

*Aprendiendo Castellano.
Lecto-Escritura.*

2a. edición

Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / PRODIPMA
Guatemala, 1992

María Rosa Fernández

Aprendiendo Castellano. Lecto-Escritura.

La transferencia de la lectura y la escritura en una lengua maya
al castellano dentro de un programa de educación bilingüe.

2a. edición

Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / **PRODIPMA**
Guatemala, 1992.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

OBJETIVOS

PRIMERA PARTE

LA LECTO-ESCRITURA DENTRO DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA NIÑOS MAYAHABLANTES GUATEMALTECOS	4
--	---

CAPÍTULO I

IMPORTANCIA DE INICIAR LA LECTO-ESCRITURA EN LA LENGUA MATERNA	5
--	---

CAPÍTULO II

RAZONES POR LAS QUE NO ES CONVENIENTE INICIAR LA LECTO-ESCRITURA Y LA ENSEÑANZA EN GENERAL A TRAVÉS DEL CASTELLANO	16
---	----

SEGUNDA PARTE

LA INICIACIÓN A LA LECTO-ESCRITURA EN CASTELLANO	26
--	----

CAPÍTULO I

COMPARACIÓN ENTRE LA ESCRITURA DE LAS LENGUAS MAYAS Y LA ESCRITURA DEL CASTELLANO	27
--	----

CAPÍTULO II

LA INICIACIÓN A LA LECTURA EN EL CASTELLANO	35
---	----

CAPÍTULO III

LA INICIACIÓN A LA ESCRITURA EN EL CASTELLANO	52
---	----

GLOSARIO	62
-----------------	----

BIBLIOGRAFÍA	64
---------------------	----

PRESENTACION

La enseñanza de la lectura y la escritura en una segunda lengua es fundamental dentro de un programa de educación bilingüe y constituye todo un reto para el maestro que labora dentro de uno de ellos, pues requiere de una metodología y unos conocimientos especiales, muy diferentes a los utilizados al enseñar la lecto-escritura en la lengua materna.

El propósito de este manual es, precisamente, proveer al profesor bilingüe del área rural guatemalteca de una base teórica y unos procedimientos metodológicos que le permitan guiar a los niños mayahablantes en la transferencia de las habilidades y destrezas de lectura y escritura —ya dominadas en su lengua materna— al castellano.

Las técnicas que se le ofrecen han sido experimentadas ampliamente y están basadas en la información más actualizada sobre el tema. Además, toman en cuenta las similitudes y diferencias entre los alfabetos maya y castellano, con el fin de ayudar a los educandos a superar las dificultades y problemas que estas diferencias suelen causar.

Aunque el manual está orientado hacia la enseñanza de niños, el maestro encontrará que las bases teóricas que sustentan la teoría —y la necesidad— de la transferencia, pueden aplicarse muy bien a la educación de adultos. Del mismo modo, los ejercicios propuestos sólo requerirán de cierta adecuación en cuanto a los contenidos, a modo de hacerlos interesantes para las personas de mayor edad.

OBJETIVOS

Al finalizar el presente manual, usted será capaz de:

1. Explicar por qué es importante iniciar a los niños mayahablantes monolingües en la lecto-escritura a través de su lengua materna.
2. Explicar las razones por las cuales no es conveniente iniciar a los niños mayahablantes monolingües en la lecto-escritura y la enseñanza en general a través del castellano.
3. Mencionar los pasos previos que es necesario tomar en cuenta para iniciar a los niños mayahablantes en la lecto-escritura en castellano.
4. Identificar las similitudes y diferencias existentes entre la escritura de las lenguas mayas y la escritura del castellano, y sus implicaciones para la enseñanza de la lecto-escritura en este segundo idioma.
5. Poner en práctica técnicas y procedimientos metodológicos que promuevan en el niño mayahablante la transferencia de habilidades de lectura y escritura, de su lengua materna al castellano, siguiendo los pasos y etapas que cada una de estas tareas requiere.

PRIMERA PARTE

La lecto-escritura dentro de un programa de educación bilingüe para niños mayahablantes guatemaltecos.

Capítulo I.

Importancia de iniciar la lecto-escritura en la lengua materna

1. Lea con atención el siguiente tema ⁽¹⁾:

¿Qué piensan los pueblos indígenas de la América Latina acerca de su educación?

Muchas organizaciones indígenas han expresado sus ideas acerca de la educación en general y de la alfabetización⁽²⁾ en particular durante las últimas dos décadas. Los documentos de diferentes encuentros, seminarios y congresos indígenas realizados en varios países (Colombia, 1975, 1981, 1983, 1987; Bolivia, 1973, 1982, 1985; Perú, 1980, 1985; México, 1982; Panamá, 1975, 1977), coinciden en varios puntos de sus conclusiones. Es así que puede decirse que todos los indígenas latinoamericanos quieren:

- educarse en la propia lengua ⁽³⁾
- aprender también la lengua oficial
- recuperar los conocimientos de la propia cultura
- participar, por medio de sus organizaciones, en los planes educativos oficiales
- tener educadores indígenas preparados

Cabe aclarar que estos planteamientos se refieren a la educación en general, a la de niños y adultos, a la de las escuelas primarias y a la de los programas de alfabetización.

Congruentes con los aspectos arriba mencionados, existen desde hace tiempo experiencias realizadas entre pueblos indígenas de diferentes partes del continente. A continuación se presentan, en forma muy resumida, algunas de estas experiencias:

Ecuador cuenta con el Programa Nacional de Alfabetización, que da gran importancia a la investigación de la ciencia de la cultura quichua y utiliza un alfabeto único para este idioma. En el Perú resaltan el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno, realizado en comunidades quechua y aymara de la zona alrededor

¹ Basado en Rivera, 1988: Cap. IV.

² Todos los términos escritos de esta forma aparecen en el glosario (pág. 62); le sugerimos consultarlo.

³ Los términos **lengua** e **idioma** se utilizarán como sinónimos a lo largo de este manual.

del lago Titicaca, y el Programa de Educación en Quechua y Castellano de la zona de Ayacucho; ambos programas usan el alfabeto único para las lenguas quechua y aymara, oficializado en 1985. En Bolivia, donde también se utiliza un alfabeto unificado para estas dos lenguas desde 1984, año en que fue oficializado, se ha logrado conseguir que la alfabetización en quechua y aymara sea oficial.

En lo que respecta al área amazónica, la experiencia más conocida y consolidada es la de los shuar ecuatorianos, cuya Federación ha organizado, desde hace varios años, un sistema educativo en su propio idioma por medio de la radio. En la Amazonia Peruana se realizan programas de educación bilingüe con los quechua del Alto Napo y con los ashaninka de la Selva Central. En la zona amazónica boliviana se está implementando un programa de alfabetización en guaraní, para lo cual ya se cuenta con un alfabeto recientemente unificado de las distintas variedades de esta lengua. También se están realizando muchas experiencias de educación bilingüe entre pueblos indígenas de las zonas amazónicas de Brasil, Colombia y Venezuela.

Por otro lado, se encuentran muchos proyectos de este tipo en Centro América, realizados durante los últimos años especialmente en Costa Rica, Guatemala, Nicaragua y Panamá. En Costa Rica, a partir de 1985, se han hecho importantes esfuerzos para mejorar la atención educativa en las escuelas indígenas. Guatemala cuenta, desde 1984, con un Programa Nacional de Educación Bilingüe, a la vez que una reciente Ley de Alfabetización (1986) reconoce la necesidad de adecuar el proceso de alfabetización a las diferentes características culturales del país y enfatiza la

conveniencia de utilizar las lenguas indígenas en dicho proceso. En Nicaragua se realizó una Cruzada Nacional de Alfabetización, en 1980, con la población de habla sumo, miskito e inglés criollo, para lo cual se elaboraron cartillas en cada una de estas lenguas; actualmente está iniciando un nuevo trabajo de alfabetización en la misma línea. Además, desde 1984 viene ejecutándose el Programa de Educación Bilingüe Bicultural para la población de la Costa Atlántica del país. También en Panamá se han realizado nuevas experiencias a partir de la creación del Programa de Educación Bilingüe para la población indígena en 1975.

2. Le pido ahora, estimado lector, que, basado en las ideas expresadas por las diferentes organizaciones indígenas de la América Latina, así como en el resumen de algunas de las experiencias de educación bilingüe realizadas en las distintas zonas de nuestro continente, responda la siguiente pregunta: ¿Qué tienen en común todas ellas en lo que a alfabetización —aprender a leer y escribir— se refiere? Reflexione en esto y escriba su respuesta en una hoja aparte.

Verifique su respuesta:

Sí, así es. Todas las conclusiones de las organizaciones indígenas señalan que la educación tiene que darse en el idioma propio y todos los programas de educación bilingüe mencionados buscan, precisamente, enseñar a leer y escribir en la lengua materna de los vernaculohablantes,

con el objeto de promover una educación respetuosa de las lenguas y las culturas de que se ocupan, dentro del marco de una educación bilingüe intercultural.

3. Si esto es así, ¿por qué, entonces, tantos mayahablantes guatemaltecos rechazan el uso de su lengua materna en la escuela?, se preguntará usted.

Tiene razón. Es una realidad de todos conocida la gran importancia que los padres de familia mayas dan al aprendizaje del castellano ⁽⁴⁾. Esto es comprensible, ya que ellos ven en el idioma oficial la puerta para que sus hijos avancen en la escuela y puedan defenderse en la vida ante todas aquellas situaciones institucionales que hacen necesario el conocimiento de la lecto-escritura en esta lengua.

Muchos, incluso, piensan que es mejor aprender de una vez a leer y escribir en castellano. Esto se debe a la gran desventaja en que los hablantes de las lenguas mayas se encuentran frente a los que hablan castellano, lo que hace que ellos mismos empiecen a desvalorarlas y a preguntarse "¿para qué sirve aprender en nuestras lenguas?" Por otro lado, existen mayahablantes que sí quisieran utilizar su idioma en la escuela, pero no lo hacen porque creen que

* Para mostrarle un ejemplo concreto, en un estudio realizado durante 1990 en cuatro escuelas del área Kaqchikel del altiplano guatemalteco, el 100% de las 67 familias entrevistadas respondió afirmativamente a la pregunta: ¿Es importante que sus hijos aprendan a hablar, leer y escribir el castellano? (Fernández et al, 1991-b: 84-85).

van a quedarse retrasados en una sociedad en la cual es imprescindible hablar el idioma oficial. Por último, yéndose totalmente al otro extremo, algunos mayahablantes, en su afán de revalorizar sus lenguas, abogan por la enseñanza de las mismas en forma exclusiva, sin tomar en cuenta el castellano dentro del programa de estudios.

4. ¿Qué razones pueden darse para convencer a estas personas de las ventajas de aprender a leer y escribir en el idioma materno?

Por lo pronto, la primera cuestión que hay que aclarar es que:

Aprender en la propia lengua no quiere decir renunciar a aprender en castellano.

Una educación realmente bilingüe busca formar personas que puedan desenvolverse en dos lenguas, por lo menos. Una de estas lenguas tiene que ser, naturalmente, la oficial, ya que el castellano es necesario para poder "funcionar" dentro de la sociedad global de nuestros países latinoamericanos.

Además, en la actualidad es prácticamente imposible pensar en que solamente la lengua indígena sea suficiente para comunicarse con el resto de la sociedad nacional, sin contar con la necesidad de disponer de un idioma que sirva de *lingua franca* o lengua de relación entre los diferentes pueblos indígenas del país y del continente que, de otro modo, no podrían comunicarse entre ellos.

Por otro lado, una verdadera educación bilingüe busca también recuperar el valor de los idiomas vernáculos y darles un lugar dentro de una sociedad multicultural, ya que considera que es un derecho de todos los pueblos el tener la posibilidad de comunicarse, tanto oralmente como por escrito, y de leer en su propia lengua.

En cuanto al temido “retraso” en el castellano, diferentes investigaciones —que mencionaremos en detalle más adelante— han demostrado que la insistencia en utilizar los idiomas autóctonos en la escuela “no limita el acceso de determinados individuos o grupos a la educación superior ni al acervo internacional de conocimientos, si tales individuos y grupos han tenido la oportunidad de desarrollar el primer idioma antes que el segundo, y luego juntamente con éste” (Dutcher, 1983: ii). Y para aquellos que temen que la lengua materna pueda ser desplazada por el castellano, existen también investigaciones que demuestran que “los programas bilingües no retardan el adelanto de los niños en su idioma materno, si la escuela o la comunidad apoyan y estimulan el desarrollo continuo de dicho idioma” (Idem).

¿Se fija cómo en ambas citas se enfatiza la importancia de enseñar y desarrollar la lengua materna **a lo largo de**

la escolaridad? Pues esto es, precisamente, lo que persiguen los programas bilingües de mantenimiento (en contraposición a los programas de transición, que buscan hacer pasar a los alumnos al castellano lo más rápidamente posible). Como usted ya se habrá dado cuenta, es el modelo de mantenimiento el preferido por todas las organizaciones indígenas y los programas de educación bilingüe de la América Latina mencionados al principio de este capítulo, así como también el modelo hacia el cual está enfocado este manual.

Vamos ahora a centrarnos en la idea de “desarrollar el primer idioma antes que el segundo”, propia de todo programa de mantenimiento adaptado a situaciones como la de Guatemala. La razón más convincente para ello es que:

*Se aprende mejor y más rápido en la lengua
que ya se conoce.*

En efecto. Se ha comprobado que la capacidad de leer y escribir se adquiere con mayor facilidad en el idioma que ya habla el educando que en el idioma que aún desconoce. Las estadísticas nos dicen que la mayoría de analfabetos indígenas de la América Latina (incluyendo niños en edad preescolar) son monolingües. Quizás muchos sepan un poco de castellano y entiendan algo, pero no lo dominan bien. Es así como se vuelve muy difícil aprender a leer

y escribir y, al mismo tiempo, aprender una lengua desconocida en la cual se enseña. Una cosa es aprender un idioma y otra muy distinta es leer y escribir en ese idioma. No se pueden mezclar las dos cosas. Si un indígena no sabe bien el castellano, le va a resultar muy difícil aprender a leer en esta lengua.

En cambio, es mucho más fácil hacerlo en el idioma que uno ya conoce, ya que el esfuerzo se concentra en aprender a leer y escribir, y no en aprender un idioma desde el principio. Del mismo modo, cuando se haya aprendido a hablar en castellano, también resultará más fácil aprender a leerlo. Esto último nos lleva a nuestro próximo argumento en favor de la enseñanza a través de la lengua materna:

*El que ha aprendido a leer en el propio idioma,
puede leer en cualquier otro idioma que hable bien.*

De este principio se desprenden dos ideas importantes:

a. Es más fácil adquirir competencia en lectura y escritura en el segundo idioma, si el educando ya la tiene en el primero, porque la base del desarrollo de la habilidad para la lectura ya se ha formado en la primera lengua y puede trasladarse a la segunda con facilidad (esto es

lo que se ha llamado la hipótesis de la interdependencia, a la cual volveremos más adelante). Muchos investigadores afirman que se aprende a leer y escribir sólo una vez en la vida, o sea, se aprende a traducir signos escritos en sonidos y palabras (leer), lo mismo que a traducir sonidos y palabras en signos escritos (escribir), una única vez. Cuando este procedimiento ya se ha internalizado, puede aplicarse a cualquier idioma que se conozca a nivel oral, siempre y cuando tenga el mismo tipo de alfabeto. En el caso de las lenguas mayas y el castellano, el alfabeto es básicamente el mismo, puesto que ambos comparten la escritura latina. No se necesita, entonces, alfabetizar por segunda vez a un niño mayahablante que ya haya aprendido a leer en su lengua materna y que quiera ahora hacerlo en castellano. Sin embargo, sí necesitará aplicar los conocimientos adquiridos a las nuevas grafías que no existen en el propio idioma y hacer algunos ajustes respecto a la ortografía y la pronunciación, tal como se explicará en el capítulo destinado a este punto.

b. Del argumento anterior también se desprende la idea de que es importante conocer un idioma a nivel oral para aprender a leerlo. Sin embargo, cuántas veces no ha ocurrido que se ha obligado a los indígenas a aprender a leer en una lengua desconocida, con los consiguientes malos resultados. Por otro lado, esto también

quiere decir que, si un mayahablante es bilingüe y domina suficientemente el castellano a nivel oral, perfectamente podría aprender a leer primero en este idioma, ya que luego le sería muy fácil aplicar esos conocimientos a los sonidos y grafías de su lengua maya. Lo que no es posible es intentar leer algo que no se conoce. Diversas investigaciones han mostrado que, sin instrucción oral previa de los alumnos en el nuevo idioma, es improbable que tenga buen éxito la enseñanza de la lectura y la escritura en el segundo idioma.

Otro argumento que ayuda a explicar por qué es conveniente aprender a leer y escribir en la primera lengua es el siguiente:

Aprender en el idioma materno refuerza la identidad cultural del pueblo indígena.

Como bien lo dice Rivera (49), “un pueblo que se avergüence de su lengua, en la que expresa y comunica las cosas y actos más importantes de la vida, es un pueblo que pierde fuerza y unidad. La lengua es un elemento fundamental de la cultura y mantener su uso es reforzar la identidad cultural de un pueblo”.

Dado que muchos indígenas están convencidos de que sólo los conocimientos escritos, por el hecho de estar en libros, son los verdaderos, es importante empezar a poner también por escrito la sabiduría y los conocimientos propios de las culturas indígenas. Para muchos, estos parecen no tener mucho valor, ya que sólo se transmiten oralmente. Al ponerlos por escrito, empezarán a tener mayor valor y más amplia difusión, lo que contribuirá también a infundir confianza y aprecio hacia la propia cultura.

5. Los siguientes ejercicios ⁽⁵⁾ tienen el objeto de reforzar algunos de los puntos tocados hasta el momento. Por favor, escriba sus respuestas a los mismos en una hoja aparte:

5.1 Observe con atención los cuadros 1 y 2 que aparecen a continuación ⁽⁶⁾. Ambos reflejan dos modelos de educación bilingüe implementados en algunos países de la América Latina con población indígena. Revíselos con atención y a) establezca en qué momento propone cada modelo que se dé la iniciación de la lecto-escritura en el segundo idioma (L2); b) identifique los prerequisites o condiciones que los programas establecen en lo que se refiere a la lecto-escritura en la segunda lengua y c) piense en el caso concreto de Guatemala, ¿estará siendo aplicado alguno de estos modelos en nuestro país, tanto en lo que se refiere al aspecto de la lecto-escritura como al uso instrumental (uso en la educación) de las dos lenguas: la materna y la segunda?

⁵ Basados en Herrera, 1989: Folleto 3.

⁶ El Cuadro 2 está tomado de Palao y López (1988: vii).

CUADRO 1

Grado	Lengua materna	Segunda lengua
Primero	Desarrollo de actividades de aprestamiento. Iniciación a la lecto-escritura. Desarrollo de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del plan de estudios: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, educación física, etc. Uso instrumental en el desarrollo del proceso educativo en todas las áreas, salvo en la de L2.	Iniciación al castellano oral. Uso instrumental en el desarrollo de las sesiones de castellano como segunda lengua.
Segundo	Afianzamiento de la lecto-escritura. Desarrollo de la comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita. Desarrollo de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del plan de estudios: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, educación física, etc. Uso instrumental en el desarrollo del proceso educativo en todas las áreas, salvo la en la de L2.	Afianzamiento del manejo oral del castellano. Ejercitación de la lecto-escritura en castellano. Uso instrumental en el desarrollo de las sesiones de castellano como segunda lengua.
Tercero a sexto	Desarrollo integral de la lengua materna: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita, sensibilización gramatical y desarrollo del caudal léxico. Uso instrumental durante las sesiones dedicadas al desarrollo de la lengua materna. Desarrollo de contenidos diversos relacionados con las demás áreas del plan de estudios: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, educación física, etc. Uso instrumental en el desarrollo de todos los contenidos curriculares, salvo en los de lenguaje.	Desarrollo integral de la segunda lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita, enriquecimiento del caudal léxico y sensibilidad gramatical. Uso instrumental en el desarrollo del castellano como segunda lengua.

CUADRO 2

Asignatura Grado	Lengua materna	Castellano como segunda lengua
Primero	Utilización instrumental de la lengua vernácula (quechua o aymara) para el aprestamiento y para la enseñanza de la lecto-escritura, así como en el desarrollo de otras habilidades lingüísticas en las áreas de expresión oral y comprensión auditiva.	Enseñanza del castellano como segunda lengua a nivel oral. Desarrollo de habilidades, destrezas y estrategias en las áreas de comprensión auditiva y expresión oral e iniciación a la lectura en castellano a través de la transferencia de habilidades adquiridas en la lengua materna.
Segundo	Utilización instrumental de la lengua vernácula (quechua o aymara) para el desarrollo de la asignatura, considerando todos los aspectos que ésta abarca (expresión oral, lectura y comprensión, expresión escrita y gramática).	Enseñanza del castellano como segunda lengua tanto a nivel oral como escrito. Desarrollo de la lecto-escritura en castellano y afianzamiento y mejoramiento del manejo oral que posean los estudiantes de esta lengua.
Tercero a sexto	Utilización instrumental de la lengua vernácula (quechua o aymara) para el desarrollo de la asignatura, considerando todos los aspectos que ésta abarca (expresión oral, lectura y comprensión, expresión escrita y gramática).	Utilización instrumental del castellano para el desarrollo de la asignatura, considerando todos los aspectos que ésta abarca. Afianzamiento de las habilidades de lecto-escritura y comprensión que posean los educandos y mejoramiento de capacidades de comprensión auditiva y expresión oral en esta lengua.

5.2 Vamos a pedirle ahora que use un poco su imaginación. Pongamos por caso que usted no sabe inglés y que decide aprender este idioma, por lo que se inscribe en un curso. Usted ya sabe leer en castellano, pero ¿cree que su profesor tendrá que enseñarle nuevamente a leer? Es decir, ¿tendrá él que explicarle que, en inglés, se debe leer de izquierda a derecha y que unas letras se unen con otras para formar sílabas? ¿Tendrá que enseñarle a formar sílabas y a unirlas para generar palabras? ¿Por qué?

5.3 Lea ahora, en voz alta, las siguientes oraciones ⁽⁷⁾:

- I have a headache
- jag har ont i huvudet
- der Kopf tut mir weh
- j'ai mal à la tête
- u menja bolit golova

¿Cómo hizo usted para leerlas? ¿A qué tipo de experiencias recurrió para poder leer en inglés, sueco, alemán, francés y ruso, respectivamente? ¿Entendió los mensajes encerrados en las oraciones? ¿Por qué?

Ahora, verifique sus respuestas:

5.1 a. Ambos modelos proponen una aproximación gradual y progresiva a la lecto-escritura en la segunda lengua, ¿no es cierto? Para ello, los dos parten del desarrollo de actividades de aprestamiento y de enseñanza de lecto-escritura en la lengua materna, así como de la iniciación de los educandos en el uso del castellano a nivel oral.

b. Seguramente usted notó que los prerrequisitos o condiciones para comenzar a ejercitar la lecto-escritura en la segunda lengua, se desprenden de la respuesta anterior. Por un lado, se hace necesario que los educandos hayan desarrollado todo un conjunto de destrezas y habilidades psicomotoras, así como una serie de estrategias cognitivas, relacionadas con la lectura en lengua materna; es decir, que tienen que haber aprendido ya a leer en su propio idioma. Por el otro, deberán haber adquirido cierto conocimiento oral del castellano.

c. En cierto modo, el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) sí está siguiendo un esquema parecido al propuesto por los dos modelos, especialmente en lo que se refiere a la estrategia puesta en práctica en los primeros grados. Debido a que en Guatemala la educación bilingüe empieza en el nivel preprimario, es en este grado cuando se recurre a la lengua materna, tanto para el desarrollo de la etapa de aprestamiento como para la iniciación a la lecto-escritura. Al mismo tiempo, se inicia a los niños en el uso del castellano oral. Ya en el primer grado, se introduce la enseñanza de la lectura y escritura en la segunda lengua.

⁷ Tomadas de Ávila, Raúl (1977). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas, pág. 41.

Sin embargo, como puede apreciarse en los dos modelos presentados, la progresión que los programas plantean no se refiere únicamente al aspecto de la lecto-escritura. Si usted pudo establecer la gradación propuesta en lo referente al uso instrumental de las dos lenguas (materna y segunda), se habrá dado cuenta de que la enseñanza y el desarrollo del primer idioma no se abandona en ningún momento a lo largo de la primaria, e incluso, el primer modelo propone su uso en las demás áreas de estudio del programa, sin dejar de lado la enseñanza y el desarrollo del segundo idioma.

Es notorio, entonces, que ambos modelos persiguen el logro de un bilingüismo aditivo dentro de un programa de mantenimiento. Los dos se centran en lo que Tucker (en Dutcher: 56) llama “la clave” del éxito de los programas bilingües bien concebidos, la cual consiste en “sostener y nutrir el desarrollo lingüístico y cognoscitivo de los jóvenes mientras se les enseña el segundo idioma, e introducir gradualmente materias de conocimientos en dicho segundo idioma, sin abandonar las artes lingüísticas ni las materias de conocimientos enseñadas en la lengua materna”. ¿Se fija cómo contrasta esto con los programas de transición, cuya meta principal es el bilingüismo sustractivo, es decir, conducir a los niños lo más rápidamente posible hacia un monolingüismo castellano?

5.2 Claro que no. Usted ya sabe leer y nadie tiene que volverle a explicar la mecánica de la lectura. Seguramente, su maestro recurrirá a actividades de lectura y escritura en inglés con el fin de reforzar su aprendizaje; pero no comenzará de cero. Para realizar estas

actividades, usted sólo tendrá que trasladar a la lectura y escritura en inglés las habilidades, destrezas y estrategias adquiridas en su lengua materna. RECUERDE: se aprende a leer y escribir una sola vez, y la manera más eficiente de hacerlo es a través del idioma que uno más conoce y usa.

5.3 Le costó, pero pudo leerlas, ¿verdad?, pues recurrió a los conocimientos de lecto-escritura que ya posee en su idioma. Igual que usted, muchísimas personas alfabetas del mundo entero pueden “leer” palabras escritas en diferentes idiomas, a no ser, por supuesto, que los sistemas de escritura sean diferentes. Piense, por ejemplo, en un chino, un ruso, un árabe o un hebreo. Para ellos hubiera sido mucho más difícil que para usted realizar esta tarea, ya que sus sistemas de escritura no coinciden con los de las lenguas representadas. En cambio, las semejanzas entre la escritura del castellano y las del inglés, el sueco, el alemán, el francés y el ruso son bastantes, sobre todo en cuanto al alfabeto, ya que todas utilizan el sistema latino. Por eso pudo usted “leer” las oraciones, aunque, si no conoce estas lenguas, seguramente las leyó como si fueran en castellano, un poco adivinando cómo pronunciar esas combinaciones de letras que no son muy comunes en este idioma.

El hecho de no hablar estas lenguas tampoco le habrá ayudado a comprender los mensajes encerrados en las oraciones. Por el contrario, lo más seguro es que no haya entendido nada; quizás la oración en inglés, por ser ésta la lengua extranjera que más se estudia en Guatemala, o la palabra “mal” del francés, el idioma que más se parece al nuestro de los cinco ahí representados.

Sin embargo, pese a haber descifrado una que otra palabra, ¿podría usted decir, con toda honestidad, que supo desde el principio que todas esas oraciones quieren decir “me duele la cabeza”?

Seguramente no. Por no tener los suficientes conocimientos de los idiomas mencionados, usted pudo “leer” las oraciones en forma mecánica; pero no pudo decodificar los mensajes, o sea, descubrir la intención comunicativa de las oraciones, que es, al fin y al cabo, el principal objetivo de todo acto de leer.

Si se piensa en la gran cantidad de niños indígenas del continente a quienes, por años, se ha obligado a “leer” frases, oraciones y textos cuyo mensaje no pueden comprender, se advierte cómo se les ha limitado el desarrollo de sus capacidades intelectuales, ¿no le parece? Y es que leer, lo repetimos, no es sólo pronunciar las palabras escritas, sino comprender lo que éstas expresan y, lo que es más, hacer uso inteligente de su contenido. Entendida así, la lectura se convierte en un auxiliar valiosísimo para enseñar a pensar.

El problema de la comprensión de lectura se da también en la lengua materna (si usted es maestro, seguramente conoce esta situación muy bien), ya que, muchas veces, los lectores no están comprendiendo sino sólo deletreando. Lógicamente, esto se vuelve mucho más grave cuando se trata de “leer” en una lengua desconocida e, incluso, es imposible de superar si nunca se enseña al lector a hablar aquella lengua. RECUERDE: para que la comprensión se haga posible, se debe tener, por lo menos, un cierto nivel de conocimiento y uso oral del idioma en el que uno lee.

Si no se provee a los niños mayahablantes de esta base oral en las escuelas, sólo se conseguirá que lleguen a leer y copiar mecánicamente el castellano. Este ejercicio mecánico, repetido a lo largo de toda la primaria, no les permitirá adquirir la capacidad de comprender mensajes escritos, y menos aun de producirlos. Lo que esto quiere decir, en última instancia, es que los niños no podrán utilizar el castellano escrito como otro instrumento de comunicación y aprendizaje, con el consecuente fracaso escolar que esta situación conlleva.

Capítulo II.

Razones por las que no es conveniente iniciar la lecto-escritura y la enseñanza en general a través del castellano

1. Llegado a este punto, usted podría estar pensando algo como: todos los argumentos expuestos en el capítulo anterior parecen ser buenas razones para iniciar la lecto-escritura en la lengua materna, pero ¿por qué hay otros países que la han iniciado en el segundo idioma y han tenido mucho éxito?

Si usted es uno de los que se hace esta pregunta, seguramente es que ha oído hablar sobre la experiencia de St. Lambert, en Canadá, el más famoso —y exitoso— programa de educación bilingüe de este tipo que se conoce. Iniciado en 1965 en un suburbio de Montreal, Quebec, ha proseguido año tras año hasta el presente e, incluso, muchas ciudades del Canadá lo han copiado, en forma igual o semejante, con el mismo buen resultado.

Básicamente, este programa consiste en utilizar exclusivamente el francés (idioma del grupo lingüístico minoritario), desde el kindergarten hasta el primer grado, en la enseñanza de niños angloparlantes sin ninguna

experiencia con el francés, por petición expresa de sus padres. En primer grado se introduce la lectura, escritura y aritmética en francés. Posteriormente se introduce el inglés poco a poco hasta que, para los grados quinto y sexto, el 60% de la instrucción se da en inglés y el 40% en francés.

Dos investigadores, Lambert y Tucker, fueron los que inicialmente organizaron el programa a modo de poder evaluar el progreso de los niños en la enseñanza bilingüe. Para ello establecieron dos grupos piloto o experimentales (los niños de St. Lambert) y dos grupos de control (niños de otras escuelas con características similares), cuyas calificaciones en pruebas de lenguaje, aprovechamiento e inteligencia fueron comparadas a lo largo de toda la primaria. Los resultados al final del sexto grado mostraron que los alumnos del grupo experimental habían logrado un excelente desarrollo tanto en su primera como en su segunda lengua. Además, no mostraron ninguna señal de retraso ocasionada por la enseñanza a través de un segundo idioma, ni en otras materias ni en su inteligencia (por el contrario, existen pruebas de que ésta mejoró hacia los últimos años de la primaria).

2. ¿Y entonces por qué Canadá sí y Guatemala no?, seguirá preguntándose usted.

Para intentar responder a esta pregunta, vamos a recurrir a un excelente estudio realizado por una investigadora norteamericana, N. Dutcher, en 1983. Ella también tenía una serie de interrogantes a los cuales necesitaba dar respuesta: En una sociedad plurilingüe, ¿cuál es la mejor

selección en cuanto al idioma de enseñanza inicial para el niño de la escuela primaria? ¿Es mejor el segundo idioma, que puede ser el regional o nacional, considerado como necesario para la supervivencia y desarrollo de la persona y de la nación? ¿O lo es el primer idioma, es decir, el que el niño conoce y el que le permitiría aprender más fácilmente? ¿Cuál de ellos hará posible un mayor aprovechamiento en la escuela primaria? ¿Cuál de los dos le dará mayor acceso a la escuela secundaria?

El estudio comprendió un análisis de varias investigaciones de educación bilingüe realizadas durante los últimos veinte años y, concretamente, de ocho estudios de casos llevados a cabo en siete países, en los cuales los niños iniciaron su enseñanza por medio del segundo idioma, en algunos casos, y a través del primero, en otros. Dutcher compara el aprovechamiento en lectura y lenguaje en la segunda y primera lenguas, así como en asignaturas de conocimientos, especialmente la aritmética.

Con base en los estudios de casos, la investigadora llegó a la conclusión de que no hay una respuesta única respecto a la selección del idioma. Las soluciones deben hallarse caso por caso y dependen de una serie de características sociolingüísticas relacionadas con el niño, sus padres y la comunidad local, así como con la comunidad más general. Según Dutcher, estas características son las que determinan qué lengua —la primera o la segunda— es mejor utilizar para iniciar la escolaridad.

3. A continuación se le presenta un resumen de las características de ambas situaciones. Por favor, léalas

con detenimiento y trate de determinar en cuál de ellas se encuentran los niños angloparlantes de St. Lambert (Canadá) y los niños mayahablantes guatemaltecos.

a. Situaciones en que puede ser apropiada la educación primaria inicial **en el segundo idioma:**

SI EL NIÑO:

- Ha desarrollado su primer idioma hasta el nivel en que cuenta con los requisitos lingüísticos y conceptuales para adquirir la capacidad de leer y escribir.

SI LOS PADRES:

- Escogen libremente la enseñanza en la segunda lengua.
- Esperan que el niño utilice su primera lengua y la lea.
- Esperan que el niño tenga éxito.

SI LA COMUNIDAD EN GENERAL:

- Considera que la primera lengua del niño tiene una jerarquía (prestigio) económica y social igual o superior a la de la segunda lengua (es decir,

si el niño pertenece al grupo lingüístico mayoritario del país y la situación bilingüe es de tipo aditivo).

b. Situaciones en que puede ser apropiada la educación primaria inicial **en el primer idioma:**

SI EL NIÑO:

- No ha desarrollado su primer idioma hasta el nivel en que cuenta con los requisitos lingüísticos y conceptuales para adquirir la capacidad de leer y escribir.

SI LOS PADRES:

- Desean que sus hijos reciban enseñanza en la primera lengua, o si hay poca presión en el hogar o en la comunidad local para mantener la capacidad de leer y escribir en la primera lengua (o si están presentes las dos condiciones).

SI LA COMUNIDAD EN GENERAL:

- Considera que la primera lengua del niño tiene una jerarquía (prestigio) económica y social inferior a la de la segunda lengua (es decir, el niño pertenece a una minoría lingüística del país

y la situación lingüística es sustractiva). También se aplica a casos de niños indígenas miembros de grupos de bajo nivel socio-económico, como en Bolivia, Perú y Ecuador.

De la última condición se desprende la siguiente hipótesis:

Un niño perteneciente a un grupo subordinado tiene un bajo concepto de su propia valía. Ello influye en su aprovechamiento, o en su falta del mismo, en una escuela cuyas clases se imparten en un idioma que no es el suyo. Cuando la enseñanza inicial se le imparte en su lengua materna, por maestros con los cuales se siente identificado, ello fortalece el concepto que tiene el niño de sí mismo y mejora su progreso tanto en el idioma materno como en el segundo.

¿En cuál de estas situaciones se encuentran los niños angloparlantes canadienses y en cuál los niños mayahablantes guatemaltecos?

Verifique su respuesta:

Así es. Seguramente le fue bastante fácil ubicar al grupo canadiense en la primera situación, mientras que a Guatemala la situó en la segunda.

Revisemos primero el caso de St. Lambert: estos niños provienen todos de familias pertenecientes al grupo lingüístico mayoritario del país (el 60% de la población tiene como lengua materna el inglés). La comunidad en general da un alto valor al primer idioma, por lo que los padres de los niños los estimulan a hablarlo y leerlo. Además de que eligen libremente la enseñanza a través del francés y creen que sus hijos tendrán éxito en el aprendizaje de ambos idiomas, los padres de familia fomentan activamente la lectura en el hogar desde que sus hijos son pequeños. Esto, unido a la insistencia de mantener el idioma materno, contribuye al desarrollo de ciertos requisitos lingüísticos y conceptuales que preparan al niño para la lecto-escritura.

Los niños mayahablantes guatemaltecos, por el contrario, se encuentran en una situación en la cual la lengua del hogar es considerada económica y socialmente inferior al castellano por la comunidad en general. Tampoco existe una presión dentro de sus hogares que estimule la lectura —la mayoría de padres son analfabetos o leen muy poco— ni el mantenimiento de la lengua materna —por el deseo de que los hijos aprendan el castellano lo antes posible. Estas condiciones no permiten que el idioma de los niños se desarrolle hasta el nivel en que, lingüística y conceptualmente, están listos para adquirir la capacidad de leer y escribir.

4. Hablemos ahora un poco más sobre esos “requisitos lingüísticos y conceptuales” que tan importantes parecen ser para el tema que nos ocupa.

El investigador Cummins, cuyos trabajos sobre bilingüismo son ampliamente conocidos, ha postulado otra razón para el éxito de los niños en una situación del tipo de St. Lambert. Además de las características sociolingüísticas mencionadas en el apartado anterior, ha propuesto como elemento clave el desarrollo lingüístico y cognitivo (o cognoscitivo) del niño **en su primer idioma**. Para explicarlo ha planteado la hipótesis de la existencia de dos clases de competencia lingüística: las capacidades básicas de comunicación interpersonal y la competencia cognitivo-académica del lenguaje, que es la base del desarrollo de la capacidad de pensamiento y de la habilidad para la lectura. Cummins sostiene que, si el último tipo de competencia se desarrolla para el primer idioma, esto ayudará al niño a desempeñarse bien en el segundo.

En uno de sus trabajos, Cummins describe las diferencias entre estas dos clases de competencia. Afirma que, con excepción de los niños seriamente retardados o autísticos, toda persona adquiere sus capacidades básicas de comunicación interpersonal en el primer idioma, cualquiera que sea su actitud académica o cociente de inteligencia (C.I.). Sin embargo, mientras los niños pueden perfeccionar sus capacidades básicas de comunicación interpersonal en forma natural (en la casa, con sus amiguitos, con los vecinos), el desarrollo de la competencia cognitivo-académica del lenguaje exige un estímulo activo como el que se produce en las escuelas y los hogares de clase media (Cummins, 1980; en Dutcher: 24).

Estas ideas dieron origen a la hipótesis de la interdependencia, es decir, la dependencia entre los idiomas respecto a la competencia cognitivo-académica del lenguaje. Cummins ha propuesto que uno de los factores clave para el éxito del niño en su segunda lengua es su "insumo lingüístico" (la "cantidad" de lengua a la que es expuesto) y que, si la competencia cognitivo-académica ya se ha desarrollado en el primer idioma, ésta puede trasladarse fácilmente al segundo, si hay deseos y exposiciones suficientes. O sea que la competencia que se manifiesta en dos idiomas distintos puede ser una manifestación de la misma competencia subyacente, común a ambas lenguas.

De ahí, volviendo al caso de St. Lambert, Cummins cree que los niños angloparlantes, por proceder del grupo lingüístico mayoritario y de alto prestigio, ya habían desarrollado, al entrar a la escuela, las características lingüísticas y conceptuales que les permitirían aprovechar la enseñanza. Su primer idioma ya estaba "fijado", y no podía ser afectado por intensa exposición al segundo idioma.

Lo anterior se relaciona con la llamada hipótesis del umbral, que se refiere a los niveles de competencia en los dos idiomas que los niños deben alcanzar a fin de no sufrir desventajas al exponerse al bilingüismo. Cummins propone la existencia de dos umbrales o niveles: uno que el niño debe alcanzar en los dos idiomas para evitar resultados cognitivo-académicos negativos (como el *semilingüismo*, situación en la cual el dominio de las lenguas es suficiente para la comunicación interpersonal, pero no para las funciones lógicas más complejas) y otro, más elevado,

que el niño debe alcanzar en ambos idiomas para propiciar los resultados positivos (es decir, el *enriquecimiento cognitivo-académico*, tan importante para el desarrollo del pensamiento y la habilidad para la lectura).

Otros investigadores han comprobado también la importancia de estos conceptos. Skutnabb-Kangas y Toukomaa, por ejemplo, basados en sus estudios con alumnos finlandeses inmigrantes en Suecia, formularon la hipótesis del desarrollo interdependiente y la del umbral del siguiente modo:

"La base para la posible adquisición del umbral de la competencia en la segunda lengua, parece ser el nivel adquirido en la lengua materna. Si en una etapa temprana de su desarrollo, un niño de un grupo minoritario se encuentra en un ambiente de aprendizaje de lengua extranjera sin recibir, al mismo tiempo, el apoyo necesario en su lengua materna, el desarrollo de su habilidad en la lengua materna será más lento e, incluso, puede llegar a detenerse, dejando al niño sin una base para aprender la segunda lengua lo suficientemente bien como para adquirir el umbral de competencia en esa segunda lengua". (1977; en Fernández, 1980: 193).

Esto quiere decir, entonces, que para que el niño mayahablante guatemalteco logre apropiarse con seguridad del castellano, resulta indispensable asegurar en él un dominio de su lengua materna, no sólo en diferentes niveles de abstracción, sino también en las diferentes áreas de conocimientos y contextos sociales de uso. Por consiguiente, el programa de educación bilingüe más adecuado a nuestro país será aquel que complementa el

trabajo en ambas lenguas, partiendo de una concepción de desarrollo lingüístico basado en la interdependencia.

5. ¿Existen investigaciones cuyos resultados prueben que, en grupos lingüísticos con características sociolingüísticas semejantes a las de los mayahablantes, sí funciona enseñar a los niños a leer y escribir en su lengua materna?

Claro que sí. Revisemos ahora algunas de ellas ⁽⁸⁾:

A. En los Estados Unidos, el inglés es el idioma oficial del país, pero existen unas 400 tribus indígenas que hablan más de 200 idiomas. El grupo de los navajos es el mayor, con una población de unas 160,000 personas que viven en reservas en los estados de Nuevo México, Arizona y Utah.

La Escuela Indígena de Rock Point se encuentra en la Reserva de los Navajos del sector nordeste de Arizona. Cuenta con enseñanza bilingüe completa desde 1971 y es lo que se llama una institución "bilingüe coordinada", ya que la instrucción se da en los dos idiomas —navajo e inglés—, por maestros distintos, uno para cada idioma en cada grado. Se trata de un programa de mantenimiento, en el cual la lengua materna se mantiene y desarrolla, cambiándose poco a poco la prioridad hacia el inglés (70% de navajo en kindergarten, 50% en primero y segundo y 20% en los grados tercero a sexto). En el primer grado se introduce la lectura en navajo y, en el segundo grado, la lectura en inglés.

Un estudio que abarcó unos 1,000 niños (220 en Rock Point y 780 en siete escuelas de control) fue realizado de 1975 a 1977. En las escuelas monolingües de control, el inglés se enseñó primero como segundo idioma y luego se utilizó para la enseñanza de todas las demás asignaturas, incluida la lecto-escritura.

Los resultados beneficiaron a los alumnos del grupo bilingüe de Rock Point. A pesar de haber comenzado tarde la lectura en inglés, obtuvieron elevados promedios de calificaciones en las pruebas de lectura en todos los grados superiores al tercero. En cada año sucesivo lograron nuevos adelantos hasta que, al llegar al sexto grado, llevaban dos años de ventaja sobre las escuelas de control y estaban sólo tres meses por debajo de las normas nacionales. También superaron a los grupos de control tanto en matemática como en idioma inglés a partir del cuarto grado.

B. En México se habla el español como idioma oficial. Sin embargo, un 10% de su población, compuesta por indígenas, habla más de 50 lenguas. El estado de Chiapas, situado al sur del país, cuenta con educación bilingüe desde los años 50, por lo que sus escuelas bilingües son las más antiguas de la América Latina.

En Chiapas existen escuelas estatales, escuelas federales y escuelas del Instituto Indigenista. Las escuelas de los dos primeros tipos desarrollan la enseñanza en castellano desde el primer momento, mientras que las del Instituto Indigenista dan sus clases en lengua materna durante el primer año. En este idioma aprenden a leer, al mismo

⁸ Tomadas de Dutcher, Fernández (1980) y Herrera (folleto 3).

tiempo que se les va introduciendo paulatinamente al uso del castellano oral. En el segundo año aprenden a leer en castellano.

En 1964-65, una investigadora norteamericana, N. Modiano, estudió 1,600 niños mayas de Chiapas que asistían a los dos tipos de escuelas. Modiano preparó una prueba grupal de lectura en castellano y una prueba individualizada de comprensión de lectura, y las aplicó en 26 escuelas de tres áreas tribales a los niños que terminaban el tercer grado.

Al comparar los resultados entre las escuelas bilingües (maya-castellano) y las monolingües (sólo castellano), se observó una diferencia significativa en la capacidad para leer el castellano, a favor de los niños que aprendieron a hacerlo en su lengua materna.

Tanto Modiano como otros investigadores que han informado acerca de este estudio, concluyen que:

a. La mayor parte del éxito alcanzado por los niños que aprendieron a leer primero en su lengua materna, se debe a la separación de dos tareas: aprender a leer en un segundo idioma y aprender a usarlo. Estos niños aprendieron primero a leer en su lengua, al tiempo que aprendían a hablar y comprender el castellano. Después transfirieron al segundo idioma su capacidad en la lectura.

b. Por el contrario, los niños indígenas que recibieron enseñanza monolingüe aprendieron a leer en su segundo idioma al tiempo que aprendían a usarlo. Los bajos resultados en las pruebas se deben a esta doble carga.

Otros estudios más recientes han llegado a parecidas conclusiones. En una investigación realizada entre 1987 y 1988 en el Perú, con niños quechua y aymarahablantes, se comprobó que, después de cuatro años de escolaridad dentro de un sistema bilingüe, los alumnos lograban mejores niveles de comprensión de lectura, tanto en su lengua materna como en castellano, a la vez que también demostraban un mejor manejo en el castellano oral y en la resolución de problemas matemáticos contruidos en castellano.

6. Responda en hoja aparte: Basándose en los resultados de las investigaciones anteriores, ¿cómo planificaría usted la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de un programa educativo bilingüe para niños mayahablantes? ¿Qué prerrequisitos pediría a los alumnos para iniciar la lecto-escritura en la segunda lengua?

Verifique su respuesta:

Claro. Siguiendo la línea de estos exitosos programas, usted seguramente contemplaría la necesidad de pasar gradual y progresivamente de la lectura y escritura en lengua materna a la lectura y escritura en la segunda lengua y, además, del aprendizaje y uso oral del castellano a la lecto-escritura en esta lengua. Para ello, los alumnos tendrían que cumplir las dos condiciones de las que ya hemos hablado:

a. Manejar la mecánica de la lecto-escritura en su propio idioma, a fin de poder decodificar mensajes escritos, y

b. Conocer, manejar y usar el castellano a nivel oral, con el fin de poder comprender lo que leen al pasar a la lectura en la segunda lengua.

7. Muy bien, dirá usted; pero ¿qué se hace después de cumplir con estos dos prerequisites? ¿Cómo se inicia a un niño inmerso en un proceso de bilingüización a la lecto-escritura en la segunda lengua? ¿Existe alguna metodología especial?

Respondiendo primero a la última pregunta: claro que sí la hay, y ése será, precisamente, el tema de la segunda parte de este manual. Sin embargo, antes de entrar de lleno a este punto, hay algunos aspectos que se hace necesario comentar.

Lo primero que debe quedar claro es que enseñar a leer en castellano a un niño mayahablante no es tan diferente de enseñar a leer a un monolingüe hispanohablante. La diferencia básica consiste en que, al niño indígena, hay que ayudarlo primero a conocer suficientes elementos del castellano que lo ayuden a aproximarse al texto escrito.

Si el maestro reconoce esta diferencia fundamental y adopta una metodología adecuada a la situación, el respeto que esto implica estará contribuyendo a cimentar la autoconfianza en sus alumnos mayahablantes, lo cual les permitirá afrontar mejor el reto de aprender a través de una lengua que no conocen bien y que usan poco.

Además, el cumplimiento de los dos prerequisites o condiciones que hemos mencionado repetidamente a lo

largo de estas líneas, permitirán que se genere un proceso de transferencia de habilidades, destrezas y estrategias que apoyen la lectura en la segunda lengua.

8. ¿Y en qué consiste exactamente la transferencia de la lecto-escritura de un idioma a otro?

Según Herrera (folleto 3: 16), "la transferencia se da cuando el aprendizaje, producto de una situación determinada, influye en la actuación del sujeto en una nueva situación, siempre y cuando haya condicionantes y elementos comunes a ambas. En el caso de la transferencia de la lectura de una lengua a una actividad similar en otra, las posibilidades de transferencia pueden ser inmediatas cuando se trata de idiomas que comparten un mismo alfabeto y convenciones de escritura". Como ya lo dijimos anteriormente, éste es, precisamente, el caso de las lenguas mayas y el castellano. Por ello, un niño mayahablante que ya sabe leer en su idioma puede transferir fácil y rápidamente su capacidad al castellano si, volvemos a repetirlo, ya maneja esta última lengua en forma oral.

Esta aproximación gradual a la lecto-escritura en castellano es el camino para asegurar una lectura eficiente y una mejor comprensión de lo leído, lo que significa desechar, de una vez por todas, la lectura mecánica y memorística, tan dañina para el desarrollo cognitivo. El niño que se acerca a un texto y se da cuenta de que puede captar su significado y los mensajes implícitos en él, descubre que no sólo puede decir lo que piensa, sino también puede escribir lo que dice y leer lo que piensa, dice y escribe. Es

decir, descubre que la escritura consiste en registrar ideas por escrito, mientras que la lectura no es más que recuperar esas ideas escritas.

Sin embargo, el maestro del área rural debe tener presente que sus alumnos no suelen llegar a la escuela con la idea de que la palabra escrita tiene un significado que se puede descifrar. Los niños de ciudad, por el contrario, crecen entre avisos, letreros, anuncios, periódicos, revistas y diversos materiales impresos, por lo que saben que van a la escuela a aprender a descubrir los mensajes encerrados en aquellos signos que han visto continuamente. Ayudar a los niños campesinos a comprender este tipo de relaciones es fundamental, por lo que es necesario enseñarles a captarlas desde el inicio. Antes de enfrentar al niño con la lecto-escritura, aun si es en su propio idioma, el maestro debe preparar actividades destinadas a que sus alumnos descubran la finalidad y el papel de la escritura en la vida del hombre.

La aproximación gradual a la lectura en castellano permite también que las áreas de desarrollo lingüístico se interrelacionen, ya que la práctica de la lengua escrita refuerza la de escuchar y hablar, ya iniciada en un primer momento, lo mismo que las actividades de lectura motivan la realización de otras actividades orales (diálogos, conversaciones, discusiones), todo lo cual va llevando al educando a manejar cada vez mejor su segundo idioma.

Por otro lado, la lectura en castellano refuerza y afianza las capacidades de lectura generadas a partir del idioma materno; es decir, contribuye a reforzar la capacidad de decodificar y comprender mensajes escritos. De este

modo, la lectura en la primera y segunda lenguas se complementa y contribuye al logro de un objetivo común: potenciar el desarrollo intelectual (cognitivo) del niño mayahablante.

9. Aplique ahora lo aprendido:

Se le presentan aquí dos experiencias de la vida real en diferentes comunidades indígenas. Léalas atentamente y responda: a) ¿Qué tienen en común ambas experiencias? y b) ¿Qué fue lo que falló durante el proceso enseñanza-aprendizaje?

*Una profesora monolingüe hispanohablante que enseñaba el primer grado de la escuela local de una comunidad aymara, en el altiplano peruano, contaba que, luego de ocho meses de transcurrido el año escolar, los niños aymarahablantes que atendía sólo podían entender sus señas aunque, se ufanaba, "ahora cantamos canciones". Después de observar una clase de lectura, en la que los niños "leían" a coro con la maestra, un investigador le preguntó a la profesora si creía que los niños realmente estaban leyendo, y ella admitió que no:

"Para qué le voy a mentir... así siempre chocamos...yo y ellos hemos chocado... desde el comienzo... qué se puede hacer... no se les puede enseñar a leer más... ni siquiera entienden... nada no saben... así de memoria como usted ve sí pueden... de memoria sí saben...pero las vocales sí saben... también de escribirlas sí saben... los papás quieren que aprendan el abecedario... y de memoria sí lo hacen..."⁽⁹⁾

⁹ Tomado de López: 1984.

- Alfonso Martínez, mexicano de origen chinanteco (Oaxaca), da el siguiente testimonio:

"A la edad de ocho años mis padres me mandaron a la escuela(...) el maestro no era chinanteco, por lo que las clases eran todas en español(...) nadie le entendía(...) En 1949 fue cuando entré por primera vez a la escuela; durante todo ese año no aprendí nada. Vino el año 1950; nuevamente entré a clases, pasaron los meses y yo sin saber nada(...) llegó el año 1951, apenas pude hacer algunas letras. El maestro andaba desesperado porque no avanzábamos, pues no era solamente yo el que no podía, sino que éramos todos(...) Y no fue hasta el siguiente año, 1952, cuando pude escribir algunas palabras, pero sin entender su significado. El maestro nos ponía a leerlas, repitiendo varias veces(...) al fin dos o tres podíamos escribir y leer algunas frases(...) creyéndonos haberlas aprendido, sin darnos cuenta que aquellas expresiones no nos decían nada, puesto que ninguno podíamos comprenderlas; es decir, las repetíamos como discos rayados(...)" ⁽¹⁰⁾

Verifique su respuesta:

Está bien claro, ¿verdad? En ninguno de los dos casos los educandos, hablantes de una lengua indígena que desconocían el castellano, podían entender a su maestro

quien, a su vez, desconocía la lengua de sus alumnos y hablaba solamente el castellano. Debido a esta situación, no había comunicación maestro-alumnos y, por ende, nunca llegó a realizarse un verdadero aprendizaje por parte de estos últimos. El poco que se dio (canciones, hablar y escribir palabras y frases sueltas) fue todo de tipo mecánico y memorístico.

En lo que a lecto-escritura propiamente se refiere, usted seguramente se dio cuenta de que ambos maestros nunca cumplieron con los dos prerrequisitos de que tanto hemos hablado: pretendieron enseñar a leer y escribir a sus alumnos directamente en castellano, sin enseñarles primero a hablar esta lengua y a leer y escribir en su propio idioma. De ahí el fracaso de los niños.

Sin embargo, nosotros ya hemos visto que las cosas no tienen por qué suceder así, ¿no es cierto? Gracias a los programas de educación bilingüe, cuya eficacia ha sido demostrada en todo el continente, los niños indígenas de la América Latina y, entre ellos, los pequeños mayahablantes guatemaltecos, tienen la posibilidad de lograr un aprendizaje real y adecuado a sus necesidades, las de su comunidad y las de su país.

¹⁰ Tomado de López, G. y S. Velasco (1985). **Aportaciones indias a la educación**. México: SEP, pág. 45.

SEGUNDA PARTE

La iniciación a la lecto-escritura en castellano ⁽¹¹⁾

¹¹ Para la segunda parte de este manual, se han tomado como textos base los folletos 7 y 8 de Herrera (1989). A menos que se indique de otro modo, los cuadros, ilustraciones y ejemplos son parte de este material.

Capítulo I.

Comparación entre la escritura de las lenguas mayas y la escritura del castellano

1. Debido a las diferencias existentes entre la escritura maya y la del castellano, es necesario conocer estas diferencias para poder tenerlas en cuenta a la hora de iniciar a los niños indígenas en la lecto-escritura de su segunda lengua.

Como ya se mencionó anteriormente, la transferencia de la lectura de una lengua a otra puede darse cuando existe un mínimo de elementos comunes entre los alfabetos de ambos idiomas. Lo primero que vamos a hacer, entonces, es establecer cuáles son esos elementos que tanto las lenguas mayas como el castellano comparten y cuáles son aquellos en los que difieren.

Para ello, resuelva los siguientes problemas:

a) Observe atentamente el Cuadro 1, que aparece en la próxima página, el cual registra los alfabetos de algunas de las lenguas involucradas en una educación bilingüe maya-castellano. En una hoja aparte, haga dos listas: una de las grafías que ambas lenguas comparten y otra de las grafías del castellano que los niños mayas desconocen.

b) Por otro lado, es necesario tomar en cuenta que, si bien hay grafías que son comunes a ambos alfabetos, también hay que analizar si esas grafías se combinan siempre de la misma manera en la escritura de ambas lenguas. Observe ahora el Cuadro 2, el cual muestra las estructuras silábicas de las lenguas en cuestión, y establezca las diferencias entre ellas.

CUADRO 1
COMPARACION DE LOS ALFABETOS DE ALGUNAS LENGUAS MAYAS Y DEL CASTELLANO
(A PARTIR DEL ALFABETO DEL CASTELLANO)

Grafía del castellano	Kaqchikel	K'iche'	Mam	Q'eqchi'	Ixil	Poqomchi'	Achi
a	+	+	+	+	+	+	+
b	-	-	-	-	-	-	-
c	-	-	-	-	-	-	-
ch	+	+	+	+	+	+	+
d	-	-	-	-	-	-	-
e	+	+	+	+	+	+	+
f	-	-	-	-	-	-	-
g	-	-	-	-	-	-	-
h*	+	-	-	+	-	+	-
i	+	+	+	+	+	+	+
j	+	+	+	+	+	+	+
k	+	+	+	+	+	+	+
l	+	+	+	+	+	+	+
ll	-	-	-	-	-	-	-
m	+	+	+	+	+	+	+
n	+	+	+	+	+	+	+
ñ	-	-	-	-	-	-	-
o	+	+	+	+	+	+	+
p	+	+	+	+	+	+	+
q*	+	+	+	+	+	+	+
r	+	+	+	+	+	+	+
rr	-	-	-	-	-	-	-
s	+	+	+	+	+	+	+
t	+	+	+	+	+	+	+
u	+	+	+	+	+	+	+
v	-	-	-	-	-	-	-
w	+	+	+	+	+	+	+
x*	+	+	+	+	+	+	+
y	+	+	+	+	+	+	+
z	-	-	-	-	-	-	-

Notas : 1. Las grafías señaladas con un asterisco identifican a aquellas letras que aparecen en los alfabetos maya y castellano, pero para sonidos diferentes, por lo que para fines de enseñanza deberían considerarse, prácticamente, como nuevas grafías.
2. Este inventario no registra las grafías del castellano y de las lenguas mayas que no coinciden.

CUADRO 2

Lenguas Mayas			Castellano	
Estructuras silábicas		Ejemplos	Estructuras silábicas	Ejemplos
(1)	V	u-la (visitante) (Q'eqchi')	V	a-vión
(2)	CV	wa-b'aj (madre) (Mam)	CV	ca-sa
(3)	CVC	kar (pescado) (Q'eqchi')	CVC	bar-co
(4)	CVCC	tch'omj (tejido) (Mam)	CVCC	cons-tru-ir
(5)	CCV	xka (cera) (Kaqchikel)	CCV	es-drú-ju-la
(6)	CCVC	xq'eel (cucaracha) (Mam)	CCVC	Ma-drid
(7)	CCVCC	xk'ojl (su máscara) (Q'eqchi')	CCVCC	trans-por-tar
(8)	VC	oj (aguacate) (Kaqchikel)	VC	ur-ba-no
(9)	VCC	ixq (mujer) (Q'eqchi')	VCC	-----
(10)	CVVC	-----	CVVC	bien
(11)	CCVVC	-----	CCVVC	cruen-to
<u>Nota:</u> Las vocales dobles (aa, ii, uu, etc.) representan una vocal alargada y no la suma de dos vocales. En tal sentido constituyen un dígrafo que debe ser contabilizado como una sola grafía, como es el caso de ch o ll en el castellano. De igual manera ocurre también en las lenguas mayas con ch, tz o cualquiera de la grafías apostrofadas.				

Verifique sus respuestas:

a) En el Cuadro 1 puede verse que el castellano y las lenguas mayas tienen 17 grafías comunes:

a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y

y 13 grafías que no lo son:

b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x, z

b) Las estructuras silábicas de ambas lenguas son bastante parecidas, excepto en el caso de los diptongos y hiatos, que las lenguas mayas no tienen, y la combinación VCC que no posee el castellano.

2. ¿Qué implicaciones tiene esto para la enseñanza de la lecto-escritura en castellano? ¿Qué problemas se pueden prever para la transferencia de la lectura de la lengua materna a la segunda?

En el caso de las estructuras silábicas, dado que las posibilidades combinatorias de las lenguas mayas son parecidas a las del castellano, sobre todo a nivel de consonantes, es posible prever que los niños mayahablantes no tendrán mayores dificultades en la lectura de sílabas en la segunda lengua, por lo que no habrá que dedicar momentos especiales para enseñarlas, aunque sí se hará necesario enfatizar la lectura correcta de los diptongos y hiatos.

Las 17 grafías comunes a los alfabetos maya y castellano seguramente tampoco presentarán ningún problema, pues los niños mayahablantes alfabetizados en su propio idioma ya las conocen. Así, será posible presentarles oraciones como “Ana toma atol” y “Mire ese pato”, las cuales contienen solamente grafías conocidas para ellos. Si los niños entienden estas expresiones, podrán leerlas con facilidad.

Sin embargo, las grafías del castellano que no aparecen en los alfabetos mayas son otra cosa. Si vuelve a observarlas atentamente, una por una:

b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x, z,

notará que cada una de ellas puede presentar problemas particulares a los niños mayahablantes, tanto para leerlas como para escribirlas. Veamos cuáles son estos problemas:

a) En muchos casos, estas letras se utilizan para representar sonidos que no existen en las lenguas mayas:

d, f, g, ñ, rr, b, v

lo cual quiere decir que será necesario programar sesiones especiales dedicadas al aprendizaje (lectura y trazo) de las mismas, tal como se hizo cuando el niño aprendió a leer en su lengua materna.

b) Otras grafías se usan para representar sonidos que sí forman parte del sistema de sonidos de las lenguas mayas, pero existen diferencias de representación gráfica entre los sistemas de escritura de ambas lenguas. Estas son:

c, ll, z

La **c** (delante de **e,i**) y la **z** representan al sonido /s/ y la **ll** al sonido /y/ en el castellano hablado en Guatemala. Ambos sonidos (/s/ y /y/) sí existen en las lenguas mayas, pero no se representan igual. Por ello, cada una de estas grafías (**c**, **ll** y **z**) tienen que ser presentadas como nuevas, con ejercicios para aprender a leerlas y trazarlas.

c) Algunas grafías sí se utilizan en la escritura de las lenguas mayas, pero para representar sonidos diferentes a los que éstas representan en castellano; tal es el caso de:

x, q, h

La **x**, en las lenguas mayas, representa al sonido /sh/, mientras que en castellano representa a cuatro sonidos distintos, como veremos más adelante. El sonido maya **q** no existe en el castellano; se pronuncia de manera parecida a /k/, pero poniendo la lengua más atrás en la boca. La **h**, que es muda (no se pronuncia) en castellano, en algunas lenguas mayas no existe y en otras se pronuncia como la **jota** (/x/).

Los niños mayahablantes no tendrán que aprender a trazar estas letras, pero sí a determinar a qué sonido del castellano corresponden, para lo cual deben serles presentadas una por una.

d) Algunas grafías del castellano se combinan para formar dígrafos que no existen en las lenguas mayas:

q + u = qu (que - qui)
g + u = gu (gue - gui / güe - güi)

o grupos consonánticos desconocidos:

bl - br - dr - cr - cl - fl - fr - gr - gl

por lo que cada una de estas particularidades de la ortografía del castellano debe ser presentada y practicada convenientemente.

e) En varios casos, no existe una correspondencia exacta entre pronunciación y ortografía en el castellano, lo que crea confusión aun entre los mismos hispanohablantes. ¿Cree usted que para una persona que no conoce bien el castellano sería fácil leer las siguientes palabras?

Taxisco - pilixte - Necaxa - Xochimilco - México

Probablemente no, ¿verdad? Primero, tendría que saber que la **x**, en la variedad del castellano que hablamos en Guatemala, representa a cuatro sonidos diferentes: /s/, /x/ (j), /sh/ y la conjunción /k/ + /s/, como en **Mixco**, **Xavier**, **xeca** y **éxito**, respectivamente. Segundo, aunque lo supiera, lo más seguro es que, al leer estas palabras, confundiría todos los sonidos, diciendo algo así como **Taksisco**, **piliste**, **Necasha**, **Jochimilco** y **Méksico**, en

lugar de /tasisko/, /pilishte/, /nekaksa/, /sochimilko/ y /méjiko/, que es la pronunciación correcta en castellano.

¿Y se imagina lo que pasaría si le pidiéramos que escribiera estas palabras al dictado? Claro, la discrepancia existente entre la escritura y el habla también le dificultaría mucho las cosas.

Sin embargo, esto no es algo que le ocurra sólo a aquellas personas que no conocen o no dominan bien el castellano. También les sucede en nuestro medio a muchos maestros que se dejan llevar por la forma en que están escritas algunas palabras y pretenden que sus alumnos digan /øorro/ o /aøul/, en lugar de /sorro/ y /asul/, con /s/, que es la forma natural de pronunciar la **z** en la América Latina. Tratar de pronunciarla como /ø/ es forzar una pronunciación que no es la nuestra. Ni siquiera en muchas partes de España se marca la diferencia entre /ø/ y /s/, así que no somos sólo los latinoamericanos los que pronunciamos igual **z**, **s** y **c** (delante de **e**, **i**).

Otras personas aplican a la lengua hablada una regla de la escritura y pronuncian la **b** y la **v** de diferente modo, cuando ambas tendrían que ser pronunciadas igual: /be/. La regla es: se escribe **b** o **v**, pero siempre se pronuncia /b/. Este apegarse a normas que no existen en la lengua hablada es un proceso de hiper o ultra corrección.

La realidad es que muchos hablantes buscan una relación que no existe entre ortografía y pronunciación, cuando lo que sucede es que se habla de una manera y se escribe de otra. El habla tiene sus reglas y la escritura tiene las suyas, y no tienen por qué coincidir. Esto es algo que los

niños mayahablantes deben aprender desde que inician el aprendizaje de la lecto-escritura en castellano.

3. Piense ahora en otras letras del castellano que podrían dar problemas a los niños mayahablantes debido a que la forma de escribirlas no coincide con su pronunciación. Para ello, repase cada una de las grafías de nuestro alfabeto y separe las “letras-problema”. Después, escriba en una hoja aparte una lista de las grafías que representan a más de un fonema o sonido del castellano (como la **x**, que representa a cuatro sonidos distintos) y otra lista con los sonidos que pueden ser representados por más de una letra (como el sonido /b/, que puede escribirse como **b** y **v**).

Verifique sus respuestas:

Grafías que representan a más de un fonema del castellano:

- La **c**, que representa a /k/, como en carro, cama y capa, y a /s/, como en cielo, ácido y celos.
- La **g**, que representa a /x/, como en general y ángel, y a /g/, como en gasolina y guante.

Los fonemas que pueden ser representados por más de una letra pueden observarse en el Cuadro 3, que aparece a continuación:

CUADRO 3

Algunas diferencias entre el sistema fonológico y la escritura en el castellano.

Fonema	Grafías	Ejemplos
/b/	b	barco, bolsa, bien
	v	vaca, voto, vela
/s/	s	sala, semana, suyo
	c	cerro, circo, cielo
	z	zapato, zorro, zumo
/k/	k	kilómetro, kerosene
	c	casa, correo, cuchara
	qu	queso, quiso, quien
/x/	x	Ximena, México, Xavier
	j	jabón, Juan, jinete
	g	gente, girasol, general
/g/	g	gato, gorro, gusano
	gu	guerra, guitarra, guión

Todos los casos anteriores nos demuestran que no sólo existen diferencias importantes entre la escritura de las lenguas mayas y la del castellano, sino que estas diferencias pueden causar problemas serios e, incluso, propiciar el fracaso escolar si no son tratadas adecuadamente. Un niño mayahablante que no maneje bien la lecto-escritura en su segunda lengua, de la cual depende en gran parte su trabajo en los grados superiores, está condenado a quedarse atrás (por la continua repetición de cursos) y hasta a tener que dejar la escuela en muchos casos.

Sin embargo, estos problemas pueden evitarse en gran parte si los maestros bilingües, conscientes de las diferencias existentes entre ambos sistemas de escritura, las toman en cuenta a la hora de enseñar a leer y escribir en castellano. Si los niños mayahablantes aprenden, desde el principio, que no hay una correspondencia exacta entre la pronunciación y la ortografía de esta lengua y el maestro va presentándoles, poco a poco, las grafías desconocidas de la misma, explicándoles sus dificultades y ayudándoles a superarlas a través de la práctica constante, la transferencia de la lecto-escritura se dará en una forma más segura y el niño, en última instancia, APRENDERÁ DE VERDAD A LEER COMPRENSIVAMENTE Y A EXPRESARSE POR ESCRITO EN CASTELLANO.

Capítulo II.

La iniciación a la lectura en el castellano

Ahora que usted ya conoce los prerequisites necesarios para poder iniciar con éxito la lecto-escritura en una segunda lengua, vamos a analizar esta tarea paso a paso y a conocer las técnicas y procedimientos más actualizados sobre el tema, los cuales están adaptados a las necesidades lingüísticas del niño mayahablante guatemalteco y toman en cuenta las estructuras y características propias de las lenguas mayas del país.

1. ¿Qué secuencia debe seguirse para iniciar a los niños mayahablantes en el aprendizaje de la lectura en castellano?

Es necesario tomar en cuenta las siguientes etapas:

a. Afianzamiento de las habilidades y estrategias de lectura adquiridas por los educandos a través de su lengua materna.

b. Ejercicio de la transferencia de estas habilidades y estrategias adquiridas en la lengua vernácula, a la lectura

en castellano, iniciando desde este momento el desarrollo de la comprensión de lectura en este idioma.

c. Presentación sistemática de las grafías no utilizadas en la escritura de la lengua materna, así como aquellos fenómenos ortográficos y combinaciones silábicas característicos de la escritura del castellano, enfatizando continuamente el desarrollo de la comprensión de lectura.

d. Afianzamiento de la lectura y la escritura en castellano, continuando con el desarrollo de la comprensión de lectura y poniendo particular énfasis en el desarrollo de la expresión escrita.

2. ¿En qué consiste la etapa de afianzamiento de la lectura en la lengua materna?

Por un lado, como ya se ha dicho repetidamente, esta fase es básica para lograr que se realice una buena transferencia de habilidades de lectura a la segunda lengua. Se ha comprobado que, cuanto más práctica de lecto-escritura en su idioma tenga el niño, más seguridad tendrá al comenzar a aplicar estas habilidades en el otro idioma. Durante esta etapa de afianzamiento, el maestro debe enfatizar el desarrollo de una lectura fluida, no silabeante y con entonación adecuada, utilizando textos ya leídos en grados anteriores u otros materiales de lectura.

Por otro lado, la transferencia de habilidades de una lengua a otra no significa que deba abandonarse la lecto-escritura en la lengua materna para desarrollarla únicamente en castellano, sino que aquélla deberá seguir ejercitándose

para cumplir con los objetivos de una educación bilingüe intercultural: lograr un bilingüismo aditivo a nivel individual y social.

3. ¿Cómo se logra la transferencia de la lectura en lengua materna a la lectura en castellano?

Se inicia por los sonidos y letras comunes. El maestro debe presentar a los niños textos breves y sencillos en castellano, contruidos utilizando únicamente las grafías comunes a los alfabetos de las lenguas mayas y del castellano, que son, como ya vimos: **a, ch, e, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, w, y**. Si no se cuenta con materiales de lectura en castellano que cumplan con estas características⁽¹²⁾, el maestro deberá adaptar los textos que tiene a la mano o crear los suyos propios, para lo cual hay dos recomendaciones muy importantes que no deben olvidarse a la hora de elaborar las lecturas:

a. Tener de base el castellano oral que los niños manejan para seleccionar las expresiones que se les pedirá leer y escribir.

b. Hacer de la lecto-escritura en castellano un recurso para reforzar la adquisición de esta segunda lengua. Por ello hay que procurar ejercitar la lectura de frases, oraciones y textos breves y no únicamente palabras sueltas.

¹² Hasta el momento, el Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar es la única institución en Guatemala que ha publicado este tipo de materiales. Específicamente, cuenta con el libro-cuaderno de trabajo **Tono y Ema. Transferencia de lecto-escritura al castellano para niños mayahablantes**, preparado para esta primera etapa. Los materiales para las siguientes fases se encuentran actualmente en preparación.

Ahora bien, utilizar sólo las grafías comunes quiere decir que no se podrán utilizar textos que contengan las grafías **b, c, d, f, g, h, ll, ñ, q, rr, v, x y z**, dado que los niños no las conocen. ¡Pero eso no es posible!, dirá usted. Bueno, hay que reconocer que no es fácil; pero claro que pueden construirse textos de lectura interesantes y hasta divertidos recurriendo únicamente a las otras 17 grafías del castellano. Evidentemente, habrá que comenzar por la lectura de frases aisladas en castellano; pero hay que procurar ejercitar a los niños lo antes posible en la lectura de oraciones y textos breves.

Observe que, con las 17 grafías comunes, se pueden escribir frases y oraciones como las siguientes:

una mano
el perejil
unos números
las plumas
un yeso

El sapo está en la mesa.
Emilio chapea la milpa.
El chompipe está en el patio.
La tía Luisa teje un suéter.
Estas papas pesan mucho.

Y, aunque usted no lo crea, hasta una que otra adivinanza⁽¹³⁾:

Tiene alas,
tiene plumas
y se moja
¡kua, kua, kuak!

Chupan miel
y tienen alas;
salen y entran
al panal.

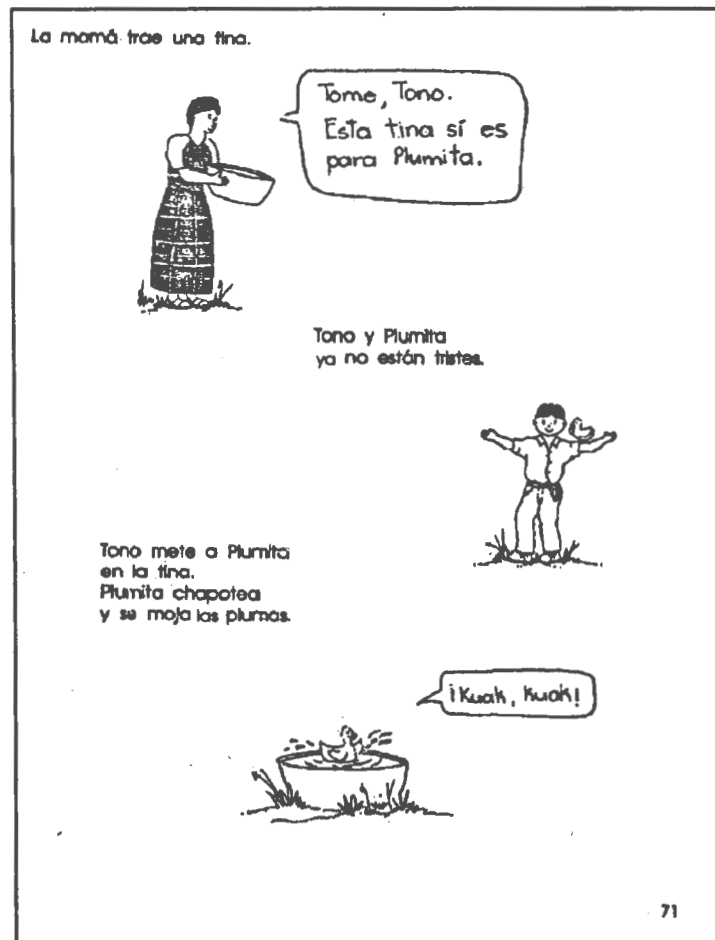
(¿Adivinó?)

¹³ Tomadas de Fernández (1991-a: 86).

Y como muestra de que también pueden construirse textos más extensos, a continuación aparecen reproducidas dos historietas incluidas en sendos libros de castellano como segunda lengua, utilizados uno en Guatemala y otro en el Perú. El primer texto corresponde al último período del primer grado de primaria (o segundo nivel de castellano,

ya que el primer nivel equivale a la preprimaria en la mayoría de los casos) y está siendo utilizado con niños mayahablantes en el altiplano guatemalteco; mientras que el segundo texto corresponde al primer período del segundo grado, en actual uso con niños quechua y aymarahablantes en la sierra suroriente del Perú⁽¹⁴⁾:

Texto 1



¹⁴ Tomados, respectivamente, de Fernández (1991-a: 70-71) y de Palao y López (1988: 9).

Texto 2



Como ve, en el primer texto no se ha incluido ninguna de las letras que los niños mayahablantes desconocen. Asimismo, en el segundo texto no se utilizan las grafías que no forman parte de los alfabetos quechua y aymara (**b, c, d, g, v, f, h, j, x y z**). A pesar de ello, estas lecturas resultan entretenidas para los niños. Note, además, cómo en ambos casos las imágenes contribuyen a la presentación del mensaje total, lo que permite al educando auxiliarse de ellas para entender lo que lee.

Es indispensable recurrir a lecturas de este tipo para cumplir con el objetivo fundamental de esta segunda etapa: permitir a los educandos descubrir que, aun cuando han aprendido a leer sólo en su lengua materna, les es posible también leer textos en castellano; es decir, que están en capacidad de transferir habilidades y estrategias de lectura adquiridas en su propio idioma. Aquí se pone a prueba el principio que ya hemos mencionado: se aprende a leer y escribir una sola vez en la vida.

Algo importante que el maestro debe tomar en cuenta con respecto a esta etapa, es la necesaria interrelación en el desarrollo de actividades lingüísticas que tiene que estar siempre presente en su enseñanza. Aunque el objetivo de esta segunda fase se centre en el desarrollo de la capacidad de lectura del educando, no puede ni debe dejarse de lado la enseñanza integral del castellano como segunda lengua.

En tal sentido, el maestro deberá también asegurarse de que el educando entienda las palabras utilizadas en los textos y que las pronuncie bien al leer. Para ello, tendrá que preparar actividades de enseñanza y uso del nuevo

vocabulario y ejercicios de pronunciación, poniendo especial énfasis en los fonemas que más problemas causan a los niños⁽¹⁵⁾. El ejercicio que se presenta a continuación, por ejemplo, está especialmente diseñado para alumnos quechua y aymarahablantes, quienes tienden a confundir la **o** con la **u**⁽¹⁶⁾:

U	luna lona
O	La luna sale en la noche. Tomasa pone chuño en la sopa. La señora puso la sopa en la mesa. El señor Ochoa toma su sopa.

Del mismo modo, es posible —y necesario— preparar ejercicios de contraste y comparación para niños mayahablantes. Aunque estos deberían incluirse en la etapa siguiente, pues se refieren principalmente a sonidos no existentes en las lenguas mayas y, por tanto, a grafías desconocidas para los alumnos, creemos convenientes mencionarlos aquí. Contrastes entre /n/ y /ñ/, /t/ y /d/, /l/

¹⁵ Para los problemas específicos de pronunciación con que puede encontrarse un niño mayahablante, se recomienda consultar el manual titulado **Aprendiendo Castellano. Pronunciación**, de esta misma serie.

¹⁶ Tomado de Palao y López (1988: 10).

y /ll/, /p/ y /f/, /r/ y /rr/, entre otros, son indispensables para que el niño recuerde los sonidos que las grafías nuevas representan y los compare con los de las letras conocidas, para luego pasar a una contrastación visual de letras, sílabas y palabras.

Además, es recomendable preparar también otro tipo de ejercicios de pronunciación, algunos de los cuales sí pueden practicarse durante esta etapa, mientras que otros deben dejarse para la fase siguiente. Estos pueden ser desarrollados a partir de:

- la contrastación entre sonidos de la primera lengua (L1) y la segunda (L2); por ejemplo, /w/ y /b/, como en **wara** (“sueño” en Kaqchikel) y **vara**.
- la contrastación entre dos sonidos de la L2 que en la escritura utilizan una misma grafía; por ejemplo, /g/ y /x/, como en **gota** y **geranio**.
- la contrastación entre dos palabras que, a pesar de contener el mismo sonido, se escriben de manera diferente en castellano; por ejemplo, /x/, como en **gemelo** y **jeringa**.
- la contrastación entre los sistemas de acentuación de palabras de la L1 y la L2 (palabras graves o llanas **versus** agudas y esdrújulas).

En cuanto al **aspecto gramatical**, se recomienda el uso de oraciones cortas que reflejen estructuras oracionales que los niños ya hayan aprendido a usar en forma oral. Sin embargo, si por razones estilísticas o de la naturaleza

propia del texto, tuviera que utilizar un patrón oracional que el educando aún no conoce, será necesario prever el tiempo necesario para enseñarlo.

Las tablas de sustitución, a partir de las cuales el educando tiene que formar oraciones gramaticalmente correctas, son un excelente recurso para enseñar y reforzar la gramática del castellano, pues permiten ejercitar diferentes estructuras en forma ágil y amena. Además, si las oraciones practicadas se refieren a un texto leído previamente, esta actividad puede convertirse en un ejercicio de comprensión de lectura. Observe las dos siguientes tablas para hacerse una idea de cómo funcionan⁽¹⁷⁾:

	está	en	la pampa.
	están		el patio.

¹⁷ Ibid., nota 14 (Palao: 10 y Fernández: 52).

  	Tono	es	un chuchito. un patojito. una patojita. listo. lista.
	Ema		
Oso		está	en primaria. en primero. en el monte. en el puente. en el patio.

Dadas las diferencias existentes entre el castellano y las lenguas mayas, es importante ejercitar continuamente estructuras oracionales básicas como las anteriores, así como todas aquellas que podrían ser un problema para el mayahablante⁽¹⁸⁾. Es por ello que deben incluirse tanto en la construcción de los textos como en el diseño de los ejercicios que los acompañan. De esta manera, a la vez que se desarrolla la lectura, se va reforzando el correcto manejo del castellano.

Por otro lado, recuerde que lectura y escritura siempre deben ir unidas. Dado que las actividades de escritura refuerzan las capacidades de lectura que el niño va desarrollando, habrá que diseñar también una serie de ejercicios —de los cuales hablaremos en detalle en el próximo capítulo— para que el niño practique la escritura del castellano.

¹⁸ Para este punto, se recomienda consultar el manual titulado **Aprendiendo Castellano. Estructuras Gramaticales**, de esta misma serie.

4. ¿Cuánto debe durar la etapa de la transferencia?

En cuanto a la duración de esta segunda fase y la frecuencia de las sesiones, es necesario tener presente que éste **no** es el inicio de la práctica de lectura del niño, sino la aplicación de lo que ya aprendió a hacer en su lengua materna. Por lo tanto, esta fase no debería durar más de unos dos meses de práctica **diaria** (unas 30 ó 40 sesiones de clase —dependiendo del número de alumnos— de media hora cada una, aproximadamente). Se recomienda realizarla al final del grado correspondiente al segundo nivel de castellano oral (primero o segundo, generalmente, dependiendo de cuánto énfasis se quiera dar al afianzamiento de la lengua materna). En todo caso, es importante que el niño no inicie esta etapa si no ha terminado de conocer todas las grafías de su idioma y si la fluidez de su lectura oral es deficiente.

5. ¿Por qué es necesario presentar las nuevas grafías y las características particulares del sistema escrito de la segunda lengua?

De lo que se trata es de que los niños descubran el símbolo (la letra) que se utiliza en castellano para representar ya sea un sonido conocido por ellos, que también usan al hablar su lengua materna (el caso de **c**, cuando representa a /k/), o uno que tuvo que aprender a producir cuando se le inició oralmente en su segunda lengua (el caso de **b**, **d** y **f**, por ejemplo); para luego continuar con el proceso de transferencia ya comenzado. Debido a ello, todo lo mencionado para dicha etapa (la de la transferencia propiamente dicha), rige también para ésta.

Para lograr que los educandos conozcan cada una de las nuevas grafías, sus combinaciones silábicas y las particularidades ortográficas del castellano, se puede seguir el mismo método utilizado para iniciar a los niños en la lecto-escritura de su lengua materna. Es decir, se les van presentando una por una las grafías y las características particulares del castellano que desconocen, ejercitando debidamente cada una de ellas, tal como se hizo cuando se les enseñó a leer en su idioma. Se hace necesario, entonces, presentar las nuevas grafías y sus combinaciones en un orden determinado, de manera que cada una constituya una lección separada.

Sin embargo, recuerde de nuevo que éste no es el inicio de su práctica de lectura, por lo que no es necesario avanzar tan lentamente. Una vez presentada la grafía nueva, se le puede pedir al niño leer textos más extensos y poner énfasis en la lectura comprensiva.

6. ¿Y en qué orden deben presentarse las nuevas grafías?

En realidad, no hay un orden establecido. Lo importante es que se presenten todas las letras, sus combinaciones silábicas y los fenómenos ortográficos característicos del castellano, tomando en cuenta las mismas condiciones que se aplican a todo proceso de enseñanza de lectura, sea en la lengua materna o en la segunda lengua:

- a. No presentar una detrás de otra grafías de similar trazo (como **d** y **b**, por ejemplo), porque esto puede confundir a los niños.
- b. Presentar primero las letras que más se usan y que

menos problema dan, y dejar para más adelante las combinaciones que pueden prestarse a confusión (**ce** y **se**, **ge** y **ji**, por ejemplo).

A continuación se sugiere un orden de presentación de las nuevas grafías y de las construcciones silábicas características del castellano:

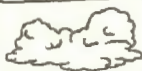
1. **c** (cu-ca-co)
2. **b** (be-bo-bu-bi-ba)
3. **ñ** (ña-ño-ñi-ñe-ñu)
4. **d** (di-da-do-du-de)
5. **g** (go-ga-gu)
6. **v** (va-vi-ve-vu-vo)
7. **rr** (re-rro-rru-ri-rra)
8. **f** (fe-fo-fi-fa-fu)
9. **br-gr-pr-cr-dr-fr-tr**
10. **bl-gl-cl-fl-pl-fl**
11. **ci-si / ce-se**
12. **ll** (lla-lle-lli-llo-llu)
13. **za-zo-zu-ce-ci**
14. **ha-he-hu-hi-ho**
15. **ha-ja / ho-jo / hue-jue**
16. **ge-je / gi-ji**
17. **que-qui-ca-co-cu**
18. **gui-gue-go-ga-gu**
19. **güe-güi-gue-gui**
20. **xa-xi-xo-xu-xe**

Algunos autores, como Zúñiga (74), sugieren presentar las grafías de grupos consonánticos que no se dan en las lenguas indígenas (incisos 9 y 10 de la lista) al final del todo. Aquí se recomienda presentarlas hacia la mitad, pues se considera que, una vez vistas todas las consonantes iniciales que pueden combinarse con **r** y **l**, los niños mayas podrán aprender rápidamente sus combinaciones. El orden, lo repetimos, no es tan importante. El maestro puede tomar la lista sugerida como una guía o cambiar la secuencia de presentación de la manera que considere más conveniente para el aprendizaje de sus alumnos, siempre y cuando tome en cuenta las condiciones antes mencionadas.

7. ¿Cómo podrían estructurarse las lecciones para presentar las nuevas grafías y sus diferentes combinaciones?

Se sugiere que cada lección contenga los siguientes elementos:

a. **Presentación de la nueva grafía:** se presenta la nueva grafía en una familia silábica completa; por ejemplo, **be**, **bo**, **bi**, **bu**, **ba**. Cada sílaba se acompaña de una palabra clave, que debe ir, a su vez, acompañada de su respectivo artículo (**el bebé**, **la bota**, etc.). Esto se hace con el objeto de fijar en los estudiantes este tipo de estructura ya que, dada las características de las lenguas mayas, los educandos suelen tener problemas de concordancia de género y número. Además, cada palabra clave debe ir

B b		
ba		el caballo
be		la nube
bi		el bebé
bo		la botella
bu		el burro

acompañada de su respectiva ilustración. Observe el ejemplo que aparece a la izquierda de esta página⁽¹⁹⁾:

b. Texto de presentación: debe girar en torno a un tema determinado y contener palabras que incluyan la nueva grafía así como todas las que los niños conozcan hasta el momento. O sea que

no deben usarse palabras que, si bien podrían ser más frecuentes o apropiadas en un determinado caso, estén compuestas por grafías todavía desconocidas por los educandos. En el caso de la **b**, por ejemplo, si seguimos el orden sugerido en el inciso 6 de este capítulo, podrían utilizarse todas las grafías comunes a los alfabetos maya y castellano más la **c** (ca-co-cu) en la elaboración del texto de esta lección. Al presentarse la **ñ**, podrían utilizarse las grafías conocidas más la **c** y la **b**, y así sucesivamente. El texto que aparece en la parte superior de la columna derecha de esta página (**El abono**), tomado de un libro peruano, ha sido trabajado en esta forma (aunque ellos incluyen la **rr**, ya que forma parte de sus grafías conocidas)⁽²⁰⁾:

c. Ejercicios de comprensión de lectura, de gramática y de pronunciación:

éstos, como ya se indicó en la etapa anterior, son necesarios para reforzar y mejorar el manejo oral del castellano adquirido por el niño durante el grado o grados inferiores y para cumplir con el objetivo de enseñar la segunda lengua en forma integral, sin

descuidar ninguno de sus aspectos. Estos ejercicios, con excepción de los de comprensión de lectura, no tienen que estar, necesariamente, relacionados con el texto de presentación.

Por otro lado, es necesario recordar una vez más la interrelación existente entre lectura y escritura, por cuanto, en esta etapa, cuando se le presente al niño una nueva grafía con fines de lectura, será también necesario intercalar actividades destinadas a la escritura de la misma. Entre ellas habrá que considerar actividades que van desde el trazo de la nueva letra hasta la realización de ejercicios que permitan al educando escribir frases y oraciones que contengan dicha grafía, tal y como lo veremos en el próximo capítulo.

El abono



El abono está seco.
El abuelo echa el abono
en un costal.



El burro espera.
El papá pone el costal
en el burro.



El burro sube por el camino.



El abuelo y Tomás echan el abono
en los surcos. El abono es bueno
para la tierra.

¹⁹ Tomado de Palao y López: 24.

²⁰ Idem: 26.

d. **Texto de reforzamiento:** tiene como fin presentar la nueva grafía en palabras y contextos diferentes a los utilizados en la presentación inicial. En su redacción deben regir los mismos criterios señalados para la lectura inicial, tales como usar oraciones simples y cuya estructura conoce el alumno, el uso de grafías conocidas, un estilo reiterativo, etc.

8. Una vez conseguidos o elaborados los textos de lectura, ¿cómo debe presentarse y trabajarse cada uno de ellos?

Tanto para los textos de la etapa de la transferencia propiamente dicha como para los de la etapa de presentación y reforzamiento de nuevas grafías, se recomienda seguir los siguientes pasos:

a. **Decodificación de imágenes:** pida a los alumnos que observen las ilustraciones y las describan. Ayúdelos con preguntas.

b. **Lectura silenciosa:** pida a los alumnos que lean silenciosamente el texto. Acostúmbrelos a leer sólo con los ojos, sin mover los labios (esto aumenta la velocidad de la lectura).

c. **Lectura oral (ejemplar):** lea el texto completo con pronunciación y entonación adecuadas. Luego pida a los niños que repitan cada línea (que representa una unidad menor de pensamiento) después de usted.

d. **Verificación de la comprensión:** verifique si han comprendido por medio de preguntas sobre el texto (sí/no

alternativas y usando ¿qué?, ¿quién?, ¿dónde?, etc.) Hágalo hasta cubrir todo el texto.

e. **Lectura individual:** pida que lean individualmente el texto. Esté atento a la pronunciación y entonación de sus alumnos, pero no los interrumpa a cada momento en su lectura. Cuando sea necesario, corrijalos con mucho tacto, haciendo repetir la forma correcta a nivel grupal.

f. **Ejercicios:** aproveche el texto para reforzar diversos aspectos gramaticales, de pronunciación y de comprensión de lectura. Asimismo, enséñeles el trazo de la nueva grafía, mayúscula y minúscula.

g. **Dictado:** dícteles algunas oraciones del texto y después haga que confronten con sus copias los errores que pudieran tener. Por último, pídales que escriban cinco veces, correctamente, cada palabra que hayan escrito mal (para ejercitarles la memoria visual).

9. ¿Cuáles son los ejercicios de comprensión de lectura más recomendables?

Podemos mencionar los siguientes ⁽²¹⁾:

a. **Ejercicios en los cuales el educando debe indicar si una afirmación es verdadera o falsa con respecto al texto leído.**

²¹ Basados en Palao y López: XII-XV.

Ejemplo 1

"Tono tiene una pelota y un trompo.
La pelota es roja".

Tono tiene una pelota y una trompeta. Tono tiene una pelota y un trompo.

La pelota es roja. La pelota es verde.

A partir del texto leído, el educando deberá determinar cuál de las dos oraciones es verdadera y cuál falsa. Algunas veces la respuesta estará ligada a información literalmente dada en el texto y otras estará implícita y el educando deberá inferirla.

b. Ejercicios de selección múltiple en los cuales el alumno debe escoger, de tres oraciones, aquella que es verdadera en relación al texto leído.

Ejemplo 2

"Luisito se siente muy mal. Luisito tiene mucha tos. Luisito tiene bastante fiebre".

Luisito no tiene nada.

Luisito no está bien.

Luisito está sano.

c. Ejercicios en los cuales el estudiante debe leer una pregunta acerca del texto y escoger, de las dos o tres posibilidades propuestas, aquella que concuerda con lo dicho en el texto.

Ejemplo 3

"Don Antonio trae tablas, clavos y un martillo".

¿Qué trae don Antonio?

una pala

tablas

una escalera

d. Ejercicios en los cuales el alumno debe completar una oración determinada, extrayendo del texto leído la palabra o palabras que faltan.

Ejemplo 4

"La abuela está en el patio. La abuela cuida al bebé. Las gallinas comen maíz en el patio. Oso corretea a las gallinas. Las gallinas escapan".

La abuela y el bebé están en el ///////////////.

La abuela /////////////// al bebé.

Las /////////////// comen maíz en el patio.

Oso /////////////// a las gallinas.

Las gallinas ///////////////

e. Ejercicios en los cuales el estudiante debe ordenar una serie de oraciones en una secuencia lógica.

Ejemplo 5

"Hace mucho frío. La mamá hierva agua para hacer café. Ema y su hermano José toman su café bien caliente. Los niños se lavan, se peinan, se abrigan bien, salen de la casa y van a la escuela".

Ema y José se abrigan bien.

Ema y José van a la escuela.

La mamá prepara el café.

Ema y José toman su café.

f. Ejercicios en los cuales el alumno debe emparejar dos elementos (sujeto y predicado) para formar oraciones iguales o parecidas a las utilizadas en el texto.

Ejemplo 6

"David está buscando una escoba para su mamá. Pedro pregunta si hay jabón. Simón pide una palangana y Marta, una caja de fósforos".

David	quiere un jabón.
Pedro	pide una palangana.
Marta	está buscando una escoba.
Simón	pide una caja de fósforos.

g. Ejercicios usando tablas de sustitución (para ejemplo, ver inciso 3 de este capítulo, pág. 40), en los cuales se pide a los alumnos que formen oraciones gramaticalmente correctas de acuerdo al texto leído.

Como habrá podido apreciar, todos estos ejercicios tienen el fin de acostumbrar al estudiante a captar tanto el contenido literal de lo que lee como la información implícita en los textos. A la hora de realizarlos, se recomienda al profesor no prohibir a sus alumnos que consulten los textos leídos, ya que lo que buscan estas actividades es desarrollar su capacidad de comprensión y no comprobar cuánta memoria tienen.

10. ¿Cuánto debe durar esta etapa de presentación de nuevas grafías y otras características ortográficas del castellano?

Esto depende, en realidad, del profesor y de cuánto tiempo quiera dedicarle a la presentación de cada grafía. Sin embargo, dado que cada letra debe ser no sólo presentada

sino ejercitada convenientemente, además de que, como ya lo hemos visto a lo largo de este capítulo, cada texto de presentación puede ser aprovechado para reforzar el manejo del castellano oral por medio de diversos ejercicios de gramática, pronunciación y comprensión de lectura, se recomienda dedicar a cada uno de estos textos un mínimo de cuatro o cinco períodos de clase, de 45 a 50 minutos **diarios** cada uno.

Si observa de nuevo el orden de presentación sugerido en el inciso 6 de este capítulo, notará que hay 20 grafías y diferentes fenómenos ortográficos en total, lo que implica que son 20 las lecciones y, por ende, unos 100 períodos de clase los que se necesitan para trabajar a profundidad todos y cada uno de ellos. Esto nos exige, prácticamente, un año escolar completo de clases para trabajar esta tercera etapa de la lecto-escritura en castellano.

Aunque pueda parecer un proceso lento, ya que el niño mayahablante realmente conocerá todas las grafías de su segundo idioma al finalizar su segundo o tercer grado de escolaridad (esto dependerá del tipo de programa de educación bilingüe en que esté inmerso), esta metodología ha probado ser muy exitosa en otros países latinoamericanos, y específicamente en Puno, Perú, con los niños quechua y aymarahablantes⁽²²⁾. Actualmente ha empezado a probarse también con niños Kaqchikel del altiplano guatemalteco⁽²³⁾.

²² Ver López y Jung, 1988.

²³ Esta investigación del Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar, en Guatemala, se encuentra actualmente en proceso, por lo que no se conocen resultados en el área de la lecto-escritura hasta el momento. La parte de enseñanza de castellano oral, por otro lado, ha dado resultados positivos en su primera etapa de experimentación (ver Fernández et al, 1991-b).

Usted, como profesor, seguramente estará pensando en la dificultad de convencer a los padres de familia para que acepten que sus hijos no lean y escriban el castellano hasta después de dos o tres años en la escuela. La verdad es que esa afirmación es y no es cierta al mismo tiempo. Es verdad que los niños no dominarán **totalmente** la lecto-escritura del castellano hasta ese momento. Sin embargo, claro que serán capaces de leer los textos presentados por el profesor en las diferentes fases, así como de realizar ejercicios orales y escritos acerca de esos textos.

Es importante que los padres entiendan que la aparente lentitud del proceso se compensa con creces con la seguridad que brinda a sus hijos y la preparación que les da para continuar con éxito sus estudios en los grados superiores.

11. ¿Qué implica la etapa de afianzamiento de la lectura en la segunda lengua?

Finalmente, la cuarta y última etapa que es necesario implementar, se refiere a la necesidad de afianzar en el educando el desarrollo de su capacidad de leer y de crear textos escritos, actividades que no deben dejar de ejercitarse durante el resto de la escolaridad. En lo que respecta a la lectura, es en este momento en el cual se retoman las grafías y estructuras silábicas presentadas y utilizadas a lo largo del proceso; pero éstas se incluyen ahora en diversos contextos de uso y a través de nuevos contenidos, de manera que el niño pueda reconocer tales

elementos en cualquier ambiente en el que aparezcan. Los nuevos temas tienen la característica y la función de abrir al niño a un contexto más amplio, regional y nacional.

Aquí nuevamente se relacionan las dos lenguas y las dos áreas de desarrollo curricular: enseñanza de la lengua materna y enseñanza de la segunda lengua. Cuando se habla de una etapa como ésta, que enfatiza el afianzamiento de la lectura en castellano, se está frente a una fase en el desarrollo lingüístico del niño en la cual se apunta al desarrollo de estrategias cognitivas que van más allá de lo que específicamente se refiere a la segunda lengua.

Es decir que, una vez que el niño conoce ya todas las nuevas grafías del castellano y lee textos en esta lengua que está en capacidad de entender, está ejercitando, por un lado, la propia actividad de leer y, por otro, está desarrollando capacidades más abstractas, a partir del ejercicio de la comprensión de lectura, por cuanto, a la vez que procesa el texto para comprenderlo, está desarrollando su propia capacidad de pensar, de razonar, de analizar y de comparar, entre otras.

Como se puede apreciar, entonces, todo lo que el educando haga con y a través de la lectura en castellano, redundará en beneficio, también, de la lectura en lengua materna. Del mismo modo, todo lo que se hizo y haga con la lectura en lengua materna, resultó y habrá de resultar en beneficio de la lectura en castellano.

En resumen, quien aprende a leer en dos lenguas se convertirá en un mejor lector que quien aprende a leer

sólo en una de ellas, por cuanto el tiempo y la preocupación que le dedica a esta actividad es mayor.

12. ¿Cómo se puede apoyar el aprendizaje de la lectura en la segunda lengua?

En lo tocante a los aspectos estrictamente metodológicos, además de las sugerencias implícitas en el desarrollo de cada una de las etapas que le proponemos, deseamos presentar las siguientes recomendaciones generales:

a. Relacione siempre el desarrollo de la capacidad de leer con el desarrollo de actividades de otras áreas que apunten hacia un uso cada vez mejor del castellano por parte de los niños (ejercicios de pronunciación, sobre todo de aquellos sonidos que, generalmente, resultan problemáticos para el mayahablante; práctica de estructuras gramaticales, ejercitando la correcta formación de oraciones básicas del castellano; discusiones a partir de lo leído; escenificaciones de los contenidos de los textos; juegos de roles; etc.).

b. Recuerde que el educando, sobre todo en las primeras oportunidades en las que practique la lectura en la segunda lengua, debe tener control oral y auditivo de los textos que lea.

c. Ejercite permanentemente el desarrollo de la comprensión de lectura, haciendo preguntas a los niños sobre el contenido de cada texto leído, desarrollando ejercicios que los ayuden a retener hechos significativos,

a discriminar entre información explícita e implícita, a sintetizar la información leída, etc. Enfoque la lectura más como un proceso de desarrollo del pensamiento que como una práctica de decodificación de lo escrito.

d. Permita a los educandos consultar el texto leído a la hora de realizar los ejercicios de comprensión de lectura sobre el mismo. Recuerde que lo que se está evaluando es su capacidad de comprender el texto y no su capacidad de memorizar datos.

e. Particularmente en las primeras etapas, construya sus textos recurriendo a estructuras sintácticas sencillas y oraciones cortas; evite, por ejemplo, el uso de oraciones con sujeto tácito y el uso de pronombres en función de sujeto, reiterando más bien el sujeto explícito en forma de sustantivos (en lugar de "Tono tiene tos. Él se siente mal", diga "Tono tiene tos. El nenito se siente mal"). También, sobre todo en los textos de la etapa de transferencia y en los primeros textos de la etapa siguiente, trate de evitar la utilización de pronombres de objeto directo (**lo, la, los, las**) y recurrir a la repetición de los sustantivos respectivos; por ejemplo, en lugar de utilizar un pronombre para reemplazar al sustantivo **pato** en la secuencia siguiente, manténgalo: "El **pato** está en el río. Ana mira al **pato**".

f. Utilice la reiteración a través de una misma lectura, pues leer las mismas ideas expresadas por medio de distintas palabras, da al educando una sensación de mayor comprensión.

g. Segmente los textos de lectura en unidades menores de pensamiento, de tal manera que una unidad

gráfica corresponda a una unidad tonal. Esta división obedece a dos fines. Por un lado se pretende que, al leer en voz alta, los educandos lo hagan con una entonación adecuada, para así ayudarlos en su comprensión del mensaje y hacerlos conscientes de la estrecha relación existente entre entonación y significado. Al proponer oraciones divididas en unidades menores, se guía a los alumnos a hacer las pausas correctas al leer; por ejemplo: "En el campo / todo está húmedo// Hay huellas / de animales/ en la hierba". Por otro lado, esto ayuda también a desarrollar la comprensión de lectura, ya que el estudiante se acostumbra a aprehender no palabra por palabra, sino grupos de palabras relacionadas que conforman una misma unidad de pensamiento, como es el caso de las frases del ejemplo anterior.

h. Construya los textos recurriendo a ilustraciones que ayuden a los niños a establecer relaciones entre los recursos verbales y las imágenes, con el fin de apoyarlos en la reconstrucción del significado y sentido de las lecturas.

i. Prevea la gradación de dificultades tanto en la selección como en la presentación de temas y actividades según la edad, el nivel de conocimiento, abstracción e interés de los educandos y, sobre todo, según el nivel que hayan alcanzado en el manejo del castellano. Ello implicará un necesario control de las estructuras gramaticales y del vocabulario utilizado en los textos.

j. Acostumbre a los niños a una lectura oral fluida y no silabeante. Ponga énfasis en una lectura con entonación adecuada y enséñeles a leer por grupos de palabras con significado; es decir, a leer frases completas

y no a leer sílaba por sílaba o palabra por palabra.

k. Acostumbre a sus alumnos a no mover los labios cuando estén leyendo un texto en silencio. Leer sólo con los ojos agiliza la comprensión y aumenta la velocidad de la lectura.

l. No descuide las actividades de escritura. Por un lado, tenga siempre presente que, en el caso de las nuevas grafías, es necesario incorporar actividades de escritura que incluyan el área de caligrafía, sobre todo en lo que se refiere al trazo de las nuevas letras. Por otro lado, recuerde que la representación gráfica de los nuevos sonidos (a través de las nuevas grafías) contribuirá a reforzar la discriminación auditiva y redundará en beneficio de la producción oral del castellano. En general, la práctica de escribir refuerza la de escuchar, hablar y leer.

m. No abandone **en ningún momento** la lecto-escritura en la lengua materna de sus alumnos ni el desarrollo de la comprensión de lectura y la producción escrita en este idioma. Recuerde que la enseñanza de ambas lenguas, primera y segunda, así como los beneficios derivados del uso de cada una de ellas, se interrelacionan y contribuyen al desarrollo cognitivo general del niño mayahablante. Por otro lado, la transferencia de habilidades no debe significar 'paso a' sino 'suma a', con el fin de lograr un bilingüismo aditivo. Tenga siempre presente que, dentro de los objetivos de una educación bilingüe intercultural, el manejo de la lengua escrita, tanto materna como castellana, de parte de la población indígena, juega un rol importante.

Como se habrá dado cuenta, tal como ya lo dijéramos, enseñar a leer a un niño en proceso de bilingüización no difiere, en lo sustancial, de enseñar a leer a un monolingüe hispanohablante, si se hace respetando sus especificidades sociales, culturales y lingüísticas. Requisito básico para lograrlo es organizar el programa de lectura en la segunda lengua, a partir de una necesaria iniciación en la lectura vía su lengua materna y de una indispensable enseñanza oral del castellano, recordando permanentemente que existe una relación estrecha e indisoluble entre el aprendizaje y el desarrollo de las dos lenguas que se busca que posea y utilice el niño mayahablante.

13. Aplique lo aprendido:

Ahora que ya conoce la metodología para enseñar la lectura en una segunda lengua, elabore una lección para presentar una nueva grafía (la **f**) que contenga las partes indicadas en el inciso 7 (págs. 42-44) de este capítulo. Es decir:

- a. Presente la grafía **f** en familia silábica.
- b. Elabore un texto de presentación (formado por unas 6 ó 7 oraciones) que contenga la grafía nueva y todas las grafías que, según el orden sugerido en el inciso 6 (pág. 42), ya han sido presentadas previamente (cuide de no incluir ninguna de las grafías que le siguen).
- c. Diseñe un ejercicio de comprensión de lectura, uno de pronunciación (contraste entre /f/ y /p/) y uno de gramática (usando una tabla de sustitución). Cuide otra vez de no incluir ninguna grafía desconocida para los niños.

La iniciación a la escritura en el castellano

Tal como fue sugerido cuando se habló sobre los momentos iniciales de la lectura en castellano, la iniciación a la escritura en este idioma pasa por etapas similares a las que el educando atraviesa cuando transfiere o aplica al castellano las destrezas, habilidades y estrategias de lectura desarrolladas a través de la lengua materna.

1. ¿Cuántas etapas se dan en la transferencia de las habilidades de escritura de la primera a la segunda lengua?

Para que dicha transferencia se realice, es necesario que los alumnos pasen por los siguientes momentos:

- a. Aplicación directa de conocimientos y experiencias adquiridas a través de la lengua materna.
- b. Presentación de las nuevas grafías y sus combinaciones silábicas.
- c. Afianzamiento de la lecto-escritura en castellano.

2. ¿En qué consiste la etapa de aplicación y cómo se logra completar con éxito?

Esta primera fase es la de la transferencia propiamente dicha, por lo que se basa en todo lo que el niño conoce de la escritura en el contexto de su lengua materna y que ahora aplicará a la escritura del castellano.

Para iniciarla, se parte del supuesto de que el niño ya ha pasado por la etapa de aprestamiento a la lecto-escritura en su propio idioma y que ya ha descubierto la función representativa que cumple la lengua escrita, por medio de la cual puede expresar sus ideas, sentimientos, experiencias, etc. Este descubrimiento, como ya lo habíamos mencionado en la primera parte de este manual, es importante propiciarlo desde el inicio en el niño campesino del área rural, tan poco familiarizado con la lengua escrita al llegar a la escuela.

Se parte, además, del supuesto de que el niño no sólo sabe ya para qué sirve la escritura sino que, por encontrarse en un segundo o tercer grado de escolaridad (incluyendo la preprimaria), está en capacidad de construir mensajes breves y sencillos por escrito, utilizando su lengua materna.

Para que se dé la transferencia, el maestro deberá diseñar actividades de escritura en castellano que consideren la construcción de frases, oraciones y textos breves que contengan únicamente las grafías comunes a los alfabetos de las lenguas mayas y del castellano, tal y como se hizo durante la etapa de la transferencia de la lectura vista en el capítulo anterior.

Si vuelve a observar el Cuadro 1 (pág. 28), podrá apreciar que, del total de grafías del alfabeto castellano (30), 20 forman parte de los alfabetos de ambas lenguas (incluyendo la **h**, la **q** y la **x**), por lo que, al menos para algunas actividades involucradas en la fase de transferencia, las 20 pueden ser consideradas como comunes. Por ejemplo, para lo relacionado con la transferencia de las destrezas y habilidades psicomotrices desarrolladas a través de la lengua materna, en lo que concierne al trazo, direccionalidad, alineamiento y distancia entre grafías, podemos predecir que no habrá dificultad alguna para que los educandos apliquen los conocimientos y experiencias que conocen a la escritura en la segunda lengua. Esto es, no será necesario volver a enseñarles a escribir con estas 20 grafías comunes.

Sin embargo, como quiera que lectura y escritura constituyen dos actividades íntimamente relacionadas y, dado el hecho de que, en el caso de tres grafías (**h**, **q**, **x**), las convenciones no son las mismas entre los sistemas de escritura del castellano y de las lenguas mayas, no las consideraremos en esta etapa, lo que nos da un mínimo de 17 grafías comunes (**a**, **ch**, **e**, **i**, **j**, **k**, **l**, **m**, **n**, **o**, **p**, **r**, **s**, **t**, **u**, **w**, **y**). Es con estas 17 grafías que puede y debe empezar la ejercitación de la transferencia de la escritura en lengua maya a la escritura en castellano.

Pero, ¿podrán los educandos escribir únicamente con 17 letras del alfabeto castellano? Obviamente eso requiere de cierta imaginación y de ciertas habilidades que los niños todavía no poseen. Sólo piense en el tiempo y el esfuerzo que le llevó preparar el texto de presentación de la **f** en el ejercicio del capítulo anterior, ¿verdad que no fue cosa de

un momento? Seguramente se pasó un buen rato pensando en el tema de su historia y buscando las palabras y oraciones más adecuadas para construirla, y seguro que tuvo que descartar más de alguna palabra por contener grafías que aún no habían sido presentadas, ¿no fue así? En realidad, si para un adulto no es tarea fácil escribir sin utilizar todas las grafías del alfabeto, para un niño esto viene a ser algo poco menos que imposible.

Sin embargo, aunque requiere un poco de esfuerzo, un maestro sí puede escribir textos diversos en castellano con sólo 17 grafías (recuerde los ejemplos mostrados en el capítulo anterior y el que usted mismo construyó usando unas cuantas grafías más). La dificultad estriba, más bien, en las limitaciones que la tarea les plantearía a los niños, sobre todo porque sentirían la necesidad de expresarse libremente en castellano y de volcar por escrito algunas de las ideas que pueden ya expresar oralmente. En tales circunstancias, se verían imposibilitados de hacerlo, dado que les harían falta las demás letras del alfabeto castellano.

Ello, sin embargo, no constituye impedimento alguno para que el maestro pueda diseñar algunas actividades de escritura que, aunque limitadas, den a los educandos la oportunidad de transferir sus conocimientos y experiencias a la escritura en castellano.

3. ¿Qué tipo de actividades escritas podrían desarrollarse con las 17 grafías comunes?

Algunas de ellas son:

a. **Ejercicios de copiado de oraciones que el profesor**

escribe en el pizarrón o que los niños copian de sus textos de lectura.

Ejemplo 1

Oraciones que pueden ser copiadas por los niños y luego dictadas por el profesor:

Tono está en el patio.
Checha está en el patio.
Oso está en el patio.
Tono tiene un trompo.
Tono tira el trompo.
Checha y Tono miran el trompo.
Oso se asusta y salta.

El texto anterior, presentado a manera de un listado de oraciones independientes, puede también presentarse como un pequeño párrafo: "Tono está en el patio. Checha está en el patio. Oso está en el patio. Tono tiene un trompo. Tono tira el trompo. Checha y Tono miran el trompo. Oso se asusta y salta". También pueden presentarse oraciones independientes que, a ser posible, al igual que los textos más largos, deberán estar acompañados por ilustraciones que ayuden a su comprensión.

Observe los siguientes ejemplos, tomados de un libro de lecto-escritura preparado especialmente para esta etapa⁽²⁴⁾. El primero ejemplifica la historia anterior, mientras que el segundo presenta oraciones sueltas. Note cómo este último combina un ejercicio de comprensión de lectura

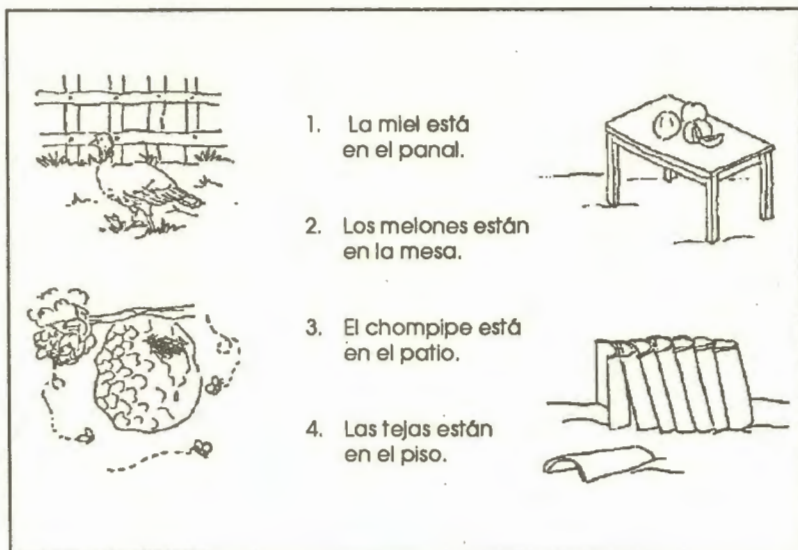
²⁴Fernández (1991-b: 54 y 38).

(escoger el dibujo adecuado a cada oración) con el refuerzo de dos elementos gramaticales (uso de la 3a. persona —singular y plural— del verbo **estar** y uso de la preposición **en**), además de que las oraciones pueden ser copiadas por los alumnos y después dictadas por el profesor.

Ejemplo 2



Ejemplo 3



b. **Ejercicios de dictado:** oraciones y textos como los presentados arriba pueden ser dictados por el maestro **después de que los alumnos los hayan copiado**. Esto es muy importante, ya que se ha comprobado que la escritura, más que la simple lectura y el aprendizaje de reglas, ejercita la memoria visual de los niños y, por ende, ayuda a mejorar la ortografía. Por otro lado, cuando el profesor dicta frases y oraciones que los niños conocen y que han ejercitado previamente por escrito, los resultados de los dictados suelen ser muy buenos, lo cual motiva y da confianza a los educandos. Las listas semanales de palabras que los niños deben “estudiar” y copiar, con el fin de prepararse para un dictado, son una excelente ayuda

para la correcta ortografía y sirven también para incrementar el vocabulario, ya que las palabras de las listas se pueden utilizar en oraciones que los mismos alumnos construyen oralmente en clase, dirigidos por el profesor. En grados superiores, cuando los niños ya conocen todas las grafías del castellano, puede seguirse utilizando este tipo de listas; pero ahora pidiendo a los educandos que pongan sus oraciones por escrito.

c. **Ejercicios para completar oraciones con una o dos palabras:** se pide a los niños que completen una serie de oraciones con palabras sugeridas por el profesor o por el libro. Este tipo de ejercicios puede hacerse en forma individual o en grupos: los niños leen las oraciones, las completan en grupos de cuatro y después uno de cada grupo copia sus oraciones completas en el pizarrón. Finalmente, todos las copian en sus cuadernos (y pueden ser dictadas después por el profesor).

Se presentan a continuación dos ejemplos, uno de los cuales se refiere al texto mostrado en los ejemplos 1 y 2, por lo que puede ser también utilizado como un ejercicio de comprobación de lectura⁽²⁵⁾:

²⁵ Fernández (1991-b: 46 y 55).

Ejemplo 4







luna

pichel

elotes

yesos

papas

1. Emilio pesa las _____.
2. El _____ tiene mucho atol.
3. Ana usa unos _____ para pintar.
4. La nena mira la _____.
5. María Inés asa unos _____.

Ejemplo 5

tira- salta-patio-un
asusta- están- miran

1. Tono está en el _____.
2. Tono y Checha _____ en el patio.
3. Tono tiene _____ trompo.
4. Tono _____ el trompo.
5. Tono y Checha _____ el trompo.
6. Oso se _____ y _____.

d. Ejercicios para construir breves textos a partir del ordenamiento de oraciones que el profesor o el libro proveen.

A continuación se presenta un ejercicio de este tipo, formado por seis oraciones referidas a una lectura que usted ya conoce (ver el texto de "Plumita", pág. 37 de este manual) ⁽²⁶⁾ :

Ejemplo 6

- ☐ Plumita chapotea en la tina.
- ☐ La mamá trae una tina.
- ☐ Tono mete a Plumita en la pila.
- ☐ La mamá se enoja.
- ☐ Tono mete a Plumita en la tina.
- ☐ Tono y Plumita están tristes.

Observe que, dado que la secuencia se refiere a un determinado texto que los niños deberán leer primero, éste es, principalmente, un ejercicio de comprensión de lectura. Una vez ordenadas las oraciones en forma oral, los educandos podrán copiarlas en sus cuadernos y el profesor dictarlas posteriormente.

²⁶ Fernández (1991-b: 72)

Otra forma de hacer este ejercicio es presentar a los alumnos oraciones que reflejen actividades muy conocidas que se realizan a lo largo de un determinado período de tiempo, para que ellos las ordenen, cuidando siempre de utilizar solamente las grafías conocidas en la construcción de las oraciones. Por ejemplo: lo que hace un niño desde que se levanta hasta que se acuesta.

Como habrá podido apreciar, pese a las limitaciones lingüísticas que supone escribir en castellano sólo con parte del alfabeto, y aun cuando nos faltan grafías que son de alta frecuencia de aparición y productividad en el uso, es posible diseñar actividades de aprendizaje que permiten a los educandos transferir sus habilidades de lectura y escritura a la segunda lengua, a la vez que refuerzan el manejo que han logrado alcanzar en castellano.

4. ¿Por qué es necesario presentar las nuevas grafías?

La segunda etapa en la iniciación de la escritura en la segunda lengua, al igual que en el caso de la lectura, está orientada a la presentación sistemática de las grafías del alfabeto del castellano no utilizadas en la escritura de la lengua materna. Es decir, para el caso de las lenguas mayas, se trata de enseñar aquellas 13 grafías que todavía no se han podido utilizar en la escritura en castellano.

En esta etapa es importante, además, tomar en cuenta las diferencias que existen entre los sistemas de escritura del castellano y el empleado para codificar las lenguas mayas.

Sin embargo, tales consideraciones deben ir más allá de la mera comparación entre los alfabetos utilizados para la escritura de cada lengua y partir del entendimiento de las bases que sustentan la construcción de cada alfabeto. Sólo así el maestro estará en capacidad de entender por qué, en cada lengua, se escribe de un modo determinado y podrá, también, establecer posibles fuentes de dificultad para los niños mayahablantes.

Para ello es necesario recordar que el alfabeto del castellano se basa, principalmente, en criterios históricos que nos remontan a su proceso de evolución desde que su pueblo comenzó a escribir esta lengua allá por los siglos XIII y XIV. Sólo así es posible entender, de un lado, por qué persisten usos escritos en el castellano que han dejado de tener equivalencias orales y, de otro, cuál es la razón por la que algunas palabras se escriben de una manera particular y no de otra que también sería posible siguiendo las mismas reglas de escritura. Las respuestas a este último caso se encuentran en la historia de la lengua castellana y en la voluntad del sistema escrito de respetar la etimología de las palabras (la historia particular de cada una).

Entre un alfabeto etimológico o histórico, como el del castellano, por ejemplo, y uno más reciente, como los alfabetos de todas las lenguas indígenas de América, existen diferencias fundamentales. Como quiera que estos pueblos han accedido con más fuerza a la escritura recién durante las últimas décadas, los criterios que han regido en su construcción han tratado de aprovechar, principalmente, las enseñanzas de la lingüística, disciplina relativamente nueva que, entre otras cosas, se dedica al

estudio del sistema fonológico de las lenguas y a la preparación de alfabetos para lenguas ágrafas.

En el caso de los alfabetos de las lenguas indígenas, en general, y maya, en particular, éstos son alfabetos eminentemente fonémicos; esto es, parten del análisis de cuáles son los sonidos que son reconocidos por los propios hablantes como distintivos de significado: los fonemas. El principio fundamental, por excelencia, prescribe que el alfabeto debe considerar sólo un signo o grafía por cada fonema, que es, precisamente, lo que ocurre en la escritura maya actual.

Este, sin embargo, no es el caso del alfabeto castellano. Así, por ejemplo, como ya hemos visto, en el castellano hablado en la actualidad y, particularmente, en la mayoría de variedades de esta lengua usadas en la comunicación oral en América Latina e, incluso, en muchas regiones de la propia España, no existe diferencia alguna de pronunciación entre la **z**, la **s**, y la **c**, como cuando se dice **zapato**, **sopa** o **cinco**. La diferencia, en este caso, no es una diferencia de **pronunciación**, sino una diferencia de **ortografía**. Es por ello que, para solucionar posibles errores, existen en el castellano una serie de reglas ortográficas que prescriben cuándo escribir con **z**, **s** y **c**.

Como se sabe, éste no es el único caso en el cual existen divergencias entre el sistema de pronunciación y el sistema de escritura. En el Cuadro 3 (pág. 33 de este manual), ya había visto usted varios de estos desfases que tantos dolores de cabeza causan al escribir en castellano. En estos casos, lo único que puede hacerse es recurrir a reglas ortográficas que debimos memorizar en la escuela

o aprender a través de la práctica y, sobre todo, del uso. Todo niño que aprende a leer y escribir tiene que enfrentarse a este tipo de problema. Si ello ocurre con los niños que tienen el castellano como lengua materna, imagine los que tendrán los que todavía están aprendiendo a hablar esta lengua.

La enseñanza de la lecto-escritura en la segunda lengua, entonces, debe tomar en cuenta estas particularidades del sistema escrito del castellano y prever actividades que preparen a los niños a enfrentar problemas como éstos. Es, precisamente, en la etapa en la que se enseñan sistemáticamente las grafías no comunes a la lengua materna y, por ende, propias del castellano, cuando se deben considerar las actividades y oportunidades de práctica correspondiente que permitan a los educandos, primero, descubrir y, luego, acostumbrarse a estas diferencias entre el sistema de escritura de su lengua materna y el del castellano.

Además de las nuevas grafías, es necesario incluir en esta etapa aquellas letras del alfabeto castellano que, pese a ser usadas también en la escritura de la lengua materna de los niños, representan sonidos diferentes. Usted ya las conoce: nos referimos a la **h**, la **q** y la **x**.

Para el caso de la **h**, el maestro deberá proveer a los educandos de oportunidades diversas que les permitan practicar la escritura de palabras que contengan esta letra, de manera que ellas se fijen en su memoria visual (base de la buena ortografía, recuerde). También deberá diseñar ejercicios contrastivos de escritura y lectura en voz alta entre palabras con **h** y palabras con **j**. Tales actividades

les permitirán descubrir el “mutismo” de **h** y desonorizarla al leerla, para no pronunciarla como /x/ (**jacha** en vez de /**acha**/), que es el sonido que la **h** representa en las lenguas mayas. Por ejemplo ⁽²⁷⁾ :

ho	hoja	ojo
	La hoja del pino es muy larga.	
jo	El ojo de Tomás está rojo.	

El caso de la **x** y la **q** es diferente. Ambas representan sonidos existentes en ambas lenguas; pero estos sonidos son diferentes. El niño, entonces, deberá ejercitarse en la escritura de estas grafías, a partir del contraste entre la escritura de su lengua materna y la del español. En esta área, puede resultar útil recurrir a préstamos de la lengua indígena incorporados a la variedad local del castellano, así como también a préstamos del castellano que ya forman parte del idioma indígena.

En cuanto a las letras del alfabeto castellano que representan a otros sonidos no existentes en las lenguas mayas, como **d**, **f**, **ñ** y **rr**, habrá que preparar, tal como ya se indicó en el capítulo anterior, ejercicios de contrastación

visual de letras, sílabas y palabras, para lo cual es muy útil recurrir a los pares mínimos (tan/dan, paja/faja, cana/caña, caro/carro, etc.).

También será necesario que los alumnos realicen ejercicios de este tipo con todas aquellas letras del alfabeto castellano que pueden causar problemas ortográficos, tales como **b**, **c**, **g**, **ll**, **v** y **z**, utilizando pares mínimos que contrasten **b** y **v**, **c** y **k**, **c** y **s**, **c** y **z**, **g** y **j**, **g** y **gu**, **gu** y **gü**, **ll** y **y** y **qu** y **k**.

Finalmente, habrá que prever las prácticas de caligrafía suficientes que les permitan a los educandos ejercitarse en el trazo de las grafías totalmente desconocidas para ellos.

5. ¿En qué orden deben presentarse las nuevas grafías y cuánto debe durar esta segunda etapa?

Dado que la lectura y la escritura siempre deben ir juntas, se sugiere seguir el orden establecido en el inciso 6 del capítulo anterior. En cuanto a la duración y frecuencia de las sesiones dedicadas específicamente a la escritura (caligrafía, copia y/o dictado), es recomendable que, como en todo aprendizaje, y principalmente en el aprendizaje motriz, el trabajo del educando se descomponga en sesiones de corta duración a fin de evitar la fatiga. Para decidir la ubicación de las sesiones dentro de la programación del día debe considerarse el criterio siguiente: las sesiones no deben llevarse a cabo después de una actividad motriz intensa —a continuación del descanso o de un juego de pelota— pues dicha actividad puede impedir

²⁷ Basado en Palao y López: XVI.

o dificultar una ejecución motriz fina. En lo que a la duración respecta, diez a quince minutos de ejercitación **diaria** son suficientes.

6. ¿Y la etapa de afianzamiento?

Esta tercera y última etapa es aquella destinada al refuerzo y uso de la escritura en castellano, ahora que el educando conoce el repertorio completo de grafías de su segunda lengua. Los profesores de todos los grados siguientes deberán preparar diferentes actividades que promuevan el desarrollo de la expresión escrita en sus alumnos, ya que ésta es una actividad que deberá continuar ejercitándose a lo largo de toda la escolaridad.

7. ¿Qué sugerencias adicionales pueden ayudar al maestro en el aula?

Al pasar a la escritura en la segunda lengua, habría que tener presente las siguientes recomendaciones generales:

a. Relacione constantemente escritura con pronunciación. Si bien el énfasis de las actividades apunta hacia el ejercicio de la transferencia de habilidades básicas de escritura adquiridas a través de la lengua materna, también es necesario reforzar el manejo logrado por el alumno de la pronunciación castellana, y además, ayudar al educando, primero, a descubrir la relación existente entre escritura y habla y, posteriormente, a discriminar entre el sistema de escritura de su lengua materna y el del castellano.

b. No obligue a los niños a escribir los préstamos de la lengua indígena en castellano como si estuvieran escribiendo en maya, ni tampoco haga que escriban las palabras tomadas del castellano en maya como si se tratara de un texto escrito en castellano. Cada lengua tiene sus propias reglas, que no sólo es necesario respetar, sino acostumbrar a los niños a diferenciar para saber cuál pertenece a cada sistema. Recuerde que en el castellano ocurre lo mismo con vocablos prestados del inglés: ni pronunciamos ni escribimos, por ejemplo, los términos **gol** y **fútbol** como se hace en inglés, pues ya se han adaptado al castellano.

c. Nunca presente sustantivos por sí solos. Recurra siempre a frases cortas compuestas de **artículo + sustantivo**. Dada la omisión de artículo y la neutralización o no diferencia de género (masculino-femenino) que caracteriza al castellano de los bilingües maya-castellano, al introducir las nuevas grafías del alfabeto castellano, es conveniente presentar las palabras clave con el artículo correspondiente. Esto contribuirá a reforzar el uso correcto de este tipo de concordancia, así como la de número (singular-plural), pues la continua repetición de frases completas (presentadas tanto oralmente como por escrito), ayudará al alumno a descubrir la obligatoriedad del uso del artículo y a internalizar las reglas de concordancia respectivas, que quedan así fijadas en su memoria auditiva y visual.

d. Recurra constantemente a ejercicios contrastivos cuando presente las nuevas grafías del castellano, particularmente aquellas en las que se observa discrepancias entre pronunciación y ortografía.

e. Dedique momentos especiales a la ejercitación de la escritura de las nuevas letras. Recuerde que, para escribir, no basta con haber establecido la relación entre sonidos y letras, sino que es necesario también tener en la memoria la imagen visual y motriz de las grafías, de modo tal que pueda llegarse a “dibujar” la letra mecánicamente. Sólo cuando se domina la escritura, es decir, cuando se ejecutan los trazos sin pensar en ellos, se puede hablar de la escritura como un medio para la expresión. Tome en cuenta que, en la etapa inicial de la escritura, hay un componente motriz que únicamente se aprende con el ejercicio. En un primer momento, el niño copia de un modelo, y lo hace reiteradamente hasta que puede dibujar las letras sin recurrir al mismo; es decir, hasta que aprende a escribir “de memoria”.

8. Aplique ahora lo aprendido:

a. Elabore un pequeño texto (6-8 oraciones) para presentar la diferencia entre **ce-se** y **ci-si** (puesto 11 en la lista de la pág. 42). Cuide de no utilizar grafías o combinaciones silábicas que no hayan sido presentadas.

b. Prepare tres ejercicios de escritura que ayuden a los niños a fijar esta diferencia ortográfica (**c/s**); los ejercicios pueden o no estar referidos al texto elaborado.

Glosario

Ágrafa: Término técnico que significa “sin escritura”. Por lo tanto, una lengua ágrafa es aquella que no ha desarrollado un sistema escrito. La gran parte de las lenguas indígenas de América Latina han desarrollado un sistema de escritura ⁽²⁸⁾, es decir, un alfabeto, sólo recientemente.

Acervo: Conjunto de bienes morales o culturales acumulados por tradición o herencia.

Autístico: Relativo al autismo. Un niño autista vive encerrado en sí mismo y no puede comunicarse con el mundo exterior.

Alfabetización: Acción y efecto de enseñar a leer y a escribir a personas que no saben hacerlo.

Alfabeto único: Para las lenguas indígenas, sólo recientemente se han elaborado alfabetos. A veces, cada cual, persona o institución, escribe a su manera;

por eso es importante unificar el sistema de escritura, elaborando un solo alfabeto para las variedades de una misma lengua.

Angloparlante: Persona que habla el inglés.

Bilingualización: Proceso de convertir(se) en bilingüe (a) una persona.

Bilingüismo aditivo: Implica mantener el uso de dos o más lenguas a nivel individual y social, sin pérdida de la lengua materna en favor de la segunda lengua. Significa, también, tener una actitud positiva hacia las lenguas implicadas en el proceso.

Bilingüismo sustractivo: Implica el uso transitorio de dos lenguas, a nivel individual y social, con la eventual pérdida de la lengua materna en favor del segundo idioma.

Competencia lingüística: Conocimiento interno que tiene el hablante sobre una lengua. Capacidad o aptitud de utilizar un idioma. También se le llama proficiencia.

Decodificar: Descifrar un mensaje transformando o traduciendo los signos recibidos.

Estudio de casos: Investigación con base empírica que, en este caso, trata sobre la educación primaria de los niños en situaciones plurilingües.

Fonema: Sonido distintivo de una lengua.

Grafía: Letra; también se llama grafema.

²⁸ Los términos subrayados hacen referencia a otros términos que también aparecen en este glosario.

Hipercorrección: Formas incorrectas surgidas por un afán exagerado de corrección en una lengua.

Idioma nacional: Lengua hablada a nivel de una nación o país (ejemplo: el guaraní en Paraguay). Generalmente, en América Latina se usa este término para referirse a lenguas que tienen cierto nivel de reconocimiento por parte del Estado, sin llegar aún al ser conocidas como lenguas oficiales.

Idioma vernáculo: Lengua materna de un grupo política y socialmente dominado por otro que habla una lengua diferente reconocida como oficial.

Lengua extranjera: Idioma no nativo enseñado en la escuela que no tiene el estatus de medio de comunicación en el país.

Lengua materna: Llamada también primera lengua. Es el idioma adquirido durante los primeros años de vida y que se constituye en el instrumento de pensamiento y comunicación del hablante.

Lengua oficial: Es la reconocida legalmente como lengua de un país o de un Estado y cuyo uso está garantizado en todos los niveles (social, político, educativo, etc.). En la Constitución de los países de América Latina, la lengua oficial es el castellano o el portugués.

Plurilingüe: Se dice de una sociedad o país en donde se hablan dos o más lenguas o idiomas.

Programa de mantenimiento: Programa de educación

bilingüe en el que se utilizan la primera y la segunda lenguas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Tiene como meta a largo plazo lograr un bilingüismo aditivo.

Programa de transición: Programa de educación bilingüe que persigue una educación final monolingüe (en una sola lengua). Contribuye al bilingüismo sustractivo.

Segunda lengua: Idioma no nativo que es ampliamente usado para propósitos de comunicación en áreas como la educación, el gobierno o los negocios.

Sistema de escritura: Alfabeto. Puede ser de tipo ideográfico, si representa ideas, como el chino; o fonético, si representa unidades de sonido de la lengua (fonemas o sílabas), como el cirílico y el latino.

Sociolingüística: Parte de la lingüística que comprende todo aspecto de la estructura y uso del lenguaje que hace referencia a sus funciones sociales y culturales.

Vernaculohablante: Hablante de una lengua o idioma vernáculo.

Bibliografía

Dutcher, N. (1983). **La utilización de los idiomas primero y segundo en la educación bilingüe. Estudios de casos seleccionados.** Washington, D.C.: Banco Mundial.

Fernández, M. (1991-a). **Tono y Ema. Transferencia de lecto-escritura para niños mayahablantes.** Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

————— et al (1991-b). **Enseñanza del castellano como segunda lengua a niños mayahablantes. Fase III-A.** Guatemala: Universidad Rafael Landívar (mimeografiado).

Fernández, M. (c.1980). **Aspectos lingüísticos de la educación bilingüe.** España: Universidad de Santiago de Compostela (mimeografiado).

Herrera, G. (1989). **Aprendizaje y enseñanza del español como segunda lengua a niños mayahablantes. Manual para el maestro, folletos 3, 7 y 8.** Guatemala: Universidad Rafael Landívar (mimeografiado).

Lara, N. (1987). **La enseñanza de la lectura y la expresión escrita en la escuela primaria (1a. ed.).** Guatemala: SERCAP.

López, L. (1984). **Tengo una muñeca vestida de azul.** Lima, Perú (mimeografiado).

————— y Jung, I. (1988). **Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno.** Lima, Perú: GTZ.

Palao, J. y López, L. (1988). **Nosotros. Guía Metodológica para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el 2o. grado de educación primaria bilingüe.** Lima, Perú: GTZ.

Rivera, J. (1988). **Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Alfabetización.** Santiago de Chile: UNESCO -OREALC.

Zúñiga, M. (1988). **Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural. Educación Bilingüe.** Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.



La elaboración e impresión de este manual han sido posibles gracias al apoyo financiero del gobierno de los Estados Unidos de América, a través de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID).

