado por Consuelo Yáñez Cossío e impreso con la cooperación de FONCULTURA. Este es un manual práctico de gramática del español que puede ser muy útil para los docentes.

## CAPÍTULO I

# SISTEMATIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA **INFORMACIÓN RECOPIADA** EN LOS TALLERES DE **METODOLOGÍA** DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

### 1.1. ¿Qué dificultades ha tenido usted para enseñar lengua?

- Desconocimiento de metodologías y técnicas adecuadas.
- Los estudiantes presentan en su habla variaciones dialectales ocasionadas por la migración. Esto no agrada a la familia ni a la comunidad.
- No se termina de unificar el alfabeto y la ortografía del kichwa.
- Hay resistencia a la apropiación de neologismos y a términos de origen peruano y boliviano.
- Mala pronunciación e interferencia fonética con el español.
- Hay dificultades para trazar los rasgos de la escritura de manera legible.
- No hay bibliotecas ni fuentes de consulta acerca de las lenguas ancestrales.
- Han cambiado demasiado las grafías del alfabeto kichwa, “al gusto de cada lingüista”. Esto dificulta el aprendizaje.
- La comunidad se opone a la enseñanza del kichwa.
- No hay materiales didácticos ni textos específicamente elaborados para el kichwa.
- Faltan términos genéricos como los del español para referirse a diversas realidades.
- Al principio los mismos estudiantes rechazaban el kichwa.
- Los KUPED's no están elaborados de acuerdo a la realidad de los docentes y estudiantes.
- Faltan bibliotecas y textos en los CECIB's.

Existe consenso en manifestar que les falta a los docentes y maestras conocer metodologías y técnicas para la enseñanza de lengua.

En lo que se refiere al idioma materno, los docentes trabajan reproduciendo esquemas tradicionales basados en procedimientos silábicos. Respecto a la enseñanza de segunda lengua, la casi totalidad de docentes desconoce enfoques metodológicos apropiados para trabajar de esta manera. Así, el tratamiento que le dan al español es el mismo que a la lengua materna, lo que lleva en los niveles iniciales a la ejecución de una especie de alfabetización simultánea en los dos idiomas.

Al ser el kichwa una lengua de tradición oral, no se ha llegado aún a una estandarización completa y final de su alfabeto. Los cambios que constantemente se han realizado en él desconciertan a los docentes y los desmotivan a trabajar la lengua a nivel escrito.

La interferencia fonética en los hablantes de lenguas ancestrales, especialmente en los kichwas, es un problema que históricamente ha estado ligado a la discriminación y al racismo. Al quedar los indígenas en lo más bajo de la escala social después de la conquista, sus lenguas y culturas perdieron todo prestigio. Esto ha conformado un imaginario social en el cual el acento de los indígenas para hablar el español no se ha considerado de la misma manera que el de otras personas de diversa procedencia. Así, el criterio discriminatorio primó sobre el lingüístico socialmente aceptado y los errores de pronunciación de los kichwas pasaron a ser objeto de burlas y bromas de mal gusto.

Aunque esta concepción se ha ido superando cada vez más, todavía existe un número significativo de comunidades en las cuales el criterio que prima es el de que no tiene sentido la enseñanza en kichwa, porque esta lengua no tiene utilidad más que en los ámbitos restringidos de la sociedad indígena. Si se quiere revalorizar las lenguas ancestrales, sus hablantes deben darles la importancia debida y apoyar su lectura y escritura en el ámbito escolar.

La elaboración de libros de texto para la educación escolarizada en kichwa, necesita superar aún la problemática psicolingüística y sociolingüística que conlleva el paso de una lengua oral al ámbito de la escritura. Los textos deben poder expresar de manera apropiada los contenidos del currículo educativo pero, al no haberse utilizado las lenguas indígenas para estos fines, es necesario realizar una adaptación conceptual y crear neologismos que den cuenta de todas las realidades que se necesita expresar. Los especialistas han hecho su mejor esfuerzo para lograr este objetivo, pero las formas de expresión resultantes ha forzado de tal manera los esquemas sintácticos, semánticos y léxicos de la lengua, que el resultado ha sido en muchos casos incomprensible para los docentes, lo cual ha desmotivado la utilización del kichwa en las aulas.

En lo que se refiere específicamente a los Kukayos Pedagógicos, los docentes afirman que no responden a la realidad de muchas comunidades donde existen escuelas bilingües, debido a que los estudiantes ya no tienen allí el kichwa como lengua materna. Por otro lado, se estima en un 60% el número de docentes hispanohablantes en el Sistema Bilingüe. Como se ha mencionado anteriormente, el estilo de kichwa escrito que se usa en estos libros recurre a numerosos neologismos no apropiados socialmente, lo que dificulta notablemente la comprensión de los textos. Estas razones hacen que los Kukayos Pedagógicos sean muy poco utilizados o utilizados de manera parcial e inapropiada, por ejemplo obviando las partes escritas en kichwa.

## 1.2. ¿Qué recursos didácticos utiliza?

- textos (narrativos, informativos)
- cuadernos de trabajo
- papelógrafos
- marcadores
- láminas
- grabadora
- CD's.
- materiales del medio
- taptana nikichik
- poemas
- adivinanzas
- trabalenguas
- sopa de números y letras
- revistas
- carteles
- crucigramas
- mapas conceptuales
- tarjetas de fonemas
- bingo
- dominó
- organizadores gráficos de ideas



Se afirma que se privilegia el uso de los recursos elaborados en las propias escuelas, que tienen pertinencia cultural y emplean materiales del medio.

### 1.3. ¿Qué dinámicas utiliza?

- rondas
- canciones
- poemas
- cuentos
- sociodramas.
- juegos tradicionales
- juegos matemáticos
- juegos de lenguaje

La variedad de dinámicas puede ser muy grande. Los docentes manifiestan que las realizan siempre al inicio de las clases, dando preferencia a aquellas que tienen relación con aspectos de sus culturas.

### 1.4. ¿Cómo fue la experiencia de su primera clase para enseñar lengua?

- En los primeros años fue muy buena; enseñe con base en juegos, imitaciones, canciones, expresión corporal, ejercicios de escritura.
- Fue muy duro enseñar la lengua indígena, ya que trabajé con niños mestizos.
- Poco satisfactorio, porque no tenía experiencia.
- Fue una experiencia compleja.

La mayoría de docentes ha expresado que su primera experiencia de clase fue difícil, lo cual es perfectamente comprensible, puesto que no tuvieron una formación especializada en este sentido, sino solamente algunos cursos acelerados. Los docentes que han estudiado en institutos pedagógicos en cambio, además de una formación teórica especializada, tienen la oportunidad de hacer prácticas en escuelas, con lo cual se van familiarizando paulatinamente con la realidad de su profesión.

### 1.5. ¿Cómo planifica para una hora clase?

Con los siguientes componentes:

- título de la unidad
- objetivo
- contenidos
- niveles
- proceso metodológico
- recursos didácticos.
- evaluación
- de acuerdo al tema y contenido programático.
- la clase no dura necesariamente solo una hora.

De acuerdo al sistema EIB, con el proceso de los KUPED's y sus cinco fases:

- dominio del conocimiento
- aplicación del conocimiento
- creación del conocimiento
- socialización
- evaluación

La planificación es algo que tradicionalmente ha causado muchos problemas a los docentes, ya que implica un desglose sistemático de contenidos y procedimientos de clase que requiere disciplina para ser elaborado y aplicado consecuentemente en el aula. Por lo general los docentes, cuando ya adquieren experiencia, interiorizan los procedimientos y van dejando de lado la planificación formal. Así, ésta se vuelve con el tiempo solamente un requisito administrativo que se debe presentar a los supervisores quienes, dicho sea de paso, no cumplen una función de apoyo pedagógicos para los docentes, sino de "control" administrativo de sus actividades.

Naturalmente, la actividad educativa de los docentes debe responder a un ordenamiento de ideas y procedimientos, pero cualquier planificación tiene que ser lo suficientemente flexible para responder a problemas y situaciones inesperados o particulares.

### 1.6. ¿Qué sugerencias daría a una persona que está empezando a enseñar lengua?

- Tener vocación para trabajar en esta área.
- Conocer la metodología y técnicas activas.
- Especializarse en el área.
- Preparar la clase diariamente
- Consultar acerca de los temas
- Planificar la clase
- Pedir ayuda a otros compañeros
- Partir del contexto
- Disponer siempre de los materiales necesarios

La vocación es algo que se da por descontado cuando se trata de abrazar la profesión de docente, aunque existen personas que la ven simplemente como un medio de ganarse la vida igual que cualquier otro.

Pese a que existe una mayoritaria opinión acerca de la necesidad de conocer metodologías de enseñanza de lenguas, parece que no se ha trabajado mucho al respecto, de acuerdo a lo observado en los talleres y a lo expresado por los docentes. La metodología para enseñar lecto escritura inicial en lengua materna se maneja con relativo éxito, pero la que sería apropiada para enseñar el español como segunda lengua no se conoce.

La opción de apoyarse mutuamente entre colegas o de pedir ayuda a los compañeros fue expresada solamente por pocas personas, lo que demostraría que no se ha difundido mucho el pensamiento de ayudarse solidariamente, ni de comunicarse abiertamente con los demás docentes.

### 1.7. ¿Aplica el currículo de la EBI?

- Se adapta según la cultura de cada pueblo.
- Los KUPEDS valoran y fortalecen nuestra identidad y lengua.
- En mi zona si se aplica.
- Si, es parte de nuestra EBI.

- No, porque la malla curricular de SEIC es diferente y además trabajamos con el proyecto CETT de la Universidad Andina.
- Si, y también la metodología del proyecto “Escuelas Lectoras”

Todos los docentes afirman conocer y poner en práctica el currículo de la EIB. Este currículo toma en cuenta de una manera general la cosmovisión de los pueblos ancestrales, pero está basado en las concepciones teóricas acerca de esta temática desarrolladas por especialistas en el tema a lo largo de la historia de la educación escolarizada de tradición occidental. En la práctica, los docentes y maestras adaptan enfoques pedagógicos y procedimientos didácticos a las realidades particulares de sus comunidades y centros de trabajo. Así mismo, utilizan las lenguas ancestrales de acuerdo a factores como las necesidades de comunicación, que dependen del nivel de bilingüismo de los estudiantes, o la opinión de la comunidad acerca del empleo de las lenguas en la escuela.

Uno de los principios básicos del currículo de la EIB, es el de que la enseñanza inicial debe hacerse en la lengua ancestral, cuando ésta es la lengua materna de los estudiantes. En la realidad, tanto la lengua indígena como el español se usan de manera alternada y combinada en el proceso, lo cual obedece a razones psicolingüísticas y sociolingüísticas que tienen que ver con la situación de las culturas ancestrales en la sociedad ecuatoriana y su devenir histórico, lo que se relaciona a su vez con la característica de oralidad de sus lenguas y su pertenencia a una matriz civilizatoria completamente distinta de la occidental.

### 1.8. ¿Cree que es posible alfabetizar a los niños en las dos lenguas al mismo tiempo?

- No es posible, no se desarrolla bien el proceso de aprendizaje.
- No es posible, en lo primeros años apenas está reconociendo las grafías.
- No, porque se confunden con las interferencias de vocales y consonantes.
- No es recomendable, se deben trabajar por separado.

Esta pregunta se incluyó en el cuestionario por que se tenía la percepción de que ocurría lo que se menciona en la pregunta anterior respecto del tratamiento de las lenguas en el aula. Los datos recogidos y las observaciones hechas nos permiten afirmar que tanto en la lengua indígena, como en el español se trabaja con una metodología de enseñanza para lengua materna. Si nos referimos específicamente a la lecto escritura inicial, un proceso de alfabetización simultánea en dos lenguas funcionaría mejor si el bilingüismo de los estudiantes fuera relativamente equilibrado. Las dificultades a las que hacen mención los docentes en sus respuestas tienen que ver más con ciertas interferencias que se da en la utilización de los dos alfabetos pero que son fácilmente superables, que con impedimentos de orden psicopedagógico que afecten realmente la consecución de los objetivos propuestos con una alfabetización de este tipo.

### 1.9. ¿Qué necesita para mejorar su trabajo?

- Conocimiento de metodologías y técnicas activas para las áreas.
- Especialización por áreas.
- Materiales didácticos acordes al nivel y a los contenidos.
- Capacitación en diseño de textos.
- Apoyo para publicar recopilaciones de literatura de los pueblos.
- Ser autodidacta y prepararme por mi cuenta.
- Capacitación permanente.
- Capacitación en metodología para enseñar kichwa.
- Vocabularios y diccionarios.

Se vuelve a mencionar la capacitación en metodología de enseñanza de lenguas. Este es un tema al que se refieren constantemente los docentes, lo que deja ver que hay una necesidad sentida al respecto. En general, existe una marcada preocupación por aprender más sobre diversos tópicos y elevar su nivel profesional.

Las recopilaciones de textos de la tradición oral de los pueblos y nacionalidades se siguen percibiendo como la mejor manera de

disponer de material escrito en las lenguas ancestrales. En kichwa y en shuar existen en un buen número, pero en los demás idiomas queda aún mucho por hacer. Si bien estas recopilaciones contribuyen de alguna manera al desarrollo de las lenguas, éste se dará de una forma más amplia y eficiente cuando surjan literatos y poetas que escriban creaciones originales en verso y en prosa, así como cuentos y novelas de ficción.

De la misma manera, el kichwa y el shuar son los idiomas que más atención han merecido en lo que tiene que ver con la elaboración de diccionarios y gramáticas. Su confección requiere del concurso de profesionales altamente especializados y de proyectos que financien las respectivas investigaciones de una manera completa y durante el tiempo necesario. Por estas razones, el ritmo de producción de este tipo de textos es lento.

### 1.10. ¿Qué se necesita hacer para que los niños y jóvenes se encariñen con el kichwa y quieran hablarlo?

- Concursos de lectura y escritura.
- Difusión de la importancia del kichwa en los medios.
- Capacitar a la población acerca del fortalecimiento de la lengua kichwa.
- Asesoría constante acerca de la EIB.
- Realizar talleres y mesas redondas en nuestra lengua con niños, jóvenes y padres de familia.
- Fortalecer la identidad cultural en los centros educativos
- Realizar concursos acerca de leyendas, poemas, cuentos y vivencias del entorno mediato con niños y jóvenes. Así se puede motivar a la sociedad.
- Dar clases fáciles y agradables.
- Tener aulas rotuladas.
- Utilizarlo sin ninguna vergüenza en cualquier ámbito de la vida social.
- Concientizar a la sociedad en el sentido de que el kichwa tiene la misma importancia que cualquier otra lengua.

- Implementar la lengua kichwa en las ciudades.
- Los niños y jóvenes kichwas deben dar charlas sobre el tema en escuelas y colegios a nivel nacional.

En los pueblos y nacionalidades del Ecuador los niños y jóvenes son los que están más propensos a asimilarse al sistema dominante, en desmedro de sus lenguas y culturas. La inserción de las personas indígenas en el mundo moderno occidental parecería llevar implícita esta consecuencia, aunque en realidad no tiene por qué ser así. Para contrarrestar dicha tendencia es necesario en primer lugar conseguir una comprensión más amplia de las relaciones sociales e interétnicas en sociedades como la ecuatoriana, de manera que se pueda desarrollar procesos de adaptación y transformación cultural positiva. (Ejemplos de este tipo de adaptación son las nuevas estéticas que van creando los pueblos indígenas o el empoderamiento de sus lenguas y culturas que deriva del mejoramiento de sus condiciones económicas).

Esta transformación depende en buena parte de la elevación de la autoestima de los miembros de los pueblos y nacionalidades. A su vez, esto está directamente relacionado con el mejoramiento de su situación económica. Al cumplirse estas condiciones, las personas por lo general comienzan a utilizar su lengua sin ningún complejo en cualquier ámbito de la interacción social. Sin embargo, de cualquier manera esto implica un cambio gradual de los patrones culturales de las sociedades en cuestión, ya que es parte de su evolución natural.

La conservación y desarrollo de las lenguas y culturas ancestrales está inmersa en problemáticas como la de la urbanización de sus miembros y su alejamiento de un modo de vida campesino y agricultor. También en la de las aspiraciones de las nuevas generaciones de ingresar a las universidades e insertarse en ámbitos Intelectuales y laborales con los mismos derechos de cualquier ciudadano; o de desarrollar un estilo de vida moderno a la manera de la sociedad mestiza o de otras sociedades del mundo. Todo esto no implica necesariamente una pérdida automática de los rasgos culturales o de la lengua de los miembros de las culturas ancestrales, pero se

debe investigar más esta problemática para poder tener una visión más clara de sus alternativas de solución.

También en las comunidades campesinas la modernidad va influyendo y haciendo cambiar sus patrones culturales en lo que tiene que ver con la vestimenta, la alimentación y la construcción de las viviendas, entre otros elementos de sus formas propias de vida.

Este análisis nos lleva a pensar en que se debe dar un impulso prioritario al uso de las lenguas ancestrales en la comunicación oral, al mismo tiempo que se las usa de forma escrita en los establecimientos educativos. Para esto, se debería implementar las estrategias mencionadas por los docentes y otras más, pero complementándolas con el cambio de las estructuras sociales hacia un orden más justo.

## 2. Sistematización e interpretación de la información recopilada en el taller de validación de metodología de enseñanzas de lenguas.

Es difícil implementar bibliotecas en todos los centros educativos, pero la falta de textos impresos se puede solucionar con aquellos que producen los estudiantes. Los niños y niñas escriben muchas cosas, especialmente recopilaciones de su tradición oral. Se debería contar con financiamiento para compilar y publicar estas producciones.

El alto porcentaje de docentes hispanos en el sistema bilingüe (60%) socava la credibilidad de sus principios. La falta de interés de las personas indígenas por la carrera docente marca la tendencia que existe en el país en general: no es una profesión muy atrayente debido al bajo salario que se percibe. Por otro lado, existe una cierta contradicción en la concepción de impulsar la educación en las lenguas ancestrales en la primaria, pero pensando en que finalmente lo más importante es que los niños y niñas aprendan un buen español para poder desenvolverse adecuadamente en la secundaria.

Por ello, una corriente de docentes ha comenzado a proponer la posibilidad de que el área de español debe ser impartida por docentes hispano hablantes, lo cual es completamente coherente con la lógica de que la persona que enseña una lengua debe ser hablante nativo de la misma o conocerla en un nivel avanzado.

Los docentes y maestras afirman que los Kukayos Pedagógicos son en buena parte una copia de los textos del sistema hispano y proponen escribir otros que reflejen las particularidades de cada provincia, utilizando los materiales que han desarrollado y aquellos producidos por sus estudiantes.

El modelo de planificación proveniente de la educación oficial del país, ha sido criticado en la Amazonía. Allí se ha desarrollado una propuesta impulsada por el Proyecto EIBAMAZ, que ha implementado el proceso educativo por medio de unidades de aprendizaje que los estudiantes deben completar de acuerdo a su edad y nivel de madurez. Existe una cierta correlación entre las unidades y el tiempo que corresponde a cada año lectivo, pero esto pasa a ser más bien una formalidad; lo realmente importante en este modelo es la adecuación del proceso a los ritmos de aprendizaje de cada alumno. Se afirma también que este tipo de organización educativa tiene una relación más adecuada con la cosmovisión y modo de vida de los pueblos indígenas.

La utilización de los textos oficiales del sistema hispano es generalizada en las instituciones educativas de la jurisdicción bilingüe en todo el país. La información recopilada nos permite concluir que no funcionan solamente como textos de apoyo, sino que se han constituido en el principal material para la enseñanza en la mayoría de dichas instituciones. Entonces, para la nacionalidad kichwa, los Kukayos Pedagógicos estarían funcionando como un material auxiliar del cual se utilizan básicamente sus secciones en español. Las secciones en kichwa presentan grandes dificultades para su uso debido al estilo de la lengua utilizado.

Las pruebas de bilingüismo que se aplican a los docentes, deben ser enfocadas con una concepción diferente, ya que muchos de ellos son buenos profesionales y tienen toda la disposición de cumplir con su trabajo a cabalidad, pero su nivel de conocimiento y manejo de la lengua indígena es muy variable. Así, se deberían establecer los niveles básico, intermedio y avanzado para medir la proficiencia de los docentes. Para los que se encuentren en los niveles básico e intermedio se debe implementar un programa de estudios que les permita seguir aprendiendo la lengua hasta alcanzar el nivel avanzado. De esta manera, solamente los que no logren este objetivo, al final del proceso de capacitación, podrían ser considerados no idóneos para desempeñar las labores de docentes bilingües.

El constante aumento de la población indígena en las ciudades del país, ha llevado a que se empiece a hablar de la necesidad de desarrollar un currículo urbano de la EIB. Efectivamente, las condiciones de vida en una ciudad hacen que los patrones culturales de los individuos cambien, conduciendo a la conformación de un nuevo tipo de persona indígena, que es cada vez menos campesina mientras más se adapta a la urbe. Esto tiene que ver con la cuestión largamente debatida en los círculos sociológicos y antropológicos, que parte de las siguientes preguntas esenciales: ¿Quién es un indígena? ¿Qué caracteriza la relación profunda entre indígenas y mestizos? ¿Hacia dónde va el desarrollo de las sociedades indígenas en el mundo moderno?

La incentivación de los niños y jóvenes hacia la escritura de las lenguas ancestrales es una tarea aún más difícil que aquella dirigida a su práctica oral. Por esta razón, una estrategia que ha probado ser efectiva es la de hacerles desarrollar un diario o recopilación de sus actividades cotidianas, así como de sus pensamientos y sentimientos respecto del mundo que les rodea, escritos en sus idiomas. Este procedimiento establece una conexión vital que hace aflorar la identificación del individuo con la lengua que considera más propia, pero que permanece relegada en su psiquis debido a que el español es el idioma que se le exige utilizar en la mayor parte de sus actividades cotidianas. Hay que tomar en cuenta el hecho de

que los niños y jóvenes pueden escribir en sus idiomas ancestrales prácticamente sólo en el ámbito escolar, ya que ellas no tienen aún espacios de utilización en las diversas actividades sociales, administrativas y políticas del país.

Otro criterio importante para la enseñanza y desarrollo de estos idiomas es el de referir en ellos los hechos históricos que atañen directamente a los pueblos y nacionalidades. La memoria histórica es un soporte poderoso de la identidad cultural y los hechos, al ser relatados en las lenguas propias, alcanzan una dimensión de identificación y empoderamiento de las personas con sus orígenes muy superior al que se conseguiría si fueran expresados en español.

En lo que tiene que ver con las interferencias lingüísticas entre los idiomas ancestrales y el español, el consenso es que se las debe eliminar completamente, en vista de que son causa de discriminación social. Estas interferencias, en una sociedad marcada por la diglosia como la ecuatoriana, no son percibidas como un acento particular que tiene una persona cuya lengua materna no es el español, sino como un estigma social sinónimo de inferioridad de los individuos que las producen.

Un fenómeno nuevo que se percibe en el ámbito de la EIB es aquel de que numerosos establecimientos educativos están comenzando a perder prestigio debido a que en ellos no se enseña el idioma inglés. Por lo tanto, es cada vez mayor la exigencia hacia el aprendizaje de esta lengua. Ante ello, en varias escuelas bilingües se imparten ya clases de dicho idioma; sin embargo, no existe una comprensión cabal de lo que significa enseñar y aprender una lengua extranjera. Al desconocer los enfoques teóricos y metodológicos que guían estos procesos, lo que se hace en la práctica es memorizar listas de palabras, saludos y algunas expresiones sin la debida estructuración.

Los procedimientos para aprender idiomas deben ser eminentemente comunicativos, si se quiere obtener como resultado que los estudiantes los comprendan y los hablen. Además los docentes, si no son hablantes nativos, deben tener un nivel avanzado en el

conocimiento de la lengua en cuestión. Vemos así que la enseñanza del idioma inglés en la EIB, debe resolver aún problemas de fondo para que funcione adecuadamente.

Es generalizada la petición de que se elaboren materiales didácticos, así como textos de lectura que sean producidos por los estudiantes, los docentes o los miembros de la comunidad. En realidad, si se quiere disponer de todos estos elementos educativos en las lenguas ancestrales, es necesario incentivar a las personas a la escritura. Con un horizonte más amplio, se podría pensar en actividades destinadas a desarrollar la creatividad literaria, especialmente en los niños y jóvenes, de manera que se comiencen a formar escritores y poetas de los pueblos y nacionalidades.

La formación de profesionales en la enseñanza de lenguas ancestrales y de lenguas extranjeras, requiere de estudios superiores especializados. Las universidades del país deben sensibilizarse e incluir en sus pensums de estudios lo que se refiere a la diversidad del país, de una manera que integre los conocimientos de los pueblos y nacionalidades, así como todo lo que constituye la ciencia y tecnología del mundo actual, con un alto nivel académico.

El fenómeno de la migración ha dado como resultado una situación de abandono para muchos niños y jóvenes de los pueblos y nacionalidades, quienes presentan problemáticas emocionales que se reflejan en su comportamiento y en su rendimiento escolar. Los docentes y maestras deben ser sensibles a esta realidad y tratar de ayudar a los estudiantes que se encuentran en esta situación. Se pone de manifiesto esto debido a que muchos docentes no lo consideran algo importante o que merezca un tratamiento especial por parte de ellos hacia estos estudiantes. Es necesario entonces un proceso de sensibilización del personal docente en este sentido.

Se ha mencionado también la necesidad de aprovechar la tecnología para la formación y superación de los docentes, específicamente en lo que se refiere a cursos o estudios en línea. Este es un recurso que puede ser muy eficiente, pero requiere en primer lugar de la

elaboración de las correspondientes plataformas virtuales con sus contenidos y procedimientos, además de la disponibilidad de los tutores necesarios para cumplir estas funciones. Por otro lado, se requiere también la disposición y disciplina de los estudiantes, así como un acceso seguro a internet en cualquier momento.

Como se puede ver, son complejos y numerosos los retos y dificultades que enfrenta la EIB en el momento actual. Su resolución requiere del esfuerzo conjunto de todas las instituciones y personas involucradas en sus procesos. Es necesario que todo lo que debe hacerse se lo considere bajo la óptica de la interculturalidad, definida como la convivencia armónica entre todas los individuos que habitan la República del Ecuador, lo cual es una parte constitutiva del *sumak kawsay*. Esto implica el reconocimiento, por parte de la sociedad nacional, de que existen pueblos y nacionalidades con sus propias culturas y lenguas que deben ser respetadas y valoradas. En este sentido, se percibe un progreso notable en las concepciones de los niños y jóvenes hacia la diversidad, pero habría que trabajar más en la sensibilización de personas adultas que conservan aún los viejos esquemas discriminatorios de otras épocas.

Por otro lado, se debe abandonar posiciones etnocentristas, radicales y fundamentalistas que no contribuyen a la mutua comprensión entre los integrantes de la sociedad ecuatoriana. Cada quien debe ser lo suficientemente autocrítico para reconocer sus errores y limitaciones, así como sus virtudes y fortalezas, las que deben estar siempre al servicio de la sociedad.

### 3. Aportes metodológicos de los docentes participantes en los talleres de metodología de enseñanza de lenguas.

En las clases demostrativas observadas, los docentes realizaron en general actividades estándar para enseñanza de lecto escritura inicial. Algunos de ellos demostraron su creatividad con procedimientos interesantes e imaginativos, pero no se podría hablar de aportes originales en el sentido estricto del término, ya que el campo de la

didáctica de la lecto escritura ha sido desarrollado por décadas en muchas partes del mundo y lo que existe son variaciones sobre temas ya conocidos. En algunas ocasiones estas variaciones constituyen perspectivas realmente nuevas en algún punto del sistema.

Así, el enfoque que privilegia la conciencia fonológica ha sido implementado en algunas escuelas bilingües de las provincia de Cotopaxi y Pichincha y ha constituido un descubrimiento para los docentes. Los que se han decidido a experimentar han tenido que superar el temor a no obtener buenos resultados, y a la consecuente sanción de la comunidad educativa. Pero, una vez vencida la aprensión inicial, su reflexión se ha profundizado y expandido, dando como resultado un cambio cualitativo en su concepción educativa. Este es un gran logro que, obviamente, se refleja en la calidad de la enseñanza de los docentes y en el rendimiento de los estudiantes. La concepción pedagógica “de la oralidad a la escritura” ordena la secuencia de razonamiento lógico del proceso de enseñanza - aprendizaje de una manera más natural.

Hay que recalcar que ningún docente preparó una clase de español como segunda lengua de acuerdo a lo solicitado por los facilitadores. Esto demuestra que existe un desconocimiento casi total de este tipo de enfoque para la enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua.

A continuación se exponen algunos procedimientos didácticos interesantes presentados por los docentes en las clases demostrativas.

#### 3.1. Árbol de fómix (kichwa)

##### Material.

Árbol elaborado en fómix con sus partes por separado: raíz, tronco, ramas hojas, flores y frutos.

## Procedimiento.

- Conversación motivadora acerca de la palabra “yura” (árbol)
- El docente va pegando en el pizarrón los elementos del árbol en orden ascendente, comenzando por la raíz.
- Pregunta a la clase el nombre de cada una de las partes y los repite varias veces.
- Muestra tarjetas en las cuales están escritos los nombres de las partes del árbol y pide a los estudiantes que las peguen donde corresponden.
- Presenta verbos que se refieren a las funciones de cada una de las partes del árbol (nacer, crecer, reproducirse, alimentarse, dar fruto, vivir, respirar, etc.).
- Hace formar oraciones con estos verbos.

## Comentario

La metáfora de un árbol como un organismo vivo es aplicable a todos los seres vivos y es un buen recurso para enseñar estos principios a los niños, al mismo tiempo que aprenden la lengua. La utilización de colores y partes móviles dinamiza la actividad.

### 3.2. Sustantivos (kichwa)

## Material

Tarjetas, marcadores, cinta adhesiva

## Procedimiento

- Los estudiantes se colocan de pie formando un círculo. El docente pega tarjetas con palabras en la espalda de cada uno de ellos.
- Se forman parejas, se colocan frente a frente los miembros de cada pareja y tratan de leer la tarjeta que tienen pegada en sus espaldas. Cada uno de ellos hace todo lo posible por evitar que el otro la lea, lo cual produce una dinámica física divertida

- Después de este juego motivador los participantes tienen sus respectivas tarjetas en la mano. El docente pregunta ¿Qué clase de palabras son estas? Los estudiantes leen las palabras y el docente las explica.
- Pega en el pizarrón una tarjeta que dice “shutimanta” (acerca del nombre) y debajo otra con la definición de sustantivo. Explica lo que es nombre común y nombre propio.
- A continuación presenta un cuadro con la clasificación de los sustantivos en sus clases.
- Reparte a los estudiantes tarjetas con dibujos de objetos y animales y otras con sus nombres. Deben emparejarlas correctamente.
- Pegan las tarjetas debajo del nombre de la clase de sustantivo a la que correspondan.
- Finalmente, pide a los estudiantes que copien el cuadro y manda como tarea traer otros sustantivos de las clases que se han estudiado.

## Comentario

El esfuerzo por trabajar solamente en kichwa sobre la gramática de la lengua es encomiable, puesto que se requiere utilizar los neologismos creados para denominar los conceptos gramaticales que se estudian. El docente debe en primer lugar apropiarse de ellos de manera que los pueda utilizar adecuadamente y debe transmitir estos significados a sus estudiantes, para quienes los neologismos o la nueva utilización de palabras conocidas les puede resultar muy extraña inicialmente. El esfuerzo intelectual (psicolingüístico) que debe realizar un docente para trabajar de esta manera utilizando la lengua indígena es grande y, por esta razón, muchos prefieren hacerlo en español, ya que así todo el manejo conceptual les resulta más fácil.



### 3.3. Adjetivos (kichwa)

#### Material

Tarjetas, marcadores, cinta adhesiva

#### Procedimiento

- Comienza haciendo un juego motivador que consiste en imitar los movimientos y ruidos que hacen ciertos animales. El que no lo hace bien da una prenda y tiene que realizar una penitencia para recuperarla.
- Divide a los estudiantes en grupos y les entrega tarjetas en las que están escritas definiciones gramaticales (verbo, sustantivo, adjetivo, pronombre).
- Cada grupo debe discutir acerca de la definición. En este proceso se va afinando hasta que quede lo mejor elaborada posible. Escriben el resultado en una tarjeta.
- Un representante de cada grupo pasa al pizarrón, pega la tarjeta y explica de que manera llegaron a este resultado.
- A continuación el docente pega en el pizarrón el dibujo de un objeto (sombrero) y pide a los estudiantes que a su alrededor peguen tarjetas con palabras que expresa cualidades del objeto en cuestión.
- Finalmente, pide a los estudiantes que escriban una oración con cada uno de los adjetivos que se han estudiado en la clase.

#### Comentario

Es muy útil el ejercicio de reflexión que implica discutir acerca de la definición de una categoría gramatical en kichwa. De esta manera, los estudiantes recrean el proceso que han debido seguir los especialistas que crearon los neologismos, lo que facilita su comprensión y aprehensión.

## CAPÍTULO II

# ACTIVIDADES DE CLASE PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUA INDÍGENA COMO LENGUA MATERNA (COMPILACIÓN)

Antes de pasar a desarrollar los diferentes puntos de este capítulo, queremos anotar que, de aquí, en adelante, nos referiremos específicamente a programas de educación bilingüe en los que la lengua materna (L1) es una lengua indígena sin tradición escrita y la segunda lengua (L2), es la dominante y oficial, como se da en variados programas en el contexto latinoamericano.

Distinguimos el uso instrumental de la L1 en el proceso educativo (la enseñanza en L1) de la enseñanza de L1. En el primer caso, se trata de utilizar la lengua materna, como medio de instrucción; se la emplea para enseñar contenidos relacionados con los cursos o materias básicas del currículo escolar. En el segundo caso; la L1 es el objeto de la enseñanza. Ya que la lengua es fundamentalmente un instrumento de comunicación, la enseñanza de la L1 quiere decir, enseñar a manejar ese instrumento en sus niveles oral y escrito. En la escuela primaria, la enseñanza de L1 también incluye el iniciar a los niños en el análisis gramatical de su lengua.

Para poder enseñar y aprender una lengua se requiere dominarla. Por esta razón, dedicaremos la mayor parte de este capítulo a dar orientaciones para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la L1 en el nivel de estudios primarios.

## 1. Desarrollo de la L1 a nivel individual y social.

En primer lugar, recordemos que las lenguas son instrumentos de comunicación al servicio de un individuo o persona y al servicio de una sociedad.

En consecuencia, el desarrollo de la lengua puede darse a nivel Individual y social. Los programas de educación bilingüe en América Latina deben buscar el desarrollo de la lengua indígena, lengua materna de los educandos, en esos dos niveles. Sólo así se alcanzará la meta de un bilingüismo aditivo, en el sentido que hemos expuesto en capítulos anteriores.

Por lo general, el uso instrumental de una lengua materna indígena se acepta porque garantiza que los estudiantes comprendan los contenidos de enseñanza que les presenta el docente en la escuela. Sin embargo, esta aceptación no siempre se acompaña con la conciencia de lo que significa la enseñanza de y en una lengua vernácula en los diversos cursos o materias escolares. En lo que respecta al curso de Lenguaje, por ejemplo, los objetivos de un programa de educación bilingüe referidos a la L1 persiguen el desarrollo de las habilidades lingüísticas receptivas y productivas, en forma oral y escrita, para lo cual debemos ejercitar a los niños a escuchar, hablar, leer y escribir su lengua materna. Esto significa procurar el desarrollo de la L1 a nivel individual.

Los niños inician su escolaridad con el manejo de las dos habilidades orales (escuchar-hablar) en L1, lo cual les permite relacionarse eficazmente con los miembros de su contexto familiar y comunal. Puede ser que presenten pequeñas fallas de pronunciación; que requieran aprender el vocabulario propio de los cursos escolares; que las construcciones gramaticales que emplean sean más bien simples; que no hilvanen bien sus ideas cuando quieran relatar algo, etc. Entre las responsabilidades de la escuela está ayudar al niño a superar las deficiencias que se detecten en el manejo oral de la lengua materna y mejorarlo.

Ahora bien, en una enseñanza no bilingüe los niños hablantes de una lengua indígena no tienen la posibilidad de ejercitar el uso de su lengua en la escuela; por el contrario, no son pocos los casos en que se les prohíbe que la hablen, bajo castigo. Esta actitud los afecta, de manera que el desarrollo natural de la L1, incluso para actividades restringidas al ambiente casa-campo, puede sufrir atrasos más o menos serios. Muy diferente es la meta de una educación bilingüe, pues ésta estimula al niño a incrementar el uso de su lengua materna y darle un nuevo uso, como el estudiar, para lo cual no bastará entenderla y hablarla; sino que será necesario también leerla y escribirla. El desarrollo de cada una de estas cuatro habilidades lingüísticas exige prácticas diversas que veremos más adelante.

También a nivel individual, la educación bilingüe propicia el desarrollo de la lengua indígena de parte de los docentes, ya que estos le darán un uso nuevo: enseñar en ella. Hemos visto a docentes que hablan fluidamente un idioma vernáculo, encontrar ciertas dificultades al intentar dar una clase de historia en esa lengua y más dificultades aún si se trata de un tema de geografía o ciencias naturales. Pero también hemos visto que después de un tiempo los tropiezos van desapareciendo, pues la práctica diaria, constante, rinde sus frutos.

A medida que el docente gana experiencia al dictar clases en la lengua indígena, podrá advertir que esta en sí tal vez carece de un determinado vocabulario o expresiones de uso frecuente en la escuela para enseñar los distintos cursos. Estas carencias son evidencia de la necesidad de desarrollo de la lengua vernácula a nivel social, como instrumento de comunicación al servicio de sus hablantes y para los ámbitos más diversos. Entre estos ámbitos podemos incluir: la administración pública, la legislación, los medios de comunicación (periódicos, radio, televisión), las transacciones comerciales, etc.

Una de las naturales preocupaciones del docente que enseña en una lengua sin tradición escrita es la falta de textos escolares y otros libros en los que él y sus estudiantes puedan ejercitar la lectura, o estudiar y afianzar conocimientos referidos a temas escolares, o simplemente disfrutar de un relato o de un poema, o informarse sobre acontecimientos de la historia de las comunidades indígenas. La posibilidad de contar con estos libros dependerá de lo que se logre en el uso oral y escrito de la lengua indígena a nivel social. Podemos decir que, esa posibilidad escapa al control del docente y de la escuela, pero es innegable que los docentes y las escuelas de educación bilingüe, al ir implementando sus programas, juegan un rol importante en el enriquecimiento y difusión del idioma vernáculo. En efecto, el uso de la lengua indígena como instrumento de educación obligará a incrementar su léxico, ya sea rescatando expresiones que habían caído en desuso, o creando nuevas. El docente aprenderá a emplear estos términos al dictar sus clases y desarrollar actividades diversas con sus estudiantes, quienes a su vez lo aprenderán de él

y lo harán suyo. Sin embargo, el objetivo final debe ser que estas expresiones no queden en el ámbito de la escuela únicamente, sino que poco a poco lleguen a formar parte del habla de cualquier usuario de la lengua vernácula. Para lograr esta meta es necesario difundir en la comunidad la labor de la escuela.

Enseñar a leer y escribir en una lengua indígena a través de un programa escolarizado, puede también tener valiosas repercusiones a nivel social. Por un lado, es posible que entre los docentes alguien descubra una escondida vocación literaria que brota al tener acceso a la expresión escrita en la lengua materna. Por otra parte, entre los niños que aprenden y practican la redacción en la lengua indígena, se encontrarán los futuros escritores en esa lengua.

Al reconocerle su legítimo lugar en la escuela, esta institución contribuye a fomentar el uso y valoración de la lengua vernácula en las comunidades indígenas y también en el contexto nacional. No obstante, la influencia de la escuela tiene limitaciones si trabaja sola. Para que la educación formal escolarizada desempeñe el papel que deseamos en el enriquecimiento de un idioma indígena a nivel social, será muy conveniente que la aplicación de los programas de educación bilingüe cuente con la aceptación de las comunidades y se mantenga con ellas una relación constante y de intercambio de ideas y opiniones con respecto al futuro de la lengua vernácula.

De hecho, mucho de lo que concierne al desarrollo de una lengua indígena a nivel social depende de una favorable política y planificación lingüística de parte del Estado, puestas de manifiesto a través de sus diversas instituciones, entre las que la escuela es solo una. Además, cuando hablamos de escuela, nos referimos indirectamente al sistema educativo en general, del cual forman parte las autoridades educativas de todo rango y nivel, y no únicamente los docentes y los estudiantes.

Puesto que este texto esta más bien orientado a las tareas del docente en el aula, nos centraremos en dar algunas bases y sugerencias para el desarrollo de la lengua materna indígena a nivel individual.

Recordemos que el objetivo de la educación bilingüe en este campo es que los niños hagan un uso cada vez mas eficiente y rico de su L1, de forma que sus capacidades de comprensión y expresión sean óptimas en relación al grado de madurez alcanzado por ellos en los planos fisiológico y psicológico, intelectual y afectivo.

## 2. Pautas para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en L1.

### 2.1 Nuevos comportamientos lingüísticos.

El ingreso a la escuela exige al niño adaptarse a un conjunto de comportamientos nuevos para él. Para un niño indígena, el proceso de adaptación puede ser mas difícil aún, debido a probables diferencias y hasta oposiciones entre lo que esta acostumbrado a hacer y lo que la escuela le pretende enseñar. Tan solo el tener que permanecer en un espacio cerrado, no siempre bien iluminado, por períodos mas bien largos, sentado por mucho tiempo, puede significar un cambio penoso para alguien cuyos días transcurren en espacios abiertos, moviéndose libremente.

Uno de los comportamientos que cambia con la escuela es el lingüístico, pues el niño deberá aprender nuevos usos de la lengua, así como un lenguaje hasta entonces desconocido. Expliquemos estos cambios: por ejemplo, al niño puede parecerle extraño que el docente le haga preguntas sobre cosas que él ya sabe. Si ante una lámina o dibujo el docente pregunta ¿Qué es eso?, el niño puede quedarse callado pensando ¿Por qué me pregunta si lo esta viendo?, ¿qué quiere que le diga? Este uso de la lengua tan frecuente en la escuela, puede desconcertar al niño, que solo pregunta por lo que no sabe o conoce. También es probable que a una pregunta del docente, el niño conteste con una sola palabra cuando se espera que hable más. Sin embargo, esa sola palabra puede ser suficiente

para contestar a “cuéntame que has dibujado” o “dime que es lo que hay en esta lámina”. Lo que esta fallando aquí es la forma de preguntar; por ejemplo, si queremos por respuesta más de unas pocas palabras, podríamos pedirle al niño que nos cuente una historia sobre el dibujo.

Estas experiencias son comunes a todos los niños, al margen de la lengua que hablen. Por esta razón, los docentes deben estar alertas y escuchar a los estudiantes hablando con sus amigos en los recreos o descansos; mejor aun, en sus casas con sus familiares, para saber cuan “conversador” o “hablador” es realmente el niño y no juzgarlo únicamente por su comportamiento lingüístico en la escuela, donde tal vez se muestre callado e inhibido porque no conoce aun el tipo de “conversaciones” o interacciones que allí se dan.

### 2.2 Lengua para la vida y lengua para la escuela.

En la vida diaria usamos la lengua con diversos propósitos o funciones: con ella pedimos, ordenamos, amenazamos, explicamos, indagamos, informamos, jugamos, etc. y sabemos bien que expresiones emplear para cada función. De la variedad de funciones que cumple la lengua, hay algunas que son especialmente importantes en la escuela porque nos ayudan a un mejor aprendizaje. Es útil, entonces, considerar que hay una lengua para aprender, cuyas funciones pueden estar orientadas a comunicarse con los demás o servir para reflexionar sobre determinadas experiencias u organizar el pensamiento.

La escuela debe tener como objetivo ayudar a los niños a desarrollar esta lengua para aprender. En el caso de que la lengua materna sea una lengua indígena, este objetivo cobra mayor importancia, por ser una función no considerada tradicionalmente en la educación formal. No debemos olvidar que el manejo oral de una lengua incluye habilidades de recepción y de producción y la escuela debe buscar el desarrollo de las dos. Saber escuchar es importante para un mejor desempeño en las clases y en la vida cotidiana.

Escuchar, comprender y recordar son capacidades que podemos mejorar en base a ejercicios que crecen en dificultad según el grado escolar. Entre las habilidades productivas hay varias que merecen atención especial en la escuela, como saber explicar, indagar, precisar, informar, exponer hechos en secuencia. Todas ellas se emplean en el desarrollo de las distintas materias escolares y, sin duda, a lo largo de nuestras vidas en diferentes circunstancias.

### 2.3. Objetivos del desarrollo de la expresión oral en L1.

Dos son los objetivos básicos de la práctica de la expresión oral: CLARIDAD y EFICACIA, es decir, que se comunique lo deseado. Puede haber algunas incorrecciones gramaticales en el habla del niño, pero nos debemos preocupar más por ejercitarlo para que sepa como decir lo que quiere. Esto implica escoger las palabras adecuadas, eficaces, para lograr su propósito, sea este relatar un hecho real o imaginario, dar una explicación, pedir y conseguir una información, etc.

La eficacia de la expresión se desarrolla apoyándose en otras cualidades como la imaginación, flexibilidad y sobre todo, la CONFIANZA, seguridad. Este sentimiento es clave en todo proceso y en cualquier esfera de actividades. Debemos procurar desarrollar el máximo de confianza en los niños como la mejor base para su actuación futura. El uso de la lengua materna indígena en el aula contribuye a generar esta confianza. Pero recordemos que no debe ser el docente el único que la habla, sino mucho más los niños, para que alcancen la seguridad que deseamos.

### 2.4. Ejercicios de expresión oral en la lengua materna.

Aclaremos que la comprensión y expresión oral deben ejercitarse tanto en la educación primaria como en la secundaria, al igual que las habilidades en lengua escrita. Sin embargo, considerando que el texto será usado especialmente por docentes o futuros docentes de primaria, nuestros ejemplos están referidos a este nivel.

Algo más; los ejemplos que siguen están redactados en castellano para que todos podamos entenderlos. Pero recordemos que estamos

hablando de la expresión oral en lengua indígena y será esa la lengua que utilizaremos en los ejercicios.

## 3. Recomendaciones Generales

### 3.1. Tipos y progresión de preguntas.

A fin de que los niños vayan ganando confianza para hablar con eficacia y claridad, usted puede comenzar por hacer preguntas a las que solo se contesta con una palabra, y luego pasar a las que 'requieren frases, oraciones e incluso pequeños textos por respuesta. Podemos emplear progresivamente tres tipos de preguntas, según la respuesta que deseamos:

a) Preguntas de respuesta SI-NO:

Docente - ¿El niño fue al río?

Niños - Sí

b) Preguntas con alternativas de respuesta:

Son especialmente útiles cuando se está enseñando un vocabulario nuevo o expresiones un poco complejas para los niños, porque estos escuchan el modelo del docente.

Docente - ¿Rosa se sienta detrás o delante de Juana?

Niños - Detrás.

c) Preguntas de Información:

Las que se formulan con los pronombres interrogativos: qué, cuándo, dónde, cómo, por qué, para qué, etc.

Docente            ¿Dónde se sienta Rosa?

Niños                Detrás de Juana.

Docente            ¿Por que se paró el caballo?

Niños                Porque se dio cuenta que estaban al borde de un precipicio.

En el primer grado, el docente encontrará conveniente seguir esta progresión. En grados siguientes puede prescindirse de las preguntas si-no; en cambio, las preguntas de información no deben faltar nunca.

### 3.2. Láminas o dibujos.

Recomendamos emplear láminas, dibujos u otra forma de representación gráfica de objetos, personas, etc. con dos propósitos:

1. Estimular y provocar la conversación espontánea entre los niños.
2. Introducir a los niños al mundo gráfico.

Es probable que en las comunidades indígenas sea escaso el material gráfico, que en cambio abunda en las ciudades: libros, revistas, periódicos, avisos publicitarios, envases de infinidad de productos con las etiquetas más variadas, etc. Por esta razón, el niño campesino indígena necesita familiarizarse con las representaciones gráficas de objetos conocidos primero, antes de poder interpretar los dibujos de lo que no conoce y pasar luego a descifrar gráficos más abstractos, como los números y las letras.

### 3.3. Lengua Indígena.

Como tal vez sea la primera vez que usted realice las actividades que sugerimos empleando la lengua indígena, le recomendamos que revise bien las expresiones que usará; evite el uso excesivo de prestamos del castellano. Así mismo, no necesita encontrar los equivalentes exactos de los ejemplos que citamos. Lo que cuenta es el sentido. Escuche atentamente la lengua que emplean los niños espontáneamente en las actividades, porque puede aprender de ellos si no se siente muy segura de su propio uso de la lengua materna.

#### Ejemplo 1: Ubicación en el espacio

Objetivos:

- Expresarse con claridad y precisión.
- Usar adecuadamente el vocabulario necesario para indicar ubicación en el espacio.

Materiales: Objetos diversos.  
Grado o año escolar: Primero.

#### Actividad 1:

a) El docente dispone unos 4 o 5 objetos diferentes en un lugar visible para los niños. Los objetos se colocan de forma que se empleen los siguientes adverbios para ubicarlos: delante, detrás, entre\_\_\_y\_\_\_, encima, debajo.

b) Los niños observan los objetos y responden a las preguntas del docente, las cuales pueden hacerse según la progresión de dificultad que presentamos en el punto A.  
Por ejemplo:

¿El lápiz está detrás de la tiza?

¿La tiza roja está debajo de la caja?

Siguiendo la progresión:

¿La caja está encima o debajo de la silla?

¿El lápiz está detrás o delante de la tiza?

¿Dónde está la caja?

¿Qué hay debajo de la silla? Etc.

#### Actividad 2:

a) El docente pide a los niños que coloquen los objetos según sus indicaciones.

Ejemplo:

-Pablo, pon la caja debajo de la mesa.

-Martha, pon la tiza encima de la mesa

-Ana María, pon el libro detrás de la tiza; etc.

b) Se divide la clase en dos grupos, uno de ellos cierra los ojos y trata de recordar la posición de los objetos para responder a las preguntas del docente. El otro grupo aprueba o corrige las respuestas equivocadas. A ver que grupo gana! Puede hacer esta competencia entre más grupos si la clase es numerosa. Gradualmente los niños pasan de la producción de frases a la expresión en textos orales breves.

### Actividad 3:

La clase trabaja en grupos de 5 o 6 niños. Por turno, cada niño de su grupo hará de “docente” y dará una orden a sus compañeros para colocar objetos en la posición que quiera. El resto estará alerta a cualquier error para seleccionar al ganador o ganadores. El docente circula entre los grupos ayudando a los niños, estimulándolos a hablar.

En forma semejante puede ejercitar el uso de otros adverbios de lugar, como: dentro-fuera, cerca-lejos, junto, al lado de, etc.

#### Ejemplo 2: Descripción de una escena

##### Objetivos:

- Expresarse con claridad, fluidez y precisión.
- Afianzar el uso adecuado de vocabulario referente a ubicación en el espacio.
- Ser flexible y explícito en el uso del lenguaje.
- Recordar una experiencia y organizar el pensamiento para hablar sobre ella.

Material: Láminas **Llamkayman** (‘Al trabajo’), **Michiy** (‘Pastoreo’), **Qaray** (‘Dando de comer’) (Material usado en el Programa de Educación Bilingüe Quechua-Castellano de la Universidad Nac. Mayor de San Marcos en Ayacucho, Perú).

Año escolar: primero o segundo.

### Actividad 1:

a) Converse con los niños sobre la lámina Llamkayman. Dependiendo de su desarrollo de lenguaje, puede hacerles preguntas en la progresión sugerida o mezclar los tipos de preguntas, o formular solo preguntas de información.

##### Ejemplo:

- ¿Quiénes serán estas personas?
- ¿A dónde van?
- ¿Por qué dicen eso?
- ¿El perro va delante de todos o al final?

¿Dónde va la mamá?

¿Quién va entre la mamá y el hijo? etc.

b) Diferentes niños hacen una descripción de la escena para sus compañeros, tratando de no repetir las mismas frases para ubicar a los personajes. Los niños que escuchan informan que frases fueron cambiadas. Si desean, pueden agregar algún dato que identifique a los personajes, como qué cargan. La lámina es vista únicamente por el niño que describe la escena, no para la clase. Al final de su descripción muestra la lámina.

### Actividad 2:

a) Trabajo en grupos de 5 a 6 niños. Deje que los niños conversen sobre la escena de la lámina e inventen nombres para las personas, que día puede ser, que hora. Luego, un representante del grupo informa a la clase lo que han conversado.

b) Cambie los integrantes de cada grupo. Pídales que hablen sobre experiencias personales relacionadas con el tema de la lámina: dónde quedan sus sembríos, cómo llegan allí, que llevan, si les gusta ir adelante, etc. El grupo selecciona quien cuenta sus experiencias a los otros.

Las láminas **Michiy** y **Qaray** se trabajan en forma similar.

Si los niños están acostumbrados a usar láminas, puede iniciar el trabajo en grupos, dando una lámina diferente a cada grupo.

En todo momento el docente debe ser un animador, a la vez que un observador y un apoyo para los niños.

#### Ejemplo 3: Descripción de un objeto.

##### Objetivos:

- Aprender a seleccionar la información exacta y conveniente para una descripción.
- Expresarse con precisión y eficacia.
- Ser explícito y claro en la expresión oral.

*(Sugerencias metodológicas: Las descripciones serán cortas pero suficientemente claras para identificar un objeto entre otros semejantes. Los niños describen con un propósito, como sucede en la realidad. No se trata de describir por describir).*

*Materiales: Objetos de uso común entre los niños, por ejemplo: lápices, cuadernos, bolsas u otro utensilio en el que llevan sus cosas a la escuela. También sirve alguna prenda de vestir que puedan quitarse, como sombreros o gorras.*

### Actividad 1:

a) Divida a los niños en grupos de 5 o 6, de forma que tenga unos 5 o 6 grupos en total. Cada niño debe tener un objeto semejante a los de su grupo. Puede ser que todos los grupos jueguen con lápices; unos con lápices, otros con cuadernos o bolsas.

b) El docente indica a los niños que observen bien el objeto escogido y conversen para descubrir en que se diferencian: el color, el tamaño, algo en la forma, el material. Puede dar un ejemplo: “Tengo dos lápices. Los dos son amarillos. No son ni grandes ni chicos. Parecen iguales pero no lo son. Este tiene punta, esta afilado (lo muestra). Este otro no tiene punta (lo muestra). El lápiz amarillo sin punta es mío”.

c) El docente pide a los niños que conversen entre ellos mientras él circula de grupo en grupo. Escucha a los niños, los orienta en la observación preguntando lo que convenga. Los ayuda con el vocabulario que les falte, aunque debe dejar que los niños se expresen con sus propias palabras, siempre que sirvan para describir el objeto con precisión y puedan distinguirlo de otro en base a su descripción oral. Así se logra EFICACIA en la comunicación.

d) Repita la actividad para que los niños describan dos o tres objetos precisando las características más importantes de cada uno.

### Actividad 2:

a) Emplee dos conjuntos de objetos ya descritos por los niños, de forma que cada grupo juega con 10 o 12 objetos, por ejemplo: 5 lápices y 5 gorras.

b) Los niños simulan estar en una feria o mercado. Un niño reúne los 10 o 12 objetos del grupo y los dispone para que los demás los vean y pidan que les muestre o dé uno de ellos. El pedido se hace describiendo, no señalando, el objeto.

Niño A: Enséñeme la gorra azul con rayas rojas, por favor.

Niño B: (La busca y se la muestra) Aquí tiene. Si el niño B no puede identificar el objeto, pregunta por otras características. Si falla en la identificación, otro toma su lugar.

### Actividad 3:

Con dos conjuntos de objetos y siempre en grupos. Esta vez se ponen los objetos fuera de la vista de los niños. Pueden meterse en una bolsa o en una caja, de donde, por turno, cada niño saca un objeto al azar, sin escoger. El resto del grupo trata de adivinar que cosa le tocó a su compañero, en base a preguntas. Una vez identificado, dan el nombre del niño dueño del objeto. El niño que identifica el objeto toma el turno de escoger otro. Ejemplo:

Niño A: (Sin mirar, mete la mano a la bolsa o caja donde se esconden los objetos y saca uno. Lo mira sin que el grupo lo vea y pregunta) “Adivinen que tengo aquí”, o “Adivinen que me tocó en suerte”.

Niño B: ¿Es un lápiz o una gorra?

Niño A: Es una gorra.

Niño C: ¿De que color es?

Niño A: Verde.

Niño D: ¿Tiene rayas negras?

Niño A: No.

Niño E: ¿Tiene rayas azules?

Niño A: Sí. ¿De quién es?

Niño C: “Es de \_\_” o “Es mía. Mi gorra es verde con rayas azules”.



#### Ejemplo 4: Crear una historia con láminas.

Objetivos:

- Expresarse con claridad, fluidez y precisión.
- Ser flexible y explícito en el uso del lenguaje.
- Ganar confianza como relator.
- Organizar las ideas en secuencia.
- Reforzar la habilidad de descripción.
- Estimular la imaginación.

*Materiales:* Tres láminas en secuencia, “Urpituchawan warma” (Programa de Educación Bilingüe Quechua-Castellano, UNMSM, Ayacucho, Perú).

#### Actividad 1:

- Muestre las láminas individualmente y en desorden. Los niños observan y expresan lo que pasa en cada una.
- Los niños sugieren el orden de las láminas para contar una historia en tres momentos.
- El docente orienta a los niños con preguntas para que elaboren un poco la historia en torno a cada lámina. Ejemplos: ¿Adónde iba el niño? ¿Por qué estaba herido el pajarito? ¿Por qué el niño se lo lleva? ¿Cómo lo lleva? ¿Con qué lo cura? etc.
- Los niños cuentan la historia que han creado, ya sin ayuda de las preguntas del docente. Haga que 3 o 4 niños relaten la historia.

#### Actividad 2:

- Trabajo en grupos. El docente indica a los niños que van a agregar alguna información para que la historia del niño y el pajarito crezca. Cada grupo pondrá un nombre al niño, lo describirá con una o dos características; también pueden describir al pajarito o decir que clase de pájaro es. Además, el grupo decide que pasa con el pajarito después de la cura.

- El relator del grupo cuenta la historia completa a la clase o a otro grupo. El papel de relator debe rotarse en los grupos para que cada niño tenga la oportunidad de serlo alguna vez. Si advierte que a veces los niños repiten la historia de otro, no importa, si imitan una buena historia. El objetivo es la expresión fluida, clara y precisa.

## 4. La alfabetización en lengua materna.

En esta sección nuestro objetivo es ofrecer algunas recomendaciones básicas y válidas, sea cual fuere el método que se elija para enseñar a leer. No desarrollaremos un método de lectura en sí, pues sobre este tema hay bibliografía al alcance de los docentes.

### 4.1 Condiciones para aprender a leer.

Recuerde que es posible que los niños de habla indígena, sin tradición escrita, no tengan familiaridad con libros, revistas, periódicos, etc. Por lo tanto, necesitan de cierta preparación antes de iniciarlos en el conocimiento del alfabeto, para que desarrollen habilidades relacionadas con los sentidos de vista y oído especialmente, así como de coordinación motora, sentido de orientación en el espacio y la producción nítida de los sonidos propios de su lengua.

El niño debe desarrollar sus capacidades de discriminación y memoria visual y auditiva, para poder diferenciar las letras m y n, d y b, p y b, cuyas formas son muy semejantes. Asimismo, no debe tener dificultad en escuchar y pronunciar sin confundir los sonidos que esas letras representan. Además, debe recordar como “suena” cada letra para reproducir el mismo sonido siempre que vea la letra o grafía. O hacer el proceso inverso cuando escribe: recordar como “dibujar” los sonidos que pronuncia cuando habla.

*Los fonemas son los sonidos de una lengua, que al variar, modifican el significado de la palabra en la que se usan. Por ejemplo, en castellano la letra e y la letra i corresponden a dos fonemas porque la palabra “pepa” tiene otro significado de la palabra “pipa”: “mesa” tiene otro significado de “misa”, etc. Recordemos que cuando queremos*

*transcribir sonidos, los fonemas entre barras oblicuas. Por ejemplo /t/ /e/ etc. No siempre la transcripción del fonema coincide con las letras utilizadas en el alfabeto: por ejemplo, si queremos referirnos al sonido representado por la letra c y qu del alfabeto castellano escribiremos /k/.*

El docente procurará ejercitar a los niños para que alcancen el grado de madurez que garantice un aprendizaje de la lectura con el menor tropiezo posible. Para ello, no puede empezar a enseñar el alfabeto, su lectura y escritura, desde la primera semana de clases.

Parte de la preparación para el inicio en la lectura es familiarizar al niño con la palabra escrita y el manipuleo de los libros. El alumno que, antes de entrar a la escuela, nunca tuvo un libro en sus manos, necesita que lo orienten para saber como tratarlo: en que dirección sostenerlo, hojearlo, abrirlo, cerrarlo. Practique estos movimientos con los niños, aun si, a falta de textos para darles, sea solo mímica. Así infundirá confianza en ellos.

También es conveniente leerles cuentos cortos que, a la vez son estímulos para la expresión oral (reproducirlos y contarlos en sus propias palabras), indirectamente presentan a los niños la relación fonema-grafía: lo que pronunciamos lo podemos graficar; lo que escribimos lo podemos hablar.

La experiencia demuestra que a mayor preparación del niño en la etapa de aprestamiento, menores las dificultades en el aprendizaje de la lectura. Vale la pena demorar el inicio de la lectura para ayudar al niño a desarrollar las habilidades señaladas, ya que estas son la base para la adquisición de esta nueva destreza.

## 4.2 La elección de un método de lectura.

Los métodos para enseñar a leer, por lo general, siguen dos direcciones: parten de la letra para llegar a la oración pasando por la formación de sílabas y palabras o siguen el camino inverso: comienzan con la lectura de una oración o frase para luego centrar la atención en una palabra clave, con la sílaba que interesa analizar

para conocer una letra determinada. Existen también los métodos mixtos que combinan procedimientos en una y otra dirección para la presentación de las letras del alfabeto. En todo caso, la meta última es siempre la lectura de textos breves que tengan sentido para los niños.

En la elección de un método para enseñar a leer recomendamos tener en cuenta:

- a) El dominio del método de parte del docente;
- b) La adecuación del método a las características fonológicas de la lengua en la que se enseña el proceso.

De las dos recomendaciones, la primera puede tener mayor peso, pues de la seguridad del docente dependerá la confianza con que el niño enfrente el reto de la iniciación en la lectura. No debemos dejar de lado métodos conocidos y que manejamos con soltura porque alguien los califica de “anticuados” y optar por métodos “modernos” pero que no conocemos a cabalidad. Si la experiencia prueba la eficacia de un método, conservémoslo en sus procedimientos básicos, aunque innovemos en su presentación, la selección de palabras o frases, los ejercicios. Estas innovaciones son siempre necesarias para no mecanizar nuestro trabajo con el paso de los años; además, porque no hay dos grupos de estudiantes tan iguales como para que uno pueda repetir exactamente lo mismo año tras año.

Ahora bien, si una lengua tiene estructura silábica, de manera que las palabras se forman combinando sílabas, será conveniente abundar en ejercicios de reconocimiento y combinación de sílabas. El quechua y el castellano, por ejemplo, son lenguas silábicas y, aunque se escoja un método global o sintético e inicie el proceso de enseñanza con una palabra o una frase, hay que dedicar tiempo al análisis silábico. Cualquier expresión en estas lenguas puede ser separada en sílabas, de allí la importancia de este análisis. Veamos :

Castellano	Quechua (variedad yacuchana)
Pablo toma chicha	Minkapimisanticha kusikuspa llamkan

Pa-blo to-ma chi-cha min-ka-pim-san-  
ticha-ku-si-  
ku s-pa-llam-kan

Por otra parte, en los alfabetos de elaboración más o menos reciente para algunas lenguas indígenas, encontramos una relación unívoca entre letra y sonido, pues a cada forma (sonido) corresponde una y solo una grafía (letra). Así, mientras que en castellano tenemos hasta tres formas de representar el sonido /k/ (ca, ke, qui), en quechua y aymara solo hay una (ka,ki,ku). Esta correspondencia permite emplear también el método fónico para enseñar a leer en estas lenguas indígenas, por ejemplo, siempre que el docente aprenda a aplicarlo y tenga confianza en su eficacia. Con este método los niños aprenden la relación letra - sonido en forma aislada; es decir, por ejemplo, que sonido corresponde a la grafía l o s; más tarde aprenderán que estas letras se llaman ele y ese.

#### 4.3 Objetivos de la enseñanza de lectura en el nivel primario.

Recordemos que leer significa comprender un mensaje escrito. Por lo tanto, saber leer implica contar con esta habilidad y manejarla con un propósito definido, según el contenido del mensaje. Leemos para obtener alguna información, para estudiar, para disfrutar, etc.

Al inicio del aprendizaje, la lectura es mecánica, en cuanto el niño concentra su atención en producir el sonido que corresponde a la letra; por esta razón, las primeras letras se leen en voz alta. Esta etapa es válida y necesaria, pero debemos superarla y gradualmente lograr una lectura comprensiva y silenciosa, garantía de que el niño está concentrado en el mensaje que recibe. Se continúa la práctica de la lectura en voz alta pero no para sí mismo, sino para todos sus compañeros de clase.

La pronunciación clara, la entonación, la fluidez de la lectura, serán evidencia de que el niño entiende lo que lee y transmite el mensaje a su público.

La comprensión del mensaje también tiene niveles. En un primer momento exigiremos que los niños entiendan lo que está dicho en el texto, lo que llamamos información explícita. En un segundo momento, los ayudaremos a comprender la información implícita, es decir, lo sugerido o deducible de la lectura de un texto.

Ejemplo:

- a) De pronto se le escapó la media.
- b) Manuela estaba lavando en el río.
- c) Con suerte se enganchó en una rama y pudo recuperarla.

Este nivel de comprensión de lectura bien puede lograrse en los primeros años de primaria. De hecho, los textos serán simples, de acuerdo al grado de madurez de los niños, e irán creciendo en dificultad, según el avance de estos. En los últimos años de primaria, los estudiantes ordenarán pequeños párrafos, ya no oraciones.

En resumen, los objetivos de la enseñanza de lectura en la escuela primaria son:

- 1) Leer en forma oral y silenciosa y comprender mensajes explícitos e implícitos de un texto.
- 2) Hacer de la lectura un instrumento al servicio de múltiples finalidades.

#### 4.4 La enseñanza de la escritura.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura podemos distinguir dos fases: la primera destinada al dibujo de las letras y una segunda, de utilización de las grafías para producir mensajes escritos. La primera es una etapa similar a la de la lectura mecánica, en cuanto la atención del niño se centra en el manejo del lápiz u

otro instrumento para dibujar bien las letras. La segunda es la etapa creativa y productiva en sí, por lo que la atención está puesta en lo que se quiere expresar por escrito.

El aprendizaje del trazo de las letras requiere de habilidades como coordinación motora, coordinación viso-motora y orientación en el espacio, en especial, sea cual fuera el tipo de letra que se escoja enseñar. Esas habilidades deben desarrollarse en la etapa de aprestamiento o preparación previa, para que el proceso resulte menos penoso y frustrante para el niño.

Tener coordinación motora fina, significa poder mover las manos y los dedos de la mano con soltura, flexibilidad, rapidez, lo cual ayuda a sostener un lápiz, una tiza, un pincel, etc., instrumentos con los que dibujamos las letras o signos que representan los sonidos que producimos al hablar.

Los movimientos de los dedos y mano, van acompañados de los movimientos de los ojos y orientados hacia un espacio determinado: hacia arriba o hacia abajo; hacia la derecha o la izquierda, de forma que no nos equivoquemos en la dirección de los trazos para dibujar las letras.

El dibujo de las letras exige movimientos que involucran estas direcciones básicamente: de arriba para abajo, de abajo para arriba, de izquierda a derecha, en línea recta, curva u oblicua. De la dirección del trazo dependerá no solamente la claridad del dibujo de cada letra, sino la posibilidad de unir las letras, ligarlas y con ello, adquirir rapidez o fluidez al escribir. Por esta razón, recomendamos tener especial cuidado en enseñar al niño la dirección que deben tener sus movimientos para dibujar cada letra. No puede aceptarse una cuyo trazo provenga de un movimiento de abajo para arriba; o una o dibujada de derecha a izquierda.

Aprender a hacer las letras puede demorar más tiempo que el aprendizaje de la lectura del alfabeto, ya que el dominio de la coordinación motora requiere de una práctica constante, mayor que la memorización visual y auditiva de las letras.

De aquí que resulte muy útil la escritura con tarjetas léxicas. Si preparamos tarjetas con palabras que, combinadas, formen oraciones diversas, los niños pueden ejercitarse en la generación de las oraciones “escribiendo” con las tarjetas que seleccionen.

Veamos un ejemplo:

Este ejercicio de lecto-escritura comprensiva y productiva es muy conveniente para afianzar el aprendizaje del alfabeto, aún cuando el niño todavía no domine el trazo de todas las letras. Puede generar las oraciones con mucha más rapidez que si tuviera que escribirlas de puño y letra. Una vez que ha hecho esta práctica, las mismas tarjetas le sirven de modelo para ejercitar su escritura, copiando las oraciones en su cuaderno.

El tomar dictados y copiar son dos prácticas muy útiles en esta primera etapa de aprendizaje de la escritura, pero seamos conscientes que al hacerlo el niño no está produciendo mensajes, sino más bien reproduciendo mensajes creados por otros. La meta que se persigue en la enseñanza de la escritura es que los niños usen las letras para expresarse por escrito, elaborando sus propios mensajes.

La escritura creativa o productiva debe estimularse desde muy temprano en el aprendizaje y puede hacerse como complemento de otra forma de expresión, como el dibujo. El docente motivará a los niños para que dibujen lo que quieran, sobre un tema dado o tema libre, y luego escriban algo al respecto. Bastará una frase o una oración corta, pero lo importante es que sea creada por el propio niño, no copiada. Taytay, “mi papá”, wasiy, “mi casa”, allquchay chutu, “mi perrito Chuto”, etc., son ejemplos de los inicios de la expresión escrita.

Como es de suponer, habrá errores ortográficos, o palabras juntas, u omisión de sílabas. Con mucho tacto, el docente hará notar las fallas para que el mismo niño se corrija, no sin antes haberlo felicitado por su trabajo.

Al igual que en el ejercicio de la expresión oral, el objetivo principal en este momento no es la corrección, sino que el niño se sienta capaz de escribir, de manejar este nuevo instrumento de expresión. CONFIANZA y SEGURIDAD no se ganan si solo se hacen ver los errores, especialmente cuando se trata del trabajo de niños.

Desde el primer grado, el niño debe tener un cuadernito de composición o expresión escrita, o ir haciéndose uno con las hojas en las que dibuje, pinte o pegue figuras y escriba sobre ellas. Poco a poco crecerán las frases y se redactarán los primeros textos de creación propia. El logro de esta meta garantizará que el niño utilice la expresión escrita con diversos fines, entre ellos, el que sea un auxiliar para sus estudios: tomar notas, hacer resúmenes, dar pruebas, etc. Así se prepara para hacer uso de la palabra escrita en diferentes circunstancias de su futura vida.

De Segundo a Tercer año de Básica, la expresión escrita se orientará más hacia lo imaginativo, lo creativo. A partir del Cuarto año de Básica debemos iniciar a los niños en redacciones propias que tengan un propósito utilitario y requieran un lenguaje diferente, que podemos calificar de técnico tal vez.

La redacción de pequeñas historias puede ser un buen comienzo de expresión creativa. Antes de escribirlas, ayuda el conversar sobre las posibles historias y contar con láminas o dibujos motivadores, como los que se vieron para la práctica de la expresión oral. Tres preguntas claves guiarán al niño a escribir una historia: ¿Qué pasó primero?, ¿Qué pasó después?, ¿Qué pasó por último? En Tercer año de Básica el niño escribirá una o dos oraciones para cada momento; a medida que avanza en escolaridad y madurez, las historias serán más extensas y elaboradas. Sea cual fuere el año, la guía de los tres momentos no debe faltar. Aproveche la imaginación de los niños y ejércitelos en estas composiciones por lo menos tres o cuatro veces al mes. Utilice láminas, cuentos, canciones o rimas, así como títulos motivadores como estímulo: una aventura, un sueño, una pesadilla, un susto, una broma, etc.

La descripción es otro tema para expresión escrita que -al igual que las historias - requieren de guía para ir “creciendo” y enriqueciéndose. Ejercite a los niños en describir objetos que les gusten, personas, animales, lugares. Después de practicar la redacción, haga que los niños incorporen la descripción a sus historias. Igualmente, estimúelos a escribir pequeños diálogos y luego podrían incorporar diálogos a sus narraciones.

En lo que respecta a las redacciones más técnicas, estas pueden iniciarse en relación las clases de historia: hacer sus propios resúmenes de los temas que expone el docente en clase. Los temas de historia local pueden ser una buena base para esta práctica, pues es posible que los niños reciban información de sus padres u otros parientes. Nuevamente, la expresión oral previa ayudará a los niños a emplear el vocabulario y las expresiones más adecuadas en la lengua materna.

Aunque en la comunidad aún no se emplee la lengua indígena para la redacción de documentos como recibos, oficios, solicitudes, actas, telegramas, etc., la escuela debe enfrentar el reto de escribirlos y practicar este tipo de redacciones en los últimos grados de educación primaria. Así el alumno interiorizará aún más la posibilidad y la utilidad de la expresión escrita en su lengua materna.

Por último, no debemos olvidar que la lengua escrita tiene sus propias reglas que los niños deben aprender a seguir desde temprano:

- uso de mayúsculas
- reglas de ortografía
- reglas de puntuación (a nivel de oración y párrafo).

Para que el docente pueda orientar bien a sus estudiantes, es necesario que la lengua indígena cuente no solo con alfabeto único, sino también con un conjunto de reglas ortográficas y de puntuación.

Un último consejo: la práctica de la expresión escrita exige mucha labor de corrección de parte del docente. Para que la tarea sea más motivadora, los niños escribirán constantemente pero textos cortos.

#### 4. El uso de la L1 en otras áreas educativas.

Es bastante frecuente que el docente de niños de habla indígena, utilice la lengua materna de éstos para presentar y explicar temas curriculares que luego se estudian en castellano. Esto sucede en la enseñanza de los contenidos básicos en matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales (historia y geografía). Sin embargo, este uso de la L1 no es propiamente el de lengua instrumental de educación, sino el de “lengua puente” hacia la segunda lengua, el castellano. Todas las evaluaciones se toman en castellano y si el niño no sabe expresarse en esa lengua, no tiene posibilidad de demostrar que comprendió en que consiste el sistema solar o el funcionamiento del aparato digestivo, por ejemplo, porque no puede decirlo y menos escribirlo en castellano.

Por otra parte, como la finalidad es que el niño aprenda castellano, el docente no se preocupa por enriquecer la lengua indígena y la usa con una “mezcla” significativa de términos castellanos para dar sus explicaciones en la escuela. Se asume que la L1 no tiene términos para “mamífero” o “denominador común” o “sistema fluvial”, de forma que se usan las expresiones castellanas intercaladas en el discurso en lengua indígena.

Por último, este uso de L1 como “lengua puente” no toma en cuenta la cultura indígena y el conocimiento o conceptos que dentro de ella existen sobre algunos de los temas curriculares.

Enseñar en lengua materna significa no usarla como puente sino como un verdadero instrumento de educación. Por lo tanto, no solo la presentación de los temas será en la L1, sino que también los niños tomen notas, hagan resúmenes, redacten pruebas y exámenes en esta lengua. De aquí que sea fundamental el desarrollo de las habilidades de recepción y producción lingüísticas en la lengua materna.

Para poder usar efectivamente la L1 como lengua instrumental, debe notarse una auténtica preocupación por evitar en lo posible el uso

de palabras castellanas, lo cual obligará al docente a practicar cómo expresarse en la lengua indígena sobre temas para los que antes solo empleó el castellano. La recuperación de términos antiguos caídos en desuso y la generación de nuevas palabras para utilizarlas en la enseñanza de los contenidos curriculares básicos es una tarea inmediata del docente, tarea que puede cumplir con la ayuda de los padres de los estudiantes y otros miembros de la comunidad, en especial, los mayores y ancianos, pues probablemente ellos tengan un vocabulario más rico en la L1 que las jóvenes generaciones.

Este uso de la lengua materna puede servir para enseñar contenidos que no provienen de la cultura indígena, sino de la occidental e hispano-parlante, por ser parte de la llamada cultura oficial. Sin embargo, al enseñarlos a través de la L1 garantizamos una mejor comprensión de estos contenidos, hecho que resulta positivo.

El conocimiento de la cultura ancestral lo que respecta a su comprensión e interpretación de la naturaleza, su concepción matemática, su organización social, ayudarán al docente en la recuperación de términos perdidos. Pero lo más importante es que este conocimiento permitirá al docente enfrentar el reto de una enseñanza en lengua indígena sobre la propia cultura indígena, lo que es la meta de una educación bilingüe intercultural.

#### ***Desarrollo de la expresión oral***

La pedagogía ha considerado tradicionalmente que la expresión oral, no requiere ser contemplada entre los objetivos y contenidos del currículum en forma específica, dado que los niños y niñas inician su escolaridad con un dominio del lenguaje oral en su lengua materna suficiente como para comunicarse con otros. Es así como la asignatura o área de lengua se ha asociado en los primeros años de escolaridad con la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura; la comunicación oral sólo se ha interesado por la enseñanza del vocabulario, la corrección de la articulación o pronunciación y la recitación de poemas.

Hoy, sin embargo, existe consenso en las propuestas curriculares actualizadas en considerar que las competencias lingüísticas orales que posee la mayoría de los niños al llegar a la escuela requieren ser desarrolladas, expandidas y enriquecidas. Los fundamentos de esta convicción son múltiples y entre ellos se podrían señalar los siguientes:

El lenguaje oral constituye una fuente de crecimiento personal tanto desde el punto de vista social, como afectivo y cognitivo; cuando los niños y niñas tienen numerosas y frecuentes oportunidades para expresarse en forma oral, en situaciones espontáneas y estructuradas, ellos desarrollan sus capacidades intelectuales, sus habilidades de interacción social y una autoestima positiva.

La incorporación de los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, de sus intereses y necesidades como base de sus nuevos aprendizajes frecuentemente es posible a través de ofrecerles espacio para expresarse oralmente.

La calidad de los aprendizajes escolares en todas las materias del currículum depende en gran medida de la capacidad que poseen los niños para comprender y producir mensajes en forma eficiente.

El desarrollo de la expresión oral que los niños logran en forma natural en su entorno cotidiano les permite satisfacer variadas funciones comunicativas; sin embargo, las situaciones escolares, a través de la participación intencionada de los docentes y la interacción con otros niños y niñas, permite el aprendizaje y desarrollo de nuevas y más complejas formas lingüísticas y comunicativas, favorables para desempeñarse en nuevas situaciones y contextos.

Al enriquecer el lenguaje oral de los niños, se les ayuda a ser conscientes de las distintas funciones del lenguaje y a obtener un progresivo dominio de distintos registros de habla, flexibles y adaptados a su contexto situacional y a los patrones culturales de su comunidad.

En el caso de las lenguas indígenas, la fundamentación para otorgar un importante espacio al desarrollo de la expresión oral de los niños es aún más evidente. Efectivamente, por tratarse de lenguas que se han desarrollado históricamente a través de la oralidad, sus hablantes poseen en esta modalidad una de sus grandes fortalezas culturales y comunicativas. Al considerar la comunicación oral como un elemento importante en el tiempo escolar y su desarrollo como objetivo curricular fundamental, se está validando un aporte cultural no sólo de los niños, sino de sus familias y su comunidad. De este modo se establece un vínculo significativo entre la vida en la escuela y la vida en la comunidad que hace sentir a los niños más cómodos, mejor acogidos y mejora su autoestima.

La escuela como lugar de vida colectiva que permite crear situaciones de enriquecimiento lingüístico, también ofrece la oportunidad de utilizar el lenguaje oral para experimentar el derecho a expresarse y a comunicarse con libertad pero con respeto hacia los demás. De allí la importancia de organizar contextos que apelen a la discusión y confrontación de diferentes puntos de vista, a la argumentación y al respeto de la diversidad de opiniones, en grupos pequeños o en forma colectiva. De esta manera, el docente estará iniciando a sus estudiantes a la vida democrática y apoyándolos en la construcción de un mundo progresivamente mejor para ellos y para las personas que les rodean.

### ***Diálogos y conversaciones***

Habitualmente en las salas de clases los estudiantes tienen escasas oportunidades para comunicarse entre ellos en forma espontánea y para hablar sobre temas relacionados con sus intereses y experiencias personales. La mayor parte del tiempo es el docente quien formula preguntas, aprueba o desaprueba las respuestas que obtiene de los estudiantes y presenta nuevos contenidos o materias. De este modo, la conducta que se estimula en los niños y niñas y la que determina su buen comportamiento es el silencio. Las manifestaciones verbales orales de los estudiantes se limitan a su participación sólo cuando se les solicita hacerlo y el resto del tiempo

deben permanecer callados. Esta situación que resulta tan paradójica cuando pensamos que se refiere a un curso de lengua, obtiene como resultado el que efectivamente los estudiantes desarrollan pocas competencias lingüísticas y comunicativas.

Sin embargo, cuando los docentes transforman estas prácticas pedagógicas y crean en sus aulas situaciones de comunicación que invitan a los estudiantes a interactuar entre ellos para comunicar sus experiencias, sus fantasías, sus sueños, sus juegos, las tradiciones de su comunidad, sus anécdotas, ellos logran a través de la práctica el desarrollo de variadas competencias comunicativas.

Las sugerencias de actividades que se ofrecen a continuación requieren ser desarrolladas en forma periódica y frecuente para ser efectivas. No basta con organizar actividades de comunicación oral una vez a la semana, pues en ese caso los estudiantes dispondrán de muy escasas oportunidades para ejercitar las competencias comunicativas que van desarrollando.

### **Dialogando en momentos de reencuentro**

Invite a sus estudiantes a utilizar los primeros 10 a 15 minutos de la jornada para conversar entre ellos sobre lo que les ha sucedido desde que se separaron el día anterior. Probablemente ellos aprovecharán ese período para conversar sobre sus juegos con vecinos y amigos, sobre algo que les haya ocurrido en su hogar o en el recorrido hacia la escuela, sobre algún programa de televisión en caso de que ésta exista en sus casas, sobre una lectura que les haya parecido interesante o sobre un sueño que hayan tenido durante la noche. Estas conversaciones se realizan en un ambiente más cálido y afectuoso si los niños se sientan en círculo.

Usted puede organizar estos momentos de reencuentro con diferentes compañeros, con diferentes modalidades. Por ejemplo, en algunas ocasiones un alumno o alumna podrá compartir con sus compañeros algo que le haya sucedido; también pueden ser conversaciones en pequeños grupos de estudiantes con asientos

cercanos o simplemente con el compañero de banco. Para evitar el exceso de ruido, solicite a los estudiantes que conversen en voz tenue; de ese modo no interferirá en los otros diálogos.

*¿Qué te pareció.....?*

Organice conversaciones y debates entre sus estudiantes después de haber vivido una experiencia conjunta, tal como haber realizado un paseo, visitado un museo u otro lugar interesante, asistido a una obra de teatro, etc. Estas experiencias le permitirán llamar la atención de los niños sobre la importancia de aprender a escuchar a sus compañeros, respetar los turnos para hablar y expresar con claridad las ideas y puntos de vista.

*Hoy me siento.....¿Y tú?*

Con el fin de ofrecer un espacio para que los niños y niñas aprendan a expresar sus emociones y sentimientos con naturalidad, comparta con ellos un estado de ánimo especial o un sentimiento positivo hacia alguien con espontaneidad. Por ejemplo, puede contarles que está triste porque su hijo está enfermo, o que tuvo una gran noticia ya que su hermano regresa pronto de un largo viaje. Luego, invite a los estudiantes que lo deseen a expresar alguna emoción o sentimiento del momento.

*Me da mucha alegría (tristeza, enojo, etc.) cuando.....¿y a ti?*

Organice periódicamente la actividad de compartir lo que provoca alegría, tristeza o enojo. Por ejemplo, cuando se trate de la actividad referida a las alegrías, usted puede iniciarla diciendo:

*“Me da mucha alegría cuando mis amigos me escriben cartas.....¿y a ti?”*

El alumno deberá expresarlo que le provoca alegría:



“A mi me da mucha alegría cuando mi perro sale a recibirme al llegar de la escuela. ¿Y a ti?” Y así sucesivamente.

### **Anoche tuve un sueño**

A menudo los estudiantes desearían comentar lo que han soñado y no tienen oportunidad para hacerlo. Aproveche este interés para invitarlos a organizar conversaciones en grupos en las que podrán contarse sus sueños. Es importante informarse antes sobre el papel que juegan los sueños en la cultura de sus estudiantes, ya que en algunas comunidades se trata de temas que sólo se conversan en situaciones específicas.

### **Juegos lingüísticos y chistes**

*Adivina, buen adivinador.....*

En todas las culturas los niños aprenden desde pequeños los juegos de ingenio que implican adivinar algo que sólo se insinúa con algunos datos. Estimule a sus estudiantes para que aprendan adivinanzas en su entorno familiar y luego las compartan con sus compañeros en el aula. También puede invitarlos a crear sus propias adivinanzas y a organizar concursos para ver que grupo es mejor adivinador.

Es conveniente escribir con frecuencia frente a los niños las adivinanzas que ellos saben para ir gradualmente rodeándolos de un ambiente letrado en la sala de clases.

Ejemplo:

De ser persona, no es persona.  
De ser gigante, no es gigante.  
Pero aún así, temen quitarle su casa  
¿Qué es?

(La abeja)

*Veo – veo*

Invite a los niños a jugar al “veo – veo”, un juego que invita a adivinar un objeto a partir de preguntas y respuestas, de acuerdo a los siguientes pasos:

El animador piensa en un objeto de la sala de clases y dice:

Animador: Veo veo  
Niños: ¿Qué ves?  
Animador: Una cosa  
Niños: ¿Qué es?  
Animador: Algo que empieza con el sonido “p”

Los otros niños deben decir nombres de objetos que se encuentren en el aula y que comiencen con ese sonido, hasta descubrir el objeto.

*La bolsa de sorpresas*

Ponga una serie de objetos de uso corriente en una bolsa: lápiz, tijeras, botón, regla, pelota, etc. Invite a un niño a colocarse de espaldas al curso y a otro alumno a sacar un objeto de la bolsa. Este último lo muestra a todos sus compañeros, excepto al que está de espaldas y luego lo esconde. Cada niño debe decir una característica del objeto al alumno que no lo ha visto, hasta que lo descubra. Por ejemplo, si se trata de una regla, los niños dirán: es dura, es de madera (o es plástico, es larga, etc. En etapas más avanzadas, se puede colocar objetos menos usuales en la bolsa.

*Enredando palabras: trabalenguas*

Los trabalenguas son juegos lingüísticos muy apreciados por los niños y útiles para ejercitar la articulación, la pronunciación y la fluidez del lenguaje oral.

Se sugiere preguntar a los niños cuáles son los trabalenguas que conocen y pedirles que los enseñen a sus compañeros. Puede hacerse luego una recopilación escrita de trabalenguas y adivinanzas, para

luego transformarla en un librito para la biblioteca de aula o rincón de lectura. Los docentes creativos pueden inventar interesantes trabalenguas en sus lenguas nativas.

*¡A memorizar se ha dicho!*

Las personas pertenecientes a culturas orales han desarrollado importantes habilidades nemotécnicas, es decir, de memorización. Es importante mantener y desarrollar esas capacidades a través de actividades significativas. Los juegos de memorización constituyen una buena estrategia ya que suelen ser atractivos para los niños.

Este juego consiste en formar grupos de seis a ocho estudiantes y pedirles que digan palabras que comienzan o que finalizan con determinado sonido; o que pertenecen a una misma clase (frutas, animales, útiles escolares, etc.), repitiendo las que ya han sido dichas antes.

Por ejemplo, si la regla del juego ha determinado que hay que nombrar frutas, el primer alumno dirá “manzana”, el siguiente dirá “manzana y pera”, El que sigue dirá “manzana, pera y plátano” y así hasta llegar al último alumno del grupo, quien deberá retener en su memoria toda la serie, en el mismo orden en que han sido dichas las palabras. Cuando un alumno se equivoca, sale del grupo y entra otro.

*¡Qué chistoso!*

El humor suele ser un tema ausente de la sala de clases, ya que muchas veces se le asocia con desorden o indisciplina. Sin embargo, la risa y el sentido del humor permiten que las personas se sientan cómodas, se relajen y luego realicen sus actividades con mayor alegría. Desde el punto de vista de la comunicación, aprender a contar chistes exige expresividad, buena memoria y mucha imaginación. Aproveche estas ventajas abriendo de vez en cuando un espacio para que sus estudiantes compartan los chistes que conocen y pasen un momento agradable. El siguiente es un ejemplo de chiste

tomado de “pequeños escritores”, taller de lecto escritura de niños zapotecos de México, publicado por Mario Molina Cruz, 1997.

Recién pintado (chiste)

Un día, un niño cansado de jugar mucho, buscó a su abuelito y le dijo:

-Abuelito, quiero sentarme en tus rodillas

Claro que si hijo – dijo el abuelo – y se sentó en una banca.

Cuando el niño ya estaba en sus rodillas decía:

-¡Brinca, brinca caballito!

Después de un rato, el niño dijo:

-Ya abuelito, me voy a bajar, es que este banco está recién pintado.

## **Exponer temas**

*Mostrar y decir*

En general, las actividades escolares ofrecen pocas oportunidades a los estudiantes para desarrollar el lenguaje expositivo. Tal como se ha señalado anteriormente, los niños tienen muchas oportunidades para desarrollar un lenguaje que implica responder preguntas y es al docente a quien corresponde exponer las diferentes materias del programa escolar. Sin embargo, es muy importante que desde pequeños los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan expresar con claridad y precisión algún tema o conocimiento significativo para ellos. Estimule la actividad de “mostrar y decir” a través de los siguientes pasos:

Lleve al curso un objeto o un ser vivo para mostrarlo a sus estudiantes. Cuénteles las razones de su selección, su importancia o significado. Algunos objetos o seres vivos que podrían ser seleccionados para la actividad de “mostrar y decir” son los siguientes: una fotografía significativa para usted, una estampilla, un animalito mimado, un sapo, una lombriz de tierra, un caracol, una tortuga, una hoja,

piedras, tapas de botella, envases, tarjetas postales, una concha marina, un juguete, una fotografía familiar, una lupa, una planta, un dibujo, pintura o cuento tradicional u original, un juego, un mapa, un hobby, una colección, un instrumento musical, una herramienta, una argolla, etc.

Describa sus características de color, forma, tamaño o peso y agregue toda la información posible relacionada con el objeto o ser vivo, tal como su historia, una anécdota; si fue encontrado, regalado o comprado. Describa con entusiasmo y adapte el tiempo de la presentación al interés de sus estudiantes.

Permita que los niños toquen y observen el objeto o ser vivo y responda las preguntas que ellos le formulen. Al terminar la “presentación modelo”, invite a los estudiantes a traer a la escuela algo que quieran mostrar y contar a sus compañeros.

Para ayudar a los estudiantes a preparar sus presentaciones personales, solicíteles que previamente le cuenten a usted, libremente, lo que saben y sienten sobre el objeto o ser vivo elegido (expresión libre del lenguaje). Déles a continuación sugerencias, si fueran necesarias, sobre cómo y dónde adquirir mayor información.

Apóyelos en la organización y secuenciación de su presentación: cómo empezar, seguir, finalizar, etc. y apórteles ciertas palabras, frases claves o datos que ellos requieran.

Una vez realizada esta mediación destinada a estructurar y sistematizar la exposición del alumno, solicíteles, si fuera necesario, que realicen un “ensayo” de la actividad que desarrollarán ante sus compañeros.

Proporcione un tiempo suficiente para que el alumno o alumna que va a realizar la actividad de “mostrar y decir” pueda exponer frente a sus compañeros con tranquilidad. Estimule a los compañeros a hacer preguntas sobre la exposición, de manera que el alumno presentador pueda complementar con mayor información.

### *Variación del “mostrar y decir”*

Realice una variación del “mostrar y decir” con grupos de niños, sobre la base de los siguientes pasos:

Invitar a los estudiantes a clasificar los objetos que hayan traído a la clase; por ejemplo si son estampillas, estas pueden agruparse por países o por temas.

Pedirle a cada grupo que seleccione una o más piezas que sean particularmente interesantes o representativas y comenten sus características.

Solicitarles que elijan a un niño para que presente y comente los objetos seleccionados. Las preguntas que surjan deben ser respondidas por el grupo en general.

Apoyar discretamente a los estudiantes a lo largo de la actividad y felicitar su desempeño.

### **Narraciones y relatos**

Es conveniente incluir entre las actividades referidas al desarrollo de la expresión oral, algunas situaciones que impliquen para los estudiantes el desafío de organizar su lenguaje de modo de relatar algo en forma estructurada, clara y coherente.

Las experiencias de escuchar cuentos y narraciones leídas o contadas por el docente u otras personas, desarrolla en lo niños la conciencia de una cierta estructura propia de los textos narrativos. Ellos se dan cuenta que siempre existe una situación inicial donde surgen los personajes y donde se desarrollará la acción; luego, viene una instancia en la que algo imprevisto o sorprendente ocurre, para que luego de algunos acontecimientos relacionados con ese conflicto se desarrolle una última parte del relato en la que se encuentran soluciones y finaliza la historia.

Esta capacidad de identificar la estructura de una narración se desarrolla especialmente cuando los niños tienen la oportunidad, desde el primer año escolar, de presentar a sus compañeros pequeños relatos o narraciones surgidos de su experiencia personal o de su capacidad imaginativa. A diferencia de las conversaciones espontáneas, en estas situaciones los estudiantes necesitan reflexionar previamente sobre el contenido de su relato y sobre la forma en que lo van a presentar. Por otra parte, la narración exige de ellos un esfuerzo adicional para seleccionar un vocabulario variado y una clara estructuración de las ideas, para que su historia resulte interesante para quienes la escuchan. Algunos ejemplos de este tipo de actividades son los siguientes:

#### *Un día de mi vida*

Invite a sus estudiantes y alumnas a pensar individualmente durante unos momentos en las actividades que realizan diariamente, luego pida a algunos voluntarios que relaten a sus compañeros los momentos más significativos de su vida cotidiana. En seguida, cada relator contestará las preguntas que surgen del grupo y recibirá comentarios de sus compañeros. El objetivo de esta actividad es ayudar a los niños a tomar conciencia que ellos tienen una vida rica en valiosas experiencias en las que intervienen otras personas significativas para ellos. Además, aprenderán a presentar frente a un grupo un conjunto de momentos, situaciones o actividades en forma de una secuencia estructurada y coherente.

En un programa de Educación Intercultural Bilingüe, estas prácticas narrativas basadas en experiencias auténticas de los estudiantes permiten incorporar a la escuela y por lo tanto al currículum escolar, temas y contenidos que tradicionalmente han sido marginados en este contexto.

Ejemplo de un relato de Elvira Espejo Ayka, niña aymara de una escuela de Qaqachaka en Bolivia, publicado en el libro “Ahora les voy a narrar”

*“En la noche hago mi tarea con mechero”.  
Y después, durante el día, aprendo a tejer también.  
Y luego voy limpiando la casa, esas cosas hago.  
Cocino la comida.  
En la escuela hago mis tareas.  
Lo que nos enseñan, esas cosas hago.  
Eso de tejer hacemos durante el día,  
durante el día, cuando nos sueltan a las doce.  
En ese tiempo hago (parar) uno o dos pollitos para el tejido;  
o por lo menos uno hago.  
Llego directamente de la escuela a tejer.*

*Mi hermanito....hasta él juega en el lugar del tejido.  
Juega y ahí suele estar sentado. No suele llorar.  
Yo ahí cuidó nomás también. Y mi hermanito, a ese lo  
cargó,  
lo cargó y después crío  
Y esas comidas cocino; eso nomás.*

En este ejemplo podemos observar que se ha respetado el habla de Elvira y la forma en que ella estructura su lengua, el aymara. Si bien la labor de la escuela consiste no solo en respetar el habla con que los niños llegan a la escuela, sino que en expandirlo, desarrollarlo y enriquecerlo, eso no será posible sin ofrecerle amplias oportunidades para que ellos tomen la palabra y se comuniquen con naturalidad y espontaneidad. Luego, gradualmente, los docentes ofrecerán a sus estudiantes otras modalidades lingüísticas, nuevos términos y expresiones que ellos irán incorporando a sus registros de habla.

*Esto me ocurrió un día...*

Esta actividad se refiere a invitar a los estudiantes a relatar alguna experiencia o anécdota que haya sido significativa para ellos. Estos relatos favorecen el desarrollo de una autoestima positiva ya que los niños y niñas sienten que para su docente y sus compañeros resulta importante e interesante lo que a ellos les ocurre.

Con el fin de mostrar a los niños, que se trata de experiencias o anécdotas sencillas y para que ellos sientan que no requieren vivir situaciones muy extraordinarias para poder participar, es conveniente que el docente ofrezca un modelo relatando a sus estudiantes alguna anécdota simpática y sencilla que le haya ocurrido un día.

Por ejemplo, un alumno aymara puede hacer el siguiente relato de una experiencia (aporte realizado por el docente Policarpio Gutiérrez, Bolivia)

Ayer sacamos abono o estiércol para sembrar papa y por la tarde lo llevamos en tres llamas hacia el terreno preparado para la siembra.

*Esta es una historia inventada por mí*

La práctica de narrar hechos y experiencias personales debe ir también asociada a situaciones en las que los estudiantes son invitados a presentar historias que son fruto de su capacidad de imaginación y creatividad.

En las narraciones de ficción aparece con mayor claridad la utilización de una serie de términos propios de los relatos; es así como los niños inician historia diciendo “Había una vez.....” o “Érase una vez.....”, encadenarán los hechos y las situaciones que se producen en la historia con conectores que impliquen relaciones de causa / efecto, de secuencia temporal, etc. tales como “y por ese motivo.....”, “a raíz de eso.....” o “inmediatamente después.....”; finalizarán la historia con fórmulas propias de los cuentos que han escuchado desde que son pequeños.

*Aprendizaje y desarrollo de la lectura*

### **Crear en el aula un ambiente letrado**

Esta estrategia apunta a crear en el aula un ambiente que permita a los estudiantes vivir experiencias en las que leer resulta no sólo una actividad grata y placentera, sino que además sirve para satisfacer

múltiples necesidades. El docente es quien asume la responsabilidad de proveer a sus estudiantes frecuentes oportunidades en las que se leen variados textos, los que quedan expuestos en el aula para que los niños puedan explorarlos e intentar descubrir su significado. Dado que las lenguas indígenas no cuentan todavía con muchas publicaciones adaptadas para los niños, el docente invitará a los estudiantes a preparar textos orales, tales como canciones, poemas, cuentos, etc., los que él escribirá sobre hojas de papel o sobre carteles que colocará en los muros. De este modo estará formando lectores pero también productores de textos escritos que podrán ser leídos por todos a medida que aprenden a leer.

Este objetivo se cumple a través de un conjunto de iniciativas que por un lado introducen a los niños en la cultura de la lectura como un proceso de construcción de significados y por otro lado les apoya en el aprendizaje del código del lenguaje escrito.

### **Leer a los niños textos interesantes y entretenidos con frecuencia**

En la mayoría de los casos, los niños pertenecientes a culturas indígenas tienen una rica experiencia de escuchar cuentos y otros relatos contados por sus padres y abuelos. Ellos asocian esos momentos al afecto que esas personas tienen por ellos y a la magia de transportarlos a un mundo de fantasía o de conocimiento de la historia de sus pueblos.

La experiencia de escuchar cuentos y leyendas leídos con entusiasmo y emoción por un adulto, en este caso el docente, constituye una excelente entrada al mundo de la lectura. Los estudiantes establecerán un paralelo entre el placer que se experimenta al escuchar las narraciones hogareñas, con los gratos momentos que les brinda el escuchar a su docente leer historias surgidas de ese nuevo objeto cultural que es el libro.

Algunas recomendaciones para estas lecturas en clase son las siguientes:

- Seleccione los cuentos y leyendas más adecuados para la edad y las experiencias culturales de sus estudiantes.
- Prepare con tiempo y cuidado su lectura, de modo que ésta sea fluida y con entonación adecuada al contenido.
- Sea expresivo y deténgase de vez en cuando para mantener un momento de suspenso y observar las reacciones de los niños.
- Procure que las lecturas no sean muy largas para no fatigar a sus estudiantes. En caso de que se trate de un texto más extenso, seleccione un episodio de alto interés o suspenso para detener la lectura y continuarla al día siguiente.
- Cuando los niños hayan adquirido cierta práctica de escuchar cuentos leídos, deténgase en momentos en los que se va a producir un evento importante e introduzca algunas preguntas para estimular a los niños a predecir lo que va a ocurrir. “¿Qué creen ustedes que va a ocurrir?” “¿Por qué piensan eso?”. Luego retome la lectura para que los estudiantes puedan verificar si sus predicciones han sido acertadas o no.
- Al analizar la lectura, invite a los estudiantes a expresar sus emociones, puntos de vista o reflexiones en relación con la historia que han escuchado. En algunas oportunidades, ofrézcales la posibilidad de dibujar el episodio de la historia que más les gustó o de dramatizarla.
- Es probable que sus estudiantes soliciten en otras oportunidades que se les lea nuevamente los mismos cuentos o leyendas. Satisfaga esta demanda porque favorecerá la toma de conciencia de algunos elementos de la historia que luego serán útiles a los niños para crear sus propias historias. Estas lecturas repetidas servirán también para que los estudiantes tomen conciencia del carácter perdurable que tiene el contenido de los textos escritos; ellos observarán que al releer

no se producen modificaciones en las frases y párrafos leídos, que ellos permanecen exactamente los mismos cada vez que escuchan su lectura, a diferencia de los cuentos narrados, los que varían según la forma en la que se cuentan en diferentes oportunidades.

- Invite de vez en cuando a un adulto lector de la comunidad para que venga a leer a los niños. Para ellos será una posibilidad de observar otras personas que representan modelos de lo que ellos pueden llegar a ser como lectores.
- Una excelente alternativa para que estas lecturas en voz alta favorezcan el aprendizaje de la lectura de los estudiantes, es contar con “libros gigantes” o “librotres” que permiten a un grupo de niños seguir con la mirada el texto a medida que el docente va leyendo.
- Si usted no posee este material, puede elaborar los libros con ayuda de los padres y de los mismos niños. Para ello, escriba en hojas de formato grande los párrafos de la historia acompañados de sus correspondientes ilustraciones. La escritura debe ser con letra de imprenta de tamaño grande. Prepare una portada con el título y el autor del cuento y una las hojas con hilos de lana u otro medio que usted elija. Sus estudiantes podrán colaborar en las ilustraciones y los padres en la unión de las hojas para armar el libro.
- Entre las ventajas de esta estrategia metodológica se cuentan el desarrollo del vocabulario y de nuevas estructuras gramaticales y textuales. También favorece el interés y motivación por la lectura a través de ofrecer un modelo de lectores adultos.

### **Enseñanza recíproca**

La enseñanza recíproca, una estrategia metacognitiva por excelencia, es un procedimiento de instrucción creado originalmente para mejorar las habilidades de lectura de los niños. Durante esta actividad, un docente adulto y un grupo de estudiantes se turnan para dirigir un diálogo destinado a revelar el significado de un texto; la persona que dirige el diálogo asume el rol de docente o maestra. Durante este diálogo, el docente asignado

(adulto o estudiante) resume el contenido, formula preguntas respecto al significado del texto, clarifica cualquier malentendido que surja, y predice el contenido a seguir. La enseñanza recíproca permite que se desarrollen estrategias que fomentan la comprensión y que ayudan a que el alumno monitoree su propia actividad.

#### *Procedimiento básico*

- Se explora el título. Se realizan predicciones acerca de posibles desarrollos bajo la guía del “docente”.
- Todos los estudiantes leen un fragmento silenciosamente.
- El “docente” resume, hace preguntas, aclara (e invita a los estudiantes a que hagan preguntas o comentarios aclaratorios), y pide que los estudiantes anticipen posibles desarrollos del texto.
- El rol del “docente” rota a través del grupo.

Las investigaciones realizadas por Palincsar y Brown, autoras de esta actividad, demuestran que después de una prolongada práctica los niños que no son buenos lectores mejoran, no solo en la calidad de sus contribuciones a la interacción, sino también en su habilidad para comprender textos que leen independientemente. Estos resultados han sido comprobados a través de repetidos estudios conducidos en laboratorios, en el salón de clase, y a través de pruebas estandarizadas.

#### *Características principales*

El procedimiento requiere de andamiaje experto, es decir de apoyo por parte de la maestra quien ofrece modelos y gradualmente incrementa la participación del alumno a niveles cada vez más exigentes, explicando y ofreciéndole comentarios que le permitan mejorar su actuación.

El principio de “entrega de la responsabilidad” de J. Bruner, es importante durante el proceso, ya que es esencial que los estudiantes asuman mayor responsabilidad en la implementación de la estrategia a medida que desarrollan su competencia.

Un pre – requisito para la participación de los estudiantes en esta actividad es que sepan decodificar textos escritos.

*¿Cómo puede ayudarnos a mis estudiantes y a mí el utilizar la enseñanza recíproca?*

El objetivo de la enseñanza recíproca es ayudar a los estudiantes a que activamente construyan significados con base en el texto escrito, con el docente presente o sin él. Las estrategias seleccionadas no sólo promueven la comprensión lectora, sino que también ofrecen oportunidades a los estudiantes para que aprendan a monitorear su propio pensamiento y aprendizaje. La estructura del diálogo y las interacciones de los miembros del grupo requieren que todos los estudiantes participen, y estimulan relaciones entre estudiantes de diversos niveles de desarrollo de la lectura. Los estudiantes con más experiencia y confianza ayudan a otros compañeros en su grupo en la decodificación y el entendimiento del texto que se lee. Los estudiantes con más experiencia en la formulación de preguntas estimulan a que se piense de manera más profunda y por lo mismo se entienda mejor el párrafo. Los docentes también se benefician al incrementar sus oportunidades de poder evaluar el progreso de sus estudiantes y al poder trabajar más tiempo con grupos reducidos, ya que con el pasar del tiempo y la mayor experiencia que tienen los estudiantes con la estrategia, ellos pueden trabajar solos por mayor cantidad de tiempo.

*¿Cuáles son los cinco momentos de la enseñanza recíproca?*

Los estudiantes aprenden a realizar cinco momentos para desarrollar la estrategia e incrementar su comprensión del texto que se está leyendo. Al comienzo estas actividades se utilizan cada vez que se lee un pasaje. Luego, a medida que los estudiantes se familiarizan

con ellas y con su propósito, éstas se utilizan sólo cuando son necesarias. Ellas ayudan a pensar en el texto a medida que se lee. Además les ayuda a los estudiantes a monitorear su comprensión.

#### Leer un párrafo en voz alta

**Resumir:** Resumir significa identificar, parafrasear e integrar la información importante en el texto. Los estudiantes se preguntan a sí mismos ¿Cuál es el punto central de este texto? ¿Cuál es la información más importante? Mucho más importante, ellos se ven forzados a responder a sus preguntas utilizando sus propias palabras, y por lo mismo, reforzando su entendimiento.

**Hacer preguntas:** Se les puede enseñar a los estudiantes a crear y hacer preguntas a muchos niveles acerca del texto. Por ejemplo, algunos docentes piden que los estudiantes ganen experiencia en buscar información, que apoyen la información con detalles (es decir, preguntas que puedan ser contestadas de inmediato después de leer el texto); otros requieren que los estudiantes infieran información del texto o que apliquen información del texto a situaciones o problemas nuevos (preguntas que pueden tener o no una respuesta inmediata).

**Aclarar:** El aclarar información es especialmente importante cuando se trabaja con estudiantes que pueden creer que el propósito de la lectura es exclusivamente el de pronunciar correctamente las palabras, y no el asignarles significado. Al aclarar se le presta atención a las muchas razones por las cuales un texto puede ser difícil de comprender y requiere que los estudiantes se hagan preguntas a sí mismos y a otros en busca de ayuda. Muchas veces los estudiantes que sólo son lectores de palabras pasan por alto vocablos nuevos, estructuras complejas, referentes que no están muy claros, conceptos con los cuales tienen poca familiaridad o que les son difíciles. A estos estudiantes se les puede enseñar que estén alerta a estos tipos de problema, orientándoseles a que releen pasajes problemáticos, a que se adelanten al texto, pidan ayuda, discutan, o tomen otras medidas necesarias para recobrar el significado.

**Hacer predicciones:** El hacer predicciones requiere que los estudiantes formulen hipótesis acerca de lo que el autor podrá

discutir luego en un texto. Para poder hacer esto con éxito, los estudiantes deben recordar lo que ya saben acerca del tema. Luego tendrán que leer para confirmar o rechazar su hipótesis. Esto ayuda a que los estudiantes conecten la nueva información que encuentran en la lectura con la que ya conocen. El hacer predicciones también ayuda a que los estudiantes utilicen la estructura del texto escrito. Los títulos, subtítulos, y las preguntas que se encuentran integradas dentro del texto son útiles para anticipar lo que podría suceder luego.

#### Aprendizaje y desarrollo de la escritura

##### *Estrategias metodológicas*

A continuación ofrecemos algunas sugerencias metodológicas relacionadas con estrategias que utilizan situaciones comunicativas para el aprendizaje de la escritura, ya que si bien ellas se desarrollan en forma simultánea con las destrezas de escritura caligráfica, es fundamental que los niños tengan conciencia del propósito comunicativo que tiene el aprendizaje de la escritura. Cada docente organizará sus secuencias pedagógicas integrando actividades centradas en la comunicación del significado con aquellas que apuntan al desarrollo de destrezas, tomando en cuenta las necesidades y niveles e avance de sus estudiantes.

##### *Aprendo a escribir mi nombre*

Una de las experiencias más interesantes para los niños en sus primeras etapas del aprendizaje de la escritura constituye el aprender a escribir su propio nombre. Para facilitar este aprendizaje elabore tarjetas con el nombre de cada niño y niña del curso. Junto con realizar actividades que impliquen aprender a identificar sus nombres y los de sus compañeros, ayúdelos a realizar los trazados que les permitan copiar su propio nombre.

En sus cuadernos o en hojas de papel escriba el nombre con letra cursiva; una línea más abajo escríbalo en línea cortada y por último en una tercera línea, escriba sólo la letra inicial. Invite a los estudiantes



reparar con el dedo los trazados de las letras de la primera línea; luego, a reparar con un lápiz las letras que forman su nombre en la segunda línea; finalmente, pídale que copien su nombre en la tercera línea. Repita frecuentemente esta actividad, hasta que todos los niños sean capaces de escribir sus nombres en forma autónoma.

Aproveche esta capacidad de los estudiantes de escribir sus nombres para pedirles que “firmen” los textos que ellos producen oralmente y que “dictan” a la maestra: experiencias personales, anécdotas, cartas, invitaciones, etc. Esta experiencia fortalecerá su autoestima y les motivará para seguir desarrollando habilidades de escritura que les permitan escribir todo el texto con sus propias manos.

### *Jugar a escribir*

Esta estrategia metodológica se basa en la observación de las actividades que realizan naturalmente los niños y niñas que viven en contextos rodeados de personas que leen y escriben: es muy frecuente que los niños pequeños, antes de ir a la escuela, imiten la conducta de las personas que escriben, haciendo “garabatos” o simulacros de escritura. Luego ellos dicen “aquí escribí un cuento”, o bien “esto es una carta para mi mamá”. Obviamente que somos incapaces de descifrar los trazados que ellos hacen, pero en este caso eso no es lo importante. El objetivo de estimular a los niños a “jugar a escribir” en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la escritura es el de permitirles vivir en forma lúdica su capacidad de expresarse a través de trazados que pretenden ser la escritura. Ellos serán concientes que sus producciones difieren de la de los adultos, pero justamente se trata de hacerles sentir que a través de esas actividades de “jugar a escribir”, junto a otras que diseñarán los docentes, ellos se aproximan a un aprendizaje de la escritura “como los grandes”.

Naturalmente que los niños requieren de modelos de personas que escriben con el fin de satisfacer diferentes necesidades comunicativas para poder imitarlas y “jugar a escribir”. Si sus estudiantes no tienen estos modelos en sus hogares es doblemente importante que

usted asuma la responsabilidad de escribir frecuentemente frente a ellos, explicitando el propósito por el cual escribe. Usted dirá por ejemplo: “Escribiré la fecha en la pizarra para recordar que día es hoy”; “Escribiré la letra de una canción que hemos aprendido para colocarla en el muro y aprender a leerla”, “Escribiremos una carta al director pidiéndole permiso para salir de paseo”, etc.

*Para realizar la actividad le sugerimos:*

- Muestre a sus estudiantes algunas tarjetas con saludos, agradecimientos o felicitaciones. Si no cuenta con este tipo de material, elabore usted mismo algunas tarjetas y llévelas a la clase.
- Lea a sus estudiantes el contenido de las tarjetas y explíqueles la utilidad que tienen estos textos: permiten expresar nuestros sentimientos y pensamientos a personas que no están presentes y producen agrado a quien los recibe. Por ejemplo, escriba en la pizarra un texto como el siguiente, diciéndoles que así le escribió a una amiga:

*Querida María:*

*Te invito a la fiesta que haremos el próximo sábado para celebrar el cumpleaños de mi abuelo. Ven con tu esposo y con tus hijos.*

*Hasta pronto*

*Alicia*

- Proponga a sus estudiantes invitar a sus padres a visitar la exposición de dibujos que harán en los muros del aula. Para ello, hágalos redactar oralmente y en forma colectiva el contenido de la invitación, mientras observan como usted la escribe en la pizarra. Luego, entregue a cada alumno una hoja de papel e invítelos a escribir la invitación; en lo posible, con lápices de colores. Dígalos que ellos pueden utilizar también dibujos y decorar el borde de la hoja para hacer más bonita la invitación.

- Permita que los niños se expresen libremente e intervenga solamente si ellos le solicitan ayuda. Probablemente, algunos niños le pedirán que escriba el nombre de sus padres, o palabras como papá y mamá. Apoye sus esfuerzos y felicite sus logros.
- En otras oportunidades, permita que los niños “jueguen a escribir” en la pizarra o sobre hojas de papel frases o textos de acuerdo a sus intereses. No corrija los resultados sino que estimule sus esfuerzos y si ellos los solicitan, escriba lo que quisieron decir junto a sus escritos. Esta actividad les estimulará para querer escribir como usted lo hace ahora.

## ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA<sup>3</sup>

## 1. La importancia de un método para enseñar L2

Si bien el aprendizaje-adquisición de una segunda lengua puede darse de manera informal, a través del contacto con los hablantes de L2, cuando los aprendices son estudiantes de una escuela en una comunidad con escaso uso del castellano como L2, la experiencia demuestra la necesidad de un método para enseñar segunda lengua. Los resultados de un forzado aprendizaje del castellano al que el niño se ve expuesto en la escuela no son óptimos. Cuanto más diferencias haya entre la lengua materna indígena y el castellano, más difícil será el aprendizaje-adquisición de esta L2 sin el apoyo de un método para su enseñanza.

El manejo de un método capacita al docente para que distinga entre lo que es enseñar la lengua castellana y lo que es usarla para enseñar algo; esto es, tomar conciencia de que una cosa es el uso instrumental que se hace del castellano en la escuela y otra el que esta lengua en sí sea objeto de estudio. Hasta el momento, es probable que él -sin tener conciencia del fenómeno- haya pretendido que los niños aprendieran castellano del uso que hacía de esta lengua para enseñar matemáticas, ciencias, historia, etc. Esto es como si se quisiera que aprendiéramos japonés a través de un curso de química dictado en japonés. De hecho, algo aprenderíamos, pero distaríamos de lograr los objetivos tanto en nuestra adquisición del japonés como en nuestro aprendizaje de química. El esfuerzo es doblemente grande, de parte del docente y de parte del alumno. Esto es lo que se practica en las escuelas con niños de habla indígena y obviamente produce una demora en la adquisición del castellano como L2 y deficiencias en el aprendizaje de los contenidos curriculares básicos enseñados en esa lengua.

Otra confusión producto de la falta de un método para enseñar castellano como L2, es que se obliga a los estudiantes leer (comprender) y escribir en una lengua que no hablan. De aquí que sus capacidades de lectura y escritura queden muchas veces en la etapa mecánica, o que tarden mucho en lograr leer comprensivamente y expresarse libremente por escrito en la L2.

El uso de un método para enseñar castellano como L2 exige tomar conciencia de :

- a) cuál es el objetivo de nuestra enseñanza, -que aspecto de la lengua, que habilidad, que otro conocimiento contenido en la lengua-;
- b) la necesidad de seleccionar que vamos a enseñar, con que prioridad;
- c) cómo se enseñan los diversos aspectos de la lengua (sus sonidos, su vocabulario, sus estructuras) y las diferentes habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir);
- d) el proceso de enseñanza-adquisición de una L2 tiene como última meta la comunicación.

Si tiene las bases para ordenar y orientar su enseñanza de L2, según lo mencionado, el docente encontrará que su tarea deja de ser frustrante, pues los niños aprenden con mayor facilidad y seguridad. Estos frutos tienen un efecto positivo inmediato: la confianza del docente en su capacidad profesional, base para que a su vez supere frecuentes actitudes negativas hacia los niños indígenas a quienes les es especialmente difícil aprender el castellano como L2.

## 2. La enseñanza de pronunciación castellana

### 2.1 Bases

Toda lengua hace uso de un conjunto limitado de sonidos - llamados fonemas- para su expresión oral. Hay sonidos que se encuentran en todas las lenguas, como /a/i/u/p/t/k/ etc., pero no siempre estos sonidos son iguales; las lenguas pueden tener sonidos que les son propios y que no comparten con otras lenguas. Cuando aprendemos una L2, es conveniente dedicar tiempo a la enseñanza-aprendizaje de pronunciación, pues de ella puede depender la eficacia de la comunicación: una mala pronunciación puede ser obstáculo para la comprensión del mensaje.

Al comparar los fonemas de la L1 y L2, observaremos que hay algunos iguales, otros semejantes y otros que existen en una lengua pero no en la otra. Si escuchamos con especial atención cómo hablan castellano los niños y adultos que tienen una lengua indígena como idioma materno, sabremos que sonidos de la L2 pronuncian con mayor y menor dificultad. No siempre los sonidos nuevos o distintos son los más difíciles de adquirir; al contrario, es posible que los fonemas que más se parezcan sean los que ofrezcan mayor dificultad, como es el caso de la /i/ en castellano, quechua y aymara. Estas dificultades se superan con la ayuda de un método.

La enseñanza de pronunciación está basada en algunos principios metodológicos, entre los que tenemos:

a) Sólo se pueden pronunciar bien los sonidos de la L2 que se escuchan bien. Si el alumno escucha un sonido como diferente de otro, tratará de producirlo de manera diferente también.

b) Un sonido se escucha mejor en contraste con otro: ta/ se distingue mejor de /da/ cuando se los escucha juntos. Este principio es la base para la elaboración y producción de sonidos.

c) Un principio didáctico general aconseja la graduación de las dificultades en el material de enseñanza. Esto quiere decir, por una parte, no presentar varios temas nuevos a la vez; por otra, tener en cuenta la mayor o menor dificultad del tema seleccionado. Para enseñar y, de acuerdo a ella, ubicarlo en el orden de presentación en relación a los demás contenidos.

El alumno de L2 a nivel oral debe practicar al máximo la producción de esa lengua, comenzando por la repetición de modelos. Una técnica de trabajo que asegura esa práctica es la de interactuar primero con toda la clase, luego con grupos y, por último, individualmente. Esa dinámica de trabajo es especialmente útil en las clases de más de 15 estudiantes. La producción en coro ayuda a los estudiantes más inseguros. El trabajo en grupo permite al docente escuchar mejor a los niños. La producción individual refuerza la práctica y da lugar a una mejor evaluación.

## 2.2 Procedimiento

Tres son los pasos convenientes en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la pronunciación de una L2:

- Escuchar el sonido
- Reconocerlo
- Producirlo

### a) Ejercicios de audición

El docente pronuncia los ejemplos presentando el sonido que desea enseñar, en contraste con otro ya ejercitado por los niños. Emite los ejemplos por pares o en desorden y pide a los estudiantes que ESCUCHEN en absoluto silencio y se fijen si todos los ejemplos son iguales o no.

Al dar los ejemplos, debe cuidar de utilizar un mismo tono de voz para que la única diferencia entre ellos sea el sonido objeto de estudio o sonido-meta.

Por ejemplo: Primer ejercicio para enseñar i en contraste con e.

Docente: Escuchen: te-ti; me-mi; le-li;  
pe- pi;etc.  
Niños: En silencio

### b) Ejercicios de reconocimiento

El objetivo es que los estudiantes den evidencia no oral de discriminar los sonidos de los ejemplos. El docente indica que al escuchar el sonido-meta los niños den una señal. Esta puede ser ejecutar un movimiento (alzar el brazo, abrir los dedos de la mano, dar una palmada, etc.) o mostrar una ficha de color, una tarjeta.

Ejemplos:

Docente: Al escuchar i. levanten el brazo derecho estirado.  
Escuchen: pe-le-li.  
Niños: Levantan el brazo en señal de reconocimiento.  
Docente: ti  
Niños: Levantan el brazo.

## Dinámica de trabajo

Haga el ejercicio primero con toda la clase, luego por grupos, según el número de estudiantes que tenga y, por último, llame a algunos niños individualmente.

### c) Ejercicios de producción

1. La pronunciación del sonido-meta comienza con la IMITACIÓN del modelo que da el docente. Es permitido enfatizar o exagerar un poco la pronunciación en un inicio. También el docente juzgará si es necesario explicar a los niños la posición de los labios, la lengua, para producir fielmente el sonido. En el caso de la *i*, por ejemplo, se hará notar la extensión de los labios y la posición de la lengua, que es casi mordida por los dientes. La indicación clave es REPITAN. Se sigue trabajando con los pares en contraste.

Ejemplo:

Docente:	Repitan: me
Niños:	me
Docente:	mi
Niños:	mi
Docente:	le
Niños:	ti
Docente:	le
Niños:	le

2. En un segundo momento, se trata que los niños produzcan ESPONTÁNEAMENTE los sonidos, sin seguir el modelo del docente. Los estudiantes reaccionan ante un estímulo que puede ser oral o visual.

Ejemplos:

## contraste O-U

- 1 po-pu; to-tu; mo-mu; etc.
- 2 chola-chula; pona-puna; mala-mula; bola-bula; etc.
- 3 mocosos-mucosa-cuchillo-produce-tu bola-tu puño-su burro; etc.
- 4 Son unos toros. Son unas botas. Dame unos tomates. Súbete al burro, etc.

Juego de transformación: Los niños dan el sonido en contraste con el que da el docente:

Docente:	pepe
Niños:	pipi
Docente:	li-li
Niños:	le le

Seleccione figuras de objetos cuyo nombre contenga el sonido-meta. Para producir i-e:  
mesa -pipa -pita -leche-libro tela

### Dinámica de trabajo

Semejante a la descrita para los ejercicios de reconocimiento, es decir, trabajo con la clase, por grupos e individuos.

## 2.3. Graduación de dificultades

Sugerimos elaborar ejercicios que avancen de la práctica con monosílabos, luego a secuencias de tres cuatro sílabas, que pueden ser pequeñas frases.

## 2.4. Duración de la práctica de pronunciación.

Nuestra experiencia sugiere que los ejercicios de pronunciación se hagan diariamente por no más de quince minutos, pero con mucho dinamismo. Note que los ejercicios requieren la concentración de los niños en enunciados cortos, presentados uno detrás de otro, casi sin

parar. Así se mantiene la atención de los estudiantes, pero los puede cansar si la práctica se alarga.

El mejor momento para los ejercicios de pronunciación es al comenzar el trabajo del día, cuando los niños están descansados. Es también un recurso para hacer que psicológicamente se preparen para las otras actividades. Por esta razón, puede repetirlos brevemente en el transcurso del día, cuando vea que los niños están dispersos, distraídos y necesitan volver a concentrarse en el trabajo. En este caso, cinco minutos de agudizar el oído y practicar la emisión de expresiones en su nueva lengua son suficientes.

Los ejercicios deben realizarse todos los días, pues la persistencia en ellos, su continuidad, es clave para lograr los objetivos de diseminación y producción de los sonidos de la L2. Los niños acostumbrados a escuchar al docente, a sus compañeros y a sí mismos, comenzarán a corregirse solos cuando advierten que su pronunciación no es la deseada.

### 3. Orientaciones metodológicas generales para la enseñanza de castellano oral

#### 3.1 Selección de temas

Debemos distinguir entre la selección de temas gramaticales y los temas de contenidos, coordinar los dos teniendo en cuenta que se enseña a niños.

##### *Selección de temas gramaticales.*

Un criterio para escoger los temas gramaticales es su utilidad. Se deben enseñar aspectos del castellano que sirvan para algo: pedir o dar información, distinguir un objeto de otros, reclamar, sugerir, exponer, etc. Paralelamente al criterio de utilidad se considera el de la mayor o menor simplicidad, para los niños. Ya en el ordenamiento de los temas seleccionados -vocabulario, estructura- se tendrá en cuenta la graduación de dificultades, para presentar de los más simples a los más complejos.

Ejemplo:

Si queremos enseñar como pedir algo, tenemos opción de hacerlo con una expresión simple: quiero, dame, o con una más compleja: quisiera que me diera o podría darme.

##### *Selección de temas de contenido*

Hablamos siempre sobre el mundo de la naturaleza o el mundo del hombre. A esto nos referimos con “temas de contenido”. Estos deben estar ligados al medio más próximo al niño, especialmente al iniciar su aprendizaje formal del castellano como segunda lengua. Recordemos que al empezar su vida escolar, el niño se encuentra aún en pleno proceso de socialización, de identificación socio-cultural con su grupo, proceso que no debe ser discontinuado. De aquí que los contenidos de enseñanza deben garantizar esa continuidad. Es posible hablar sobre una cultura dada en una lengua que no es propia de la cultura; así, los niños aprenderán a hablar castellano sobre temas que les son conocidos, que forman parte de su entorno físico y afectivo. Los animales, plantas, alimentos, actividades cotidianas, oficios que elijamos serán los del mundo que rodea al niño. Tal vez podamos hablar de campesino, tejedor, zapatero, pero no de secretaria, gasfitero o fotógrafo, sino hasta más adelante.

En la selección de contenido, un criterio más que considerar es el de la edad de los estudiantes, a la cual corresponden unos intereses más que otros.

#### 3.2. Pasos en la enseñanza de castellano oral

Hay tres momentos claves en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 a nivel oral: presentación, práctica y uso. Cada uno de ellos tiene objetivos específicos y actividades destinadas a lograrlos, tal como se puede observar en el cuadro adjunto.

Los tres pasos son imprescindibles ya que uno sustenta al otro. La meta es el uso de la L2 con fines comunicativos diversos, pero para poder alcanzarla es necesario pasar por los dos momentos anteriores: presentación y práctica.

Muestre la lámina “La familia ... “. Con los niños, decidan darle un apellido a la familia que aparece en la lamina.

Haga que los niños interpreten con sus propias palabras y en quechua, lo que aparece en la lámina.

**Diga el siguiente texto en castellano la figura correspondiente.**

Docente: El papá corta la leña,  
La mamá prepara la comida,  
La niña ordeña la vaca y el niño trae agua.

*Presentación*

Es el primer paso del proceso y desde ya debe asegurarse la comunicación, pues su objetivo es que los niños comprendan el significado de lo que se les dice. Si no hay entendimiento del mensaje, la práctica será mecánica y no culminará en el uso deseado de la L2. El docente utiliza diversos recursos para que los niños entiendan lo que les dice por primera vez en castellano: gestos, mímica, láminas, objetos, títeres y, sobre todo, una pronunciación clara y una entonación natural y adecuada a las expresiones que presenta. También puede apoyarse dando el equivalente en L1, pero sin intentar dar una traducción literal.

En los ejemplos que ofrecemos, advierta que lo que se va a enseñar se presenta en frases, oraciones o en pequeños textos, nunca en listas de palabras sueltas que el niño aprende, pero luego no sabe como unir para formar las oraciones o textos que necesita para producir sus propios mensajes orales en la L2.

En segundo lugar, observe que lo que se aprende sirve para hacer algo, es decir, cumple una función lingüística.

Ejemplos:

1. Para enseñar vocabulario, por ejemplo, pueden emplearse objetos o láminas y estructuras como las siguientes. Las expresiones cumplen una función determinada:

2. La expresión de algunas necesidades básicas como las que siguen, pueden presentarse con gestos y entonación adecuados. De ser necesario, dé el equivalente en L1.

Docente: Tengo hambre  
Tengo sueño (gestos, entonación)  
Tengo frío

3. Vocabulario y expresiones referidas a actividades cotidianas se presentan con láminas o mímica, como en el siguiente ejemplo.

4. Los títeres son un excelente recurso para despertar el interés de los niños en hablar con ellos y como ellos. Utilícelos para hacer presentaciones en forma de diálogos cortos sobre temas que son difíciles de graficar. Para asegurar la comprensión es posible dar la interpretación del diálogo en la L1 una vez.

Ejemplo:

Docente: ¿Cómo te llamas?  
Títere: Me llamo Pedro.  
Docente: ¿De dónde eres?  
Títere: Soy de ... (nombre de alguna comunidad cercana)

Toma poco tiempo ensayar como manipular un títere y fingir una voz para él o ella. Colóqueselo delante de la cara cuando le toca hablar al títere. A los niños les gusta bautizarlos, sea con un nombre típico en la lengua materna, o con un nombre en castellano. Si fuera en la L2, ayúdelo a escoger un nombre que no sea difícil pronunciar.

## Práctica

Este paso tiene por objetivo iniciar y luego afianzar la producción oral de la L2 en situaciones de interacción con el docente y entre los compañeros de clase. El segundo objetivo es que los estudiantes fijen la forma y el uso gramatical del tema presentado.

La práctica avanza de una producción controlada y moderada por el docente, a una interacción entre los niños, sin modelo y cada vez menos controlada. Por esto recomendamos las siguientes técnicas para ser empleadas sucesivamente en la práctica: 1) repetición; 2) diálogo docente-niños; 3) diálogo entre niños. Veamos como utilizarlas:

### 1) Repetición

Desde este primer momento de la práctica, el docente debe asegurarse que los estudiantes comprenden lo que repiten después de él. Para esto utiliza los recursos ya mencionados en la presentación. Por otra parte, es muy conveniente enseñar a los niños a escuchar en silencio el modelo que da el docente para que puedan imitarlo bien, en su pronunciación, gestos y entonación.

Ejemplos:

Docente:	Repitan:	Me duele la cabeza (se toca la cabeza)
Niños:		Me duele la cabeza (imitan gesto, entonación)
Docente:		Me duele el estómago (se toca el estomago)
Niños:		Me duele el estómago (imitan)
		Con la lámina “La Familia.....”
Docente:	Repitan:	El papá corta la leña (señala la figura correspondiente)
Niños:		El papá corta la leña.
Docente:		La mamá prepara la comida (senala la figura)
Niños:		La mamá prepara la comida, etc.

La dinámica de trabajo incluye la repetición de toda la clase, por grupo e individualmente .

Los ejercicios de repetición, aunque útiles y necesarios, pueden resultar aburridos, cansadores, si el docente no se entrena en darles agilidad. En este sentido, ayuda mucho el trabajo en grupo e individual y el variar las expresiones que se repiten. Por ejemplo: no haga repetir una misma frase varias veces seguidas porque los niños no prestarán atención al sentido y el ejercicio se tornará mecánico. Intente algo como:

Grupo a) La mamá prepara la comida.  
Grupo b) El niño trae agua.  
Grupo c) El papá corta la leña.  
Grupo d) La niña ordeña la vaca.

Grupo c) El niño trae agua.  
Grupo a) La niña ordeña la vaca.  
Grupo b) La mamá prepara la comida.  
Grupo d) El papá corta la leña.

Varíe el orden en que llama a los grupos y también el orden en que dar los modelos para repetir. Así mantendrá la atención de los niños. Siga una dinámica semejante para la repetición individual.

En esta práctica, los estudiantes responden verbalmente o con acciones a un estímulo que da el docente. Este estímulo puede ser oral o visual: el docente hace una pregunta, muestra un objeto o figura, hace un gesto, etc. y los niños dan una respuesta verbal.

### 2) Diálogo docente-niño

Ejemplos:

Docente:	¿Qué te duele? (se toca el estómago).
Niños:	Me duele el estómago (El estómago).
Docente:	¿Qué te pasa? (se toca la espalda).
Niños:	Me duele la espalda.



Como se observa, el docente controla lo que dice el niño, pero ya no da el modelo para que él repita, sino un estímulo para que recuerde lo que pueda responder. El significado de lo que escucha lo ayuda a escoger la respuesta adecuada.

En un segundo momento, el docente elimina los estímulos que controlan las respuestas y los niños responden más espontáneamente. Esta práctica se da a nivel individual.

Docente: ¿Qué te duele?  
Juan: La cabeza  
Docente: ¿Qué te duele?  
Marta: La muela  
Docente: ¿Qué te pasa?  
Raul: Me duele la muela  
Docente: ¿Qué te pasa?  
Bertha: Me duele la cabeza

El diálogo docente-niño también debe ser iniciado por los niños; es decir, ellos hacen las preguntas o dan el estímulo para que el docente responda. De esta manera, no sólo los estudiantes practican dar estímulos, sino que sienten que ellos también tienen opción a preguntar y tomar la iniciativa.

Los estímulos no siempre son preguntas; pueden ser afirmaciones o negaciones que provocan una reacción o comentario. Los siguientes ejemplos pueden presentarse con un títere y luego practicarse a nivel individual o de grupo, después de la repetición.

Docente: Tengo sueño.  
Niños: Acuéstate.  
Juan: Tengo frío.  
Títere: Abrígate  
Títere: No encuentro mi bolsa.  
Niños: Está encima de tu silla.  
Títere: No encuentro mis llaves.  
Niños: Están dentro de tus bolsas.

Observe que al utilizarse la técnica del diálogo docente-niños, se trabaja también -si se desea y conviene- con la clase, por grupos e individualmente, pero siempre con el docente como uno de los interlocutores. Nuevamente, busque una interacción dinámica, variada, para mantener la atención del niño. Por lo tanto, no prolongue la práctica si ve que los niños pierden interés por cansancio.

Por lo general, la presentación de un tema toma unos pocos minutos; de inmediato se inicia la práctica con la repetición y el diálogo docente-niños. Todo este ejercicio no debe pasar de un período de clases de cuarenta minutos o menos. Los días subsiguientes, la práctica debe hacerse con mayor participación de los estudiantes, empleando como técnica el diálogo entre ellos.

### 3) Diálogo entre niños

Es el momento que más debe ejercitarse. Los niños pueden dialogar en cadena, siguiendo el orden en que están sentados: A pregunta a B, B responde y pregunta a C; C responde y pregunta a D, etc.

También puede organizarse un diálogo dirigido, en el que el docente indica quien pregunta y quien responde.

Docente: Juan, pregúntale a Pablo cuantos años tiene.  
Juan: ¿Cuántos años tienes?  
Pablo: Ocho (tengo ocho años)

El diálogo en cadena conviene cuando la clase es pequeña, no más de quince estudiantes. Cuando la clase es más numerosa, es difícil que todos los niños mantengan la atención durante todo el ejercicio.

Si organiza la clase en grupos, es posible hacer diálogos en cadena con dos o tres grupos a la vez; cada uno con diez a quince niños, o menos.

Otra variedad es hacer que todos los niños conversen a la vez pero en parejas; o también a nivel de grupo. El éxito de esta técnica depende de las prácticas anteriores y de la capacidad de organización del docente. Este debe ser claro al dar las instrucciones a los niños y prever la disposición de materiales, si se requieren. Por ejemplo, los niños se preguntan sobre su edad, el número de hermanos y hermanas y el número de animales que poseen. Luego, el docente pide a algunos niños que informen lo que averiguaron sobre sus compañeros.

El diálogo entre niños es de importancia fundamental para la adquisición de la segunda lengua, pues a través de esta práctica los estudiantes comienzan a sentir como suyo este nuevo instrumento de comunicación, el cual emplearán con mayor libertad en la etapa siguiente.

### Uso

Este es el paso final y meta del proceso de enseñanza-adquisición de una segunda lengua. El objetivo es que los niños usen el castellano para estudiar y para otras actividades, dentro y fuera de la escuela.

Los juegos, las canciones-juegos son buenos recursos para iniciar el uso de la segunda lengua, aun cuando sea poco el vocabulario y limitado el número de estructuras que los niños manejan. Las actividades que se planifiquen para el uso del castellano pueden relacionarse con las otras materias o cursos de la escuela. Lo más importante es tener presente cuánto y qué del castellano conocen los niños para no exigirles demasiado, pero tampoco restringir su empleo a sólo las lecciones o clases dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de esta segunda lengua.

He aquí algunos ejemplos de uso del castellano en actividades diversas (1).

### 1. Formas geométricas, tamaño y color.

a) Después de haber presentado y practicado el vocabulario pertinente, pueden planearse diversas actividades para que los niños hagan uso de su comprensión y producción de la L2.

Note que el docente utiliza oraciones simples y de un solo tipo, para facilitar el trabajo de los niños y darle seguridad.

b) El docente dibuja varias formas geométricas de diferente tamaño en la pizarra y llama a distintos niños para que pinten las figuras de diferentes colores.

*Ejemplos tomados de: Vamos a hablar...CILA-UNMSM, Ayacucho, Perú, 1984.*

### 2. Juego: "¿Cuántos ... tengo?"

Juego de cálculo mental. Observe el tipo de estructuras y vocabulario suficiente para que el juego funcione.

- (Se escribe el número y debajo 105 palitos que ayudan a hacer el cálculo).
- (Se agregan tres palitos)
- (Se plantea la pregunta clave para el cálculo).
- (Se agrega el número de palitos calculado. Se cuentan todos para comprobar si se acertó).

### 3. Juego: "Estoy pensando en...."

Objetivo: repasar formas de identificar animales, ropa y objetos de clase por el material de que están hechos, tamaño, color y forma.

Este es un juego de adivinanza en el cual participa toda la clase dividida en dos grupos. Un grupo sugiere al docente el nombre de un animal, una prenda de vestir o un objeto de clase sin que lo escuche el otro grupo, que va a tratar de adivinar de que se trata.

El docente describe el objeto con cuatro o cinco características para ver si el grupo adivina. Ejemplo:

Docente: (Al grupo 1 le pide el nombre de un animal. Se lo dan cuidando que no escuche el Grupo 2).

Estoy pensando en un animal. Tiene alas y pico.  
Vive en el corral  
Es chiquito  
Es amarillo

Grupo 2: - un pollito

Docente: (Pide al Grupo 2 que le den el nombre de una cosa del salón, siempre en “secreto”).  
Estoy pensando en una cosa del salón.  
Es un rectángulo.  
Es de madera. (No es de madera)  
Es grande.  
Es verde (es negra)  
¿Qué es?

Grupo 1: Una pizarra.

Continúa así, pidiendo nombres de ropa, animales o cosas del salón. Debe usar las expresiones ya conocidas como: Tiene (alas, patas). Vive en..... es de..... Es un círculo, etc, en forma afirmativa o negativa.

Volveremos sobre el tema del uso del castellano oral en relación al desarrollo de los contenidos del currículo de la escuela primaria. Ahora daremos algunas pautas para la enseñanza de lecto-escritura en L2. Ordenar y tener claro el camino que seguiremos.

La iniciación de la escritura en L1 y la transferencia de la habilidad a la L2 nos permitirá ejercitar al niño en la expresión escrita en castellano como un recurso para afianzar su adquisición del castellano oral en un primer momento. Más adelante será un medio de expresión en el más amplio sentido de la palabra.

Los comienzos de la producción escrita serán similares a los de la L1, es decir, palabras, frases y oraciones cortas referidas a dibujos personales o figuras recortadas: La familia, los animales, los gustos (i. e. me gusta cantar o no me gusta lavar o me gusta jugar) son temas apropiados para esta iniciación.

La redacción de pequeños textos puede estimularse con ejercicios en los que los niños completan frases y luego se les pide copiar escribir un párrafo similar, como en el ejemplo que damos.

Observe que se trata de un ejercicio de lecto-escritura. Los niños deben entender el texto para poder completarlo. Por otra parte, las palabras escogidas para elaborarlo son en su mayoría sílabas abiertas (consonante - vocal), de lectura y escritura más fácil. Por último, advierta que no se necesita todo el alfabeto castellano para escribirlo.

Escribe un texto semejante sobre Tito Pérez:  
Este es Tito  
Su apellido es Perez Su casa es grande  
Su casa esta en el campo

El docente ejercitará a los niños para producir textos similares oralmente primero, antes de realizar la segunda parte de la tarea. Verá cómo ayuda la base oral.

Otra forma de redacción dirigida es dar estímulos visuales y algunas pautas verbales para escribir. Podemos imaginar los textos a que darían lugar las siguientes pautas o claves:

Volar	cometa
enredarse en un árbol	treparse

Si se cuenta con láminas para crear el texto, tanto mejor, pero si volar cometas es parte de la experiencia de los niños, ésta ayudará. Nuevamente, parta de un trabajo oral, anotando en la pizarra las palabras que usan los niños y que pueden servir para el ejercicio

escrito. Depende de cuanto castellano dominan los niños para que los textos sean mas o menos variados o extensos. También el docente juzgará si las pautas escritas que da son suficientes. Por ejemplo, tal vez sea necesario dar vuelta cometa, se enreda, se trepa y no las formas verbales en infinitivo.

De las redacciones dirigidas y con trabajo oral previo, en los grados mas avanzados se pasa a la expresión escrita libre, redacción personal para la que puede prescindirse del ejercicio oral anterior.

Las composiciones de temas imaginativos, creativos son un buen punto de partida para la redacción; sin embargo, para que hagamos de la escritura un instrumento de comunicación “para la vida”, debemos ejercitar a los estudiantes en redacciones mas bien técnicas o con fines utilitarios. Estas son necesarias para el mismo trabajo escolar, por lo tanto, los niños entenderán su utilidad inmediata. Nos referimos a la redacción de resúmenes, la exposición de un punto de vista, el informe sobre un acontecimiento, un artículo de tema científico. También forma parte de este ejercicio el aprender a escribir telegramas, cartas formales, solicitudes, oficios, actas, recibos, llenar formularios.

Este tipo de redacciones se practicará en los últimos años de primaria y en secundaria. La mejor guía para que el docente sepa cuando y qué ejercicios presentar, será su observación cuidadosa del uso que la comunidad hace del castellano escrito: qué es lo que los adultos necesitan escribir en castellano con más frecuencia. Observe, pregunte, inclusive pida la participación de los padres de familia o de las autoridades para orientar su trabajo de selección de temas y tipos de redacción.

No está de más insistir en que la práctica del castellano escrito no debe desplazar el ejercicio escrito en la lengua materna y también en la diversidad que hemos señalado.

#### 4. El uso de la L2 en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos curriculares

Al referirnos al uso de la lengua indígena como instrumento de educación, pusimos énfasis en la necesidad de su desarrollo para que esta lengua cumpla la nueva función educativa. Las posibilidades de utilizar una lengua vernácula como medio de instrucción crecerán en la medida que el propio código lingüístico enriquezca su léxico.

En lo que concierne al uso del castellano como lengua instrumental, no existen problemas con el código en sí, que lleva varios siglos cumpliendo funciones educativas, sino en el manejo que de ese código puedan hacer los estudiantes de lengua indígena, para quienes el castellano es una nueva lengua, una segunda lengua (o tal vez una tercera). De esto debe estar muy conciente el docente, pues las posibilidades de enseñar en castellano dependen de cuánto de esa lengua dominen .

Al planear sus lecciones sobre contenidos de matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, etc., el docente debe tener claro sus objetivos de enseñanza y no permitir que la lengua que utiliza en el proceso, sea un obstáculo para lograrlos. Para esto, es fundamental recordar que los niños se enfrentan al doble reto de adquirir conocimientos diversos a la vez que aprenden la lengua castellana, a expresarse en ella para dar cuenta de su asimilación de los contenidos curriculares.

El docente debe prever las dificultades lingüísticas de sus estudiantes para aprender tal o cual tema curricular y planificar cómo superarlas. La exigencia de esta obligación es mayor en los primeros grados de primaria, pero no podemos prescindir de ella sino hasta estar seguros que los estudiantes entienden básicamente todo lo que se les intenta enseñar en castellano.

La conciencia sobre el lenguaje que usa para enseñar es un reto novedoso para todo docente en un programa de educación bilingüe, reto que no es difícil vencer. Toma cierto tiempo acostumbrarse a

planear una clase pensando en que palabras y expresiones emplear para presentar un tema y luego para evaluar su aprendizaje, pero pronto resultará natural hacerlo. Es más, extrañaremos no haberlo hecho antes.

Por ejemplo, si el objetivo de una lección es que los niños aprendan a calcular porcentajes, o que conozcan los accidentes geográficos más importantes del país, o que se informen sobre las etapas de su historia, o que sepan cómo el país logró su independencia, o sobre el descubrimiento de América, etc. examinaremos lo siguiente:

Qué términos y expresiones son imprescindibles para tratar el tema objeto de la lección.

- Que otras expresiones o vocabulario serían buenos auxiliares para la comprensión y asimilación del objetivo.
- Cuánto de la L2 necesaria es dominada por los niños, qué hay que reforzar y qué hay que enseñar como nuevo.
- Qué pueden leer los estudiantes sobre el tema en L2.
- Qué necesitarán escribir, distinguiendo lo que es copiar de lo que es escribir en sentido de expresión propia.
- Cómo se evaluará el logro del objetivo: a través de la expresión oral o la expresión escrita, solo en la segunda lengua o en ambas.

Estas consideraciones orientarán nuestro trabajo en castellano y nos ayudarán a evitar que los estudiantes memoricen, sin cabal entendimiento, respuestas claves y hasta párrafos de textos escolares para aprobar los cursos. En todo momento, el docente deberá combatir el tradicional “recitado al pie de la letra” como recurso de un falso aprendizaje.

Cuando no se dispone de textos especialmente escritos para programas de educación bilingüe, en los que el castellano recibe un tratamiento diferenciado como segunda lengua, la selección de los materiales existentes en el mercado exige mayor cuidado, pues esos textos están escritos para niños que hablan el castellano como primera lengua. Si queremos que los estudiantes de habla indígena estudien en esos textos, debemos analizarlos para planear la ayuda

que requieran para entenderlos y poder utilizarlos como un medio de aprendizaje.

#### **Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral<sup>4</sup>**

Como ya hemos visto, es muy importante en el desarrollo del castellano como segunda lengua, mantener a los niños activos, comprometidos en actividades auténticas y significativas, con propósitos que ellos reconozcan como válidos. Esto significa, inicialmente, que nos preocupamos de desarrollar su capacidad para comprender y producir textos orales a través de conversaciones, juegos orales, descripciones, adivinanzas, aprendizaje de canciones, rimas etc.

Una vez que los estudiantes cuentan con una base de comprensión y producción oral de ciertas comunicaciones, es posible introducir el lenguaje escrito en la segunda lengua.

#### *Entrevista en tres etapas*

Esta actividad promueve pequeñas conversaciones entre un grupo de cuatro estudiantes. Su valor principal radica en que durante su realización cada grupo hace una o dos preguntas, las contesta y, finalmente, reporta la información que recibió de su compañero; todo esto se da dentro de una situación de comunicación controlada, ya que las preguntas son determinadas por el docente, aunque la información que se licitan es abierta. A través de esta actividad, el alumno utiliza su segundo idioma en tres funciones comunicativas diferentes: pide, da y reporta información.

Otra ventaja que reporta esta actividad es la de permitir que todos los estudiantes participen activamente en intercambios orales en castellano al mismo tiempo, sin que la clase se vuelva desordenada; no es el docente quien tiene que hacer preguntas a cada uno de sus estudiantes y esperar que cada uno responda, con la consecuente pérdida de interés de los participantes. De igual manera, se maximizan las oportunidades para que todos practiquen su nueva

lengua y exploren el mismo tema sin sentir, necesariamente, que la actividad se vuelve repetitiva.

Como con cualquier actividad a realizarse en el aula, el éxito en la implementación de la entrevista en tres etapas requiere que exista un clima de aceptación y estímulo para todos, donde se entienda claramente que los errores que los estudiantes cometan al participar utilizando su reducido castellano, son naturales y que, lejos de ser problemáticos, constituyen una manera más que tienen los niños para afianzar su desarrollo en este idioma. Aquel que por temor a equivocarse no trate de utilizar el castellano en interacciones, tampoco podrá aprenderlo. Por lo mismo, desde el primer día de clase debe quedar claramente establecido que en el aula no habrá ningún lugar para las burlas y que sólo gracias a la práctica, camaradería y apoyo continuo, todos podrán desarrollar un manejo eficiente del castellano.

Para el funcionamiento de la entrevista en tres etapas es esencial que los estudiantes se sienten en grupos de cuatro, enfrentados en pares. La maestra propone dos o tres preguntas para la interacción que procederá en tres etapas. Durante las dos primeras, los niños que están sentados uno al lado del otro entablarán una pequeña conversación, utilizando dichas preguntas para pedir y recibir la información requerida. Durante la última etapa, los cuatro estudiantes trabajan juntos, compartiendo en turno la información que recibieron de sus compañeros.

Si analizamos esta actividad, veremos que reúne los siguientes requisitos de una actividad colaborativa:

a) Responsabilidad compartida, ya que los cuatro compañeros deben participar en la actividad para que se considere que ésta ha sido realizada con éxito. Si un niño rehúsa participar, la actividad quedará inconclusa.

b) Responsabilidad individual, ya que cada alumno no sólo debe preguntar y responder, sino entender y recordar las respuestas que dio su compañero, para luego, durante la tercera etapa, poder reportarla al grupo.

c) Desarrollo sociolingüístico, porque el docente habrá modelado el lenguaje apropiado para la interacción a través de las preguntas y posibles respuestas que propuso al comienzo de la actividad. Igualmente, durante el desarrollo de la entrevista, el docente se pasará por el aula, observando como se dan las conversaciones; apoyando cada vez que los estudiantes necesiten el lenguaje adecuado para continuar su participación; corrigiendo aquellos errores lingüísticos que merezcan su intervención.

d) Intervención cara a cara, para permitir que la actividad se realice de manera fluida, con los niños sentados en grupos de cuatro, enfrentados de a dos. El lugar de la interacción puede variar según el momento, ya que esta actividad se realiza con igual facilidad tanto dentro como fuera del aula, sentados en pupitres individuales, sillas, en el suelo, etc.

e) Reflexión individual o grupal, ya que el docente podrá agregar un trabajo colectivo en el cual los estudiantes simplemente indiquen cuál fue la información más inesperada, emocionante, común, etc., que surgió en el grupo. Esta información luego puede dar pie a una actividad general en la cual un representante de cada grupo comparta con toda la clase la información seleccionada, de acuerdo a los criterios previamente establecidos.

#### *Presentación de objetos y temas sencillos*

Los niños deben incrementar gradualmente su capacidad comunicativa en castellano como segunda lengua, utilizando un lenguaje de tipo expositivo, progresivamente más elaborado, a través de presentar diversos objetos y desarrollar temas sencillos que les sean significativos.

La actividad de “mostrar y decir” que se presenta a continuación, tiene como objetivos el ofrecer a los niños la oportunidad de mostrar a sus compañeros un objeto o ser vivo que sea significativo para ellos, explicar su significado, describir sus características y responder las preguntas que vayan surgiendo durante la presentación. Además de realizar esta actividad en la lengua materna de los niños, puede ser aplicada en castellano cuando los niños hayan alcanzado niveles básicos de aprendizaje en esta lengua, y aumentar su complejidad a medida que se desarrolle la riqueza de la expresión verbal de los niños.

#### *Esta actividad:*

- Permite que los niños no solo desarrollen su expresión oral en castellano, sino que valoren y comuniquen sus propios intereses y los de sus compañeros.
- Estimula el escuchar con atención, tanto de parte del propio expositor con el fin de responder las preguntas que le hacen sus compañeros, como de parte de los compañeros.
- Abre espacios para que los estudiantes expresen libremente sus saberes, ante su docente y sus demás compañeros.
- Permite que los estudiantes se valoren mutuamente, al tener la oportunidad de interactuar en un tipo de comunicación diferente a la cotidiana.

#### *Sugerencias metodológicas*

Estimule la actividad de “mostrar y decir” a través de los siguientes pasos:

- Lleve al curso un objeto, un animalito o una planta que usted aprecie y muéstrelo a sus estudiantes.

- Cuénteles el significado que tiene para usted, descríballo y comenta algo de su historia.

- Algunos objetos o seres vivos que podrían ser seleccionados para esta actividad son los siguientes: Un animalito mimado, un caracol, una colección de piedras, tarjetas postales, una concha marina, un juguete, un mapa, un instrumento musical, una herramienta un sombrero, etc.

- Describa con entusiasmo y en un lenguaje claro y sencillo, sus características de color, forma, tamaño o peso.

- Permita que los niños toquen y observen el objeto o ser vivo y responda las preguntas que ellos formulen.

- Al terminar la “presentación modelo”, invite a los estudiantes a traer a la clase algo que quieran mostrar y contar a sus compañeros.

- Ayude a preparar la presentación de cada niño, reuniéndose antes con él o ella y enseñándole a decir aquello que aún no sabe expresar en forma independiente: apórtale palabras y oraciones indispensables para la exposición.

- Una vez realizada esta mediación destinada a facilitar la exposición del alumno, propóngale, si fuera necesario, que realice un “ensayo” de la actividad que realizará ante sus compañeros.

Estrategias metodológicas para el aprendizaje y desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua

#### *Jugar a leer*

La actividad de jugar a leer consiste en que el niño “lee” un texto que conoce de memoria, aunque no domine o domine sólo parcialmente la decodificación.

Para que esta actividad sea posible en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, es necesario ofrecer previamente

múltiples oportunidades para que los estudiantes aprendan oralmente canciones, poemas, juegos lingüísticos, adivinanzas, trabalenguas, etc.

A partir del segundo grado, el docente no sólo estimula la práctica de verbalizar oralmente esas expresiones lingüísticas, sino que las transcribe para que los niños las lean. Estos textos que ellos pueden “leer” de memoria se denominan lecturas predecibles, porque pueden “predecir” las palabras que vienen a continuación, gracias a que el texto es conocido oralmente por los niños, a que utiliza patrones repetitivos y/o acumulativos., o a que presenta ritmos o secuencias. La utilización de textos predecibles apoya el valor de uso de la literatura en el aprendizaje de la lectura y de las otras modalidades del lenguaje. La actividad de jugar a leer presenta las siguientes ventajas:

- Favorece una entrada gratificante y entretenida a la lectura en castellano, dado que los niños son capaces de acceder al significado, aunque no hayan estudiado el código.
- Permite que los niños visualicen el lenguaje hablado y se familiaricen con las características del lenguaje escrito, a través de su inmersión en él.
- Permite que los estudiantes practiquen la correcta articulación y pronunciación de los sonidos y palabras del castellano, al repetir varias veces las canciones, poesías, juegos, etc.
- Permite que los estudiantes desarrollen su creatividad a partir de su familiarización con diversas manifestaciones de la cultura oral.

### *Sugerencias metodológicas*

1. Enseñe a sus estudiantes algunos juegos lingüísticos, canciones y poemas breves en castellano. Estimúelos a repetirlos con frecuencia, en una atmósfera grata y motivante. A partir del segundo grado, escriba estos textos en carteles y colóquelos en un muro del aula.

2. Registre igualmente adivinanzas, trabalenguas y poemas que ellos conozcan de memoria, como por ejemplo:

Oro no es,  
plata no es.  
Abre la cortina  
y verás lo que es.

(El plátano)

3. Estimule a los estudiantes a leer textos predecibles, dada su secuencia:

Un elefante se balanceaba  
sobre la tela de una araña,  
como veía que resistía,  
fue a buscar otro elefante.  
Dos elefantes se balanceaban  
sobre la.....

Tres elefantes.....

4. Seleccione libros con cuentos predecibles, porque son conocidos por los niños, como “El patito feo” o “Blancanieves y los siete enanos”; porque tienen un patrón repetitivo acumulativo, como:  
Estaba la mosca.....

Estando la mora quieta en su lugar,  
vino la mosca e hízole mal.  
La mosca a la mora  
que estaba escondida en su moralito.  
Estando la mosca quieta en su lugar,  
vino la araña e hízole mal.  
La araña a la mosca,  
la mosca a la mora,  
que estaba escondida en su moralito.  
Estando la araña quieta en su lugar,



vino el ratón e hizo mal.

El ratón a la araña,  
la araña a la mosca,  
la mosca a la mora,  
que estaba escondida en su moralito,.....etc.

(Pueden venir otras animales, el gato, el pollo...)

Para facilitar esta actividad de jugar a leer, puede ilustrar cada uno de los animalitos que van apareciendo, con el fin de favorecer el recuerdo de la secuencia.

5. Escriba sobre carteles o en el pizarrón algunas experiencias narradas por sus estudiantes. Luego, estimúelos a jugar a leer estos registros de experiencias, especialmente a los autores de cada narración. Los niños serán capaces de leerlos con mucha facilidad, dada la familiaridad con un texto que ha sido dicho o dictado por ellos mismos.

Por ejemplo, una maestra de segundo grado escribió en la pizarra la siguiente experiencia relatada por una alumna:

*Ayer fui al mercado con mi mamá y mi hermano. Me gustó mucho porque un vendedor tenía unos pollitos amarillos muy lindos. Pude tomar uno y era muy suave.*

*Paulina*

6. Realice con sus estudiantes lecturas compartidas, utilizando libros de formato grande o bien creando sus propios "libros gigantes". Para ello, en grandes hojas de cartulina, escriba con letra de gran tamaño textos de cuentos tradicionales o creados por usted mismo, cuidando que sean legibles para los niños, tanto en sus conceptos, como en sus aspectos físicos. Ilústrelos con ayuda de los estudiantes o pegue recortes afines a la temática.

Con las lecturas predecibles, realice actividades como las siguientes:

- Lea a los niños los textos en voz alta, cuidando que vayan mirando las palabras que usted les lee. Al leer a sus estudiantes un libro gigante, tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Ubique el libro frente al grupo de niños, para que ellos pueda seguir visualmente la lectura.

- Active los conocimientos previos de los niños, formulándoles preguntas sencillas a partir de la lectura del título del libro y de mostrarles las ilustraciones; pídale que expresen el posible contenido del cuento, que digan cuáles son los personajes que aparecen en la historia, etc. De este modo, podrá detectar también la comprensión de algunas palabras claves de la historia, las que en caso de ser desconocidas para ellos, usted podrá explicar en forma sencilla, o pedir a otros niños que lo hagan.

- Lea los cuentos con entusiasmo y expresividad.

- Repita los cuentos tantas veces como los niños se lo soliciten. Gracias a la repetición, podrán memorizarlos rápidamente y anticipar lo que viene a continuación. Esta actividad ayuda a los niños a internalizar aspectos del lenguaje relacionados con la habilidad de escuchar, con el enriquecimiento del vocabulario y con el manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales.

- A continuación de la lectura del cuento, dé tiempo a los niños para que ellos evoquen y comenten su contenido y/o sus ilustraciones, hagan dibujos inspirados en el tema, recuerden otros cuentos similares, creen sus propios cuentos, etc. No los interrumpa cuando hablen, no los interrogue o hágalo sutilmente, y permita la libre interacción entre ellos. Apóyelos cuando no conozcan los términos necesarios para expresarse en castellano.

- Sugiera a los padres que hagan lo mismo, o solicite ayuda a los estudiantes de otros cursos para que dediquen un tiempo a leerle individualmente a un niño en voz alta, en una cálida proximidad que le permita seguir visualmente el texto a medida que lo escucha.
- Estimule a los niños a jugar a leer, es decir, invítelos a imitar a los lectores, repitiendo el texto de memoria. Repita la actividad todas las veces que ellos la soliciten.
- Invite a los padres a leerle a los niños cuentos en voz alta, y a repetirlos todas las veces que ellos lo soliciten. Explíqueles las razones por las cuales ellos deben alabar a sus niños cuando “juegan a leer”.

### *Interrogación de textos*

La interrogación de textos es una estrategia metodológica que se basa en el esfuerzo que hace un niño para extraer el significado de un texto. Los niños que tienen contacto con el lenguaje impreso, aún los más pequeños, poseen diversas informaciones previas acerca del lenguaje escrito, que les permiten percibir distintas claves relacionadas con la situación que rodea al texto, sus características físicas, tipo de diagramación, ilustraciones, tipos de letra y otras claves lingüísticas. A aquellos niños que viven en contextos no letrados, en los que la comunicación se produce sólo a nivel de la oralidad, es fundamental ofrecerles en la escuela un ambiente letrado. De este modo, ellos también podrán desarrollar habilidades para descubrir el significado de los textos, incluso antes de aprender a decodificarlos.

Los niños realizan sus primeras experiencias de interrogación de textos en su lengua materna, cuando están inmersos en ambientes letrados. Una vez que han iniciado el aprendizaje del castellano como segunda lengua, y que ya poseen habilidades para leer comprensivamente textos sencillos en su lengua materna, es importante ofrecer a los estudiantes variados textos interesantes y atractivos en castellano, para que ellos intenten descubrir sus

significados, es decir, los interroguen activamente. De este modo, la interrogación de textos constituye una buena herramienta para facilitar la transferencia de las habilidades lectoras desarrolladas en la primera lengua.

La interrogación de texto puede efectuarse a través de actividades como las siguientes:

1. Presentar al curso un afiche, la portada de un libro de cuentos, un recorte de una noticia de un diario que incluya fotos u otro texto de gran tamaño para que sea observado por todos los niños.
2. Plantear a los estudiantes algunas preguntas, con el fin de ofrecerles un modelo de captación de las principales claves o índices que les permitirán comprender el significado del texto que enfrentan:

Claves relacionadas con la situación

Pregunta: ¿Cómo llegó el texto a la clase?

Posibles respuestas:

- Lo trajo la maestra: puede ser un cuento o una noticia del diario.
- Llegó por correo: puede ser la respuesta a la carta que enviamos hace un tiempo.
- Lo trajo una maestra de la escuela: puede ser una invitación o un aviso.
- Lo trajo un niño de la clase: puede ser una noticia, un volante, una canción.
- Lo trajo una niña de la escuela: puede ser el diario de su clase, una carta, un saludo, una felicitación, una invitación.

Claves relacionadas con las características del texto

Pregunta: ¿Qué características físicas tiene el texto?

Posibles respuestas

- Está hecho sobre cartón, papel, cartulina, etc.: puede ser un afiche, un volante.
- Tiene formato de folleto, volante, libro, etc.
- Está impreso sobre un envase, una publicidad, una hoja de papel, etc.
- Los colores empleados son azul, rojo, blanco, negro, etc.
- El tipo de letra es pequeño, grande, imprenta, manuscrita, etc.

Pregunta: ¿A través de qué medio fue producido el texto?

Posibles respuestas:

- Mimeógrafo: puede ser una guía de trabajo.
- Fotocopiadora: puede ser una parte de un libro o revista.
- Imprenta: puede ser un libro.
- Máquina de escribir: puede ser una carta.
- Impresora de computación.
- Manuscrito: (por un niño o adulto): puede ser un recado.

Claves relacionadas con el texto mismo.

Pregunta: ¿Cómo está diagramado el texto?

Posibles respuestas:

- Tiene ilustraciones: es una historia
- Tiene una diagramación regular: parece un cuento, un poema, etc.
- Tiene una diagramación variada: es una revista, un diario, una propaganda, un afiche, etc.

Pregunta: ¿Qué información aporta la “silueta” de la página?

Posibles respuestas:

Incluye un listado como los ingredientes de una receta o los materiales para fabricar algo, etc.

- Parece una carta porque tiene fecha, saludo, párrafos y firma.
- Parece un poema por la corta extensión de las líneas o por las estrofas.
- Parece una tarjeta de saludo.

Pregunta: ¿Tiene números? ¿Cuál es su función?

Posibles respuestas:

- Pueden ser fechas
- Pueden indicar un horario
- Pueden ser precios
- Pueden ser cantidades de una receta, o una lista de compras.

Pregunta: ¿Qué tipo de signos de puntuación posee?

Posibles respuestas:

- Tiene signos de interrogación: los personajes hacen preguntas, etc.
- Tiene signos de exclamación: los personajes expresan sentimientos.
- Tiene puntos suspensivos: la idea no está completa.
- Tiene comillas: es una cita textual, aparece literalmente lo expresado por alguien, etc.
- Tiene guiones: alguien está hablando en forma directa,

Pregunta: ¿Hay palabras conocidas en el texto?

Posibles respuestas:

- Hay un nombre, porque empieza con mayúscula.
- Está la palabra “escuela”, etc.
- Hay una palabra que empieza igual que “mamá”.
- Hay una palabra que se parece a mi nombre.
- Ahí dice “había una vez”, yo lo he visto en los cuentos.
- Ahí dice “la”, “es”, “él”, etc.

3. Estimular a los estudiantes a observar que si un texto está manuscrito en una o dos hojas, que tiene una fecha en el encabezamiento y una firma al final, que tiene un silueta característica, se puede anticipar, sin haberlo leído, que se trata de una carta.

4. Invitar a los estudiantes a verificar sus hipótesis a través de diferentes medios, como los siguientes:

- Un adulto o un compañero que lee el texto en voz alta.
- El contexto, que permite aclarar dudas (si es una lista de compras, las cantidades están dadas en kilos o litros, etc.)
- La comparación con otro texto leído con anterioridad, en castellano o en la lengua materna.
- Las ilustraciones.
- Una discusión con los compañeros que permita encontrar de manera interactiva las mejores respuestas.
- La decodificación, que permite sonorizar y unir las letras.

*Estrategias metodológicas para el desarrollo de la producción de textos escritos en castellano.*

### **Actividades para producir textos escritos**

De acuerdo a los planteamientos básicos de esta propuesta didáctica, niños y niñas deben iniciar su aprendizaje de la escritura y producción de textos escritos en su lengua materna, para que vivan este proceso en forma significativa. Una vez que tengan un dominio de castellano suficiente como para comunicarse en forma oral en situaciones sencillas, podrán ser apoyados en la transferencia de las habilidades desarrolladas en lectura y escritura desde la lengua materna hacia la segunda lengua.

Resulta importante destacar que cuando los niños participan en actividades de producción de textos escritos que se limitan sólo al cuaderno escolar, no logran tomar conciencia de la función comunicativa del lenguaje escrito; es decir, creen que escribir en la escuela está destinado sólo a la lectura y revisión por parte del docente.

Sin embargo, cuando los niños viven la producción de textos a través de la escritura de cartas a niños de otros cursos o de otra escuela, de la elaboración de afiches par invitar a una presentación de títeres, de la redacción de noticias para el periódico mural, de la escritura de poemas para elaborar un librito que va a enriquecer la biblioteca de aula, etc., ellos toman conciencia que se puede escribir diferentes tipos de textos y con variados propósitos. Se trata entonces de diversificar tanto los materiales sobre los que se escribe, como los motivos por los que se producen los textos.

Al integrar las actividades de escritura dentro de situaciones y contextos que les otorgan sentido, los niños sienten la necesidad de desarrollar una mejor calidad de la caligrafía, de la ortografía y de la estructuración de oraciones. Estos aspectos formales del lenguaje escrito dejan de ser una tarea impuesta y, a menudo, aburrida para los niños, transformándose en un auténtico interés por desarrollarlos para que las personas a quienes sus textos van destinados, los comprendan y los aprecien.

Al recibir cartas de otros niños, por ejemplo, ellos valoran la importancia de una escritura legible que les permita leerlas con facilidad. Del mismo modo, se interesan por lograr que sus propósitos escritos sean también fácilmente leídos por aquellos que las recibirán.

Los niños escriben en la escuela para:

#### **Interactuar con otros:**

- Cartas
- Felicitaciones,
- Invitaciones, etc.
- Saludos
- Agradecimientos
- Hacer, preparar recetas
- Instrucciones para armar un objeto
- Instrucciones de un juego, etc.

## Expresarse

- Diario de vida
- Pensamientos, etc.
- Sentimientos

## Informar

- Noticias
- Avisos,
- Afiches, etc.
- Entrevistas
- Anuncios

## Imaginar

- Cuentos
- Fábulas
- Poemas
- Leyendas, etc.

## Organizarse

- Cuadro de turnos o responsabilidades
- Horario
- Listado con participantes en trabajo de grupos
- Cuadro de talleres, etc.

Los diversos tipos de textos que pueden producir los niños en castellano, deben ser escritos también en su lengua materna, de modo que ellos estén concientes que ambas lenguas pueden satisfacer necesidades variadas de comunicación, y que la elección del idioma depende de la situación comunicativa y del destinatario. Es fundamental que a través de sus experiencias de escritura, niños y niñas comprendan que, a diferencia de la comunicación oral, a través de esta modalidad de comunicación diferida ellos pueden comunicarse con personas que están distantes y que podrán leer lo que fue escrito en otros momentos y circunstancias.

Para favorecer la toma de conciencia del valor e importancia de la escritura no solo en los niños, sino que también en sus padres y otras personas de la comunidad cuya comunicación ha estado tradicionalmente basada en la oralidad, se proponen las siguientes recomendaciones:

- Desde el inicio del aprendizaje en lengua materna, estimule a sus estudiantes a aprender a escribir escribiendo, a través de variados tipos de textos y con un propósito claro para ellos. Si los niños han aprendido a escribir concientes de que se trata de una nueva modalidad comunicativa y no solo del aprendizaje de destrezas aisladas de caligrafía, ellos podrán transferir estas habilidades al castellano, junto con la motivación e interés por la escritura.
- Cuando los niños y niñas estén escribiendo un texto, otorgue más importancia al contenido o mensaje, que a sus aspectos formales; ellos podrán mejorar la caligrafía, ortografía y sintaxis, una vez que perciban que lo que desean comunicar es comprendido y valorado por la maestra, por sus compañeros u otras personas. No los interrumpa mientras escriben con el fin de corregirlos; cuando hayan finalizado su escritura, ellos podrán revisar sus textos y corregirlos interactivamente.
- Otorgue a sus estudiantes la oportunidad de revisar y releer lo que han escrito con el fin de mejorar el texto y reescribirlo. Al igual como hacemos los adultos cuando escribimos una carta o un informe, los niños necesitan tener la oportunidad de corregir y volver a escribir el texto definitivo. Esta revisión puede ser individual, junto a otros compañeros o con el apoyo que usted les ofrezca.
- Dado que la escritura nos permite comunicarnos con otros, procure que los textos que los niños escriban sean efectivamente leídos por sus destinatarios: si se trata de cartas, ellas deben ser enviadas; si es un afiche, éste debe ser colocado en un muro; si se escriben cuentos, poemas y otros textos literarios, ellos deben formar parte de libritos que enriquecen la biblioteca de aula y son leídos por otros niños, etc.

- Estimule a los niños a mostrar y comentar sus escritos con otras personas de su familia y comunidad. De este modo se favorece la toma de conciencia de la funcionalidad del lenguaje escrito y se desarrolla una autoestima positiva en los niños. Por otra parte, los padres ven los progresos que realizan sus hijos, tanto en su lengua materna como en castellano.
- Promueva la recopilación de la cultura oral de los niños y de la comunidad, es decir, las canciones, adivinanzas, mitos, leyendas, chistes, etc. Conocidos por las personas que rodean a los niños, para luego transformarla en textos escritos. De este modo se valorizan las culturas presentes en el entorno y se logra que sus producciones perduren en el tiempo a través del lenguaje escrito.
- Ofrezca a sus estudiantes frecuentes modelos de cómo escribir cada tipo de texto. Cuando desee invitarlos a que escriban cartas, además de llevar varios ejemplos de cartas auténticas, escriba en el pizarrón o en un papel grande, frente a ellos, una carta. Haga lo mismo si desea que escriban noticias, recetas, etc. El modelo que usted les brinda les facilitará tomar conciencia de las características principales de cada tipo de texto, de la función que cumplen, y podrán descubrir aspectos formales de la escritura, tales como el uso de la mayúscula, la acentuación, puntuación, etc.

## Cartas

Estimule entre sus estudiantes la escritura de cartas, sobre la base de los siguientes pasos:

- Traiga cartas al curso procurando que tengan diferentes propósitos y estilos. Por ejemplo, cartas amistosas, de solicitud, de amor, etc.
- Léalas en voz alta y pídale que las comentes.
- Invite a los niños a tomar conciencia de sus diferencias y a clasificarlas de acuerdo a criterios tales como cartas de solicitud, de agradecimiento, de invitación, de amor o de amistad; cartas antiguas o recientes; en castellano, en lengua indígena o en otro idioma; llegados del país o del extranjero, etc.

- Ayude a los niños a descubrir las características que tienen las cartas, a través de observarlas y pedirles que traten de responder preguntas tales como las señaladas en el cuadro.

¿Quién la escribió?

¿Cómo lo sabemos? (La respuesta la encontrarán en la firma).

¿A quién estaba dirigida? (La respuesta la encontrarán en el encabezamiento o saludo).

¿Para qué la escribió? (Deberán descubrirlos leyendo el contenido de la carta).

¿Dónde fue escrita? (Aparecerá junto a la fecha).

¿Cuándo fue escrita? (Lo sabrán por la fecha).

¿Qué hechos o sentimientos describe? (Aparecerá en el contenido).

¿Cómo empieza y cómo se despide? etc. (Con las fórmulas de saludo y despedida).

Este tipo de preguntas les servirán de andamiajes o apoyos para escribir más adelante sus propias cartas.

Para facilitar este proceso de descubrimiento, ofrezca modelos de escribir cartas en el pizarrón, frente a los niños.

Por ejemplo, cuénteles que usted tuvo una compañera de estudios que vive en otra ciudad y últimamente la recordó mucho. Dígales que piensa escribir una carta y que la preparará frente a ellos para que aprendan a escribir a sus amigos o familiares:

En primer lugar, explicité frente a los niños el motivo o propósito de la carta: le escribiré a mi amiga Sonia para contarle algunas noticias más y preguntarle cómo han estado ella y su familia.

Señale que primero escribirá la fecha en la parte superior de la hoja, y en seguida el encabezamiento o saludo: “Querida Sonia”. Cada vez que los considere necesario, revise y cambie algunos aspectos de la carta, a medida que la escribe. Por ejemplo, podría decir: - mejor voy a escribirle “Querida y recordada Sonia” para expresarle de inmediato lo mucho que la recuerdo.....

A medida que redacta la carta frente a sus estudiantes, explíqueles que en este caso usted utiliza un tono coloquial o familiar para comunicarse, dado que se trata de una amiga; por este motivo se dirige a ella tratándola de tú y no de usted, con expresiones informales y presencia de humor. Acláreles que si se trata de una carta a una persona con la que no tiene confianza, a una persona mayor, a alguien a quien desea solicitarle un trabajo o una autorización, utilizaría un estilo y tono diferentes, más formales.

Redacte una fórmula de despedida y coloque su firma.

Cuando haya finalizado la carta, llame la atención de los niños sobre su contorno o “silueta” característica, con el fin de favorecer la toma de conciencia de la estructura que posee este tipo de texto. Invite a los niños a escribir cartas en forma individual o en pequeños grupos, a través de los siguientes pasos:

- Decidir a quien dirigirla: a un amigo, a sus primos, a los abuelos, a la madrina, a niños o niñas de otros cursos de la escuela o de otras escuelas; al periódico de la escuela o de la localidad, si lo hubiese; a una autoridad local o nacional, etc.
- Determinar el propósito de la carta: contar una noticia personal, de la familia o de la escuela; comunicar sentimientos; contar anécdotas de amigos comunes, etc.
- Elegir el estilo o tono (lo que también se llama registro de habla) que se utilizará en la carta: ¿Se le tuteará o se le tratará de usted? ¿Se utilizarán expresiones formales o informales? Esta decisión dependerá de la situación de comunicación, de la relación que se tiene con el destinatario y de otros factores como la edad, nivel de confianza, etc.
- Pensar en el encabezamiento o saludo que se utilizará para comenzar la carta: querido, estimado, apreciado, recordado, de mi consideración, etc.
- Desarrollar el contenido de la carta con el fin de cumplir con el propósito de su escritura; en la redacción se debe cuidar los aspectos gramaticales y su relación con la coherencia del texto.
- Determinar la fórmula de despedida más adecuada a las características de la carta.
- Una vez que los niños han escrito sus cartas, invítelos a revisarlas a través de diferentes procedimientos:
  - Leerla con el fin de autoevaluarla y perfeccionarla; reescribir los pasajes que parezcan poco claros o incompletos.
  - Intercambiar la carta con un compañero, pidiéndole que asuma el papel del destinatario y que, luego de leerla, diga si ella cumple con el propósito que se planteó al escribirla, y si la escritura es clara y legible.
  - Comentar si el tono de la carta corresponde al destinatario; decidir si parece demasiado seria, o muy informal, etc., y hacer los cambios que crean adecuados.
  - Hacer una última revisión, reescribirla si fuera necesario y compartirla con sus compañeros, si lo desean.
- Por ejemplo, un alumno de cuarto año podría escribir una carta como la siguiente:

*Tena, 12 de junio de 2009*

*Querida Julia:*

*Ayer recibí tu cartita y me puse muy contento, por eso te contesto ahora. Te felicito porque estás escribiendo muy bien, tu letra es mucho más linda que el año pasado cuando recibí tu primera carta. La maestra está contenta porque yo también he mejorado mucho mi escritura y hablo mejor en castellano. En esta carta me ayudó solo un poquito.*

*Te quiero contar una buena noticia: tengo una nueva hermanita que está muy linda. Se llama Ana igual que mi abuela; yo la he cargado en brazos y ella parece que se ríe. En la escuela nos han felicitado porque nuestro curso hizo una exposición en el periódico mural sobre un proyecto de cuidado de la naturaleza. Lo mejor es que era en las dos lenguas que hablamos y eso les gustó mucho a nuestros padres. Nos tomaron una foto.*

*Gracias por el dibujo de tu casa, yo también te mandó uno. Esperando que pronto me escribas nuevamente, se despide tu amigo,*

*Raúl*

Para desarrollar las habilidades de escritura y producción de textos, además de lograr otros objetivos educativos importantes, invite a sus estudiantes a desarrollar un proyecto de curso de correspondencia escolar.

Este tipo de curso consiste en establecer un intercambio de cartas entre estudiantes de dos escuelas, o de dos cursos de una misma escuela. Para lograrlo, es conveniente que exista un contacto con la maestra del otro curso y alguien que pueda transportar las cartas periódicamente.

En una primera instancia, cada docente envía la lista de estudiantes de su curso y se selecciona al azar las parejas de niños y niñas que intercambiarán correspondencia en el futuro. Cada alumno escribe a su “corresponsal” o alumno que le fue asignado y espera una respuesta. En este tipo de experiencias, frecuentemente los estudiantes mantienen este intercambio de cartas a lo largo del tiempo, incluso cuando cambian de curso o de escuela.

Entre las ventajas de esta estrategia pedagógica, se puede destacar que ofrece un espacio natural y motivante para que los niños y niñas expresen por escrito, en su lengua materna o en castellano,

pensamientos, sentimientos, experiencias, anécdotas, humos fantasía, etc. Además, dado el interés que la actividad despierta en los estudiantes, ellos sienten la necesidad de revisar y mejorar su caligrafía, ortografía y sintaxis, de modo que sus cartas puedan ser fácilmente leídas por los destinatarios.



CONCIENCIA FONOLÓGICA HIPÓTESIS ALFABÉTICA:  
UN CONTINUO EN EL **APRENDIZAJE**  
INICIAL DE LA **LENGUA ESCRITA**

---



## I. introducción

Cuando encaramos el desarrollo de un determinado tema, necesariamente llevamos a cabo una selección de ciertos aspectos: toda exposición supone un recorte, consciente o inconsciente.

Por otra parte, si la exposición no permite un diálogo que haga posible una rectificación inmediata, como en este caso, conviene que dicha preselección no solo se haga consciente sino que quede debidamente explícita para evitar cualquier interpretación no deseada. Y el tema elegido aquí obliga, sin duda, a expresar con la mayor claridad posible los límites de dicho recorte.

Todos sabemos que la alfabetización es un concepto sumamente complejo. Ya la UNESCO, en 1957, lo planteó en estos términos:

La alfabetización es una característica que adquieren los individuos en diferentes grados, que van desde la nada a un nivel superior no determinado. Hay personas más alfabetizadas que otras o menos alfabetizadas que otras, pero realmente es imposible hablar de personas alfabetizadas y de personas analfabetas como dos categorías diferentes.

Por lo que se puede ver, todos estamos de acuerdo en que es posible identificar un momento inicial en el proceso de alfabetización, más allá del cual resulta sumamente difícil hablar de niveles superiores y determinar sus límites (si es que existen).

Frente a esta compleja realidad, haremos nuestro primer recorte del tema: nos centraremos aquí en el momento inicial del proceso, dejando para más adelante los diferentes grados de alfabetización que pudieren identificarse.

Pero todos los educadores sabemos que estos primeros pasos en el proceso de alfabetización inicial son sumamente complejos. En su desarrollo se entrecruzan factores cognitivos, lingüísticos,

sociológicos, culturales o políticos. Además, dada nuestra intervención profesional, se agregan las cuestiones referidas al enfoque didáctico que vayamos a tener en cuenta.

Esta complejidad nos lleva a hacer un segundo recorte de la cuestión, sin que esto implique la exclusión de los demás aspectos: trabajaremos con mayor detenimiento en aquellas cuestiones concernientes a la didáctica del proceso de alfabetización en sus instancias iniciales.

Acotando de este modo el abordaje del tema a una perspectiva educativa del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, podemos identificar en él cuatro factores que tal vez resulten relevantes para enriquecer nuestra práctica profesional.

En primer lugar, es necesario construir un entorno de trabajo donde la escritura esté presente de las más diversas formas posibles, para poder “enseñar” (mostrar) su existencia y, a partir de allí, promover el deseo de aprender a leer. Los años que llevo recorriendo las aulas me han permitido comprobar que la mayoría de las salas de los primeros años de escolaridad y, más aún las de los centros de alfabetización de jóvenes y adultos, se encuentran prácticamente despojadas de todo tipo de material de lectura y su existencia se reduce tan solo a un único libro de texto. ¿Cómo podemos pensar entonces en facilitar el aprendizaje de alguien que ni siquiera existe a nuestro alrededor? Si bien la presencia de materiales de lectura en los salones de clase es sumamente necesaria, no resultaría suficiente por sí misma si no se promueven diversas experiencias en las cuales el educador genere una interacción significativa con dichos textos.

No es casual que los niños que provienen de hogares donde padres e hijos comparten habitualmente diversos momentos de lectura estén en mejores condiciones para lograr el conocimiento inicial que pretendemos.

El desarrollo de estas primeras experiencias de lectura compartida debe incluir no solo la lectura de una poesía, una obra de teatro o una canción, con el único propósito de disfrutar y compartir un mundo

de fantasía o musicalidad; sino también la lectura de las principales noticias del diario, o las instrucciones para desarrollar un juego, para hacer la comida típica de la región, para conocer una producción característica de nuestra cultura. Si logramos que nuestras alumnas y alumnos descubran que es posible acercarse a los textos para encontrar una información necesaria, conocer un testimonio significativo o disfrutar de un momento placentero, habremos dado un paso fundamental para el desarrollo del aprendizaje que nos ocupa.

Además de propiciar acercamientos a la lectura, debemos promover experiencias de escritura compartida. Si bien los niños aun no saben escribir de manera convencional, pueden participar de situaciones en las cuales el educador les muestre (les “enseñe”) para que sirve escribir. Escribamos en el pizarrón la historia que ellos van inventando o la canción que más les gusta, el reglamento de un juego que conocen, la leyenda que alguna vez alguien les ha contado, o el chiste más gracioso que recuerden. Ellos nos dictan y nosotros escribimos tal como lo dicen; luego leemos nuestra escritura para que la puedan verificar y planteen correcciones o modificaciones que consideren convenientes; nosotros borramos, redactamos nuevamente el texto y lo releemos. Si se descubre que la escritura permite reestructurar más acabadamente las propias ideas y nos brinda la posibilidad de rescatar nuestra memoria o comunicarnos a distancia, habremos dado un paso esencial para el futuro desarrollo del proceso.

Así, mucho antes de saber escribir convencionalmente, habrán podido aprender que escribir es un proceso que requiere la constante revisión del texto producido.

Estas experiencias de lectura y escritura compartidas permiten descubrir cuales son los diversos usos que la sociedad alfabetizada hace del código de escritura, es decir, cuales son las funciones sociales de la lengua escrita. Nadie puede negar la necesidad de tales experiencias; pero difícilmente alguien se anima a afirmar que por sí solas resultan suficientes para alcanzar el logro pretendido: creer que la mera interacción con la escritura garantiza su adquisición es ignorar la complejidad del proceso de alfabetización y, específicamente, del objeto que se pretende conocer.

Por este motivo, en toda la historia del sistema educativo, siempre han tenido un papel relevante lo que podríamos denominar “actividades específicas tendientes a favorecer la construcción del conocimiento”. Independientemente de todas las experiencias de lectura y escritura que propiciemos, nuestra intervención profesional siempre ha estado signada por las actividades específicas que proponemos, consciente o inconscientemente, con el objeto de facilitar el aprendizaje de un objeto de conocimiento que sabemos tan complejo. Desde los viejos métodos alfabéticos o fonéticos hasta las actuales propuestas holísticas o métodos globales, pasando por estrategias sumamente dirigidas o extremadamente laxas, la práctica educativa siempre se ha visto en la necesidad de complementar las experiencias de lectura y escritura con intervenciones específicas que intenten favorecer este proceso de aprendizaje inicial.

Lo que creo que resulta esencial para nuestra formación profesional es reflexionar sobre la importancia de cada uno de estos aspectos: las experiencias de lectura y escritura por un lado y, las actividades específicas, por otro. Con frecuencia, la dinámica de la clase nos hace perder de vista la objetividad que nuestra profesión requiere y terminamos confundiendo experiencias y actividades, con lo cual, no necesariamente favorecemos el aprendizaje pretendido.

Si logramos diferenciar las actividades específicas de las experiencias de lectura y escritura, nuestra práctica educativa también podrá diferenciarse de aquellas intervenciones espontáneas que suelen realizar ciertas personas en el proceso de alfabetización inicial del niño, por formar parte de su grupo social de pertenencia, pero sin tener una formación docente.

Justamente, para poder reflexionar sobre estos aspectos es que llevaremos a cabo un último recorte del tema. Nos ocuparemos de las llamadas actividades específicas, es decir, de aquellas estrategias didácticas que los docentes elaboramos, seleccionamos y organizamos con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero este nuevo recorte del tema no implica desconocer la importancia de los otros factores, veámoslo simplemente como

un recurso teórico (un mal necesario, si se quiere) para llevar a cabo un análisis más específico que tienda a enriquecer nuestras intervenciones profesionales.

En síntesis: de la multiplicidad de aspectos que conforman el complejo proceso de alfabetización inicial, limitamos nuestro recorrido al quehacer educativo y, dentro de este, discernimos aquel aspecto que se refiere a las actividades específicamente diseñadas para favorecer la construcción inicial del conocimiento.

Pero, dicho discernimiento no debe ser entendido como una selección excluyente; antes bien, debe ser tomado como una necesidad para conocer con más profundidad y poder, en todo caso, integrar los distintos factores con un mayor nivel de reflexión y conciencia profesional.

Actualmente existen ciertos sectores ligados a las prácticas educativas que consideran que estas cuestiones didácticas (o metodológicas) pueden atentar contra un abordaje significativo de la lengua escrita. En efecto, si se piensa que por el solo hecho de aplicar un conjunto de pasos predeterminados y excluyentes se logra la alfabetización inicial, se estaría ignorando la complejidad que dicho proceso implica. Pero, si se descalifica cualquier procedimiento organizado que tienda a favorecer el proceso de aprendizaje que nos ocupa, se estaría ignorando la importancia de la intervención educativa y se correría el riesgo de concebir dicho aprendizaje como una cuestión espontánea y natural, que podría llevarse a cabo sin la necesidad de una mediación premeditada.

Para ver de que manera las actividades específicas que nosotros diseñamos pueden o no favorecer el proceso de construcción del conocimiento, repasemos rápidamente cuales son las instancias de dicho proceso.

## II. EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Cuando una criatura, frente a una imagen como la que muestra la figura 1, pregunta “¿Qué dice ahí?”, nos está “enseñando” que ya sabe perfectamente que las letras sirven para decir algo, o sea, que la escritura se utiliza para expresar lo mismo que podemos manifestar cuando hablamos. Es por ello que no formula esa misma pregunta ante la figura 2, pues sabe que ahí no “dice” nada.



Fig 1



Fig 2

En este momento inicial, un conjunto de cualquiera le pueden servir al niño para decir todo que desee (fig. 3). Incluso, en la práctica cotidiana de la clase, es posible encontrar casos en los cuales una sola letra le puede bastar para escribir una palabra como “frutillas” (fig. 4), aunque sabemos perfectamente que dicha escritura puede entrar en conflicto con la hipótesis de cantidad.

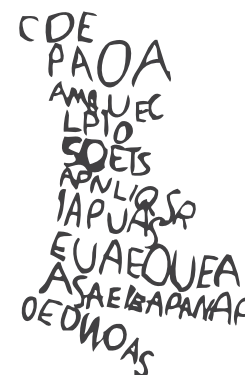


Fig 3



Fig 4

Esta primera presunción que el sujeto elabora sobre el sistema de escritura, conocida con el nombre de hipótesis presilábica, nos permite extraer algunas conclusiones que tienen una incidencia muy relevante dentro del proceso de aprendizaje que nos ocupa.

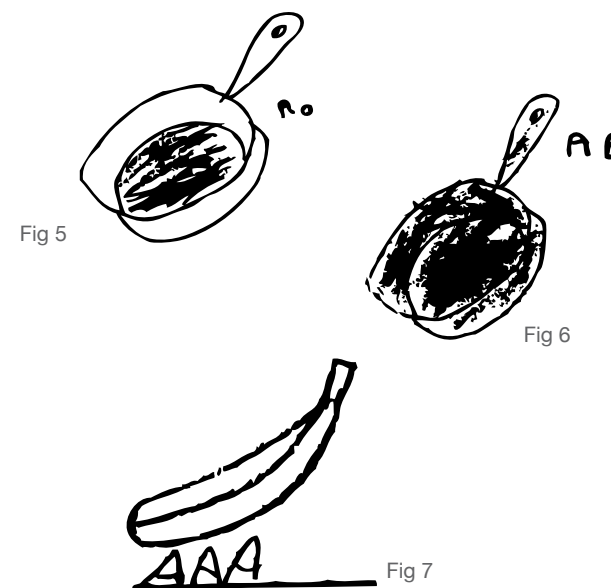
En primer lugar, comprobamos fácilmente que el niño no establece relación alguna entre la cadena sonora que pronuncia al hablar y las letras que aparecen en la escritura. Es por ello que cualquier conjunto de letras le puede servir como posible escritura de cualquier enunciado que pronuncia en forma natural y espontánea.

Sin embargo, hay una relación que sí conoce: la que existe entre la escritura y el significado del lenguaje. Sabe que las letras sirven para representar gráficamente algo que se quiere decir. En otras palabras: sabe que escribir es un proceso por el cual se emplean las letras para dar forma a un significado y sabe que leer implica reconstruir el significado que esas letras encierran. Como docentes, esta situación nos debe llevar a pensar qué es lo que sucede en el desarrollo del proceso como para que luego este mismo sujeto no le encuentre sentido a las letras que lee. ¿Por qué se ponen de manifiesto tantas dificultades en la comprensión lectora cuando, antes de aprender a leer, ya se sabía que las letras servían para transmitir un significado?

Por último, podemos darnos cuenta también de que este conocimiento que ha logrado el sujeto no es el producto de una enseñanza premeditada: nadie le ha enseñado específicamente esta hipótesis presilábica. Si ha construido este conocimiento ha sido porque fue indagando espontáneamente en el sistema de escritura y, a partir de allí, ha sabido extraer la información necesaria para poder dibujar las letras. También ha descubierto el uso que socialmente hacemos de dicho sistema, de ahí que haya aprendido que las letras se emplean para transmitir los mismos significados que transmitimos cuando hablamos. Esto nos permite comprobar la importancia que tienen aquellas experiencias en las cuales el adulto comparte con el niño sus prácticas de lectura y escritura.

Siguiendo con el proceso de conocimiento que nos ocupa, sabemos que el sujeto elabora posteriormente una presuposición diferente, que lo lleva a producir una escritura como la que se observa en la figura 5. Si bien pareciera responder a la hipótesis vista anteriormente, al pedirle a la niña que señale con el dedo que fue lo que escribió, descubrimos que establece una relación entre las letras escritas

y la cadena sonora que pronuncia: señala la R y lee “sar”; señala la o y dice “ten”, enseñándonos así que, a su modo, escribió la palabra “sartén”. En otros casos se logra establecer una relación no solo cuantitativa (tantas letras por tantas sílabas), sino también cualitativa, pues cada letra representa un valor sonoro incluido en la sílaba que se pronuncia (fig. 6). Incluso hay quienes, en la dinámica característica de la clase, pueden llegar a repetir una misma letra, como lo muestra la escritura de “banana” (fig. 7), a pesar de que sabemos que dicha escritura puede entrar en contradicción con la hipótesis de variedad.



Esta nueva presunción que el sujeto elabora sobre el sistema de escritura, conocida con el nombre de hipótesis silábica, nos está mostrando un nuevo elemento que debería tener una incidencia relevante en el proceso de aprendizaje que nos ocupa.

El sujeto ha descubierto una relación entre la cadena sonora que articula al pronunciar la palabra y las letras necesarias para su representación escrita; por primera vez, establece una clara vinculación entre su pronunciación y el uso de las letras.

Imaginemos un posible recorrido en ese proceso que lo ha llevado a establecer dicha relación entre su oralidad y la escritura:

- Sabía que las letras se utilizan para representar lo mismo que se dice en forma oral, de ahí aquella pregunta inicial “¿que dice ahí?”
- Es lógico entonces presuponer que exista algún tipo de relación entre la articulación oral y el sistema de escritura;
- Por otro lado, sus indagaciones le permitieron descubrir que la escritura está formada por elementos aislables: las letras;
- Es posible, entonces, que la cadena sonora que pronuncia al hablar, también esté formada por elementos susceptibles de ser aislados;
- Esta reflexión sobre la articulación oral lleva a descubrir la sílaba: mínima unidad de la cadena sonora que cualquier hablante articula de manera totalmente espontánea, en una sola emisión de la voz;
- Entonces, la hipótesis se ve ratificada: los elementos aislables de la escritura (las letras) deben servir para representar esos elementos que espontáneamente podemos aislar en la pronunciación (las sílabas).

En la continuidad de este proceso, el sujeto comienza a producir escrituras en las cuales se percibe cada vez un mayor análisis de la cadena sonora. Así, por ejemplo, ante una palabra como “frutillas” (fig. 8), la criatura representó la primera sílaba (/fru/) con solo una letra (-U-): una producción propia de la hipótesis silábica vista anteriormente. Sin embargo, en la misma palabra, ya logra escribir los dos fonemas que constituyen la sílaba siguiente (-TI-). Por último, en la sílaba final, vuelve a representar dos de sus tres fonemas constitutivos (-AS-), pero omite el primero de ellos.

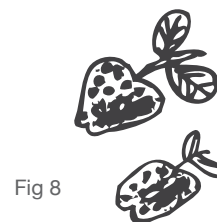


Fig 8

UTIAS



FUTIYA

Fig 9

En la figura 9, en cambio, el niño lleva a cabo un análisis fonológico mayor. Lo único que no logra identificar es el segundo fonema del grupo consonántico (FR) con el que comienza la articulación de la palabra, y solo reconoce el primero. En cuanto al uso de la letra Y en la sílaba final, se trata de una muestra más de las características dialectales de su pronunciación, ya que, al igual que la mayor parte de los hablantes del castellano, no articula el fonema /ll/.

El proceso continúa y podemos observar un análisis cada vez más exhaustivo de la cadena sonora que pronuncia oralmente, análisis que le permite representar a todos y cada uno de los fonemas que conforman la palabra articulada; poniendo siempre claramente de manifiesto la forma particular en que la pronuncia (Fig. 10 y 11).

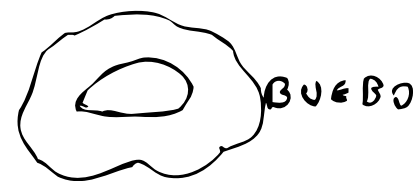


Fig 10

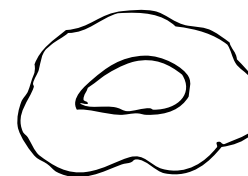


Fig 11

En este momento es muy difícil que el sujeto pueda manejar las irregularidades propias de la ortografía convencional; es por ello que suele llevar a cabo un proceso de regularización mediante el cual utiliza siempre una misma letra cada vez que quiere representar un mismo sonido. Por este motivo, tal presunción se conoce con el nombre de hipótesis alfabética.

Luego, gracias a las indagaciones que continúa haciendo en su interacción con el sistema de escritura, llega a la instancia en que no solo es capaz de discernir todos los fonemas que conforman la cadena sonora sino que, además, puede instrumentar las irregularidades propias del código ortográfico convencional. Así, descubre la falta de relación unívoca entre dicho sistema y los elementos que conforman la cadena sonora. Y la escritura adquiere características propias, independientes de sus hábitos de pronunciación (fig. 12 Y 13).



Fig 12



Fig 13

Este breve repaso de las hipótesis por las cuales atraviesa el sujeto en su proceso de aprendizaje del sistema de escritura nos permite extraer dos conclusiones muy significativas para nuestra posterior elaboración de estrategias didácticas tendientes a favorecer dicho proceso.

Por un lado, vemos que el sujeto, a partir de un determinado momento, comienza a llevar a cabo un proceso de reflexión sobre la articulación oral e intenta descubrir una posible fragmentación de la cadena sonora que pronuncia cuando habla. En principio, solo logra aislar la sílaba, dado su carácter fisiológico; pero, gradualmente, comienza a reconocer elementos menores que la sílaba, susceptibles de ser aislados, hasta llegar por fin a identificar todos y cada uno de los fonemas que conforman la cadena sonora. Tal noción es la que

nos permite saber, por ejemplo, que palabras como huevo o frutilla están formadas por cuatro y siete fonemas respectivamente (/u/ /e/ /b/ /o/ /f/ /r/ /u/ /t/ /i/ /y/ /a/, independientemente de las letras que la ortografía convencional utiliza para representarlos.

Este conocimiento reflexivo sobre los elementos que componen la palabra articulada (los fonemas) recibe el nombre de conciencia fonológica y ha cobrado gran importancia en los estudios actuales. Pero, recordemos que Vygotsky, mucho antes de que se llevaran a cabo las investigaciones que actualmente conocemos, supo entrever la importancia de esta cuestión y así lo manifestaba en su obra:

El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como composición fonética de las palabras. Si se le pide a un niño pequeño que produzca una combinación de sonidos, por ejemplo sc (sk), se comprobará que la articulación deliberada es demasiado difícil para él, aunque dentro de una estructura, como la palabra Moscú, pronuncia el mismo sonido con facilidad. [ ... ] Justo cuando el niño se da por primera vez [ ... ] que la palabra Moscu de los sonidos /m/ /o/ /s/ /k/ /u/ y aprende a pronunciar cada uno por separado, aprende también [ ... ] a realizar conscientemente lo que ha hecho al hablar en forma no consciente.4

Por otra parte, este proceso nos ha mostrado también que el sujeto lleva a cabo una continua indagación sobre el sistema de escritura. Del conocimiento inicial de que las letras sirven para representar significados (¿Qué dice ahí?), pasa luego a considerar que pueden utilizarse como representación de cada una de las sílabas que pronuncia al hablar y, gradualmente, llega a descubrir que sirven para “dibujar” cada uno de los fonemas que articula oralmente. Como en todo conocimiento inicial, hay una fuerte tendencia a la regularización y, por consiguiente, supone que siempre debe de ser una misma letra la que sirva como representación de un mismo sonido articulado. Es lo que se conoce con el nombre de hipótesis alfabética.

Así, podemos considerar que la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética son dos caras de una misma moneda, es decir, dos aspectos íntimamente relacionados en el desarrollo de un único proceso: el aprendizaje inicial del sistema de escritura.

En la continuidad de este desarrollo el sujeto empezara a descubrir que la escritura no es un mero sistema de representación gráfica de la articulación oral, sino que se trata de un código distinto que permite un uso del lenguaje que supera las barreras y el desgaste que suele generar la pronunciación, tanto a nivel individual como regional. Pero este conocimiento excede ampliamente los límites de la alfabetización inicial que nos hemos impuesto.

Actividades específicas tendientes a favorecer el desarrollo del proceso.

Ahora ya conocemos con mayor detalle las características del proceso inicial de alfabetización. Por lo tanto, si pretendemos favorecer la construcción del sistema de escritura, no cabe duda de que nuestras intervenciones específicas deben tender al desarrollo de estos dos aspectos:

- La reflexión sobre la articulación oral: para alcanzar la conciencia fonológica; y
- Las indagaciones sobre el sistema de escritura: para construir la hipótesis alfabética.

Si revisamos todas las actividades específicas que hemos aprendido en el transcurso de nuestra formación como docentes, veremos que tienen un denominador común: todas ellas enfrentan al sujeto en proceso de aprendizaje con el código convencional que usa el mundo alfabetizado. Dicho de otro modo, todos los métodos conocidos son estrategias didácticas diseñadas para enseñar a leer. De ahí quizá que surjan esos típicos comentarios que solemos escuchar en las aulas: “esa letra no se pronuncia”, “esta se lee así”, “aquella otra suena de tal manera”, “así no se dice ...”

Y de este modo llegan las letras a nuestras vidas ...

Para decirnos qué es lo que debemos pronunciar y qué no; para “enseñarnos” cómo debemos articular las palabras; incluso, en más de una oportunidad, para tratar de demostrarnos (explícita o implícitamente) que si tenemos alguna dificultad en su aprendizaje es culpa nuestra, porque “hablamos mal”.

¿Cómo será transitar el aprendizaje inicial cuando a cada paso se nos esta enseñando que la lectura es algo tan distante del lenguaje que utilizamos día a día? ¿Tendrá esto alguna relación con la falta de acercamiento posterior a la lectura? ¿Será esta distancia una posible causa de esas dificultades que aparecen en el proceso de comprensión lectora y de las cuales actualmente tanto se habla?

¿No podríamos lograr que las letras se nos develaran ante nuestros ojos como un instrumento capaz de “dibujar” nuestra lengua materna, esa misma lengua que venimos manejando desde nuestra primera infancia y con la cual hemos aprendido a decir cosas tan importantes? ¿No podríamos descubrir las letras como herramientas que nos permitan materializar todos los conocimientos previos que ya tenemos de la lengua, por ser usuarios de ella? ¿Como herramientas que nos permitan poner en juego nuestra competencia, en lugar de venir a descalificar nuestro desempeño? ¿Será posible que la escritura se nos presente como un medio para concretar la diversidad y no para imponer una falsa uniformidad en el uso del lenguaje?, ¿Para afianzar nuestra autoestima, en vez de atentar contra ella?

Cuando vemos las primeras escrituras espontáneas de nuestros pequeños (fig. 10 Y 11), nos damos cuenta de que ese camino es posible. Todos los educadores sabemos que, mas allá de las propuestas metodológicas que se hayan implementado para favorecer el aprendizaje inicial, si dejamos que el sujeto escriba en forma autónoma, la escritura siempre se manifiesta como una legítima representación gráfica de la oralidad espontánea, incluso mas allá de estas instancias iniciales.



Esta convicción me ha llevado a pensar en un camino diferente para el aprendizaje inicial de la lengua escrita.

En lugar de comenzar el proceso enseñando a leer, como sugieren los métodos tradicionales propongo que pongamos toda nuestra capacidad didáctica para que la criatura aprenda a escribir.

Y una vez que comience a producir sus primeras escrituras (no necesariamente convencionales); y a medida que el niño indague en la ortografía convencional (durante las experiencias de lectura que le proponemos) podamos intervenir profesionalmente para que, poco a poco, pueda ir apropiándose de toda la complejidad propia de la lengua escrita.

A nadie se le ocurre evitar que nuestros niños, aproximadamente a partir de los dos años, indaguen sobre su lengua materna, jueguen con los sonidos, ensayen palabras y estructuras, hagan un uso no convencional del lenguaje, elaboren sus propias presuposiciones sobre la lógica del sistema, como bien lo supo expresar Tonucci (fig. 14).



Fig 14

Sabemos que nuestra lengua va bastante más allá de lo que ellos van aprendiendo; pero aceptamos sus errores durante todos los preciosos años que dura su infancia, porque estamos plenamente convencidos de que tales errores no van a quedar "fijados" en su memoria.

¿Por qué nos cuesta tanto aceptar el mismo proceso, los mismos ensayos, las mismas presuposiciones, durante los años que dura el aprendizaje inicial de la escritura? ¿Será acaso que nuestro propio proceso de alfabetización hizo que las letras se nos develaran como algo más que respetables, imposibles de ser manipuladas y transgredidas, libres de todo error o pecado original, puras en su pronunciación, venerables en sus formas?

No olvidemos que estamos hablando de un proceso de aprendizaje y no de las Sagradas Escrituras. Y precisamente, para promover dicho proceso, ahora sabemos que tenemos que favorecer la articulación sobre la expresión oral y las indagaciones sobre el sistema de escritura. Así lograremos el desarrollo de la conciencia fonológica y la construcción de la hipótesis alfabética, para que el sujeto descubra cuanto antes que las letras le permiten representar por escrito todo lo que es capaz de decir en forma oral, respetando la diversidad lingüística y cultural y aceptando su forma característica de articular el lenguaje.

### Reflexión sobre la articulación oral

Un tipo de actividad bastante frecuente para promover la reflexión sobre la articulación oral del lenguaje es la que nos muestra la figura 15.

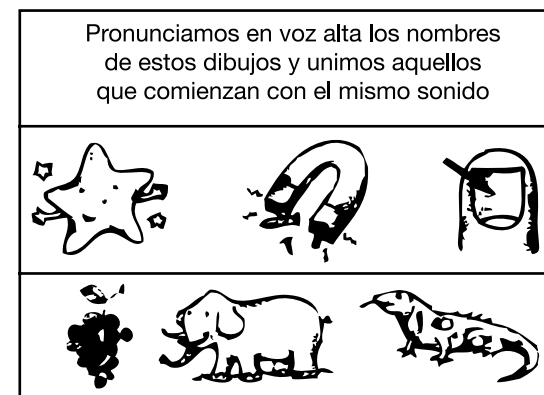


Fig 15

La consigna nos hace presuponer que se está promoviendo una reflexión sobre la pronunciación: se le pide que pronuncie las palabras en voz alta y piense en su sonido inicial (/e .. ./ estrella; / i .. ./ imán; etc.).

Sin embargo, no dejan de llamar la atención las palabras que se han seleccionado. Si las analizamos con mayor detenimiento, comprobaremos que no solo su pronunciación comienza con el mismo fonema: su escritura también empieza con la misma letra (estrella/elefante; imán/iguana; uñas/uvas). ¿Será acaso que la ortografía convencional ya nos esta pre-ocupando incluso antes de que aparezca la escritura?

Esta presunción se ve corroborada cuando nos encontramos con otro tipo de propuesta como el de la figura 16.




Unimos con una línea los dibujos y la vocal con la que comienzan sus nombres		
		
i	u	e

Fig 16

Ante esta clase de actividad ya comenzamos a poner en duda el objetivo que se persigue: ¿se está proponiendo una reflexión sobre la articulación oral o es que ya estamos tratando de que se aprenda el valor sonoro de las letras y su dibujo convencional en imprenta minúscula?

Cuando estas actividades presentan la escritura completa de la palabra y proponen que se reconozcan ciertas similitudes (fig. 17), la reflexión sobre la articulación oral ya ha quedado muy lejos.




Unimos los dibujos que comienzan igual		
		
ESTRELLA	IMÁN	UÑA
		
UVAS	ELEFANTE	IGUANA

Fig 17

Obsérvese que, para resolver este tipo de ejercicios, ni siquiera necesitamos pronunciar las palabras: nos basta con mirar el dibujo de la primera letra y llevar a cabo una simple asociación visual.

Por último, una actividad como la que nos muestra la figura 18, aunque nos pueda resultar muy parecida, nos esta poniendo de manifiesto que el docente tiene bien claro el objetivo que persigue: quiere que sus alumnos reflexionen sobre la pronunciación real de las palabras, y por ese motivo no tuvo en cuenta las diferencias en la escritura convencional, que el conoce (humo, helado, hilo), pero que sabe perfectamente sus niños no.







Pronunciamos en voz alta los nombres de estos dibujos y unimos aquellos que comienzan con el mismo sonido		
		
		

Fig 18

Si alguna alumna o alumno nos plantea que hilo no empieza como imán, o que helado no comienza igual que estrella, es porque, sin duda, esta pensando en la escritura de dichos vocablos. Esto nos demuestra que ya ha elaborado la hipótesis alfabética y esta avanzando en el conocimiento de la ortografía convencional. Podemos plantear entonces un avance individualizado del proceso y dar una respuesta como la siguiente:

- Es cierto que pueden no comenzar igual, pero cuando pronunciamos las palabras “helado” y “estrella”, cuando las decimos en voz alta ... ¿no empiezan con el mismo sonido?

Una vez que el pequeño reconoce la similitud articulatoria, seguimos avanzando:

- Por lo visto ya sabes que empiezan con otra letra; a ver, escríbelas debajo del dibujo y, si tienes cualquier duda, pregúntame. Como se puede observar, una propuesta metodológica no necesariamente implica un desarrollo de momentos excluyentes; bien puede darnos la posibilidad de organizar una secuencia de actividades capaz de tener en cuenta los diferentes ritmos en el proceso de aprendizaje y adecuarlas a los requerimientos específicos del sujeto.

Otro tipo de actividad bastante frecuente es el que podemos observar en la figura 19.

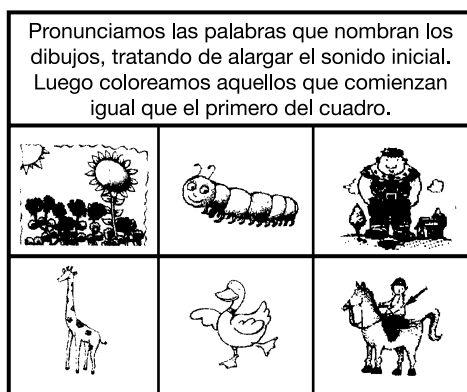


Fig 19

Esta actividad nos muestra con toda claridad que el educador que la diseñó está pretendiendo una verdadera reflexión sobre la articulación oral. Propone alargar el sonido inicial: /j.../ girasol; gusano; /j.../ gigante; lj .. ! jirafa; pato; /j.../ jinete; aunque podemos ver que, en realidad, ese “sonido” inicial no es un fonema, sino una sílaba: girasol, gi-gante, ji-rafa, ji-nete.

No se preocupa por la ortografía convencional: sabe perfectamente que girasol y gusano comienzan con la misma letra, pero con sonidos diferentes; y que gigante y jirafa empiezan con el mismo fonema, aunque se escriban con distintas letras. Pero también sabe que tales informaciones provenientes de la escritura convencional son desconocidas por sus pequeños y que, por consiguiente, no podrán interferir en el desarrollo del ejercicio.

Y si interfieren, porque algún niño ya esta incursionando en la ortografía convencional, también sabe que puede darle una respuesta adecuada para promover su aprendizaje:

Es cierto, el sonido /j...i/ se puede escribir con ge o con jota. Hagamos una cosa: escribe las palabras debajo de cada dibujo y, si tienes alguna duda de que letra colocar, me preguntas.

Pero no olvidemos que este tipo de intervención corresponde al aprendizaje de la ortografía convencional, un momento del proceso que está mas allá de estas instancias iniciales sobre las cuales hemos decidido trabajar: la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética.

Volviendo pues al momento inicial que nos ocupa, otro tipo de actividad que se suele proponer es el que nos presenta la figura 20.

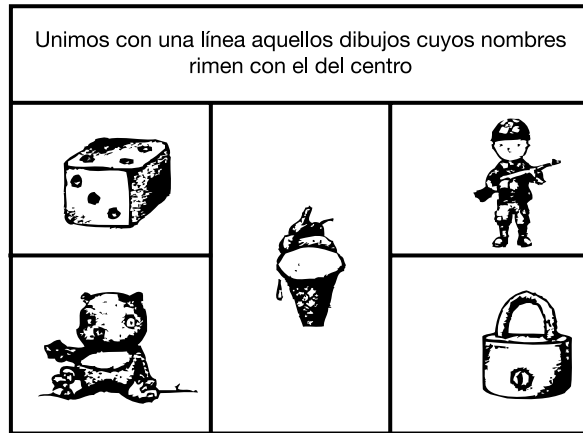


Fig 20

Esta actividad plantea otra clase de reflexión sobre la articulación oral, pues promueve que los pequeños relacionen las terminaciones de dado, helado, soldado y candado. Frente a tales vocablos, identifican la coincidencia de los sonidos finales a partir de la última vocal acentuada. Pueden así reconocer la rima; más específicamente, la rima consonante.

Los tres tipos de ejercicios vistos hasta aquí están destinados al reconocimiento de:

- fonemas vocálicos (fig. 18),
- sílabas (fig. 19) y
- unidades mayores que la sílaba, como la rima consonante (fig. 20).

Sin duda son adecuados para promover una reflexión inicial sobre la cadena sonora; por lo tanto, resulta muy oportuno comenzar a plantearlos a los 4 o 5 años, edad en la cual niños y niñas bien pueden ya llevar a cabo este tipo de reflexión oral.

Pero tengamos en cuenta que este reconocimiento no necesariamente promueve el desarrollo de la conciencia fonológica, pues no se descubren los fonemas como elementos menores que la sílaba (la vocal puede constituir la sílaba por sí sola y la rima consonante suele ser un segmento mayor que la sílaba).

Veamos ahora una actividad tendiente al desarrollo de la conciencia fonológica (fig. 21).



Fig 21

En principio, la actividad puede parecer similar a las anteriores; pero si la proponemos en nuestras aulas, veremos una gran diferencia: mientras que aquellas bien pueden ser resueltas por una criatura a partir de los 4 años, esta otra ya no resulta tan sencilla a esa edad. Para poder resolverla, es necesario que nuestro alumno se de cuenta de que /j.../ genio comienza con el mismo sonido que /j.../ jaula, /j.../ gigante y /j.../ juguetes; y para ello es imprescindible que identifique un sonido menor que la sílaba: el fonema consonántico con el que inicia su articulación.

Al presentarse dicho fonema seguido de diferentes vocales (genio; jaula; gigante; juguetes), se torna indispensable aislarlo de estas para poder reconocerlo.

Estas actividades específicas, tendientes a identificar un fonema consonántico en posición inicial y generar así la fragmentación de la sílaba, son las que promueven el desarrollo de la conciencia fonológica, y bien pueden proponerse ya a partir de los 5 años de edad.









Pronunciamos los nombres de los dibujos que aparecen debajo del soldado en voz alta: /s.../ ceja; candado; /s.../ zapato; /s.../ cigüeña; gusano; /s.../ suela; /s.../ sol. Luego unimos con una línea aquellos que empiezan con el mismo sonido que /s.../ soldado						
						
						

Fig 22

Volvemos a ver con toda claridad que el educador no está preocupado por la ortografía convencional. Conoce las características de pronunciación de sus alumnos y sabe que /s.../ ceja, /s.../ zapato y /s.../ suela comienzan con el mismo fonema, independientemente de las letras que permiten su escritura convencional. Tiene bien en claro que su objetivo es el desarrollo de la conciencia fonológica de sus alumnos y es por ello que eligió vocablos en los que el fonema consonántico inicial aparece seguido de diferentes vocales: zapato, ceja, cigüeña, sol, suela. Sabe que de ese modo está promoviendo la identificación de un elemento menor que la sílaba.

Pero, de pronto el docente decide dar un paso más en el desarrollo de la conciencia fonológica de sus alumnos y les propone, al término de la actividad, algo como:

-/g.../"gusano" no empieza como /s.../ "soldado"; por eso no lo unimos con una línea. Pero cuando digo /gu....s....ano/, ¿pronuncio el sonido de /s.../ soldado?

Para dar respuesta a la pregunta del maestro, el alumno ya no solo debe fragmentar una sílaba, sino toda la cadena sonora de la palabra: /gu....s .....ano/.

Esta propuesta, meramente ocasional, se puede ampliar luego con actividades sistemáticas como la que muestra la figura 23, donde se propone directamente el reconocimiento de un fonema consonántico en posición no inicial.










El /j.../ genio juega a las escondidas y tiene que descubrir todas las palabras que lleven ese mismo sonido		
		
		
		

Fig 23

De este modo damos un paso más en desarrollo de la conciencia fonológica.

Para descubrir que anteojos, oreja, ángel, ceja, magia o ajo tienen escondido el mismo sonido con el que comienza /j...// genio, el alumno debe pronunciar las palabras en voz alta y detenerse en la articulación del vocablo, para poner de relieve el fonema consonántico que aparece en su interior: /anteo...j...os/, /án... j ... el/, /ma...j...ia/. Comienza así, a tomar conciencia de que la cadena sonora está formada por elementos menores que la sílaba, susceptibles de ser aislados.

Y, aprovechando la actividad, de repente el educador plantea:

- “Ajo” tiene escondido el sonido de “genio”; pero ¿cuantos sonidos tiene la palabra /a.../-/.... ..j.....-/.....o/? ¿Quién se anima a escribirla?

Llegamos así al objetivo último que nos habíamos propuesto: descubrir que la cadena sonora que se articula oralmente esta compuesta por una sucesión de fonemas. Dicho de otro modo, lograr la conciencia fonológica.

Desarrollo de la conciencia fonológica:

Por lo visto, podemos identificar tres tipos de actividades específicas diferentes para el desarrollo de dicho conocimiento, aquellas tendientes al:

- reconocimiento de un fonema consonántico en posición inicial;
- reconocimiento de un fonema consonántico en posición no inicial;
- análisis fonológico de la palabra.

Pero tales actividades no deben ser concebidas como etapas excluyentes de un supuesto desarrollo lineal, sino más bien, como instancias complementarias dentro de un proceso dinámico.

No se trata de que debemos proponer actividades para reconocer todos y cada uno de los fonemas consonánticos de uso real en posición inicial, que son unos dieciséis, aproximadamente, según sean nuestras características dialectales de pronunciación. Ni es cuestión de que, una vez hecho esto, recién comencemos el mismo reconocimiento, pero en posición no inicial. Y cuando todos estos reconocimientos estén debidamente “fijados”, empezar a proponer el análisis fonológico de las palabras.

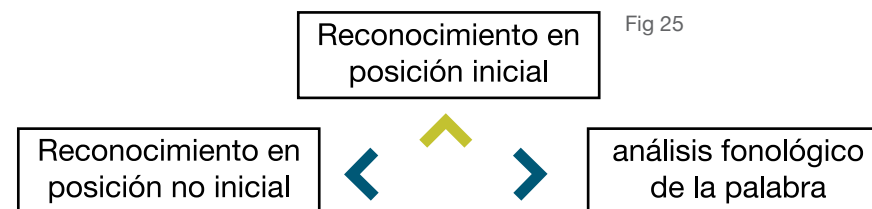
Saber que existen distintos niveles de complejidad nos ayuda profesionalmente a organizar una secuencia de actividades y a prever las posibles dificultades en su realización, pero no necesariamente

a excluirlas. Tal como vimos, una actividad como la de la figura 22, a pesar de que pueda ser una de las primeras y plantee el reconocimiento de un fonema consonántico en posición inicial, bien puede ser utilizada ocasionalmente para tratar de identificarlo en posición no inicial (como en gusano).

Más aún, la presencia de un monosílabo como sol puede ser empleada por el educador para intentar ir un poco mas allá:

-”Sol” empieza como “soldado”; pero ¿cuantos sonidos hay escondidos cuando digo /s.../-/ ... 0.../-/....l/? Fragmentar un monosílabo lleva, necesariamente, a identificar elementos menores que la sílaba.

Esto no nos impide, después de llevar a cabo la actividad, continuar con otras tendientes al reconocimiento de fonemas consonánticos en posición no inicial, volver luego sobre algunos reconocimientos en posición inicial o proponer, cada vez que lo consideremos conveniente, el análisis fonológico de algún vocablo que hemos sabido presentar (fig. 25).



Somos conscientes de que el reconocimiento de un fonema consonántico en posición inicial puede resultar mas sencillo; pues, al tratarse del comienzo de la palabra, nos apoyamos en su articulación y, a partir de allí, pronunciamos el resto:

/s.../ ceja. De este modo, no perdemos noción del significado del vocablo.

Tenemos en cuenta que el reconocimiento de este tipo de fonemas en posición no inicial puede no resultar tan sencillo, ya que obliga a desarticular la cadena sonora en una unidad menor que la sílaba dentro de la pronunciación de la palabra: /se...j...a/ (ceja). En este caso, nuestra atención se concentra más en la pronunciación que en el significado.

Sabemos que desarticular la cadena sonora en los fonemas que la conforman resulta mucho más difícil y constituye el objetivo último que perseguimos a través de estas actividades orales, /s.../ - /...e.../ - /j.../ - /...a/.

Sin embargo, conocer estos diferentes niveles de complejidad no nos obliga a plantear una secuencia lineal y excluyente. Por el contrario, nos brinda la posibilidad de proponer a nuestros alumnos una u otra actividad, en distintos momentos del proceso, según lo consideremos oportuno y siendo conscientes de las posibles dificultades que pueden surgir en su realización, ya que estamos trabajando en lo que podríamos considerar una “zona de desarrollo próximo”.

Llegado a este punto, quisiera hacer una aclaración. Nuestra función como educadores es promover la reflexión sobre la articulación oral propia del sujeto; y no enseñar la conciencia fonológica.

La conciencia fonológica NO SE ENSEÑA: se aprende.

No se trata de “dictarle” al niño las palabras, pronunciando aisladamente cada uno de los fonemas que la conforman: eso es propio del viejo método fonético y promueve un deletreo que no comparto, porque no garantiza el aprendizaje pretendido.

Como adultos expertos ya alfabetizados (y alfabetizadores) podemos mostrar (enseñar) que somos capaces de fragmentar de ese modo la cadena sonora; podemos jugar con nuestra articulación oral.

- o...l ...a, hola, chicos; ¿cómo están?
- Bueno ¡hasta m ... a ... ñ ... a ... n ... a!

Pero el objetivo que perseguimos no es que nuestros niños repitan lo que nosotros hacemos, sino que “descubran” el juego y logren hacerlo ellos mismos.

Si recordamos al niño de Tonucci (fig. 14) podremos darnos cuenta de que pretender imponer desde afuera una determinada lógica no solo suele ser visto como antipedagógico o autoritario. Como docentes sabemos que tal actitud, en el mejor de los casos, lo único que puede lograr es una repetición en lo inmediato; pero no necesariamente un aprendizaje a largo plazo.

Cuando un niño ha ‘descubrido’ su propia lógica, ha logrado un aprendizaje sumamente valioso y complejo. En este caso, nada menos que el del paradigma de la conjugación verbal. Las interacciones con el mundo adulto le permitirán darse cuenta de que tal participio representa una irregularidad; y, poco a poco, podrá apropiarse de un sistema mucho más complejo que el que había ‘descubrido’ inicialmente.

Del mismo modo debemos lograr que sea él quien descubra la posibilidad de desarticular a cadena sonora. Podemos mostrarle como lo hacemos nosotros, para que vea que el juego es posible; al igual que le “mostramos” el uso de los verbos irregulares cuando hablamos espontáneamente con él. Podemos proponerle actividades específicas con el fin de ayudarlo en ese aprendizaje. Pero debe ser el niño quien logre, en un determinado momento, darse cuenta de que descubrir está formado por unidades menores que la sílaba: /d .. /-/ ... e .. /-/ ... sk .. /-/ ... u .. /-/ ... br .. ./; aunque aún no pueda desarticular ciertos grupos consonánticos o concurrencias de vocales.

Desde la reflexión sobre la articulación oral podremos lograr una conciencia fonológica primaria, que permita fragmentar la sílaba y descubrir algunos de los elementos menores que la constituyen. Pero desde la simple articulación oral es muy difícil (si no, imposible) desarticular concurrencias de consonantes. Es la escritura la que nos va a permitir tomar conciencia de las omisiones y, a partir de allí, ampliar el desarrollo de la conciencia fonológica.

Volvamos sobre la producción de la figura 9. El niño se enfrenta a la escritura que el mismo produjo e intenta leerla: /futiya/. Debido a la omisión de la letra, podrá entonces tomar conciencia de ese fonema /r/ que inicialmente no pudo identificar en su pronunciación. De este modo, gracias a la escritura, se amplía la conciencia fonológica.

Como ya lo hemos dicho, conciencia fonológica e hipótesis alfabética son dos polos de un mismo proceso: el aprendizaje inicial de la escritura.

Por este motivo, junto con las reflexiones sobre la articulación oral, conviene propiciar indagaciones sobre el sistema de escritura, tendientes a facilitar el aprendizaje de la hipótesis alfabética.

Indagación sobre el sistema de escritura.

Ya hemos visto que el niño, en su interacción con la escritura, lleva a cabo una serie de indagaciones a través de las cuales logra construir la hipótesis alfabética.

Cuando estas indagaciones surgen espontáneamente por parte del niño, durante las experiencias de lectura y escritura compartidas, se desarrollan en forma totalmente libre. El docente no puede (ni debe) limitar este tipo de interacción. Pero cuando somos nosotros quienes le proponemos intencionalmente una determinada indagación, la situación no es (ni debe ser) la misma. Es en estos casos cuando nos debemos preguntar si las escrituras con las que enfrentamos a nuestros niños son las más adecuadas; si las palabras que ponemos ante sus ojos, para dirigir una indagación, favorecen (o pueden dificultar) la reflexión que pretendemos que lleve a cabo para la construcción de la hipótesis alfabética.

Veamos un ejemplo.

Si nuestros pequeños se enfrentan con una imagen como la de la figura 26, sabemos que van a presuponer que debajo del dibujo dice elefante.

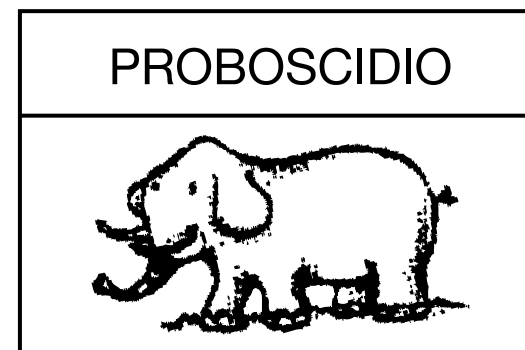


Fig 26

Aunque aun no sepan leer en el sentido convencional del término, ya saben que las letras sirven para “decir algo”; y si una escritura aparece debajo de un dibujo, seguro que “dice el nombre” con el que se designa ese elemento. Esta presunción se conoce, precisamente, como hipótesis del nombre.

Puede suceder que esta imagen la encuentren ocasionalmente al desarrollar una experiencia de lectura, al hojear una enciclopedia de animales en busca de alguna información que la maestra supo proponer. En ese caso, si surge una indagación espontánea por parte de los niños, la docente sabrá intervenir ocasionalmente para mostrar (“enseñar”) que se trata de una irregularidad, pues allí abajo no dice elefante.

Pero a ningún educador se le ocurriría presentar premeditadamente una imagen semejante dentro del proceso inicial de alfabetización, con el fin de propiciar una indagación dirigida. Si bien un elefante es un Proboscidio, sabemos perfectamente que los niños van a presuponer que abajo debe de decir “elefante”; y si les proponemos que indaguen en esa escritura para descubrir alguna posible relación con la palabra que articulan oralmente, no cabe duda de que no estamos facilitando su aprendizaje.

Promover una indagación sobre una fuente de información que no ayuda a establecer la relación alfabética entre la articulación oral y el sistema de escritura, sin lugar a dudas, dificulta el proceso.



Quizá este ejemplo resulte muy obvio, pero lo he querido presentar para ver si así se logra flexionar sobre otra situación similar que se suele generar en estos casos y que, al parecer, no resulta tan evidente.

Queremos promover las indagaciones sobre el sistema de escritura para que la criatura pueda construir la hipótesis alfabética, pero no se nos ocurre presentar intencionalmente una información como la que suministra la figura 26, pues somos conscientes de que, dada la hipótesis del nombre, no se estaría facilitando el aprendizaje.

Sin embargo, es muy frecuente que enfrentemos a nuestros alumnos, en el inicio mismo del proceso, con escrituras como las de la figura 27.

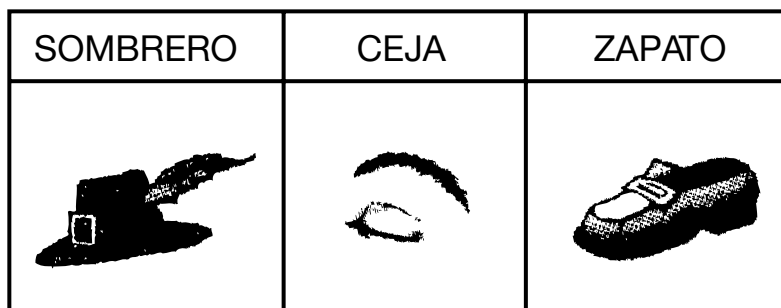


Fig 27

Enfrentar al niño con una fuente de información como esta y dirigir una indagación sobre tales escrituras, ¿facilita el aprendizaje que pretendemos lograr o puede dificultarlo?

Queremos que el niño construya inicialmente la hipótesis alfabética pero sabemos que para ello lleva a cabo un proceso de regularización ortográfica. Estas palabras, ¿favorecen dicho proceso?

Supongamos que el niño se encuentra en pleno desarrollo de su conciencia fonológica. Se empieza a dar cuenta entonces de que, al pronunciar estas palabras, las tres comienzan con el mismo sonido:

/s .. ./ sombrero, /s .. ./ ceja, /s .. ./ zapato. Cuando vaya a indagar en sus escrituras, se va a encontrar con tres letras diferentes (S, C, Z). Ante esta situación didáctica, como educadores, debemos preguntarnos: ¿estamos favoreciendo de este modo el aprendizaje de la hipótesis alfabética o, sin darnos cuenta, se lo estamos haciendo más difícil?

Imaginemos ahora que no ha desarrollado aun la conciencia fonológica. Si le proponemos que indague en esas escrituras y que observe las diferentes letras, ¿lo estamos ayudando a descubrir que la pronunciación real de las tres palabras comienza con el mismo fonema o lo estamos induciendo a que piense que la escritura no tiene la más mínima relación con la articulación oral de su lengua materna?

Nuestra formación profesional nos permite ser plenamente conscientes de que todo aprendizaje presupone un proceso y que todo proceso requiere sus tiempos. ¿Por que entonces no esperamos a que haya ‘descubrido’ la lógica regularidad de la hipótesis alfabética, para luego hacer que descubra las irregularidades de la ortografía convencional?

Esto no significa que tengamos que ocultar las palabras para evitar el “contagio”, ni que debamos esconder la escritura convencional dentro de nuestro armario hasta que sea mayor de edad. Ya fue dicho, pero lo reitero.

Nuestras alumnas y alumnos se enfrentan espontáneamente a las irregularidades del sistema, durante el desarrollo de las diversas experiencias de lectura y escritura. En esas situaciones, solo miran lo que pueden mirar y, si aun no han construido la hipótesis alfabética, ni siquiera ven las irregularidades de la ortografía convencional.

Pero otra cosa es enfrentarlos intencionalmente a las irregularidades del código, promoviendo su indagación, creyendo que de ese modo favorecemos el proceso, cuando sabemos que aun no ha logrado la regularización que presupone el aprendizaje inicial.



Pronunciamos las palabras que nombran los dibujos, tratando de alargar el sonido inicial. Luego coloreamos aquellos que comienzan igual que el primero de la fila					
					
			JIRAFÁ		JINETE

Fig 28

Volviendo a nuestras actividades, podemos promover las indagaciones sobre el sistema de escritura agregando algunas palabras, previamente seleccionadas, debajo de los dibujos. Así, por ejemplo, una actividad que ya vimos podría aparecer como la presenta en la figura 28.

La propuesta sigue siendo que el niño reflexione sobre la articulación oral de su lengua materna para que descubra el sonido inicial. Así, de pronto, al reconocer que /j.../ jirafa y /j.../ jinete comienzan con el mismo sonido, decide mirar sus escrituras. Por la hipótesis del nombre ya sabe que allí abajo dice jirafa y jinete. Cuando lleva a cabo tal indagación, puede verificar que el mismo sonido que pronunció oralmente aparece representado con la misma letra.

Dicho de otro modo: hemos diseñado una actividad específica, seleccionando cuidadosamente la fuente de información sobre la cual se va a indagar, para facilitarle la construcción de la hipótesis alfabética.

No sería pertinente, en este contexto, agregar, junto con JIRAFÁ y JINETE, la escritura de GIGANTE. Al indagar en estas escrituras, verá dos letras distintas (G y J), al inicio de dichas palabras cuando en su articulación oral había identificado un mismo sonido. Tampoco sería adecuado presentar la escritura de GIRASOL y GUSANO; pues si indaga en la grafía de estos vocablos, descubrirá una misma letra inicial (G), cuando en su pronunciación había reconocido sonidos

diferentes.

Como podremos comprobar, nuestra estrategia consiste en hacer un recorte del sistema ortográfico convencional con fines didácticos, para que las actividades específicas que intencionalmente diseñamos presenten siempre una escritura regular que promueva la conciencia fonológica y favorezca el aprendizaje de la hipótesis alfabética 7

La hipótesis alfabética NO SE ENSEÑA: se aprende.

No se trata de inventar una escritura que socialmente no existe y presentar palabras como 'JIGANTE' o 'JIRASOL', con el supuesto fin de enseñar una escritura alfabética. Semejante estrategia no solo podría ser considerada un disparate, sino que sería tan inconducente para el desarrollo posterior del proceso como esos otros inventos derivados de ciertos métodos tradicionales como Mi mamá me mima, Leo lee la ele o Susi asa los sesos del oso.

Como docentes comprometidos con favorecer los procesos de aprendizaje, solo presentamos premeditadamente a nuestras alumnas y alumnos un conjunto de palabras que sabemos que van a promover la indagación sobre el sistema de escritura y van a facilitar la construcción inicial de la hipótesis alfabética. Pero dicha construcción la llevan a cabo ellos, no nosotros.

¿Qué sucede si quieren escribir? Si de pronto, habiendo logrado ya un cierto desarrollo de la conciencia fonológica, uno de nuestros alumnos se propone escribir, por ejemplo, una palabra como girasol, ¿qué podemos hacer?

En ese caso, intervenimos para seguir favoreciendo el aprendizaje:  
- ¿Con qué sonido empieza la palabra /j.../ "girasol"?

El niño reconoce el sonido inicial /j.../. Entonces, comienza a buscar la letra que pueda servir para representarlo. Decide preguntarnos a nosotros, pero seguimos interviniendo para que ese pequeño aprenda que es capaz de conseguir la información por sus propios medios, y no tenga que depender necesariamente de un adulto:

- Veamos. ¿Empieza igual que /j.../ “jirafa”? El niño reconoce entonces que /j.../ girasol y /j.../ jirafa tienen el mismo sonido inicial y va a buscar la primera letra de la palabra JIRAFa, que tiene escrita debajo del dibujo. Lógicamente, su escritura será JIRASOL.

El educador no ha “enseñado” que la palabra girasol se escriba con jota. Mas bien ha logrado que su alumno descubra el secreto alfabético de nuestro sistema de escritura y, además, ha consolidado su autonomía, al mostrarle que por sus propios medios puede ir a buscar la información que necesite para escribir todo lo que desee.

¿Cuándo descubrirá que girasol se escribe con ge? Cuando gracias a las experiencias de lectura y escritura vaya descubriendo las irregularidades del código o cuando el maestro sepa mostrarle que la escritura de /j...e/ o /j...l/ encierra una posibilidad de error, pues puede escribirse con g o con j, según el caso. Pero este aprendizaje de la ortografía convencional excede los límites que nos propusimos para la presente exposición.

## Conclusion

He tratado de hacer un breve recorrido, lo más detallado posible, entre la conciencia fonológica y la hipótesis alfabética, limitándome al análisis de las actividades específicas tendientes a la construcción de dichos conocimientos; pero sin dejar de lado la importancia de las prácticas de lectura y escritura compartidas, dentro de los márgenes del proceso inicial de alfabetización. Tampoco he podido ignorar las características culturales y lingüísticas que se deben tener en cuenta en todo el proceso, ni la posterior adquisición de la ortografía convencional.

Espero que este breve recorrido pueda ser tomado como un mínimo aporte a ese complejo y dinámico proceso de alfabetización por el cual todos nos encontramos hoy tan comprometidos.

*Pedagogo e investigador argentino. 2. Wagner, Daniel A. (1990), Alfabetización e investigación: pasado, presente y futuro, Barcelona, Oficina Internacional de Educación (OIE) y Centre UNESCO de Catalunya.*

Presentación \_\_\_\_\_ 5

1. Antecedentes \_\_\_\_\_ 6

2. Introducción \_\_\_\_\_ 6

- 2.1. Enseñanza de lengua materna.
- 2.2. Enseñanza de segunda lengua.
- 2.3. Este manual

Capítulo I \_\_\_\_\_ 12

1. Sistematización e interpretación de la información recopilada en los talleres provinciales de metodología de enseñanza de lenguas
2. Sistematización e interpretación de la información recopilada en el taller de validación de metodología de enseñanza de lenguas
3. Aportes metodológicos de los maestros participantes en los talleres de metodología de enseñanza de lenguas.

Capítulo II (compilación) \_\_\_\_\_ 33

Actividades para enseñanza de lengua indígena como lengua materna (L1).

1. Desarrollo de la L1 a nivel individual y social.
2. Pautas para el desarrollo de la comprensión y expresión oral en L1.
3. Recomendaciones generales.
4. La alfabetización en lengua materna.
5. El uso de la L1 en otras áreas educativas.
6. Desarrollo de la expresión oral
7. Aprendizaje y desarrollo de la lectura
8. Aprendizaje y desarrollo de la escritura

Capítulo III (compilación) \_\_\_\_\_ 83

Actividades para enseñanza del español como segunda lengua (L2).

1. La importancia de un método para enseñar L2.
2. La pronunciación castellana.
3. Orientaciones metodológicas generales para la enseñanza del castellano oral.
4. El uso de la L2 en la enseñanza – aprendizaje de los contenidos curriculares.
5. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral.
6. Estrategias metodológicas para el aprendizaje y desarrollo de la lectura.
7. Estrategias metodológicas para el desarrollo de la producción de textos.

Capítulo IV (compilación) \_\_\_\_\_ 129

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

**GALDAMES**, Viviana; **WALQUI**, Aída. Enseñanza de castellano como segunda lengua. PROEIB Andes. La Paz. (no consta el año).

**GALDAMES**, Viviana; **GUSTAFSON**, Bret; **WALQUI**, Aída. Enseñanza de lengua indígena como lengua materna. PROEIB Andes. La Paz. (no consta el año).

**ZÜÑIGA CASTILLO**, Madeleine. Educación Bilingüe. UNESCO / OREALC. Santiago, Chile, 1988.

**UNIVERSIDAD ANDINA SIMÓN BOLÍVAR**, SEDE ECUADOR. Memorias del Primer Congreso Internacional de Lectura y Escritura, volúmenes I y II Quito Ecuador. 1995.

## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

**ABRAM**, Matthias. Lengua, Cultura e Identidad. El proyecto EBI 1985-1990. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador. 1992.

**BÜTTNER**, Thomas. Uso del kichwa y del castellano en la Sierra ecuatoriana. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador. 1993.

**HABOUD** Marleen. Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado. Ediciones Abya Yala. Quito, Ecuador, 1988.

**JUNG**, Ingrid; **LÓPEZ**, Luis Enrique. Las Lenguas en la Educación Bilingüe. El caso de Puno. GTZ. Lima, 1988.

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SOCIEDAD ALEMANA DE COOPERACIÓN TÉCNICA.** Educación Bilingüe Intercultural en el Ecuador. Informe de una investigación sociolingüística en el área kichwa (1981-1982).

**ZAVALA**, Virginia. Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Estudio de casos. CARE / IBIS. Lima, Perú. 2007

## HIMNO AL MAESTRO

Gratitud al Maestro, que alumbra  
nuestra vida y llena de estrellas;  
gratitud de la Patria, que en ella  
ve otro cielo en palabras de luz.

Gratitud de la Patria, que sabe  
lo que sufre el Maestro y se afana,  
frente al joven, la voz del mañana;  
junto al niño, inocencia y virtud.

¡Oh Maestro, que estás en la cátedra,  
de tus labios queremos la aurora;  
tu palabra es la luz que se aflora  
y amanece en las cumbres del bien!

Nadie quiera laureles de gloria,  
si en el pecho de barro le falta  
la grandeza más noble y más alta:  
gratitud a quien hizo un laurel.

## YACHACHIKMAN HAYLLI

Kuyllurkunawan huntachikshina  
Kawsayta achiyachik yachachikta  
Hawa pacha achikyarichishkamanta  
Tukuykuna yupaychanchikmi.

Minchapak allichirik wamrata  
Sumak shunku uchilla wawatapash  
Shinchita yachachik kashkamanta  
Tukui llaktami yupaychanchik.

¡Yachayta yanapak yachachiklla!  
Kanpa shimi kunaytapash ninchikmi  
Kanpa rimayka achikta willakmi  
Alli kawsay pakarimunmi.

Kawsaypi alli shunku illakpi,  
Hatun yuyay mana tiyakpipash  
Mana pi paktashkami ninkachu.  
Paktachikman chanita kushun.

