

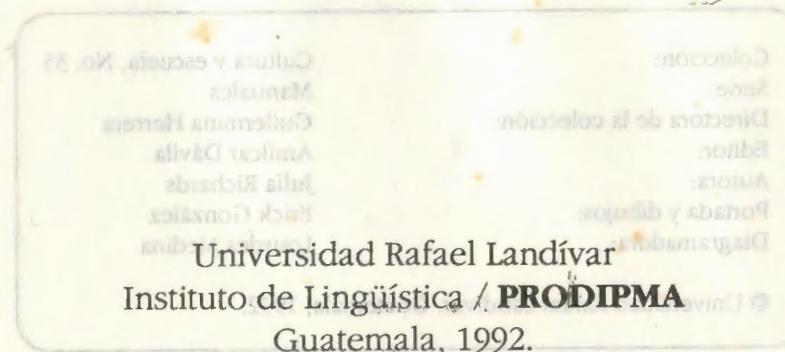
Las palabras y los niños



Universidad Rafael Landívar
Instituto de Lingüística / PRODIPMA
Guatemala, 1992

Julia Becker Richards

Las palabras y los niños. Artes de la lengua para un aula más dinámica.



José Beltrán Ríos Sánchez

Las basílicas y los túnics. Arte de las lenguas basia en sus más difusivas.

Colección:	Cultura y escuela, No. 35
Serie:	Manuales
Directora de la colección:	Guilermina Herrera
Editor:	Amílcar Dávila
Autora:	Julia Richards
Portada y dibujos:	Erick González
Diagramadora:	Lourdes Medina

© Universidad Rafael Landívar. Guatemala, 1992.

ÍNDICE

Primera Parte: Consideraciones teóricas.

- La adquisición de la L1 y la L2
- La distinción entre adquisición y aprendizaje
- Hipótesis del input
- Filtro socioafectivo

Segunda parte: Enseñando las destrezas del lenguaje.

- Escuchar y hablar
- La lectura
- La escritura
- ¡A escribir!

Autoevaluación

Glosario

Bibliografía

PRIMERA PARTE

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

María Graciela es alumna de primer grado. Este año, tal como el año pasado cuando fue alumna de preprimaria, ha mantenido una asistencia continua, sólo ha faltado como máximo un día al mes. Podemos esperar que María Graciela asistirá a la escuela 170 días este año; el año pasado asistió el mismo número de días.

Si María Graciela logra mantener su asistencia en la escuela, cuando se gradúe del sexto grado de primaria, pasará alrededor de 2,000 días de asistencia en la escuela. Esto representa más o menos 10,000 horas que ella y su familia han dedicado para el asunto serio de su escolaridad.

10,000 horas es bastante tiempo. Es mucho más que el tiempo que María Graciela pasará en esos años con sus padres, hermanos o amistades. Es mucho más que el tiempo que ella pasará en cualquier otra actividad, menos dormir. Es equivalente a hacer 1,250 viajes ida y vuelta de su comunidad a la capital (un viaje de cuatro horas en ambas direcciones) o pasar 833 días (de 6:00 a 18:00) ayudando a su mamá a vender verduras en el mercado.

En vista de que muchos niños guatemaltecos así como muchos niños de la mayor parte del mundo pasan esta cantidad de horas en la escuela, es de suma importancia conocer qué es lo que hacen en la escuela, cómo pasan las horas y en qué actividades se desarrollan.

Todo el mundo piensa que la escuela es el lugar en donde los niños aprenden a leer y escribir, a hacer sumas y restas, a clasificar los recursos naturales, etc. Pero, ¿qué es lo que también aprendemos en la escuela? Una cosa es segura: aprendemos a esperar. Esperamos el inicio del día escolar; esperamos el inicio de cada clase; esperamos la refacción; esperamos a que el maestro nos pida ir al pizarrón; esperamos a que el maestro nos corrija nuestros deberes; esperamos cuando nuestros compañeros lean en voz alta; esperamos, haciendo cola, para salir al recreo; esperamos, esperamos, esperamos.

Dijimos arriba que María Graciela pasó 170 días el año pasado en la escuela. Pero, ¿estamos seguros de que estos días fueron empleados en la enseñanza y aprendizaje de las materias básicas tal como esperaron sus papás? En un estudio cualitativo realizado en 1989-1990 en siete escuelas, urbanas y rurales, del Altiplano de Guatemala (Richards 1990),

se determinó que de los 252 períodos de clase observados, 204 involucraron actividades tradicionales de aprendizaje. En los otros períodos, que corresponden al 20 por ciento, el maestro no estuvo presente y la clase fue cancelada, o si lo estuvo, el período fue dado como libre para dar lugar a una actividad extra-aula como la limpieza del salón, la limpieza del patio, día deportivo, la selección de la reina, día de la madre, etc.

Durante los días cuando todos en la escuela estaban involucrados en actividades tradicionales de aprendizaje, se determinó que más de una tercera parte del día se gastaba en actividades no académicas (el aseo, esperando que el maestro iniciara las clases, la refacción, el recreo).

Por otra parte, se determinó que en un 44% de las clases observadas el maestro no tenía un plan de clase previsto. En más de una cuarta parte de los períodos enteros de observación, con o sin un plan previsto, el ámbito del aula fue caótico o, al otro extremo, sin la atención o participación de los niños.

Durante los períodos de observación, en ciertos momentos se dirigió la atención a la interacción de una muestra de niños, previamente seleccionada al azar, y su maestro. En más del 25% de estas observaciones, los alumnos –y a veces su maestros– no se dedicaban a actividades relacionadas con el propósito de la enseñanza o la tarea. Se les observó platicando, soñando, jugando, molestando, etc. En otras palabras, hay una gran cantidad de tiempo no efectivo en el aula.

Mientras se pasó más del 33% del día escolar en asuntos no académicos, casi todo el resto del día estuvo relacionado con cuestiones del idioma castellano o

matemáticas. Sólo en una fracción de los período de observación se enseñó, discutió o se hizo referencia a los elementos de la lengua y la cultura maya. Este es un dato sumamente preocupante si tomamos en cuenta que cuatro de las siete escuelas en estudio eran del Programa Nacional de Educación Bilingüe, donde el propósito principal es el aprendizaje de la lengua materna y el castellano.

Aunque una gran proporción del tiempo en el aula se dedicó al estudio del castellano, la enseñanza del idioma se limitó a un enfoque de la estructura gramatical, la enseñanza de los sonidos del castellano, la ortografía y algunos aspectos morfológicos tales como la formación del plural, la concordancia, etc. Las partes del idioma se enseñaron en forma aislada: las letras, los sonidos, las palabras, frases, oraciones. Prácticamente no existió la lectura ni la escritura, pero cuando las había, la enseñanza de la lectura y la escritura fueron aisladas de su uso en el aprendizaje, de la comprensión de lectura o el desarrollo de la escritura por los alumnos mismos.

Según algunos expertos (por ejemplo, Goodman 1989), cuando la enseñanza se centra en el análisis lingüístico (gramatical), se pierde el aprendizaje de lo que el idioma intenta decir o dar entender. Desafortunadamente, la tradición de nuestras clases de Idioma han sido carentes de interés, significado o relevancia. Los ejercicios son aburridos e irrelevantes, especialmente para niños de culturas dominadas o minoritarias, a quienes se les recuerda constantemente la distancia que hay entre su mundo y el mundo de la escuela. Es difícil motivar a los niños cuando el material que deben escuchar, hablar, leer y escribir, no tiene ninguna relación con lo que ellos son, lo que piensan y lo que hacen. Nuestros propios métodos de enseñanza han convertido a las escuelas en laberintos dolorosos por los cuales los niños pasan.

En este manual, vamos a revisar los resultados de algunas investigaciones recientes sobre aspectos relacionados a la enseñanza de las destrezas del idioma –escuchar, hablar, leer, y escribir– y después, poner a la luz las implicaciones que estos estudios tienen para una enseñanza más eficiente, eficaz y dinámica de las artes del lenguaje. En la segunda parte del manual, enfocamos en cada destreza y ofrecemos algunos ejemplos de actividades que prometen facilitar la alfabetización de los estudiantes, tanto en su idioma materna como el español.

El manual concluye con 10 claves para apoyar una enseñanza dinámica en el aula.

La adquisición de la L1 y la L2

Estudios de la adquisición de la primera lengua (L1) han servido como estímulo para investigaciones de la adquisición de la segunda lengua (L2). Por ejemplo, estudios tales como los de Brown (1973) que analizó el orden de adquisición de catorce morfemas gramaticales en inglés como L1 por tres niños e inició una larga serie de estudios y un debate no terminado acerca del orden natural de adquisición de primeras y segundas lenguas. Si se analizan juntos los estudios sobre la adquisición de la L2, vemos suficiente similitud en el orden de adquisición de morfemas por parte de todo tipo de aprendices, lo que nos sirve para plantearnos la hipótesis de que existen etapas de desarrollo naturales que son factores más poderosos que las influencias particulares de la primera lengua, por lo menos en cuanto a la adquisición de morfemas. Es decir, parece que los niños usan estrategias de adquisición de la primera lengua para adquirir o aprender la segunda lengua.

El cuadro que está emergiendo de las investigaciones de la adquisición de L1 es que los niños participan activamente en un graduado, subconsciente y creativo proceso de descubrimiento por lo cual adquieren el sistema regulatorio del idioma. Existen etapas predecibles o estrategias universales en este proceso, por las cuales todos los adquiridores de la L1 tienen que pasar. Una clave posible de este proceso de la adquisición de idioma es el tipo de “input”, o los modelos dispuestos al adquiridor, en la forma de “habla del cuidador”.

Las estrategias que se usan para adquirir la L2 a un edad joven son muy parecidas a las que usa el niño aprendiendo su primera lengua:

la identificación de patrones, esfuerzos de simplificar y usar palabras y oraciones a pesar de que los significados y estructuras solamente son aproximaciones parciales;... la flexibilidad y toma de riesgos tratando de usar analogías con su primera lengua, conociendo que estas analogías pueden ser correctas sólo parcialmente en cuanto a su significado y estructura (Guskin 1976:241).

Las distinciones que se hacen entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua, no apuntan en sí a la naturaleza intrínseca del aprendizaje, sino a factores extrínsecos relacionados con él. Tanto la adquisición de una primera lengua como el aprendizaje de la segunda no son procesos de distinta clase. La diferencia radica en las condiciones en que se produce la exposición a una primera o segunda lengua y no en los procesos mentales para alcanzar su dominio.

Las diferencias entre la adquisición de la L1 y la L2 tienen que ver más con variables tales como: la edad del niño, el lugar y el tiempo de la adquisición de L2, el estilo individual de aprendizaje, la percepción social de la sociedad hacia el estatus del grupo de identidad del niño, y el deseo o la necesidad del niño de entenderse y/o identificarse con los hablantes del nuevo idioma.

La distinción entre adquisición y aprendizaje

Krashen (1981) ha desarrollado la “Teoría del Monitor” alrededor de la hipótesis de que los adultos tienen dos sistemas independientes para el desarrollo de un nuevo idioma: la **adquisición** subconsciente del idioma y el **aprendizaje** consciente del idioma.

Adquisición es el proceso natural de los niños pequeños de aprender su primera y segunda lengua con poca o ninguna instrucción formal. Se puede concebir la adquisición de L1 como un proceso espontáneo e informal que se lleva a cabo en un ambiente natural, siguiendo el curso normal del desarrollo social. Para la adquisición del idioma uno necesita una significativa y natural interacción en el nuevo idioma, con el enfoque puesto en la comprensión del mensaje y no en su estructura. En la adquisición del idioma, los hablantes nativos modifican o simplifican su habla para ayudar o facilitar al aprendiz, con el propósito de una comunicación significativa.

Para un niño en su hogar, el aprendizaje de la lengua es un método para aprender de la vida, un medio para obtener lo que quiere, una forma de satisfacer la curiosidad que arde en él desde

el principio. Él no se da cuenta de que está aprendiendo un idioma, esto no forma parte de sus primeros objetivos conscientes.

Por otro lado, el aprendizaje formal y consciente del idioma es asociado con la enseñanza explícita de reglas y la corrección de errores. Krashen afirma que el sistema aprendido opera en la forma de un monitor, que el aprendiz utiliza solamente cuando: (1) hay suficiente tiempo para pensar en y aplicar conscientemente las reglas gramaticales; (2) el aprendiz se concentra en la forma, o la corrección; y (3) el aprendiz conoce la regla. Dadas estas limitantes, un nuevo aprendiz adulto tal vez dependería de la instrucción formal en las etapas iniciales, para que en un contexto de adquisición adecuado (especialmente en vista de que los adultos no simplifican naturalmente su habla con otros adultos) se facilite el aprendizaje consciente. En cuanto un adulto desarrolla más eficiencia en L2, la adquisición llega a ser más importante que el aprendizaje, porque lo que aprende formalmente se encuentra ya dentro del cuerpo de la L2.

La distinción entre adquisición y aprendizaje tiene implicaciones importantes tanto para la enseñanza de la L2 como para la L1:

1. Los niños adquieren el lenguaje naturalmente; por eso, el ambiente escolar para el aprendizaje y la adquisición del idioma deben ser “pro-adquisición.” Dulay y Burt (1973, 1978) recomiendan no enseñar ni corregir a los niños pequeños la sintaxis de la L2 en el aula, sino que el enfoque sea puesto en el mensaje y no en la forma del mensaje. Las actividades deben involucrar medios múltiples y especialmente deben incluir experiencias que sean demostrables visualmente

tales como: experimentos de ciencias, juegos de roles, narrar historias, resolver problemas, juegos, artes, artesanías, música y movimientos físicos; es decir en otras palabras, las actividades que los maestros de párvulos hacen naturalmente en sus aulas. Los niños que están adquiriendo la L2 se corregirán sus propias vocalizaciones a través del tiempo cuando progresen en las varias etapas del desarrollo de la L2, las cuales son parecidas a las que un niño experimenta aprendiendo su primer idioma.

2. Los niños más grande y los adultos, que son más maduros cognitivamente y cuya eficiencia en la L1 está desarrollada más ampliamente (condicionado a si han sido escolarizados formalmente en la L1), adquieren aspectos de la L2 –los que son más difíciles cognitivamente– más rápido que los niños pequeños. Este hecho está en contra del mito popular de que los niños siempre aprenden la L2 más rápido que los adultos. Por ejemplo, la palabra abstracta “democracia” requiere para el niño de seis años no sólo aprender la palabra en la L2 sino el desarrollo del concepto. En contraste, un joven de 14 años que ha estudiado varios años en la escuela por medio de la L1 o ha vivido en un ambiente donde este concepto está nombrado en la L1 y es aplicado, solamente necesita aprender el término en L2. En esta forma, el joven, a través de adquirir el vocablo en la L2, transfiere y sigue expandiendo su entendimiento del concepto (Cummins 1981:30). La única destreza del lenguaje que personas de más edad no poseen y que es una desventaja en la adquisición de la L2 es la pronunciación. Otra desventaja es que los adultos están mucho más influidos por factores socioafectivos que inhiben el aprendizaje (factores que discutiremos más adelante). Por eso,

tomando todo en esto en cuenta, los aprendices más jóvenes tienden a alcanzar niveles más altos de competencia en segundas lenguas que los adultos (Kashen, Long y Scarella 1979).

3. Debido al hecho de que la adquisición es una parte extremadamente importante en el proceso de adquisición-aprendizaje de la L1 y la L2, los maestros de personas de todas las edades, necesitan buscar la manera de crear en sus aulas un ambiente más propicio hacia la adquisición.

Para los aprendices con más edad, y dependiendo de sus necesidades percibidas y los objetivos cognitivos de la escuela, tenemos que proveer un balance apropiado de adquisición tanto como aprendizaje formal. Para niños más grandes, jóvenes y adultos, se recomiendan el tipo de actividades delineadas arriba para niños pequeños, y además lo siguiente:

- a. Actividades en el aula que enfatizan tareas para realizar y no en el idioma en sí (por ejemplo, tareas de las materias básicas, tales como matemáticas, ciencias naturales, y estudios sociales; el juego de roles, resolver problemas, la educación consumadora, actividades de la vida real, etc.).
- b. Técnicas humanísticas en donde los ejercicios del lenguaje son personalizados y donde el crecimiento afectivo, así como lo cognitivo, constituyen una meta.
- c. Técnicas adaptadas a los innovadores métodos de la enseñanza de la L2 que enfatizan la creación de un ambiente infantil, y la pro-adquisición para el aprendizaje y la adquisición de la L2.

4. La distinción entre la adquisición y el aprendizaje es particularmente relevante si consideramos la diferencia entre la enseñanza de una segunda lengua y la enseñanza de una lengua extranjera. En la enseñanza de una lengua extranjera, es muy probable que el maestro sea el único modelo de la nueva lengua al que el aprendiz está expuesto. Este es el contexto dentro del cual todos los métodos para la enseñanza de idiomas se desarrollaron. Pero, en una aula bilingüe donde los estudiantes están aprendiendo el idioma como una segunda lengua, la situación es distinta. En este caso es muy probable que los estudiantes estén adquiriendo el idioma en contextos fuera del aula, a través de la interacción con gente en la calle o escuchando la radio. En el contexto de una segunda lengua, no es criticable que el maestro controle cuidadosamente el vocabulario o las estructuras gramaticales introducidas en la clase, ni que siga el orden fijo de un programa gramatical.

Hipótesis del input

Si la adquisición juega un papel central en el desarrollo del segundo idioma, entonces necesitamos entender cómo los estudiantes lo adquieren. “La hipótesis del input” de Krashen (1981) afirma que la clave de la adquisición es una fuente de la L2, “el input”, que debe ser:

- * comprensible
- * interesante
- * relevante
- * natural
- * significativo (es decir, usado para la verdadera comunicación)

- * suficiente
- * un paso más allá del presente nivel de competencia en la L2
- * presentado en una forma que minimiza la ansiedad

El término “intake” se refiere al conjunto del “input” que el aprendiz verdaderamente interioriza. Por ejemplo, una gran cantidad de “input” de la L2 recibidos de la radio, la televisión, o lecciones de ciencias o estudios sociales, dirigidos a hablantes nativos pueden entrar en un oído y salir por el otro. “Intake” es este conjunto del “input” que el aprendiz realmente absorbe y que eventualmente llega a ser parte de su conducta lingüística en la L2. Incluso en clases formales de la L2, ni la conversación libre ni los ejercicios mecánicos proveen el “input” óptimo para el “intake” máximo. Según esta hipótesis, adquirimos las estructuras idiomáticas a través del entendimiento de mensajes que contienen las estructuras, en vez de adquirirlos a través de la enseñanza directa.

En la adquisición natural de la L1 por los niños, los adultos y los niños más grandes proveen el “input” a través de lo que se llama “habla del cuidador.” Este tipo de habla consiste en una simplificación del vocabulario y las estructuras gramaticales, para facilitar una comunicación auténtica con el niño. No es “habla infantil” o lo que adultos en ciertas culturas usan cuando hablan con bebés; sino que es un aceptable lenguaje adulto, comprensible al niño. Unas características de este tipo de habla son los siguientes:

1. Los padres hablan de lo que está pasando ahora mismo. El niño está involucrado en el contexto inmediato, y no trata con abstracciones ni artificialidades.

2. Las oraciones son cortas y sencillas. Mientras el niño pasa de una etapa de adquisición a la otra, las oraciones llegan a ser más largas y más complejas. Las oraciones deben estar al nivel del manejo actual del niño o a un nivel un poquito más avanzado.

3. Los hablantes repiten usando los mismos patrones sintácticos; usualmente no se repiten exactamente, pero buscan las maneras de transmitir el mismo mensaje a través de la utilización de diferentes palabras.

4. Cuando los hablantes se dan cuenta que tienen que reducir la velocidad de su habla, insertan pausas; pero no distorsionan las palabras ni la entonación.

5. Los hablantes proveen modelos para el niño por medio de la conversación con el niño o de interpretar lo que el niño aparentemente quiere decir.

6. Cuando los hablantes corigen al niño, no centran su atención en el error, sino en el esfuerzo general de comunicarse mejor con el niño. La interacción es comunicación, y no la forma gramatical ni mucho menos la pronunciación.

Pye y Rekart (1990:125) han dado algunas indicaciones sobre el habla del cuidador dentro de la población K'iche'. Según ellos, la madre maya sirve como interlocutora y repite lo que le dice uno al niño o traduce lo que el niño dice. De esta forma sirve como modelo lingüístico. Parece que a través del verbo **-cha'**, atrae la atención del niño y dirige sus actividades hasta que se produce una articulación apropiada, interponiéndose lingüísticamente entre el niño y la persona que le habla. Pye y Rekart nos ofrecen este ejemplo:

Desconocido: *Jas ub'ii?*
¿Cuál es su nombre?

Niño: *mmm?*

Madre: *Jas ub'ii, cha'.*
Dice: ¿cuál es su nombre?

Mpee charee "Liin", katcha'.
Dígale "Liin".

Chab'ij mpee charee lee mu's le'.
Diga al ladino allá.

Las consideraciones entre la distinción de la adquisición y el aprendizaje otorgan relevancia al papel del maestro y de sus métodos de enseñanza y sugieren la incorporación de procedimientos que reproduzcan un entorno natural para el aprendizaje lingüístico. Podemos decir con confianza que el aula tiene la posibilidad de constituir un buen lugar para fomentar la adquisición de la segunda lengua, pero siempre y cuando sea capaz de generar el "input" óptimo y facilitar el "intake."

Krashen (1981:104) sugiere desarrollar actividades comunicativas, interesantes y comprensibles que se expresen en códigos simples, como la base para un "intake" óptimo. Sostiene que ni la conversación libre ni los ejercicios mecánicos contribuyen significativamente a la adquisición, puesto que la primera produce un "input" demasiado complicado y difuso, y lo último se orienta a la forma, no al mensaje.

En cuanto a la traducción, Krashen afirma que contribuye poco o nada a la adquisición de la lengua meta;

en el mejor de los casos, puede aportar algo al aprendizaje consciente de las reglas del idioma.

En cuanto a la adquisición de formas fijas (buenos días, hasta luego, etc.) Krashen mantiene que estas formas de lenguaje memorizado tampoco contribuyen ni a la adquisición ni al aprendizaje, pero que de hecho pueden ser útiles para establecer y mantener relaciones sociales.

Filtro socioafectivo

Dulay y Burt (1978: 554-557) usa el término de "filtro socioafectivo" para describir todos los factores sociales y emocionales que afectan la adquisición de la L2 por parte del aprendiz. Cada maestro sabe que los estudiantes no aprenden o adquieren toda la L2 a la cual han sido expuestos. Hay "inputs" que son incomprensibles; hay "inputs" que no tienen significado para el aprendiz. Pero también hay "inputs" que son perdidos por causa de que existen factores conscientes o inconscientes, al nivel emocional o social, los cuales inhiben al estudiante a absorber el "input" máximo en aquel momento. ¿Cuáles son los factores que tienen una influencia positiva para la adquisición exitosa de la L2? Los estudios mencionan los siguientes:

- * ansiedad baja
- * auto-estima
- * confianza en sí mismo
- * personalidad extrovertida
- * motivación alta debido a propósitos prácticos o instrumentales
- * motivación alta debido a propósitos integrativos o auto-identidad

En adición a estas variables afectivas, existen otros factores socioculturales más complicados que influyen y a veces interfieren en la adquisición de L2. Estas variables tienen que ver con factores tales como: la preferencia del aprendiz por ciertos modelos de "input" (por ejemplo, la preferencia del "input" por parte de compañeros más que de los maestros, la preferencia de los compañeros más que de los padres, la preferencia de miembros del mismo grupo étnico que de miembros de otro grupo; etc.); la cantidad de interacción social con hablantes del idioma que se desea adquirir; la ambivalencia u hostilidad hacia el grupo cultural; o las expectativas percibidas de la sociedad.

* * *

El maestro bilingüe parece que tiene que amoldarse a todos los casos y a toda la gente. Respecto a la enseñanza del lenguaje, un maestro bilingüe que enseña a niños con una multiplicidad de niveles de competencia en la L1 y la L2, tiene que saber, por ejemplo, algo acerca de: la enseñanza del idioma español como idioma nativo, la enseñanza del español estándar como segundo dialecto, y la enseñanza del español como segunda lengua. El mismo maestro tiene que entender la enseñanza de las artes del lenguaje del idioma maya como idioma nativo, el idioma maya estándar como segundo dialecto, y el idioma maya como una segunda lengua. Es una tarea sumamente difícil.

Un primer paso que debe seguir usted, maestro bilingüe, es pensar en sí mismo como alguien que no ha sido designado para corregir las "deficiencias" de sus estudiantes. Si está trabajando en español, Mam, Q'eqchi', Chuj, o Tz'utujil, está trabajando para desarrollar el poder lingüístico como un instrumento efectivo de crecimiento

cognitivo para sus estudiantes. Los padres exigen que usted, como maestro bilingüe, conozca los objetivos de las artes del lenguaje del idioma español y que usted mantenga a los niños en un nivel apropiado para su grado. Las mismas expectativas deben ser asumidas para las artes del lenguaje del idioma K'iche', Kaqchikel, Ixil, o Poqomchi'. Usted como maestro está ayudando a sus estudiantes a construir una base cognitiva sólida en la cual ellos se sientan cómodos, competentes, y orgullos.

El segundo paso es darse cuenta de que el lenguaje es un vehículo. Por esta razón, tal vez es menos importante la selección del idioma en el cual el niño trabaja académicamente, que el dominio de las destrezas escolares. Muchos niños de grupos minorizados, en nuestro caso específico los niños mayas, que tal vez poseen sentimientos de ambivalencia o aun hasta de hostilidad para la cultura mayoritaria, pudieran lograr una eficiencia más amplia en la L2, o sea español, si dedican más tiempo a desarrollar un mejor nivel académico-cognitivo (es decir, una habilidad lingüística de alto nivel, mínimamente dependiente del contexto inmediato y relacionada con el pensamiento abstracto y máximo rigor cognoscitivo) en la L1, o sea el idioma maya. Tal vez esta idea está en contra de la noción común de que una mayor instrucción en español traerá más competencia. Sin embargo, la evidencia de las investigaciones apoya claramente la instrucción de la L1 y la L2 para los niños mayahablantes (Cummins 1981, Dulay y Burt 1978).

Lo que esto significa para el maestro bilingüe y para el programa escolar en general es que ellos deben adaptarse a las necesidades lingüísticas del niño mayahablante si se trata de conseguir una forma de bilingüismo aditiva, o sea aquella en la que la lengua materna no corre peligro de ser

reemplazada por la segunda lengua y que incluye habilidades de lectoescritura fluidas en la L1 y la L2. Resultados negativos se presentan en situaciones de bilingüismo sustractivo, o sea aquellas en las que la competencia del individuo bilingüe en algún momento podía reflejar sustitución de la lengua materna por la segunda lengua. Para que los materiales y la instrucción sean significativos, deben reflejar las experiencias culturales del niño y trabajar en base a sus competencias.

Retornando a las ideas principales discutidas en las páginas anteriores, se llega a las siguientes recomendaciones para el maestro bilingüe:

1. La congruencia en la planificación y la enseñanza de lenguaje. Esto significa, entre otras: la ejercitación integral de las destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir en forma reflexiva; la organización de la clase de tal manera que se cumpla con los principios de interacción e integración, así como de la participación receptiva y activa del alumno.
2. La selección de contenidos en términos de los intereses, experiencias y necesidades de los alumnos para que el aprendizaje sea motivador y significativo.
3. El empleo de procedimientos dinámicos y motivadores entre los cuales se puede enumerar:

*Los temas se deben presentar oralmente antes de hacerlo por escrito.

*Los contenidos deben reflejar situaciones reales y que se relacionen, en la medida de lo posible, con el fondo cultural de los niños.

*La experiencia directa constituye la fuente principal del desarrollo del vocabulario y los conceptos.

*Desarrollar unidades de estudio acerca de la herencia cultural de los alumnos, que incluyan aspectos del arte, artesanías, música, bailes, literatura, así como aspectos de la vida cotidiana de ellos.

*El maestro debe mostrar al niño que lo estima, que lo respeta, que acepta su lengua, que cree en él y su etnia, y que espera que tenga éxito en la escuela.

4. El propiciamiento de oportunidades para enfrentar a los niños con distintas situaciones verbales: pláticas, descripciones, anuncios, informes, dramatizaciones. Compartir experiencias que permitan un ejercicio del idioma en distintos dominios y estilos.

5. El establecimiento de un clima de respeto, aprecio y valoración por las culturas, para estimular confianza, seguridad y autoestima en el niño.

6. Las técnicas lingüísticas se interrelacionan. Este método de lenguaje integral permite al niño encontrar la relación entre los procedimientos lingüísticos: lo que pienso, lo puedo decir. Lo que digo, lo puede escribir. Lo que escribo, lo puedo leer. Puedo leer, lo que yo escribo y lo que otros han escrito.

En las páginas que siguen presentamos ideas para promover la instrucción de la L1 y la L2 y fomentar la dinámica en el aula. En general podemos decir que los estudiantes de la L2 de los primeros grados puede aprovechar al máximo el mismo tipo de actividades designadas para hablantes nativos. Toda clase de instrucción de la L2, así

como de la L1, puede ser incorporada en tareas activas y significativas las cuales estimulan los sentidos de tocar, saborear, oler y oír. La música, el arte y el movimiento físico deben ser una parte integral de las lecciones del lenguaje, matemáticas ciencias y estudios sociales.

Los estudiantes de 4to. y 6to. grado pueden aprovechar las lecciones de la L2 que enfatizan específicamente los objetivos de las artes del lenguaje. Sin embargo, sabemos que las actividades naturales y las que promueven la adquisición, se dirigen a la memoria de largo plazo mucho mejor que las que son a nivel de lápiz y papel, que se centran en la gramática. Un aprendizaje activo a través de actividades interesantes y manipulativas, como juegos, rompecabezas, y tareas para resolver problemas que enseñan claramente los objetivos de las artes del lenguaje, proveen a los estudiantes de una base lingüística cognitiva-académica que ellos necesitan para rendir en la escuela.

El lenguaje es fácil cuando:

- Es real y natural.
- Es integral.
- Es interesante.
- Es relevante.
- Es parte de un evento real.
- Es accesible al aprendiz.
- Tiene sentido.
- Tiene utilidad social.
- Tiene un propósito para él.
- Es artificial.
- Es fragmentado.
- Es aburrido y carente de interés.
- Es irrelevante para el aprendiz.
- Está fuera de su contexto.
- Es inaccesible.
- No tiene sentido.
- No tiene valor social.
- No tiene un propósito identificable.
- Le pertenece al aprendiz.
- El aprendiz elige utilizarlo.
- El aprendiz tiene poder para utilizarlo.
- Le pertenece a otro.
- Está compuesto por otro.
- El aprendiz no tiene el poder para usarlo.

(Goodman 1982)

El lenguaje es difícil cuando:

SEGUNDA PARTE

ENSEÑANDO LAS DESTREZAS DEL LENGUAJE

En las páginas que siguen presentamos algunos puntos importantes relacionados con la enseñanza de las cuatro destrezas del lenguaje –escuchar, hablar, leer, escribir– en el aula bilingüe.

Aunque presentamos las destrezas en categorías apartes, en realidad cada destreza está relacionada en forma íntima con las otras. La razón principal para aislar las cuatro destrezas es enfatizar la importancia de que el maestro las incluya equitativamente en su método de enseñanza.

Un error que se encuentra frecuentemente en la literatura acerca de la enseñanza de una segunda lengua es la idea de que el niño tiene que manejar todas las destrezas orales antes de que se le enseñen las destrezas escritas. Es muy importante que los estudiantes usen la base oral que ellos tienen en el proceso de aprender a leer, pero no es necesario que los niños logren una soltura completa en el idioma hablado antes de pasar al idioma escrito. Escuchar y leer son destrezas receptivas, las cuales siempre sobrepasan a las destrezas productivas como hablar y escribir. En otras palabras, los niños pueden comprender mucho más (a través

de escuchar y leer) que lo que pueden demostrar al hablar o escribir. Para lograr una eficiencia cognitiva-académica en el idioma, el niño necesita desarrollar los objetivos de leer y escribir además de los orales.

Escuchar y hablar

Un punto importante en la enseñanza de las destrezas orales es ayudar a los niños a reconocer las diferencias que existen entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Este es sumamente importante en vista de los esfuerzos actuales de estandarizar los idiomas mayas. La variante dialectal que los niños hablan en sus casas puede ser bastante diferente a la forma, como está presentada en sus libros de texto. Además, entender la “sandhi-variación” es una destreza importante para la comprensión auditiva; ésta es la variación natural en los patrones de sonido, tal como contracciones y omisiones (por ejemplo, en Kaqchikel: *¿Chi kapew rat? ¿Akuchi' kape wi rat?*)

Una de las mejores maneras para enseñar la “sandhi-variación” y otros aspectos del idioma hablado es usar muestras de lenguaje verdadero, hablado por hablantes nativos y sacadas de una variedad de fuentes naturales tales

como: la radio, la televisión, ceremonias religiosas, cassettes y grabaciones de eventos. Este lenguaje vivo demuestra las variaciones que existen en las introducciones, la sugestión emocional, la redundancia, las pausas, los inicios falsos, las llenaduras, los coloquialismos, y el estilo (formal, informal, casual, íntimo). En el aula se pueden utilizar narraciones, del maestro o del estudiante, de un evento personal; una conversación telefónica imaginada; una entrevista elaborada con un hablante nativo; una conversación grabada entre hablantes nativos u otras grabaciones de música o sonidos. Este tipo de "input" es mucho más efectivo que los ejercicios inventados para desarrollar las destrezas de escuchar y hablar; sin embargo, los estudiantes también necesitan entender bien el lenguaje formal del aula para asegurar el éxito en sus demás materias.

La enseñanza de las destrezas de escuchar y hablar deben incluir todo el rango de actividades, desde los ejercicios estructurados y manipulativos –que son importantes para los estudiantes principiantes de la L2– hasta las actividades comunicativas con los estudiantes, de manera que participen creativamente en ellas. Se recomienda el uso de tareas orientadas hacia la comunidad, actividades para resolver problemas, el juego de roles y juegos como medios para desarrollar la competencia comunicativa entera.

La música y el arte son partes integrales de muchas actividades de escuchar y hablar y deben ser incluidos como una parte regular del currículum. Los juegos son muy motivadores y deben ser incluidos no sólo para entretenir sino también para apoyar la retención a largo plazo de las destrezas lingüísticas. Los juegos para los grados inferiores deben ser diseñados por los maestros y los estudiantes para enseñar los sentidos, colores, tamaños, números, sonidos, medidas y muchos otros objetivos. Para los grados superiores

de primaria y secundaria los juegos de comunicación son los mejores para enseñar el lenguaje, en vista de que enfatizan la cooperación, la comunicación abierta y la interacción.

ACTIVIDADES

Para escuchar...

Escuchar es más que oír. Es también procesar, reflexionar y responder a lo que se oye. He aquí algunas ideas para promover las destrezas de escuchar.

Colecciones.

1. *Conservando los sonidos.* Los estudiantes recolectan objetos tales como piedrecitas, arena, frijoles, etc., y los ponen en un cartón o lata tapada. Luego ponen una etiqueta a cada lata, de acuerdo al ruido que hace (un ejemplo: el sonido de arena enlatada).
2. *Sonidos familiares.* Los estudiantes hacen una lista de los sonidos que oyen en el camino a la escuela, en la casa, en el campo, etc. Por ejemplo: "los sonidos del parque" (entre los cuales se cuenta el de una pelota rebotando, unos novios riendo, una carreta chirriando...).

Experimentos.

3. *Los sonidos del silencio.* Los estudiantes se sientan en un lugar tranquilo, como en la iglesia o en el campo, y apuntan cualquier sonido que escuchan.

4. *Efectos del sonido.* Los estudiantes desarrollan sus tareas normalmente en el aula, con diferentes “ambientes orales” (por ejemplo, mientras escuchan música clásica, grabaciones del centro de la ciudad, grabaciones de un vendedor ambulante, etc.). Luego, llenan un formulario donde apuntan cómo cada ambiente afectó su capacidad de concentrarse.

Juegos.

5. *Creando cuentos.* Instrucciones del maestro: “para empezar, les voy a dar una oración sencilla (ejemplo: “camino del mercado, vi a un hombre con un cerdo)... Ahora, cada uno de ustedes repetirá la oración y añadirá algo más (ejemplo: “camino del mercado vi a un hombre con un cerdo y una bolsa de fertilizante”). Así seguiremos hasta que la lista se haga tan larga que ya nos falle la memoria”.

6. *Teléfono descompuesto.* Instrucciones del maestro: “Formen una fila. Le voy a decir un chisme al oído del alumno más cercano. Después, éste se lo dirá en secreto a otro, tratando de repetirlo tal y como yo se lo dije. Así seguiremos hasta llegar al último alumno. Vamos a ver cómo cambia el chisme”.

Interpretación.

7. *Onomatopeya.* Los alumnos crean palabras onomatopéyicas a partir de sonidos familiares.

8. *Voces.* Los alumnos escuchan una voz grabada o de una persona que no estén viendo, y tratan de adivinar su estado de ánimo, su edad, su sexo, etc.

Retención auditiva.

9. *Detectar errores.* El maestro lee o narra un cuento o poema familiar; de vez en cuando, sustituye algunas palabras correctas por otras. Los estudiantes escuchan, y al detectar las palabras sustituidas, dicen las palabras correctas en voz alta.

10. *Escuchar y contar.* Los estudiantes escuchan y cuentan chistes, trabalenguas, dichos, cuentos, etc.

Para hablar...

A continuación presentamos unas sugerencias para involucrar a sus alumnos en la comunicación oral.

Imitaciones y personificaciones.

1. Un locutor de radio.
2. Un narrador de noticias o de un evento deportivo.
3. Un maestro.

Demostraciones e instrucciones.

4. Presentar una persona a otra.
5. Pedir un favor de una manera formal.

Juegos.

6. *Eco.* Instrucciones: los estudiantes forman tres o cuatro grupos. El (la) maestro(a) dice una palabra o frase en voz alta. El primer grupo la repite en voz un poco más baja. El segundo grupo la repita más bajo aún; y así sucesivamente hasta que apenas se escuche qué es lo que se dice.

7. *Veinte preguntas.* Instrucciones: un jugador sale del aula y los demás escogen un “objeto secreto”. Cuando el jugador regresa, tiene que adivinar el objeto. Puede hacer hasta veinte preguntas que se puedan responder con “sí” o “no”.

8. *¿Cuál es mi oficio?* Instrucciones: un panel de cuatro estudiantes se turnan para hacerle preguntas a otro estudiante (el jugador); el objetivo es dar con la profesión que está pensando. Las preguntas tienen que ser tales, que sólo se pueda contestar con “sí” o “no”. Con cada “no” el jugador pierde un punto.

Presentaciones.

9. *Contar un cuento.* Se trata de representar una historia, además de contarla. Para que los niños se sientan más cómodos, se pueden utilizar máscaras y disfraces.

10. *Entrevistas.* Los alumnos preparan y presentan entrevistas con el personaje de un cuento, un personaje animado o un animal cualquiera.

11. *Declamaciones.* Los estudiantes presentan a sus compañeros trabalenguas, poesías, la letra de una canción, etc.

OTRAS ACTIVIDADES

Cuando los niños escuchan los sonidos, las rimas, el ritmo y la repetición de la poesía, desarrollan buenos hábitos de escuchar y logran un aprecio por el lenguaje. Los que están en un nivel de alfabetización emergente pueden aprovechar mucho de estos tipos de experiencias de escuchar debido a que desarrollan una familiaridad con el idioma en un contexto oral que facilita el conocimiento fonémico y la alfabetización.

Los poemas que tienen una rima clara, tal como “El maíz”, o un acento marcado, como “Bate, bate, chocolate”, líneas repetitivas como “Ri k’asonel mama”, o palabras onomatopéyicas, como “Los sapitos”, son excelentes selecciones para experimentar la habilidad de escuchar. En todo caso, las experiencias pueden ser mejoradas a través de:

- juegos con los dedos, pantomima, interpretaciones dramáticas;
- marcando el ritmo;
- cambios en la voz para reflejar las palabras onomatopéyicas;
- leyendo con los niños las palabras que riman;
- recitaciones en grupo con los niños, sobre todo de textos repetitivos.

1. *Escuchando la rima.* “El maíz” y “Tamales, tamales”, son poemas con una rima pura y por ende son muy útiles para reforzar la enseñanza de palabras que riman. Lea cada poema en voz alta varias veces hasta que los niños voluntariamente empiecen a recitarlo; luego pídale que identifiquen las palabras que rimen. Para “El maíz”, puede pedir a los niños

que se toquen su nariz cada vez que diga una palabra que rime con “maíz”. Para “Tamales, tamales”, haga una pausa antes de decir las palabras que riman en las líneas 2, 4 y 6, y anime a los niños a producirlas.

EL MAÍZ

(Tradicional)

El maíz
tiernecito
de raíz,
va estrenando
su nariz
que parece
flor de lis.
¡Qué maíz
tan feliz!

TAMALES, TAMALES

(Ernesto Galarza)

Tamales, tamales
a dos por dos reales.
Compren tamalitos
bien calientitos.
¿Quién compra tamales
a dos por dos reales?

2. *Una interpretación dramática.* Mientras usted lee el poema “Tortillitas”, los niños pueden dar palmadas, primero con una mano encima y luego con la otra como si estuvieran torteando. Después de que hayan escuchado el poema varias veces, pueden recitarlo en grupos: la clase entera recita la primera línea; los varones o las niñas recitan las líneas 2, 4

y 5, que se refieren al papá; y el otro grupo recita las líneas 3, 6 y 7, que se refieren a la mamá.

TORTILLITAS

(Tradicional)

Tortillitas, tortillitas,
tortillitas para papá,
tortillitas para mamá;
tortillitas de salvado
para papá cuando está enojado;
tortillitas de manteca
para mamá que está contenta.

Cuando los niños estén familiarizados con el poema “Bate, bate chocolate”, pueden invitarlos a palmejar con las manos con cada palabra de las primeras tres líneas, y con una palmada más fuerte con las sílabas de “cho-co-la-te”, con que termina cada línea. Con la última línea, se deben frotar las manos con el gesto de girar el molinillo de chocolate entre las manos.

BATE, BATE CHOCOLATE

(Tradicional)

Uno, dos, tres, **cho-**
Uno, dos, tres, **-co-**
Uno, dos, tres, **-la-**
Uno, dos, tres, **-te**
Bate, bate **chocolate.**

3. *Escuchando para el ritmo.* Después de haber memorizado el poema “Rima de la manzana”, y de haber logrado dar una palmada con cada una de las sílabas acentuadas (subrayadas), los niños estarán listos para jugar “Pasa la manzana”.

5. Recitando exitosamente un trabalenguas.

Tres tristes tigres tragaban
tres gruesos trozos de grasa,
y tres hombres los buscaban
con ganas de darles caza.

Me han dicho un dicho
que han dicho que he dicho yo.
Ese dicho está mal dicho,
pues si lo hubiera dicho yo,
estaría mejor dicho
que el dicho que han dicho
que he dicho yo.

Compadre, compre usted poca capa parda
que el que poca capa parda compra
poca capa parda paga.
Yo, que poca capa parda compré
poca capa parda pagué.

—Compadre, cómprame un coco.
—Compadre, no compro coco
porque como poco coco como,
poco coco compro.

6. Juegos con los dedos. Mientras se recitan estas rimas que acompañan al juego con los dedos, se señala cada dedo de la mano, empezando con el meñique o dedo pequeño.



1. (Tradicional)

Éste, chiquito y bonito;
éste, el rey de los anillitos;
éste, tonto y loco;
éste se marchó a la escuela
y éste se lo come todo.

2. (Tradicional)

Este chiquito
compró un huevito;
este flaco lo preparó;
este largote puso la mesa;
el gordote ¡se lo comió!

“Pin-uno, pin-dos” es un poema que es perfecto para los juegos de los dedos. Los niños alzan rápidamente el dedo mientras dicen “pin-uno” y alzan rápidamente un nuevo dedo mientras dicen cada nuevo número; entonces, menean rápidamente todos los diez dedos cuando dicen “¡Pingüino!”.

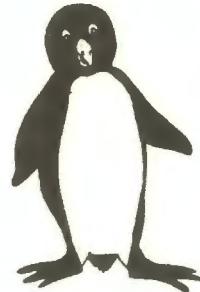
Para ayudar a los niños a visualizar el efecto acumulativo de los números de este poema, se puede armar un desfile de pingüinos en varias hojas de papel pegadas con “tape” para formar una franja. Divida la franja en once secciones, cada una identificada con un número de uno a diez y la frase apropiada del poema; en la última sección

escriba “¡Pingüino!”. Los niños pueden hacer los pingüinos y pegarlos en las hojas. Para hacer los pingüinos use tres círculos de 1 1/2" de papel color negro para la cabeza y los pies; un óvalo de 4 1/2" de papel blanco para el cuerpo; y un óvalo de 4 1/2" de papel negro cortado en medio para las aletas.

PIN-UNO, PIN-DOS

(Tradicional)

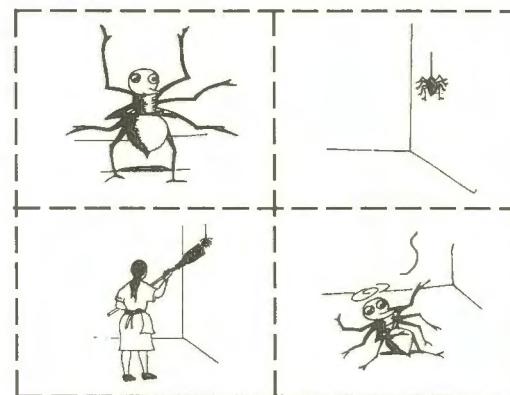
Pin-uno, pin-dos, pin-tres,
pin-cuatro, pin-cinco, pin-seis,
pin-siete, pin-ocho,
pin-nueve, pin-diez, pingüino.



7. Escuchando para visualizar. La habilidad de visualizar o crear imágenes mentales, es una importante estrategia de pensamiento que afecta la conceptualización y la comprensión, tanto como la expresión oral y escrita. Escuchar cuentos o poesías es una experiencia valiosa para visualizar. Poemas con detalles descriptivos como “Ri Q’ij xk’ule” permiten a los niños formar un solo cuadro. Cuentos como “La araña pirulina” involucra a los niños en visualizar acciones secuenciales. Pida a los alumnos reproducir sus cuadros mentales por medio de un dibujo o una serie.

LA ARAÑA PIRULINA

La araña Pirulina
por la pared se subió.
Y mi tía Catalina,
con la escoba la barrió.



RI Q’IJ XK’ULE’

(Juan Yool Gómez)

Ri q’ij nutzu apo ri ik’.
Ri q’ij jab’el ok nutz’et ri ik’.
Ri q’ij ntze’en rik’in ri ik’.
Ri q’ij jab’el ok ntzu’un.

Ri q’ij xub’ij chi re ri sutz’:
-Tab’ij chi re ri ik’ chi
ninwajo’ yik’ule’ rik’in.
Yin yalan nub’eyomäl.

Ri sutz' xutzijoj chi re ri ik',
ri ik' yalan xkikot ri ránima.

Xub'ij chi re ri sutz' chi
nrajo' ri k'ulub'ik.

Ri q'ij rik'in ri ik',
Xek'ule' pa jun saq'ij.
K'iy kalk'wa'l xekalajuj.
Ja la', la ch'umil.

8. Escuchando adivinanzas.

1. (Tradicional)

Blanco por dentro,
verde por fuera,
si quieres que te lo diga,
es-pera.
[La pera]

2. (Tradicional)

Largo y finito
como un palito,
tiene alma negra,
negra, renegra;
deja su huella
detrás de ella
y en el papel
se queda él.
[El lápiz]

3. (Ina Cumpiano).

He sido semilla;
he sido flor.
Hoy me conoces
por mi buen sabor.
¿Quién soy?
[La manzana]

Ejemplo en Kaqchikel

4. (Juan Yool Gómez)
Yin ninchaqirisaj ronojel
Yin ninmeq'erisaj ronojel
man jun ntikir ntzu'un
nupeläj.
¿In achike ri?
[Ri q'ij]

Ejemplos en Poqomam

5. (Andrés Cholotillo).

Inin k'o ti nwi', choqalaa' q'axnaq nink'atzini, xer warí'
chaqab'a ta ninch'aqix kan wi'. ¿Naq nwach? [Ri xajab']

6. (Andrés Cholotillo)

Naq rwach k'ari', k'o rixkin, xer war' ma rxin ta na
k'axaaj. ¿Cho rxin nach'ob' wi? [Ri b'ojoy]

La lectura

Leer y escribir son probablemente las destrezas más críticas para lograr éxito en la escuela. La enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la L1 y la L2 forman el esqueleto de cualquier programa escolar para el desarrollo completo de la competencia lingüística cognitiva-académica. Sin embargo, esto no implica que los niños necesiten 3 o 4 horas cada día de lecciones en idioma español e idioma maya. De hecho, demasiada instrucción formal del idioma puede ser perjudicial. Muchos de los objetivos lingüísticos pueden ser enseñados con toda eficacia a través de lecciones de ciencias naturales, estudios sociales y matemáticas.

La primera pregunta que surge en relación a la problemática de la enseñanza inicial de la lectura en el contexto de la educación bilingüe es ésta: ¿Es necesario que el niño lea en la lengua materna antes de que empiece a leer en la segunda lengua? La evidencia que resulta de las investigaciones es un poco confusa; sin embargo, sabemos que hay una gran diferencia en el éxito de la alfabetización inicial en la L1 o la L2 dependiendo de si pertenecen a un grupo lingüístico mayorizado o minorizado. Todos los estudios indican que los niños que dominan la lengua

mayoritaria demuestran mayor éxito cuando se les enseña a leer inicialmente en L2 (por ejemplo, los niños hispanohablantes en un programa de inmersión de francés). En contraste, los estudiantes lingüísticamente minorizados demuestran mucho más éxito en la escuela si se les enseña a leer primero en su lengua materna.

Cummins (1981) explica que en contextos donde el grupo lingüísticamente minoritario siente una ambivalencia u hostilidad hacia el grupo lingüísticamente mayoritario, esta inseguridad, confusión o rencor puede resultar en bajo rendimiento académico. El uso de la lengua minoritaria, como medio de instrucción, fortalece la identidad del niño y su auto-estima.

Aprendemos a leer sólo una vez. Muchas de las destrezas que acumulamos al aprender a leer en un idioma las transferimos al otro. Aun cuando los idiomas no usen el mismo sistema ortográfico, los investigadores han descubierto que las estrategias generales, los hábitos y actitudes, el conocimiento de la estructura del texto, la retórica, las destrezas sensomotoras y de percepción visual, las funciones cognitivas, y muchas de las destrezas de aprestamiento se transfieren al leer en la L2 (Thonis 1981). Los estudiantes alfabetizados en la L1 progresan más al leer en la L2 que los niños no alfabetizados en su lengua materna. Esto implica que los padres deben usar la L1 con sus hijos en la casa, para que ellos desarrollen un dominio completo, y si es posible, los padres deben proveer un ambiente en donde todos lean y escriban en su lengua materna.

Thonis (1981) agrupa los métodos para enseñar a leer en tres categorías: sintético, analítico, y ecléctico. Los métodos sintéticos, que parten los elementos de la lectura en segmentos, incluyen: el método onomatopéyico (los

sonidos cotidianos que son asociados con símbolos visuales), el método alfabético (que ha sido criticado por no enseñar los sonidos de las letras), el método fonético (que enseña las asociaciones de sonido-símbolo), el método silábico (que enseña las unidades de sílabas en vez de sonidos), y el método lingüístico (que enseña los patrones más frecuentes de las palabras).

En los métodos analíticos, las palabras enteras y la comprensión son enfatizadas. Estos métodos incluyen: el método global (que enfatiza la memorización y producción de palabras enteras y frases), el método generativo (la memorización de palabras enteras y el análisis de sus partes), el método de experiencia idiomática (donde los estudiantes producen sus propios materiales personalizados para la lectura). Este último método es considerado uno de los más mejores, especialmente en el contexto donde es difícil conseguir materiales que sean relevantes cultural y lingüísticamente.

El ecléctico implica tomar lo mejor de todos los métodos y aplicarlos en forma individualizada para satisfacer las distintas necesidades de los estudiantes. A través de estos métodos los estudiantes tienen la oportunidad de aprender el código y además obtener el significado.

A pesar de todo, la meta última de la lectura debe ser la comprensión. Aunque se puede usar métodos estructurados para enseñar a leer, los estudiantes aprovechan más si se enseñan todas las destrezas, incluyendo las de pensar y la de creatividad. Como dice Thonis (1981:167), “leer es comprender y comprender es pensar”.

En una sociedad alfabetizada, los niños se dan cuenta a una edad muy pequeña de la importancia del idioma escrito

a través de los medios de comunicación, libros, letreros, carteles, rótulos, propagandas, anuncios, etiquetas, envases, paquetes, graffitti, logotipos, cartas, etc. El leer es un proceso natural el cual la mayoría de los estudiantes puede adquirir fácilmente cuando se les da un ambiente escolar que utiliza al máximo las actividades naturales de lectura que rodea al niño (Goodman y Goodman 1982).

Por ejemplo, los estudiantes pueden aprender a leer leyendo cuentos dictados por el maestro (el método de la experiencia idiomática), siguiendo reglas o instrucciones que se escriben en la clase (“el juego de la lotería”, “la preparación de la leche escolar”), intercambiando cartas, diarios interactivos entre el maestro y el estudiante, juegos, recetas, un periódico de la escuela, etc. Todas estas actividades pueden y deben incorporar las experiencias culturales y lingüísticas de los estudiantes en la clase.

Cuando los estudiantes empiezan a progresar de las destrezas de decodificación a la comprensión de lectura y pasan de materiales elaborados por ellos mismos y otros en la clase a libros, poemas, y cuentos escritos por otros autores; el maestro y los estudiantes pueden buscar libros y otros materiales que sean divertidos, emocionantes, de mayor interés, y relevantes para su propia vida y cultura. En años recientes se han producido excelentes libros de literatura infantil maya que pueden ser incorporados al programa de las artes del lenguaje.

Sobre todo, es importante que se concentren en las estrategias que promueven el entendimiento del significado de la palabra escrita y no en las que sirven para destacar partes aisladas de la palabra. El método fonético es una herramienta útil, especialmente para los idiomas mayas y el español, donde existe una cercana correspondencia entre

sonido y símbolo. Un énfasis exagerado en el dominio de las distintas partes, antes de pasar a una actividad comunicativa que tenga sentido para los estudiantes, puede obstaculizar el progreso del niño y disminuir su confianza en su capacidad de leer.

ACTIVIDADES

1. Poemas. Leer y recitar un poema es parecido a memorizar y recitar, a menos que se enfoque la atención en la escritura. Actividades exitosas para leer y recitar incluyen: leer en grupo y leer un poema a dúo. Poemas adecuados para leer en grupo son los que tienen líneas repetitivas e involucran más de un personaje, tal como “Concierto.” Poemas para dos voces, como “La exclamación”, en donde diferentes líneas están asignadas a diferentes voces.

“La voz de los animalitos”: Despues de leer el poema y enfatizar en los números del 1 al 10, extiende el poema asignándoles a los estudiantes un trabajo en grupo en donde identifiquen otros animales y los sonidos que hacen, para crear cinco nuevos versos.

Por ejemplo:

Tengo seis vacas
que saben mugir;
mu, mu, mu.

Tengo siete caballos
que saben relinchar;
yii, yii, yii.

Tengo ocho ganzos
que saben graznar;
cua, cuá, cuá.

Tengo nueve serpientes
que saben silbar;
sss, sss, sss,

Tengo diez gallos
que saben cantar;
quiquiriquí, quiquiriquí, quiquiriquí.

LA VOZ DE LOS ANIMALITOS

Tengo una gatita
que sabe maullar:
¡miau, miau, miau!,
tengo dos perritos
que saben ladrar:
¡gua, gua, gua!,
tengo tres pollitos
que saben piar:
¡pío, pío, pío!,
cuatro borreguitos
que saben balar:
be, be, be!,
y cinco ranitas
que saben croar!
¡croa, croa, croa!



LA EXCLAMACIÓN

(Octavio Paz)

¡Quieto!
No en la rama.
En el aire.
No en el aire.
En el instante.
El colibrí.

CONCIERTO

(Ismael Parrágez)

Pía el pollo
“pío, pío”

y el cerdo hace
“o, o, o”.

“Qui quiri qui”
canta el gallo

y la gallina
“clo, clo”.

Inspire a los niños a que desarrollen otros sonidos de animales para reemplazar a los del poema. Cuando está la nueva versión, se lee. Invite a los niños a que dramatizan cada animal y que emitan su sonido respectivo, por ejemplo,

Ladra el perro "guau, guau"
el ratoncito hace "i-i-i"
"jijo, jijo" hace el burro
y el pato "cuá, cuá"

2. *Poemas y cuentos con frases repetidas.* Muchos poemas, debido a su rima, ritmo, repetición, o estructura, tienen un patrón en sus líneas que los niños pueden seguir para crear nuevos poemas. Estos poemas, llamados "innovaciones", son importantes piezas de evidencia para los niños de que sí pueden escribir. Las innovaciones pueden consistir en una sencilla sustitución de una sola palabra hasta la creación de un nuevo poema.

DÍA DE SOL

(José Juan Tablada)

Día de sol:
hay una mariposa
en cada flor.

Día de sol:
hay un chuparrosa
en cada flor.

Día de sol:
hay una muchedumbre
en cada lago.

Día de lluvia:
hay una gota
en cada hoja.

LA COMETA

(Pura Vásquez)

La cometa en el aire
brilla, sube...
¡Es el sol! ¡Es la luna!
¡Es la nube!

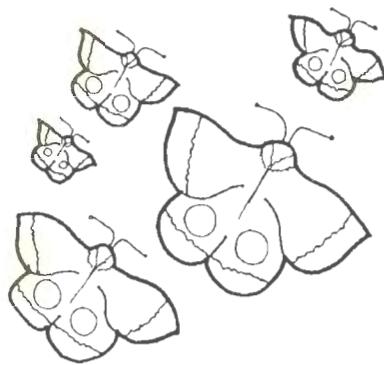
RI TI JAB'EL OK PALAMAX

Yin in jab'el ok palamax,
yin ütz yensäq ri kotz'i'j,
yin ütz yentz'et ri kotz'i'j.

Yixule' yijote' pa taq kotz'i'j.
yixule' yijote' pa taq kaq'iq',
yixule' yijote' pa taq jöb',
yixule' yijote' pa taq q'ayüs.

Roma ninkanoj ri nuway,
roma ninkanoj ri nuk'aslem,
roma ninkanoj ri wachb'il,
roma ninkanoj ri wachoch.

K'iy rub'onil ri nuxik',
k"iy rub'onil ri nuch'akul,
k"iy rub'onil ri wachoch,
k"iy rub'onil ri kotz'i'j.



Pa taq kotz'i'j yib'yaj wi,
 pa taq kotz'i'j yiwa wi
 pa taq kotz'i'j yiwir wi,
 pa taq kotz'i'j yisamaj wi.

Yin in palamax,
 nima'q ri nuxik'
 nim ri ti wánima.

3. “*El sapito glo glo glo*”. Después de leer el poema,lea otra vez la tercera estrofa y hable de todos los lugares donde el sapito puede esconderse. Pida a los niños que trabajen en parejas para escribir nuevas preguntas para el tercer verso. Luego, pídale que lean sus preguntas a la clase.

EL SAPITO GLO GLO GLO

(José Sebastián Tallón)

Nadie sabe dónde vive.
 Nadie en la casa lo vio.
 Pero todos escuchamos
 al sapito: glo... glo... glo...

¿Vivirá en la chimena?
 ¿Dónde diablos se escondió?
 ¿Dónde canta, cuando llueve,
 el sapito Glo Glo Glo?

¿Vive acaso en la azotea?
 ¿Se ha metido en un rincón?
 ¿Está abajo de la cama?
 ¿Vive oculto en una flor?

Nadie sabe dónde vive.
 Nadie en la casa lo vio.
 Pero todos lo escuchamos
 cuando llueve: glo... glo... glo...



La escritura

Para ayudar a los estudiantes a desarrollar confianza en su habilidad de escribir, es importante incorporar actividades que se concentran en las tareas orientadas hacia su adquisición. Un enfoque excesivo en la forma o la estructura del idioma, ignorando actividades de escritura que son significativas, personalizadas y relevantes culturalmente, puede retardar el crecimiento en las destrezas de la escritura.

Un excelente ejemplo de una actividad de escritura orientada hacia la adquisición es el “diario interactivo”. Los diarios interactivos han sido utilizados por maestros para desarrollar las destrezas de escritura en sus estudiantes, así como para aumentar la comunicación personal y el entendimiento mutuo entre el maestro y el estudiante. Con esta técnica, cada estudiante mantiene un cuaderno de composición en el cual se mantiene una conversación privada entre el maestro y el estudiante. El estilo de composición es informal, utilizando lenguaje conversacional, y cada estudiante es libre de escribir acerca de cualquier cosa que sea de interés para él. El maestro no corrige nada en forma directa; sólo a través de un modelo, le demuestra la forma correcta al estudiante. Los comentarios del maestro deben ser cariñosos, apoyadores y deben responder a los esfuerzos del estudiante por comunicarse.

Al principio, las composiciones del estudiante podrían ser muy cortas, pero poco a poco aprenderá las estrategias de escribir del maestro y elaborará temas más complejos, desarrollados e independientes. Aunque el enfoque principal de los diarios interactivos está dirigido hacia el uso funcional, personal e interactivo del idioma; los maestros que utilizan esta estrategia dicen que con la práctica de la escritura, sus estudiantes también mejoran su gramática y su ortografía. Precisamente porque los maestros no corrigen los errores, los estudiantes están muy orgullosos de su progreso cuando comparan sus composiciones del inicio del año con los del final del año.

Otra técnica que es sumamente beneficiosa para los estudiantes de los grados superiores de primaria y secundaria es la “composición libre”. Cada vez que los estudiantes están realizando una tarea de composición, siguen un procedimiento establecido. Ellos deben estar animados a

escribir sin corregirse, tal como saltan las palabras. El primer paso de este proceso de escritura es el pre-escribir, lo cual involucra la selección de temas y puede incluir una sesión de “tormenta de ideas”, “mapeo temático”, o de anotar palabras que salen de la mente relacionadas con el tema escogido. El autor en este momento comienza a escribir sobre este tema personalizado sin preocuparse por la forma del lenguaje que él o ella está produciendo. Lo que es importante en esta etapa es el mensaje. Lo que escribe debe ser lo más abierto y honesto posible. En las próximas etapas, los estudiantes revisan en su composición el contenido y la organización de sus ideas. La última etapa es la corrección de errores de la gramática, puntuación y otros, que pueden interferir con el entendimiento del mensaje del escritor. En este proceso, se desarrolla todo tipo de composición; el propósito es comunicar un mensaje personal y significativo. La meta final de este proceso de la escritura es tratar las varias etapas del proceso en forma progresiva e integral –desde la pre-escritura hasta la post-escritura, y desde la fluidez y el contenido hasta la forma y la exactitud.

Una tercera estrategia para enseñar y reforzar destrezas de lectoescritura con estudiantes un poco más grandes, es enfocar el aprendizaje alrededor de las destrezas necesarias para sobrevivir en el mundo fuera de la escuela. Las unidades pueden ser desarrolladas en áreas tales como: servicios de salud, nutrición, mercadeo, ahorros, préstamos, planificación financiera, o cualquier otra cosa que llame la atención de los estudiantes. Las tareas relacionadas con la vida práctica son muy motivadoras y ayudan a generar auto-confianza en el estudiante.

Para estudiantes de cualquier edad, otra fuente excelente de materiales para tareas de lectura y escritura es la literatura folclórica de la cultura representada. A través de

las palabras –tanto orales como escritas– que han sido transmitidas por las generaciones, los estudiantes pueden experimentar el poder y la magia del idioma. Por medio de mitos, leyendas, historias, cuentos, ellos pueden estudiar las maneras en que sus antepasados han interpretado la realidad, los valores culturales, las tradiciones culturales, su ambiente ecológico y los cambios que han ocurrido como resultado de la tecnología. Usando esta literatura, recolectada por ellos mismos o que se encuentra ya publicada, los estudiantes pueden recrear los cuentos, los poemas, los cantos, las metáforas que tienen sentido e importancia para ellos mismos.

Los principios de la alfabetización del “lenguaje integral”, descritos arriba, están creciendo en popularidad en muchas partes del mundo. El trabajo de Goodman (1982) y otros, le han dado una nueva forma al proceso de lectura. Nos sentimos obligados a centrarnos en la enseñanza de las destrezas prácticas –aunque muchas veces se conviertan en una labor ardua, por ejemplo, a través de un número sin fin de ejercicios en cuadernos. Al contrario, ahora enfocamos en el lector sus necesidades individuales, sus valores, conocimientos previos culturalmente determinados, todo en relación al contenido de la clase.

Un programa de lenguaje integral es aquel en el cual la lecto-escritura, las destrezas receptivas y expresivas para escuchar y hablar, están integradas a través de un ambiente de aprendizaje natural. Los principios del lenguaje integral están basados en lo siguiente:

*El programa de lenguaje se debe enfocar en la realidad del niño.

*El alumno debe considerar que las actividades de lenguaje y alfabetización tienen sentido y propósito para él.

*Las instrucciones se dirigen hacia la integración de las destrezas de escuchar, hablar, leer, escribir y la enseñanza de éstas en un contexto, con sentido para el niño.

*Los alumnos comprenden el propósito de la lectura.

*Los alumnos aprenden a leer, leyendo.

*Los alumnos aprenden a escribir, escribiendo.

*El motivo primordial de la lectura es la comprensión del texto.

*El ambiente en la clase debe apoyar el aprendizaje natural y el desarrollo lingüístico y la alfabetización.

Las aulas que efectúan un programa de lenguaje integral están cultivando el deseo natural del alumno por aprender. Los maestros crean así ambientes que estimulan la alfabetización, y proporcionan tanto como les es posible, propósitos reales y verdaderos para la lecto-escritura.

ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EL VOCABULARIO

Una de las cosas más importantes para la adquisición de una lengua es el conocimiento de sus palabras. La recolección de palabras –toda clase de palabras– apoyará este conocimiento y despertará o mantendrá vivo el amor por el idioma.

Cada idioma está lleno de palabras interesantes. Si el estudiante lo explora cuidadosamente se dará cuenta de que existe un tesoro de palabras listas para colecciónar: palabras sonoras, palabras de sentido múltiple, palabras que riman, palíndromos, palabras emparejadas, tríos de palabras, etc.

1. Las *colecciones* deben ser un recurso permanente en el aula. Dependiendo de su utilidad, los estudiantes deben

escribir en una tarjeta la palabra y su definición, y marcar la tarjeta con un símbolo que clasifica el tipo de palabras (por ejemplo, una palabra sonora, una tiponomía, etc.); y además pueden dibujar una ilustración, escribir sinónimos y usar la palabra en una oración.

2. La colección de ciertos *pares* o *tríos de palabras* pueden ser ilustradas utilizando una matriz de una flor o de una mariposa. La matriz de la mariposa es útil para colecciónar palabras pares: cada palabra de la pareja estará escrita en el ala, con la conjunción escrita en el cuerpo. La matriz de la flor es también útil para colecciónar tríos de palabras. Las palabras de abajo ayudarán para iniciar una tormenta de ideas.

Parejas de palabras:

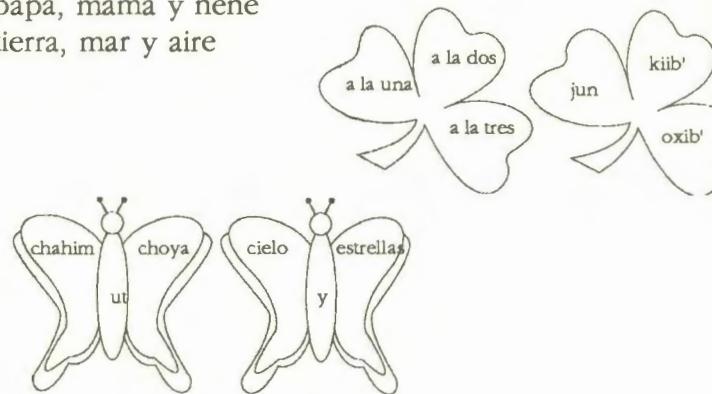
abrir y cerrar	aceite y vinagre
agua y jabón	ahora o nunca
arroz con frijoles	arroz con pollo
besos y abrazos	blanco y negro
café con leche	común y corriente
día y noche	ida y vuelta
leer y escribir	más o menos
pan y agua	punto y aparte
sano y salvo	

Ejemplos en Q'eqchi':

wa ruk'in ik	(tortillas con chile)
saq ut q'eq	(blanco y negro)
chahim ut choxa	(cielo y estrellas)
wa quk'a	(comida y bebida)
sa' choxa ut sa ch'och'	(en el cielo y en la tierra)

Tríos de palabras:

a la una, a las dos y a las tres
 bueno, malo, regular
 hombres, mujeres y niños
 lunes, miércoles y viernes
 papá, mamá y nene
 tierra, mar y aire



3. *Sinónimos y antónimos*. "Sinónimos" son palabras que tienen el mismo o casi el mismo significado. "Antónimos" son opuestos. Aquí hay una lista en español para ponerlo a usted y a su clase a pensar.

Sinónimos

Adjetivos

Aflijido - triste, acongojado
 alegre - contento, feliz
 amable - agradable, atento
 cómico - divertido, gracioso
 famoso - conocido, distinguido, ilustre
 flaco - delgado, fino
 perezoso - flojo, haragán, vago

tranquilo - quieto, callado, calmado
vanidoso - presuntuoso, presumido
verdadero - cierto, real, auténtico

Sustantivos

alumno - estudiante, discípulo
amor - afecto, cariño, ternura
calamidad - desastre, catástrofe
cara - rostro, faz, semblante
cima - punta, cumbre
engaño - mentira, burla
motivo - razón, causa
rabia - ira, furia, cólera

Verbos

acabar - terminar, finalizar, concluir
acumular - amontonar, almacenar, juntar
botar - echar, tirar
hacer - crear, producir, fabricar
ocultar - esconder, tapar
soportar - aguantar, tolerar, resistir

Antónimos

Adjetivos

abierto - cerrado
acompañado - solo
barato - caro
bonito - feo
cobarde - valiente
último - primero

Adverbios

arriba - abajo
cerca - lejos
delante - detrás
dentro - fuera
rápido - lento

Sustantivos

abundancia - escasez
alegría - tristeza
calor - frío
claridad - oscuridad
confianza - duda, desconfianza

Verbos

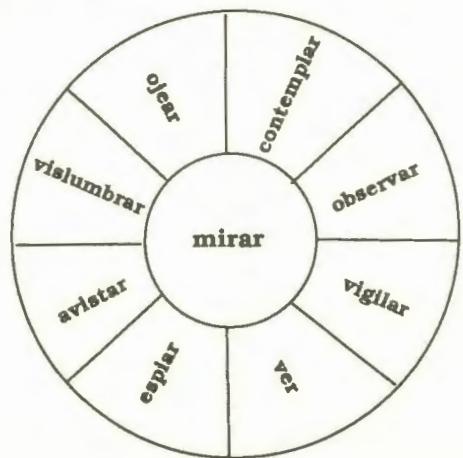
agarrar - soltar
amar - odiar
comprar - vender
empezar - acabar, terminar
encender - apagar, extinguir

4. Juego. Un ciempiés (como el de la figura) puede agrandar el vocabulario de los niños y fortalecer su entendimiento de los grados de significación. El maestro inicia el juego escribiendo dos antónimos; los alumnos extienden el ciempiés en ambas direcciones escribiendo sinónimos para cada palabra. Anime a los niños a colocar sus sinónimos en un forma que denote más y más grados de intensidad mientras se aleja del centro. Se puede incitar la competencia formando dos equipos.

Antónimos apropiados para los primeros grados: grande/pequeño, bonito/feo, bueno/malo, triste/alegre. Para grados avanzados: tranquilo/animado, aumentar/disminuir, empezar/ acabar, tímido/sociable.



5. Las "ruedas de palabras" son otra técnica para practicar sinónimos y antónimos. El maestro o un alumno escribe la palabra en el centro; los sinónimos y los antónimos se escriben en los "rayos".



6. *Palabras ruidosas*. "Onomatopeya" es una palabra cuyo sonido imita lo que describe. Ejemplos:

tilín talán
pim, pam, pom
quiquiriquí
pío pío

Algunas de este tipo de palabras han sido incorporadas oficialmente al idioma. Ejemplos:

cacarear
cuchichear
chaparrón
chismear
piar
ronronear
tartamudear

7. *Palíndromos* "Palíndromos" son palabras o frases que se leen lo mismo de izquierda a derecha que al revés. Ejemplos:

Ana	Ojo
Ala	Oso
Ama	Salas
Radar	¿Sopas y sapos?
¿Somos o no somos?	
Dábale arroz a la zorra el abad.	

8. *Palabras que riman*

-ad: bondad, edad, maldad, oportunidad...
-ajo: abajo, ajo, bajo, debajo, trabajo...

-al: animal, cabal, cal, corral, especial...

-ato: contrato, gato, inmediato, pato, relato...

9. *Palabras de sentido múltiple (no es lo mismo, pero se escribe igual).*

botón

1. capullo
2. lo que hace funcionar un aparato
3. el de las camisas

cola

1. rabo
2. fila

lengua

1. órgano fisiológico
2. idioma

Ejemplos en Kaqchikel:

achike

1. ¿Qué?
2. ¿Quién?

amaq'el

1. constantemente
2. vecino

b'aq

1. hueso
2. aguja
3. delgado (persona)

OTRAS ACTIVIDADES.

10. Hacer *dibujos que contextualicen oraciones* es una manera muy efectiva para ayudar a los estudiantes a entender las variadas definiciones de las palabras con sentidos múltiples. Puede llegar a elaborarse un “diccionario” ilustrado.

11. Divida la clase en grupos pequeños, y asigne a cada grupo *una palabra con múltiples sentidos*. A continuación, cada grupo deberá realizar dibujos que contextualicen oraciones, para clarificar los varios sentidos de las palabras (las precedentes son sólo algunas ideas sueltas; hay muchas más). Al terminar, pida a los niños que compartan su trabajo. Coleccione los productos finales de todos los grupos en un “diccionario” de palabras con múltiples sentidos.

12. *Homófonos (no es lo mismo, ni se escribe igual).* Los “homófonos” son palabras que suenan exactamente igual, pero que tienen diferentes ortografías y significados. En español hay muchos homófonos debido a la similar pronunciación de *b* y *v*; *c* suave, *s* y *z*; *g* suave y *j*; *ll* y *y*; y la *b* muda. Ejemplos:

bazo - vaso	basta - vasta (amplia)
bello - vello	beses (besar) - veces
bote - vote (de votar)	abrasar (quemar) - abrazar
azar (suerte) - asar	casa - caza
ves (de ver) - vez (ocasión)	agito (de agitar) - ajito
habría - abría	hay - ay
hola - ola	cayo - callo (de callar)
malla (medias) - maya	

Una manera exitosa de ayudar a los alumnos a distinguir los homófonos es a través de “tarjetas de homófonos”. Los niños pueden hacer una tarjeta para cada pareja de homófonos. En el anverso se escribe el homófono; en el reverso, se hace un dibujo con el cual se ilustra la palabra. Al dar la vuelta a la tarjeta se deja ver el dibujo, que debe acompañarse por una oración en la cual se utilice la palabra correctamente. Al comparar dos tarjetas, sale a relucir la diferencia entre la pareja de homófonos.

13. Precisiones. La expansión del vocabulario es fundamental para el desarrollo de la primera y la segunda lengua. Hay muchas maneras de cultivar el uso de nuevas palabras. Una es insistir en que los niños utilicen alternativas más precisas, en vez de palabras sobreusadas y vagas. A continuación se presentan algunos ejemplos:

Decir

admitir	afirmar	anunciar
asegurar	avisar	comentar
confesar	declamar	exclamar
sugerir	murmurar	explicar
informar	proponer	indicar

Bueno / bonito

agradable	fantástico	excelente
compasivo	bello	especial
espléndido	generoso	inolvidable
amable		

Hacer

acabar	armar	concluir
construir	crear	efectuar
ejecutar	elaborar	establecer
obrar	fabricar	formar
producir	realizar	fundar

Muestre a sus estudiantes una lista parcial de palabras alternativas, y trabaje con ellos para desarrollarla más. Luego pídale que escriban un cuento con frases repetitivas en las que se use una palabra diferente en cada línea. Por ejemplo:

El niño le gritó a su perro: “¡Ayúdame!”

El perro le gruñó a la abeja: “¡Ayúdalos!”

La abeja le susurró al águila: “¡Ayúdalos!”

Y el águila bajo al niño del árbol.

Trabaje con sus alumnos la lista de alternativas para “bueno / bonito”, y luego asígneles escribir una carta de agradecimiento a un parente, en la que expliquen por qué les gustó un día de paseo a su casa, un regalo o una comida especial.

Puede utilizar aquí la actividad de la “rueda de palabras”. Que los niños escriban en el centro una palabra sobreusada, vaga y “aburrida” y que en grupo encuentren alternativas más específicas y expresivas para escribir en los “rayos”.

14. Modismos. En cualquier idioma, una excelente forma de decir algo es a través de los modismos, los cuales no quieren decir de manera exacta lo que dicen literalmente. He aquí algunos modismos del español guatemalteco:

Al pie de la letra: Exacta o precisamente.

Con las manos en la masa: En el acto de cometer algún delito o picardía.

Dar a luz: Parir, tener un bebé.

Dar rabia: Enojar, enfadar.

De la noche a la mañana: De repente, en muy poco tiempo, repentinamente.

Estar en las nubes: Estar uno abstraído o absorto en sus propios pensamientos.

No tener pelos en la lengua: Expresarse libremente y con completa sinceridad.

Tener algo en la punta de la lengua: Estar a punto de recordar algo.

Tomar el pelo: Engañar, burlarse de alguien.

Para que los niños aprecien la utilidad y la riqueza de los modismos, involúcrelos en una actividad para que ilustren su significado literal. Permítales que construyan una máquina de escribir o una computadora ficticia, que sólo pueda interpretar las palabras de un modismo en forma literal. Enseguida, los alumnos deben escribir una oración con el modismo, e ilustrar lo que la máquina dice o quiere decir.

15. Préstamos. Todo idioma acrecienta el número de palabras que componen su léxico gracias a otras lenguas. No hay ningún idioma maya que no haya prestado palabras del español, y viceversa; aunque el español también ha prestado palabras de otros idiomas del mundo. He aquí algunos ejemplos de préstamos del español:

Del francés.

bicicleta (de bicyclette)
crema (de crème)
gripe (de grippe)

blusa (de blouse)
flan (de flan)

Del inglés.

béisbol (de baseball)
comité (de committee)
galón (de gallon)

bistec (de beefsteak)
cheque (de check)

Del azteca y otras lenguas náhuas.

aguacate (de auácatl)
cacao (de cacáuatl)
elote (de élotl)

atole (de atúlli)
chicle (de chílli)
tomate (de tómatl)

Otros ejemplos.

ajonjolí (del árabe)
café (del turco)
jaguar (del tupí-guaraní)

aspirina (del alemán)
caimán (del garífuná)

En toda Guatemala hay gran cantidad de toponimias que vienen de otros idiomas (algunos de ellos mayas). Como proyecto de clase, sería interesante investigar el origen de tales nombres. Esta es una excitante manera de introducir a los niños a la historia de las palabras.. Hay historias fascinantes detrás de los nombres de los cerros, ríos, lagunas, lugares sagrados, pueblos, calles, barrios, edificios históricos, etc.

16. Variantes. Así se llama a los idiomas hablados que están en un proceso de cambio constante. Así como los individuos y las comunidades están siempre cambiando, el lenguaje también tiene que cambiar continuamente, adaptándose para satisfacer las necesidades personales y sociales de los usuarios. Algunos cambios ocurren cuando un idioma se ha movido geográficamente y resulta aislado de su lugar de origen, o cuando sus hablantes están aislados socialmente. La gente separada por la distancia, por barreras físicas como ríos, montañas o mares, por clases sociales, discriminación racial o segregación legal, desarrollan formas variantes del idioma que comparten, con diferencias de vocabulario, sonidos, gramática y modismos. El aislamiento geográfico y social produce lo que se llama “variantes regionales de un idioma”.

Las variantes de un idioma contribuyen a su riqueza. La escuela debe aceptar con gusto la naturaleza dinámica y fluida del lenguaje, y el maestro debe apoyar toda la extensión del desarrollo lingüístico, en vez de restringirlo únicamente hacia el “lenguaje correcto”.

A continuación se presenta algunos ejemplos de variantes regionales del mundo hispánico:

Barrulete, papalote, capuchina, tonalete, papagallo, chiringa.
Camioneta, bus, camión, colectivo, guagua.
Cerdo, chancho, coche, cochino, puerco.
Elote, choclo, jilote, panocha.
Lentes, gafas, anteojos, espejuelos.
Maíz, abatí, cuatequil, millo.

Algunos ejemplos del Kaqchikel:

Jocote: q'enum, q'inum, q'onum, q'anum.
Lago: choy, ya'.
Luna: ik', qat'i'.
Masa de maíz: q'or, ke'en, ki'en.

* * *

¡A escribir!

A escribir se aprende escribiendo... Pero, ¿qué podemos escribir? He aquí algunas ideas que pueden adaptarse a las situaciones en que usted y sus alumnos se desenvuelven:

- | | | |
|-------------------|-------------------|------------------|
| 1. Adivinanzas | 2. Advertencias | 3. Alabanzas |
| 4. Anuncios | 5. Autobiografías | 6. Biografías |
| 7. Noticias | 8. Canciones | 9. Cartas |
| 10. Consejos | 11. Cuestionarios | 12. Chismes |
| 13. Chistes | 14. Definiciones | 15. Diarios |
| 16. Dichos | 17. Editoriales | 18. Ensayos |
| 19. Entrevistas | 20. Excusas | 21. Fábulas |
| 22. Horarios | 23. Horóscopos | 24. Informes |
| 25. Instrucciones | 26. Insultos | 27. Invitaciones |
| 28. Juegos | 29. Lemas | 30. Metáforas |

- | | | | |
|----------------|----------------|----------------|--|
| 31. Misterios | 32. Mitos | 33. Obituarios | 8. <i>Ficción realista</i> (problemas de la vida real, relatados). |
| 34. Dramas | 35. Oraciones | 36. Panfletos | |
| 37. Pesadillas | 38. Quejas | 39. Recuerdos | 9. <i>Cuentos picarescos o situaciones jocosas.</i> |
| 40. Resúmenes | 41. Rimas | 42. Secretos | |
| 43. Sueños | 44. Telegramas | | |

Cuentos

Escribir cuentos es una excelente manera de expresarse y aprender a escribir. Hay muchas opciones para incitar el apetito narrativo:

1. *El día típico de un ...* (Los estudiantes dan un recuento cronológico de un día típico en la vida de –por ejemplo– un bombero, un molinero, un campesino, una rana...)
2. *Así soy yo...* (En esta modalidad, los niños pueden narrar sus sueños, fantasías y proyectos).
3. *Aventuras de animales.*
4. *Ficción autobiográfica.* (El autor se imagina en una situación ficticia, o inventa un interlocutor, a quien relata un evento de su vida).
5. *Cuentos de fantasmas.*
6. *Historias de amor.*
7. *Leyendas explicativas.* (Aquí se ofrecen explicaciones de un ser de la naturaleza, por ejemplo, el origen de los huracanes, o de por qué el jaguar tiene manchas).

El lenguaje es poderoso, encantador, mágico, instrumental, útil, social, personal, natural. Es el medio fundamental de la comunicación, el pensamiento y el aprendizaje. Los maestros servimos como una catapulta para que nuestros alumnos desarrollen y aprovechen al máximo sus dos idiomas. Recordemos: el lenguaje es la herramienta más poderosa que tienen.

AUTOEVALUACIÓN

DIEZ CLAVES PARA EL MAESTRO DINÁMICO

Clave 1: Proporciona oportunidades a los estudiantes para participar activamente y exitosamente.

¿Cómo?

- a. Varía las actividades apropiamente.
- b. Interactúa con los estudiantes en diferentes formatos de grupo (por ejemplo, individualmente, en grupos pequeños, en grupos grandes.)
- c. Solicita la participación del los estudiantes.
- d. Extiende las respuestas y contribuciones de los estudiantes.
- e. Proporciona el tiempo suficiente al estudiante para considerar la información presentada, contestar las preguntas y formular ideas, respuestas y contribuciones.

f. Implementa la instrucción a un nivel apropiado de dificultad.

Clave 2: Evalúa y proporciona retroalimentación al progreso del estudiante durante la instrucción

¿Cómo?

- a. Comunica sus expectativas para el aprendizaje.
- b. Monitorea las destrezas y los procesos de aprendizaje de los estudiante mientras ellos se ocupan en las actividades correspondientes.
- c. Solicita respuestas o demostraciones de estudiantes específicos para los propósitos de evaluación.
- d. Refuerza las respuestas y las conductas correctas o deseadas.
- e. Proporciona retroalimentación correctiva/clarificativa o permite que otros estudiantes corrijan/clarifiquen.

Clave 3: Organiza a los estudiantes y sus materiales.

¿Cómo?

- a. Asegura la atención de los estudiantes mientras está dando las instrucciones de la clase.
- b. Maneja eficientemente la distribución y recolección de los materiales, el uso de las áreas del aula, y el movimiento dentro del aula.
- c. Proporciona direcciones administrativas claras para los procedimientos y rutinas del aula.
- d. Mantiene arreglos/agrupaciones apropiados para la actividad y el ambiente.
- e. Tiene materiales, equipo, recursos, y facilidades inmediatas para usar.

Clave 4: Maximiza la cantidad de tiempo para la instrucción

¿Cómo?

- a. Inicia puntualmente, completa las rutinas con rapidez y evita pérdida de tiempo al final del período de instrucción.
- b. Implementa una secuencia apropiada de actividades.
- c. Mantiene la marcha apropiada, dando un tiempo adecuado para la instrucción y actividades y no pro-

longa ciertas fases tales como la presentación, la interacción, o el cuestionamiento.

- d. Mantiene el enfoque.
- e. Mantiene ocupados a los estudiantes.

Clave 5: Maneja el comportamiento de los estudiantes

¿Cómo?

- a. Especifica sus expectativas para el comportamiento de la clase.
- b. Usa técnicas para prevenir comportamientos no apropiados.
- c. Usa técnicas para reorientar o parar el comportamiento inapropiado.
- d. Aplica las reglas consistentemente y equitativamente.
- e. Refuerza el comportamiento deseado.

Clave 6: Enseña aprendizaje cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

¿Cómo?

- a. Inicia la instrucción o la actividad con una introducción apropiada la cual dirige la atención del estudiante.

- b. Presenta la información en una secuencia apropiada.
- c. Integra el contenido con previo o futuro aprendizaje.
- d. Proporciona una definición de conceptos y una descripción de destrezas, actitudes e intereses.
- e. Procura la elaboración de atributos críticos de conceptos, destrezas y/o actitudes e intereses.
- f. Enfatiza generalizaciones, principios o reglas como una relación entre conceptos, destreza o actitudes e intereses.
- g. Hace transferencias y proporciona oportunidades para la aplicación de nuevos conocimientos.
- h. Cierra la instrucción apropiadamente, ya sea una conclusión de cualquier segmento de instrucción o al final del período de clase.

Clave 7: Presenta la información fidedignamente y con claridad.

¿Cómo?

- a. Estudia el contenido de la instrucción para no cometer errores significativos en la presentación.
- b. Usa un nivel de vocabulario y estructuras gramaticales apropiados.
- c. Explica el contenido y las tareas claramente.

- d. Enfatiza los puntos importantes y la dimensión del contenido.
- e. Clarifica los errores de interpretación.

Clave 8: Usa buenas destrezas de comunicación

¿Cómo?

- a. Usa la gramática correctamente.
- b. Pronuncia correctamente y con claridad, y vigila por el volumen, tono y la manera de hablar.
- c. Usa lenguaje adecuado y evita términos indefinidos, vagos o incorrectos.
- d. Demuestra destreza en la comunicación escrita, tanto en la ortografía, la gramática y la construcción de oraciones.

Clave 9: Utiliza estrategias para motivar a los estudiantes para el aprendizaje.

¿Cómo?

- a. Interrelaciona el contenido con los intereses y las experiencias de los estudiantes.
- b. Enfatiza el valor, la importancia y la relevancia del contenido o la actividad.
- c. Refuerza y elogia los esfuerzos, progresos y logros

en el aprendizaje de los estudiantes.

d. Promueve retos en los estudiantes.

Clave 10: Mantiene un ambiente de apoyo.

¿Cómo?

a. Evita sarcasmos y críticas negativas.

b. Establece un clima de cortesía, respeto y cooperación.

c. Anima a los estudiantes más lentos y renuentes.

d. Usa métodos para reforzar positivamente a los estudiantes, incluyendo alabanzas, estímulos, incentivos, de forma verbal o no verbal.

e. Establece y mantiene una relación de confianza con los estudiantes.

GLOSARIO

Adquisición

El proceso subconsciente, espontáneo e informal que se lleva a cabo en un ambiente natural siguiendo el curso normal del desarrollo social cuyo resultado es la competencia comunicativa.

Aprendizaje

El conocimiento consciente de una segunda lengua por medio del cual se identifican y manejan sus reglas y es capaz de hablar de ellas.

Bilingüismo aditivo

Mientras se adquiere el dominio de la L2, continúa el desarrollo cognitivo en la L1.

Bilingüismo sustractivo

En el contexto de la adquisición de la L2, es la pérdida de la L1 o el desarrollo de solamente una competencia limitada de la L1.

Habla del cuidador

Las modificaciones que padres y otras personas hacen cuando hablan con niños pequeños.

Hipótesis del filtro afectivo

Declara cómo los factores afectivos se relacionan con el proceso de la adquisición de una segunda lengua.

Hipótesis del input

Afirma que la adquisición de la segunda lengua se lleva a cabo con más facilidad cuando los mensajes lingüísticos de los que se disponen son totalmente comprensibles.

Hipótesis del monitor

Afirma que la adquisición y el aprendizaje son usados de maneras muy específicas, y que el aprendizaje tiene una sola función, la del monitor o editor, que puede modificar el "output" del sistema adquirido antes o después de que se produce una articulación.

Hipótesis del umbral

Propone que existen niveles de umbrales de competencia lingüística que el niño deberá alcanzar en ambas lenguas, que permitirán que los aspectos potencialmente beneficiosos del bilingüismo influyan en su funcionamiento cognoscitivo y académico.

Sandhi-variación

Variación natural en los patrones de sonido, tales como contracciones y omisiones.

BIBLIOGRAFÍA

* Ada, A. (1991).

Días y días de poesía.

California: Hampton-Brown.

Brown, R. (1973).

A first language: the early stages.

Massachusetts: Harvard University.

* Costigan, Sh., Muñoz, C., Porter, M., Quintana, J. (1989).

Él lo sabe todo.

California: Hampton-Brown.

Cummins, J. (1981).

"The role of primary language development in promoting educational success for language minority students".

California State Department of Education.

Schooling and language minority students: A theoretical framework.

California: California State University.

Departamento de Educación del Estado de California (1982).

Principios básicos para la educación de alumnos cuya lengua materna no es el inglés: un vistazo general.

California: Oficina de educación bilingüe bicultural.

Dulay, H. y Burt, M. (1973).

'Should we teach children syntax?".

Language Learning.

Dulay, H. y Burt, M. (1978).

Why bilingual education? A summary of research findings.

San Francisco: Bloomsbury West.

Goodman, K. (1989).

Lenguaje integral.

Venezuela: editorial venezolana.

Guskin, J. (1976).

"What the child brings and what the school expects: First and second language learning and teaching in bilingual-bicultural education".
Simoes, A. (ed.).

The bilingual child.

New York: Academic Press.

Krashen, S. (1989).

Principles and practice in second language acquisition.

New Jersey: Prentice Hall.

* Estos libros fueron especialmente útiles para sugerir algunas de las actividades que aquí se presentan adaptadas a nuestras circunstancias de trabajo.

Krashen, S. (1981).
Second language acquisition and second language learning.
Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S., Long, M. y Scarcella, R. (1979).
"Age, rate, and eventual attainment in second language acquisition".
TESOL Quarterly, 13: 573-582.

Pye, C. y Rekart, D. (1990).
"La adquisición del K'iche".
En England, N. y Elliot, S. (comp.).
Lecturas sobre la lingüística Maya.
La Antigua Guatemala: CIRMA.

Richards, J. (1990).
Interacción en el aula.
Guatemala: Universidad Rafael Landívar (mimeografiado).

Thonis, E. (1981).
"Reading instruction for language minority students".
California State Department of Education.
Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework.
California: California State University.



La elaboración de este manual fue posible gracias al apoyo financiero
del gobierno de los Estados Unidos de América, a través de la Agencia para el
Desarrollo Internacional (AID); y la impresión, gracias a la Universidad Rafael Landívar.