

ENSEÑANZA
de
CASTELLANO
como
SEGUNDA
LENGUA



:|| B'aqtun, :||| K'atun, ||| Tun
| Winaq, : Q'ij, || Aq'ab'al, Chi Iximulew.

Guatemala, 29 de abril de 2008

La segunda edición de este libro se llevó a cabo en coordinación con el Ministerio de Educación, la Editorial Cholsamaj y el Programa PACE de la GTZ en Guatemala, para impulsar la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural, EBMI que establece la Reforma Educativa en marcha.

Ri maya' tz'ib' nuk'üt ri q'ij töq xtz'ukutäj el, chuqa' akuchi' xtz'aj re samaj re'; chuqa' ruk'wan pa ruk'isb'al ruxaq wuj jun chik maya' tz'ib' ri nuk'üt ri q'ij xk'is wi rutz'ajik. Re tzij re' ek'oj pa Kaqchikel chuqa' pa Kaxlan tzij.

La escritura maya de la página anterior indica la fecha de inicio y lugar de la impresión de este libro; la página del colofón, la terminación. Las fechas están indicadas en Kaqchikel y Castellano.

Enseñanza
de
Castellano
como
Segunda
Lengua

Viviana Galdames
Aida Walqui

gtz

in_√ent

Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua es una publicación de los proyectos P.INS-EIB y PROEIB Andes. InWEnt contribuyó junto a la GTZ en la producción de estos materiales.

Autores: Aída Walqui y Viviana Galdame
Corrección de estilo: Josefina Muñoz
Edición: Viviana Galdamez y Josefina Muñoz

© PROEIB Andes
(Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos)
Casilla Postal 6759
Cochabamba, Bolivia

InWEnt
(Capacity Building International)
Tulpenfeld, 5
D-53113 Bonn, Alemania

Primera edición, Bolivia
Primera reimpresión, México
Segunda edición, Guatemala

Cuidado de la edición guatemalteca:
Luis Enrique López/Pablo Ujpan (GTZ)
Raxche' Rodríguez (Cholsamaj)
Domingo Sotz/Editorial Maya' Wuj, adaptación de ilustraciones

© Segunda Edición
GTZ- Guatemala

Editorial Cholsamaj
1era. Avenida 9-18 zona 1, Guatemala, Guatemala C. A.
fundacioncholsamaj@yahoo.com

Xtz'aj pa Iximulew / Impreso en Guatemala

Imprenta Nawal Wuj S. A.

Está permitida la reproducción total o parcial de esta guía, siempre y cuando se respeten los derechos intelectuales de las autoras, se haga mención explícita a las instituciones involucradas en la preparación de esta publicación y que no tenga fines de lucro.

ÍNDICE



Prefacio	·	11
Introducción		15
La educación intercultural bilingüe		15
CAPÍTULO 1	 	19
Marco teórico		
De la transmisión de conocimientos a la construcción de significados: un cambio fundamental en el aprendizaje del castellano como segunda lengua		
El maestro como mediador eficiente:	· ∴	23
El maestro como mediador entre el niño y su aprendizaje	· ∴	23
El maestro como diseñador de situaciones de aprendizaje	· ∴	24
El maestro como potenciador de las capacidades y habilidades de los niños.....	·	25
El maestro como comunicador intercultural	· ·	26
Algunos mitos que rodean la enseñanza en castellano a los niños indígenas	· ·	26
Objetivos de la enseñanza del castellano como segunda lengua.....	·	34
CAPÍTULO 2	· 	37
Principios pedagógicos		
Los niños construyen mejor su aprendizaje del castellano como segunda lengua cuando:		
Tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros.....	· :	37
La cultura del aula promueve el respeto y el apoyo mutuo.....	· :	39
Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen un propósito real de comunicación.....	: ∴	42
El lenguaje está contextualizado.....	: ∴	44
Se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.....	:	49

Se amplían y reorganizan los espacios de aprendizaje	:	54
Se les enseñan explícitamente estrategias metacognitivas	:	57
Participan en sus propios procesos de evaluación.....	:	58
CAPÍTULO 3	: ·	61
Estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral		
Entrevista en tres etapas	: ·	61
Describe y compara	:	68
Describe y dibuja.....	:	73
Canciones	:	79
Juegos lingüísticos:	: :	82
Piensa, anota y comparte	:	92
Secuencias y Categorías	:	95
Juegos de roles y simulaciones	:	98
Rompecabezas de desarrollo oral.....	:	103
Presentación de objetos y temas sencillos		110
CAPÍTULO 4	 	113
Aprendizaje y desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua		
Dificultades que pueden enfrentar los alumnos en la lectura en castellano como segunda lengua:		
Falta de dominio del código lingüístico en el que están escritos los textos		115
Falta de conocimientos previos sobre el tema de los textos que se leen		118
Presencia de gran número de vocablos desconocidos		119
Excesiva complejidad de los textos	· ·	121
Falta de propósito claro para realizar la lectura.....	· :	124
Tres momentos didácticos en el trabajo de la lectura en castellano como segunda lengua.....	·	128
Preparémonos para leer	·	128

Leamos activamente	· 130
Amplíemos nuestra comprensión	· · 131
CAPÍTULO 5	· : 133
Estrategias metodológicas para el aprendizaje y desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua	
PREPAREMONOS PARA LEER	
Jugar a leer	· : 133
Interrogación de textos.....	· : 138
Desarrollo de la conciencia fonológica	: : 142
Cuadros anticipatorios.....	: : 147
Guías anticipatorias.....	: 150
Secuencias anticipatorias	: : 154
CAPÍTULO 6	: : 157
Estrategias metodológicas para el aprendizaje y desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua:	
LEAMOS ACTIVAMENTE	
Enseñanza recíproca.....	: : 157
Cuadro de dos columnas	: : 163
Organizadores gráficos:	: 165
CAPÍTULO 7	: 175
Estrategias metodológicas para el aprendizaje y desarrollo de la lectura en castellano como segunda lengua:	
AMPLIEMOS NUESTRA COMPRENSIÓN	
Afiches colaborativos	: 175
Diálogos colaborativos.....	: : 178
Espejo de mente abierta	: Ⓞ 180
Hábitos mentales.....	: : 182
CAPÍTULO 8.....	: 185
Otras estrategias de desarrollo de la lectura	
El aula letrada	: 185

Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS).....	∶ ∥ ∥	195
Caminatas de lectura.....	∶ ∥ ∥	199
CAPÍTULO 9	∥ ∶	203
Estrategias metodológicas para el desarrollo de la producción de textos escritos en castellano		
Actividades de desarrollo de la producción de textos escritos.....	∥ ∶	203
CAPÍTULO 10	∶ ∥ ∥	237
¿Qué es un proyecto de aula?		
Ejemplo de proyecto de aula.....	∶ ∥ ∶	243
ANEXO 1	∶ ∥ ∥	249
Textos de apoyo para el trabajo de los maestros		
BIBLIOGRAFÍA	∶ ∥ ·	261


PRÓLOGO

Las dos guías que presentamos a continuación, elaboradas por Aída Walqui, Viviana Galdames y Bret Gustafson, contienen consideraciones y recomendaciones importantes para el enriquecimiento y la consolidación de la Educación Bilingüe e Intercultural en Guatemala.

Estos dos libros deben ser vistos como complementarios entre sí, y no como manuales que pueden trabajarse independientemente uno del otro. Y es que Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua y Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna constituyen un binomio indisoluble, en tanto plantean que la educación lingüística de las y los estudiantes en un contexto multiétnico como el guatemalteco tiene que abordar tanto el aprendizaje y la enseñanza de la lengua materna (L1) como también el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua (L2); vale decir, la educación en Guatemala tiene ante sí responsabilidades y desafíos en L1 y en L2. Resultaría poco beneficioso y mucho más complicado y lento intentar trabajar sólo con la segunda lengua, y dejar de lado la lengua materna. Desde esta perspectiva, estas dos guías se sitúan en una perspectiva de bilingüismo aditivo, superando de esta forma la concepción y práctica del bilingüismo sustractivo que por tantos años se ha practicado en Guatemala, sin lograr avances suficientes en la escolaridad y el rendimiento escolar de los estudiantes indígenas que habitan en las zonas rurales del país. Es precisamente esta orientación la que valoramos.

Ahora que el Ministerio de Educación apuesta por un mejoramiento sustancial de lo que ocurre en las aulas y en las escuelas de todo el país, desde una perspectiva de mejoramiento sustancial de la calidad de la educación, que incluye como uno de sus principales pilares a la educación bilingüe intercultural, la publicación de materiales como los que ahora presentamos, llena un vacío importante. Estas dos guías se constituyen, a partir de su publicación en Guatemala, en referencia obligada de los técnicos de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, y también están destinadas a nutrir los planes y programas de estudio de todas las Escuelas Normales del país, así como particularmente de aquellas que buscan especializarse en la formación inicial de maestras y maestros de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). Demás está decir que su lectura y manejo en los distintos programas de profesorado en EBI contribuirá a elevar la calidad de la formación de las nuevas generaciones de maestros que hoy asisten, por voluntad propia, a distintas universidades del país en busca de más y mejor formación profesional.





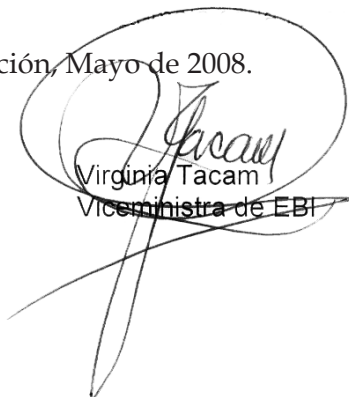
Si bien estos materiales han sido concebidos como instrumentos para la formación de formadores en didácticas de lengua materna y de segunda lengua, ellos también pueden ser útiles para toda maestra o maestro interesado en profundizar su formación en estas áreas y que están en la búsqueda de recomendaciones y orientaciones prácticas para enriquecer su práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas en contextos multiétnicos. Las recomendaciones y actividades que estas guías traen han sido probadas en reiteradas oportunidades en distintos países del continente, y, como el prefacio a la primera edición lo señala, también han sido objeto de validación con formadores y maestros de distintos países.

La edición guatemalteca que ahora presentamos fue precedida por una reimpresión realizada a fines del año 2006 en México, por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de ese país. La edición guatemalteca estuvo bajo el cuidado de Editorial Cholsamaj, casa editora que tuvo a su cargo también la contextualización gráfica de las ilustraciones y la adecuación e incluso reemplazo de algunos ejemplos de actividades, de manera de facilitar la comprensión y el uso de estos materiales por parte de todos los maestros guatemaltecos. No obstante, los editores decidieron mantener ejemplos de otras realidades, pueblos y lenguas latinoamericanas, para que los lectores guatemaltecos recuerden que la EBI no es un enfoque que rige únicamente para la educación guatemalteca, sino más bien una propuesta y una búsqueda de cobertura continental, en tanto responde a las demandas históricas de los pueblos indígenas de esta parte del mundo, que también busca hacer realidad el derecho que todas las niñas y los niños de contextos multiétnicos tienen a recibir educación en lengua propia y a hacerse bilingües con apoyo de la escuelas y de sus maestros.

Estamos seguros que esta primera edición guatemalteca de Enseñanza de Lengua Indígena como Segunda Lengua y de Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua será seguida de otras, por la gran demanda de estos materiales que se habrá de generar en el país cuando las guías se utilicen y comiencen a dar los frutos que todos esperamos.

El Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural de Guatemala agradece a la Cooperación Técnica Alemana (GTZ) por haber hecho posible estas publicaciones, así como por traer a Guatemala a sus autores para conducir talleres de capacitación sobre tan importantes tópicos que hacen a la consolidación y fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe en el país.

Guatemala de la Asunción, Mayo de 2008.



Virginia Tacam
Viceministra de EBI

PREFACIO A LA PRIMERA EDICIÓN

Enseñanza de castellano como segunda lengua es producto de numerosas discusiones sobre las estrategias metodológicas y los referentes teóricos que deben aplicarse y tomarse en cuenta en los programas de educación intercultural bilingüe, en lo tocante a la enseñanza de lenguas, en general, y, en particular, en lo relativo a la enseñanza de segundas lenguas a niños¹ indígenas. Pero también y sobre todo este libro resulta de una necesidad real y sentida que tienen todos los padres y madres de familia indígenas que buscan que sus hijos aprendan sin dilación y de la manera más eficiente posible la lengua que les permitirá desempeñarse como ciudadanos válidos de los países a los que pertenecen.

En ese contexto, en los últimos años la Cooperación Técnica Alemana-GTZ, en el marco del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), e InWent (Capacity Building International), Alemania auspiciaron el desarrollo de eventos en los que se abordó la enseñanza de lenguas en contextos indígenas, propiciando la discusión y el intercambio de puntos de vista entre especialistas de distintos países de América Latina, al existir la necesidad mencionada a lo largo de toda la región. Dos seminarios internacionales tuvieron lugar para ese fin: uno sobre la Enseñanza del Castellano en Contextos Indígenas, realizado en Santa Cruz de la Sierra, y otro acerca de la Enseñanza de Lenguas Indígenas como Lengua Materna, que tuvo lugar en la Universidad Arturo Prat, de Iquique. Las comunicaciones presentadas en estos seminarios fueron reunidas en dos volúmenes de la serie Culturas, Lenguas y Educación en América Latina de Morata Editores, de Madrid, España.

1. Con el fin de facilitar la lectura, en toda la guía se utilizarán términos genéricos como "niños", "maestros", "alumnos" y "padres" que, sin embargo se refieren tanto a mujeres como a hombres; esto es a niñas y niños, maestras y maestros, etcétera.



Paralelamente a la preparación edición de los volúmenes mencionados y que están destinados a apoyar la formación de recursos humanos y la reflexión en torno a la enseñanza de lenguas en contextos indígenas bilingües y plurilingües, dos especialistas latinoamericanas, desde una perspectiva tanto metodológica como sociolingüística, preparaban materiales metodológico-didácticos dirigidos a docentes y formadores de maestros que ofreciesen recomendaciones prácticas, sugerencias didácticas y reflexiones y pistas para la acción en el aula. Aída Walqui, sociolingüista peruana, del Laboratorio WestEd de San Francisco, California, Estados Unidos, y Viviana Galdames, lingüista aplicada y docente chilena, entonces en la Universidad Católica de Chile, en Santiago de Chile, se abocaron a la producción de la guía metodológica que hoy presentamos.

La elaboración de la guía incluyó la consulta a maestros de base y a formadores de maestros en distintos lugares. Al menos dos de estos talleres tuvieron lugar en Bolivia pues allí el Proyecto de Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingüe (PINSEIB), que ahora hace posible la publicación de este volumen, se sumó desde temprano a esta empresa colectiva y de alianzas múltiples. Los materiales que componen esta guía fueron validados también con formadores de docentes que trabajan con los Pueblos Aimara, Guaraní y Quechua de Bolivia. Una vez lista, la guía comenzó a circular en versión fotocopiada en distintos países de la región, desde México a Chile, y ha sido aprovechada para innovar la enseñanza de castellano como segunda lengua, en un contexto en el cual su enseñanza deja mucho que desear y, por ello, despierta inseguridad y duda sobre los fines y potenciales beneficios de la educación bilingüe intercultural, tanto entre maestras y maestros como sobre todo entre las madres y padres de familia. A varios años de que ello ocurriera, la demanda es cada vez mayor desde distintos países para que la guía sea publicada dado el vacío que llena. En su proceso de consolidación y próxima conclusión de actividades, el PINSEIB, a solicitud de las autoridades y docentes los Institutos Normales Superiores, ha decidido sacar esta edición boliviana de Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua de manera de ponerla al servicio tanto de quienes forman maestros bilingües

como de los docentes del país que buscan soluciones a uno de los problemas que enfrentan tanto en el aula como en su relación con los padres de familia.

Como se ha sugerido aquí, en América Latina, en general, y en Bolivia, en particular, los programas de educación intercultural bilingüe (EIB) desarrollados en contextos indígenas no han logrado aún construir buenos modelos de enseñanza de castellano como segunda lengua. Esta situación se agrava cuando cada vez más los contextos sociolingüísticos se complejizan y los niños indígenas poseen perfiles idiomáticos diversos, aún al interior de un mismo salón de clase. Afortunadamente, para todos los involucrados en el desarrollo de la EBI en América Latina el cuidado puesto en los programas de este tipo sobre la lengua materna indígena y su enseñanza hace que los educandos por sí mismos logren importantes resultados también en la adquisición del castellano, pues, como se sabe, los educandos insertos en una EBI logran superar a sus pares de las escuelas tradicionales en castellano, o al menos igualarlos, también en lo que se refiere al aprendizaje de lenguaje.

La guía elaborada por Aída Walqui y Viviana Galdames, que ahora presentamos, se inscribe en una visión de la EBI que considera la existencia de una relación estrecha entre el refuerzo y la consolidación de la lengua materna indígena y la adquisición y aprendizaje del castellano como segunda lengua. Desde esa perspectiva, Enseñanza de Castellano como Segunda Lengua es parte de un binomio indisoluble con Enseñanza de las Lenguas Indígenas como Lengua Materna. En la elaboración de este último manual, convocamos a Bret Gustafson, antropólogo y lingüista norteamericano con experiencia en programas de EBI, ahora en la Universidad Washington, Missouri, Estados Unidos, para que con Aída Walqui y Viviana Galdames elaborasen el segundo manual.

Si bien las recomendaciones y reflexiones incluidas en estos manuales parten de una sola situación sociolingüística, aquella en la cual la lengua indígena es el idioma materno y el castellano el segundo, como se verá, y precisamente porque la opción teórico-metodológica considera indisoluble la relación entre ambos idiomas, sus recomendaciones didácticas pueden utilizarse también



en otros contextos en los que, por ejemplo, los niños indígenas tienen una variante regional o local del castellano como lengua materna y en el contexto de la EBI o en el comunal aprenden y/o adquieren la lengua indígena patrimonial como segunda lengua. Es decir, las recomendaciones incluidas en Enseñanza de castellano como segunda lengua, por haber sido pensadas desde las características sociolingüísticas y socioculturales del contexto indígena y por basarse en una perspectiva intercultural, pueden ser útiles también para quienes están interesados en la enseñanza de un idioma indígena como segunda lengua y que a la vez necesitan apoyar a sus niños en la consolidación del castellano que hablan. Dada la necesidad de materiales como éstos, con apoyo de InWent y la GTZ la guía de Enseñanza de las Lenguas Indígenas ha sido adaptada y traducida al francés para su uso entre maestros y maestras de la África francófona que, como los latinoamericanos, buscan estrategias para responder de mejor forma a la construcción de una educación más pertinente y relevante para quienes no hablan aún la lengua hegemónica de los países en los que viven o para quienes por su condición de bilingües o políglotas requieren de una atención educativa diferenciada.

InWent y GTZ agradecen a los colegas involucrados en la preparación de estos dos manuales y en particular a las autoras de esta guía por su contribución al desarrollo de la EBI en la región y, fundamentalmente, por compartir sus propios aprendizajes en cuanto a la enseñanza de lenguas con un público mayor, poniéndolos al alcance de todos los maestros que requieren de orientación práctica en el desarrollo del proceso educativo. Agradecemos también a todos los maestros de los distintos países en los que estas ideas y recomendaciones se validaron y particularmente a los de Ecuador y Bolivia. Finalmente, agradecemos al Ministerio de Educación de Bolivia, por habernos permitido elaborar y valorar estos materiales en apoyo a su decisión de hacer de la EBI la principal acción educativa de los últimos diez años.

Mayo, 2005

Luis Enrique López
Asesor principal de la GTZ
en los proyectos
P.INS-EIB y PROEIB Andes

Ingrid Jung
Jefe de la División de
Educación InWent

INTRODUCCIÓN

La Educación Bilingüe Intercultural

El contexto dentro del cual se da la educación de las poblaciones indígenas en América Latina ha sido de dominación y de promesas que no se han cumplido. Los grupos vernáculo -hablantes, una vez que fueron invadidos por los españoles, pasaron a ser poblaciones de segunda clase y su rico potencial económico, político, social y lingüístico fue relegado y estigmatizado. Con la imposición del castellano como la lengua de poder, se estableció una dicotomía en la cual sólo el idioma del dominador gozaba de prestigio y se despreciaban los idiomas nativos. La postergación política de los Pueblos Indígenas generó también su consecuente postergación socioeconómica.

Los programas de educación bilingüe intercultural se enmarcan dentro de una perspectiva de transformación y democratización de los procesos sociales, políticos, económicos y educativos. Si bien durante la época de desprecio de lo indígena se trató de castellanizar a las poblaciones nativas, esta iniciativa fracasó, aunque sí selló la dominación. Dentro de la nueva perspectiva de una Educación Bilingüe Intercultural (EBI), el tema se replantea con una nueva visión.

Los programas de EBI han enfatizado la importancia de respetar, valorar y desarrollar la lengua materna indígena de los niños, transformándola en lengua de escolarización. Uno de los efectos de esta importante decisión es que ella pasa a constituir la base o plataforma sobre la cual se construyen todos los aprendizajes



de los niños, con el consecuente efecto positivo sobre la calidad de esos procesos.

El castellano, al ser considerado como segunda lengua, se sitúa en la categoría que le corresponde realmente, es decir, la de un nuevo aprendizaje o de continuidad de un aprendizaje incipiente. Tradicionalmente, la escuela ha escolarizado a los niños en castellano, como si ésta fuera su lengua materna, impidiendo así que ellos aprovechen su experiencia y conocimientos previos, incluyendo los lingüísticos. El resultado de esto se ha traducido en aprendizajes dificultosos y de baja calidad.

Repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje del castellano como segunda lengua, implica reflexionar sobre algunos aspectos que han caracterizado las prácticas escolares y que, de acuerdo a las investigaciones, han sido la causa frecuente del fracaso escolar de muchas niñas y niños. En Guatemala ha llegado a ser uno de los factores por el cual 40% de los niños de primero primaria no son promovidos. Situación que ocasiona más de 400 millones de quetzales de pérdidas al año a la inversión en educación.

Entre estos aspectos destaca el estilo de enseñanza frontal, caracterizado por un maestro que transmite contenidos sobre la base de exponerlos frente a los niños, quienes reciben pasivamente la información. Otra característica es la falta de pertinencia de los patrones culturales impuestos a los alumnos, los que les son ajenos al estar desligados de sus experiencias y de los elementos culturales provenientes de sus familias o de la comunidad.

También se responsabiliza de la falta de interés por el aprendizaje a un tipo de interacción profesor-alumno que enfatiza el monopolio de la palabra en el maestro, mientras los alumnos limitan su participación a responder las preguntas que éste les formula, muchas veces sin comprender los mensajes, debido a la carencia de pautas sociales y lingüísticas comunes. Por otra parte, los niños suelen no percibir los propósitos de las actividades que realizan, asumiéndolas sólo como parte de una rutina que les es impuesta en forma externa a sus propios intereses y necesidades.

Sin embargo, esas mismas investigaciones, asociadas a la observación de la práctica pedagógica de muchos docentes que obtienen resultados exitosos con todos sus alumnos, nos muestran pistas interesantes para ser consideradas al momento de pensar en modelos didácticos alternativos a los que acabamos de caracterizar.

Los principales planteamientos en esa línea apuntan, en el caso del aprendizaje del castellano como segunda lengua, a:

- estimular el desarrollo de competencias lingüísticas orales de los niños, como base para el aprendizaje del lenguaje escrito;
- favorecer la construcción de aprendizajes significativos y con propósitos claros para los niños;
- contextualizar los aprendizajes dentro de situaciones de comunicación auténtica;
- estimular la interacción social entre alumnos y con el maestro;
- relevar el rol del maestro como mediador eficiente entre los alumnos que aprenden y los contenidos del aprendizaje;
- aumentar las oportunidades de contacto con diferentes tipos de textos orales y escritos;
- ampliar y reorganizar los espacios educativos;
- evaluar dinámicamente y a través de situaciones auténticas;
- desarrollar habilidades metacognitivas;
- facilitar la transferencia de las competencias comunicativas y curriculares desde la lengua materna hacia la segunda lengua.



CAPÍTULO 1



Marco Teórico

De la transmisión de conocimientos a la construcción de significados: un cambio fundamental en el aprendizaje del castellano como segunda lengua

Por mucho tiempo se consideró que los maestros eran las únicas personas que sabían todo lo importante en el aula, y que los alumnos llegaban a la escuela con grandes vacíos cognitivos que debían ser llenados. Dentro de esta concepción, se justificaba la organización del salón de clases con hileras de pupitres mirando hacia la maestra, ya que ésta era el centro de la clase y debía transmitir su conocimiento a los alumnos.

La persona más activa en este caso era ella, quien «dictaba» la clase, haciendo presentaciones orales, dictando, invitando a los alumnos a que repitieran palabras, frases, oraciones claves, interrogándolos de vez en cuando individualmente. La siguiente interacción caracteriza los «diálogos» que tienen lugar en una clase tradicional de castellano:

.....
Maestra: ¿Qué es esto, Pepito?
Pepito: Un sombrero.
Maestra: Muy bien, un sombrero.
.....

En esta interacción hay varios problemas. Primero, como podemos observar, la maestra «practicó» el idioma mucho más que los alumnos. Si imaginamos una clase con veinticinco alumnos y la maestra dirigiera una pregunta a cada uno de ellos, pasaría mucho tiempo para que un estudiante tuviera la oportunidad



de producir una frase. Al final de la actividad, la maestra habría producido cincuenta expresiones, mientras cada alumno habría tenido la oportunidad de hablar sólo una vez.

En esta situación ¿quién se beneficia con la práctica?, ¿cuán motivante es para un alumno esperar su turno para que la maestra lo invite a expresarse de manera breve acerca de algo que no le es especialmente interesante?, ¿no es acaso posible que aquellos alumnos que no son nombrados frecuentemente se desconecten de lo que está sucediendo en la clase? Probablemente sí, y ésta es una de las razones por las cuales muchos alumnos abandonan la escuela: entre otras cosas, no la encuentran interesante ni relevante.

Una segunda razón se relaciona con lo atípico que es el intercambio desde el punto de vista de la vida en comunidad. La secuencia pregunta-respuesta-evaluación es propia de las clases tradicionales, pero no ayuda a que los alumnos exploren temas importantes ni a que durante el proceso desarrollen tanto sus conocimientos curriculares como los del castellano como segunda lengua.

Una clase participativa de castellano como segunda lengua debe organizarse de manera que favorezca el aprendizaje colaborativo.

Para que los alumnos desarrollen activamente su potencial, debemos repensar la organización de las actividades, del mobiliario del aula y del rol del maestro. La imagen del maestro como director de orquesta que dirige desde un lugar central de la clase, enfrentando a sus alumnos y pidiéndoles que «toquen su música» individual o grupalmente, se transforma en la imagen de un arquitecto que concibe los mecanismos y andamiajes que se utilizarán en el aula para apoyar la construcción activa de conocimientos por parte de sus alumnos.

Nuestra comprensión del aprendizaje como construcción activa de conocimientos proviene de los aportes de Lev Vygotsky, un psicólogo educativo que, a comienzos de siglo, realizó investigaciones acerca de cómo se desarrolla el conocimiento. Postuló la existencia de dos niveles en este proceso: la zona de autorregulación y la zona del desarrollo próximo. La primera está

determinada por el nivel de desarrollo real del niño, tal cual se demuestra por su capacidad para solucionar problemas de manera independiente. La segunda incluye el desarrollo potencial del niño, aquél que puede ser construido a través de la interacción con otros. Un aspecto clave para el desarrollo de nuevos conocimientos en la zona del desarrollo próximo es el apoyo o «andamiaje» que presta al niño el maestro como adulto conocedor, o su propia interacción con compañeros más capacitados.

La zona de autorregulación se llama así porque el niño, en forma inconsciente, regula su actuación, es decir, no piensa conscientemente la manera en que realizará la determinada actividad, pues ya la ha internalizado y ha automatizado los procesos que ella requiere.

Por ejemplo, imaginemos un niño que sabe montar bicicleta; cuando necesita usarla para ir a algún lado, simplemente la monta y la pone en funcionamiento, porque dicha actividad se encuentra en su zona de autorregulación. Sin embargo, una vez este niño tuvo que aprender a hacerlo; probablemente un adulto o un amiguito lo ayudaron, explicándole acerca del rol de los pedales, del manubrio, del freno, dónde colocar los pies, cómo mantener el equilibrio y quizás, incluso, sosteniéndole la bicicleta por detrás y corriendo con él durante los primeros intentos.



Todo este apoyo y las conversaciones que se dieron en dicha situación, son los andamiajes que sostuvieron el aprendizaje del manejo. Podemos decir que el niño de nuestro ejemplo pudo aprender gracias a la interacción social que tuvo con el otro. El andamiaje es necesario al inicio, en tanto progresivamente el ciclista asume mayor responsabilidad con el manejo de la bicicleta. Por ejemplo, su amigo ya no corre con él, sino que le da algunas indicaciones («mira para adelante y no para abajo» o «inclínate un poco más al otro lado»).

Finalmente, el niño estará en condiciones de tomar la bicicleta por sí solo y manejarla. Al comienzo tendrá muy presente en su mente las indicaciones del amigo, pero a medida que vaya ganando experiencia, se preocupará menos del proceso del manejo y de cómo se realiza, pudiendo disfrutar del paisaje. En este caso vemos cómo un proceso que se inicia como interpersonal -cuando se realiza en la zona de desarrollo próximo- se vuelve intrapersonal y automático. Vygotsky lo sintetiza diciendo que «lo que el niño puede hacer hoy en colaboración, lo podrá desarrollar mañana de forma independiente».

Si la zona del desarrollo actual está determinada por la posibilidad que tiene el niño de funcionar individualmente, y la zona del desarrollo próximo indica el nivel de desarrollo futuro donde se construirán los nuevos conocimientos, es lógico concluir que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe realizarse en dicha zona.

Claro está que si lo que se pide a los alumnos que realicen en determinado momento está fuera de su alcance individual, el maestro debe construir andamiajes pedagógicos que permitan que los alumnos, con el apoyo que éstos le ofrecen, sean capaces de funcionar más allá de sus posibilidades individuales, interactuando con sus compañeros con el texto y con el maestro, quien caminará por la



El maestro sabe que todos los niños llegan a la escuela plenos de experiencias, conocimientos e inquietudes. Todos ellos llegan también con una lengua materna básicamente desarrollada que debe ser respetada y utilizada para alcanzar niveles de comprensión más amplios.

clase monitoreando con atención las conversaciones del grupo. De esta manera, podrá evaluar el desarrollo de sus alumnos y decidir si debe construir nuevos andamiajes para apoyar su labor.

El maestro como mediador eficiente

El maestro no es un mero transmisor de información, sino un mediador, un facilitador de la actividad escolar. Esta forma de concebir el papel del maestro lo perfila como el principal agente de los cambios pedagógicos, puesto que se le considera como el mejor capacitado, dado su conocimiento de los alumnos, para diseñar situaciones de aprendizaje adecuadas a sus necesidades y estilos de aprender.

El maestro se constituye en una especie de puente que favorece la circulación de ayudas, que selecciona y organiza estímulos, destacando algunas de sus características y haciéndolas más accesibles al niño, enriqueciendo así su interacción con el ambiente.

El maestro sabe que todos los niños llegan a la escuela plenos de experiencias, conocimientos e inquietudes. Todos ellos llegan también con una lengua materna básicamente desarrollada que debe ser respetada y utilizada para alcanzar niveles de comprensión más amplios.

De acuerdo a los principios pedagógicos planteados en este manual, el maestro requiere repensar y reformular su rol como educador. Para ello necesita apoyos y ayudas específicas. Este material pretende ser una de estas ayudas, con el fin de facilitar el que las prácticas pedagógicas asuman las siguientes características principales:

I. El maestro como mediador entre el niño y su aprendizaje

Dado que la mayoría de los contenidos que se trabajan en la escuela posee un determinado nivel de complejidad, resulta muy difícil para los niños asimilarlos sin un tipo de ayuda focalizada y sostenida. En el caso del castellano como segunda lengua, esto es particularmente cierto, dado que para muchos niños se trata de una nueva forma de codificar el mundo, ya que llegan a la escuela con pocas o nulas experiencias en este idioma.

El papel del maestro entonces, consiste en ser un mediador eficiente entre ese niño o niña concretos, con sus características culturales, psicológicas y sociales y los contenidos de apren-

dizaje. De esta manera se constituye en una especie de puente que favorece la circulación de ayudas, que selecciona y organiza ciertos estímulos, destacando algunas de sus características y haciéndolos más accesibles al niño, enriqueciendo así su interacción con el ambiente.

En síntesis, se trata de un mediador que ofrece a los niños andamiajes para facilitar sus procesos de construcción de conocimientos, hasta que ellos son capaces de seguir avanzando solos. Si observamos los contextos familiares en las primeras etapas de crecimiento de los niños, veremos que los padres y otros adultos, generalmente la madre, juegan este papel de mediación entre el niño pequeño y el mundo que le rodea. Así aprenden los niños a caminar, a hablar, a conocer las variadas formas de socialización adecuadas a su medio, etcétera.

II. El maestro como diseñador de situaciones de aprendizaje

Una experiencia de aprendizaje mediado implica la creación de una situación o contexto en el que los niños son conscientes del interés, propósito y posibilidad de aprender. El papel del maestro en este sentido es el de crear las condiciones de trabajo de sus alumnos, ambientando el aula u otro espacio de aprendizaje, organizando actividades auténticas, motivándolos para participar activamente en las situaciones de aprendizaje y estimulando sus iniciativas para la realización de proyectos de su interés.

Las tareas más específicas del maestro, en tanto organizador de dichas situaciones de aprendizaje, se refieren a la selección y al ordenamiento de los contenidos que se le presentan al niño, orientado por sus conocimientos, su afectividad, su pertinencia cultural; él filtra, estructura y sistematiza los estímulos que rodean al niño, cambiando el desorden de su aparición en favor de una sucesión ordenada. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la mayoría de los niños no sólo aprende por su inmersión en ambientes en los que se hable esta lengua, sino que requiere, además, de un mediador que le ayude en forma sistemática a descubrir las reglas que la rigen y a desarrollar competencias comunicativas pertinentes.

En un proceso de mediación es importante organizar pedagógicamente las actividades en los siguientes tres momentos principales:

- En un primer momento, el maestro en cuanto mediador, ofrece a los niños un espacio para que expresen libremente sus conocimientos sobre un tema dado, en este caso, el conocimiento que poseen en castellano para desenvolverse en un ámbito determinado.
- En seguida, apoyándose en los conocimientos previos de los alumnos, selecciona, estructura y sistematiza los contenidos que desea enseñar y los presenta utilizando diversas estrategias que permitan su participación activa.
- Finalmente, el mediador crea situaciones que permitan a los alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos y tomar conciencia de los progresos alcanzados; en la medida que los niños toman conciencia de los avances que realizan en el dominio del castellano, se sentirán motivados para seguir participando en actividades realizadas en esta lengua.

El mediador crea situaciones que permiten a los alumnos poner en práctica los conocimientos adquiridos y tomar conciencia de los avances que realizan en el dominio del castellano.

III. El maestro como potenciador de las capacidades y habilidades de los niños

Nos hemos referido anteriormente a los aportes de Vygotsky en relación a la Zona de Desarrollo Próximo. Este autor concibe la enseñanza como una acción de ayuda dentro de un contexto social y cultural. El maestro asume la responsabilidad y el desafío de actuar, ofreciendo andamiajes en ese espacio de comunicación con el niño entre lo

A través de una mediación eficiente, el maestro permite el acceso de los niños al conocimiento y valorización de los patrones culturales, valores y actitudes de su comunidad y favorece el interés por conocer, respetar y valorar aquéllos que son propios de otras culturas.

que ya sabe y lo que está aprendiendo, para ayudarlo a avanzar con una guía que canalice sus energías y su potencial cognitivo y afectivo.

De esta manera el maestro ayuda al niño a desarrollar un conjunto de destrezas o procesos de pensamiento que lo capacitan para dar sentido al mundo y para usar en forma creativa la información, transfiriéndola a nuevas tareas. En otras palabras, ayuda al niño a enriquecer y ampliar su espectro de herramientas para conocer mejor su mundo más cercano y, a través de una nueva lengua, acceder a otros mundos tan interesantes como el propio.

IV. El maestro como comunicador intercultural

El maestro constituye un actor privilegiado para modelar frente a los niños actitudes y comportamientos respetuosos de la diversidad cultural, sensibles ante la diferencia y valorizadores de los puntos de vista y opiniones divergentes.

A través de una mediación eficiente, el maestro permite el acceso de los niños al conocimiento y valorización de los patrones culturales, valores y actitudes de su comunidad, y favorece el interés por conocer, respetar y valorar aquéllos que son propios de otras culturas. Este estilo comunicativo del maestro crea una atmósfera de comprensión, afecto, aceptación y tolerancia, la que permite a los niños sentirse valorados y seguros para expresarse con libertad, aun cuando -en el caso del aprendizaje del castellano- no posean todavía conocimientos suficientes como para hacerlo en forma óptima.

Algunos mitos que rodean la enseñanza en castellano a los niños indígenas

Tradicionalmente, la educación para los niños que hablan idiomas indígenas en los países latinoamericanos ha sido conducida en castellano, ya que se asumía que si dicho idioma era importante para sus vidas futuras, había que sumergirlos en él desde el primer día de su escolaridad. Se suponía, además, que al rodear al niño del castellano, al enseñársele exclusivamente en este idioma, su adquisición sería fácil e inmediata.

Un desconocimiento del rol de la escolaridad y de la función de las lenguas maternas y del castellano ha permeado los planteamientos educativos que se han hecho para las poblaciones indígenas, lo que ha tenido consecuencias desfavorables. Por lo mismo, es importante analizar los mitos al respecto -aseveraciones que se consideran verdaderas, pero que no están sustentadas por la experiencia ni estudios en el campo- para contrarrestarlos y poder basar nuestras propuestas educativas y didácticas en entendimientos válidos.

Mitos

Es indudable que para poder participar en el funcionamiento cotidiano de nuestras sociedades latinoamericanas, con la excepción de Brasil, necesitamos hablar, leer y escribir en castellano. Esto no significa necesariamente que debemos empezar dedicando todos nuestros esfuerzos a enseñar a los niños exclusivamente en castellano. El objetivo central de cualquier proceso educativo es formar niños que puedan leer, escribir, pensar críticamente y desarrollar sus habilidades para continuar aprendiendo a través de sus vidas. ¿Cómo logramos esta meta final de la educación?

Sabemos que para que el proceso educativo sea fructífero, es indispensable que se construya en base a los conocimientos que el niño lleva a la escuela, a los saberes que ha desarrollado por ser miembro de una familia y de una comunidad. Sabemos también que la educación funciona cuando los niños son participantes activos en su educación e interactúan los unos con los otros, con el maestro y con su entorno. Esto requiere que los niños relaten experiencias, las comparen, analicen, escriban, lean, evalúen, etc., y ellos sólo podrán participar en este tipo de actividades si éstas son realizadas, inicialmente, en el idioma que manejan, es decir, en el idioma de su hogar.

¿Qué momento entonces, le dedicamos a la enseñanza del castellano? Al mismo tiempo que el niño desarrolla sus habilidades de pensamiento crítico y aprende a leer y escribir en su lengua

Mito 1. La primera prioridad que se debe tener en la educación de los niños de habla indígena es el aprendizaje del castellano.

materna, el castellano deberá ser enseñado con estrategias específicas de enseñanza de segundas lenguas, es decir, asumiendo que es un nuevo idioma para el niño y que, por lo mismo, requiere de estrategias especiales para su trabajo. Una vez desarrolladas ciertas habilidades escolares en la lengua materna, y cuando los niños cuenten con un nivel básico de manejo del castellano oral, con el apoyo de actividades que el maestro presente, estas habilidades podrán ser transferidas desde el idioma materno al segundo idioma.

Probablemente, la creencia errónea más generalizada respecto a la enseñanza de segundos idiomas es que, mientras más pequeño sea un niño, dicho aprendizaje le resultará mucho más fácil. Por lo general, esta creencia nace de la aparente facilidad que tienen los

niños para aprender unas cuantas frases en el idioma meta, lo cual se confunde con un dominio del mismo.

Mito 2. Los niños aprenden otro idioma rápida y fácilmente. Mientras más pequeño sea el niño, mucho más fácil le será aprender otro idioma.

Otra razón que nos lleva a pensar que los niños hablan bien el segundo idioma, se basa en el desconocimiento de las diferentes exigencias comunicativas a las que son sometidos los niños y los adolescentes. Si un niño puede decir en un segundo idioma «Vamos a jugar fútbol al parque»

y «Pasa la pelota», nuestro veredicto es inmediatamente positivo: habla muy bien el idioma. Sin embargo, cuando evaluamos a un adolescente, debe expresar ideas mucho más complejas, con mayor dificultad lingüística, sobre todo para participar en sus cursos académicos.

Igualmente, es importante analizar el contexto social dentro del cual se realiza el aprendizaje de la segunda lengua. Los niños aprenden un segundo idioma con facilidad y eficiencia, cuando el edificio de éste se construye sobre las raíces y bases sólidas del idioma materno, respetándolo y estimulando su desarrollo conjuntamente con el del segundo idioma. Si esta condición no se cumple, resultará especialmente difícil a los niños aprender el segundo idioma.

Una situación positiva se da cuando la lengua materna goza de prestigio social en la comunidad. Por ejemplo, analicemos la

educación bilingüe de niños de clase media alta, en la cual ellos aprenden en inglés, francés o alemán, al mismo tiempo que en castellano. A ninguna autoridad escolar se le ocurriría sugerir que para que estos idiomas se desarrollen mejor, debería eliminarse el castellano de la vida de los niños, porque en estas situaciones el castellano goza de prestigio social y económico, y sería imposible concebir el éxito social de un individuo sin este idioma. Esto no es porque se trate del idioma castellano, sino por el rol que éste juega dentro de la sociedad específica que se analiza.

En los Estados Unidos, por ejemplo, se dan muchas situaciones en las cuales el castellano está estigmatizado y, por lo mismo, su utilización en las escuelas se considera más bien como una traba que debe ser eliminada. En el primer caso, cuando la lengua materna se valora al mismo nivel que el segundo idioma, nos encontramos en casos de bilingüismo de elite, y el aprendizaje del segundo idioma por parte de los niños se facilita. En el segundo caso, el bilingüismo folklórico, se desprecia la lengua materna de los educandos, lo que dificulta su aprendizaje.

El aprendizaje de una segunda lengua implica un difícil trabajo mental y emocional y, por lo mismo, debe ser planeado e implementado cuidadosamente. Es muy peligroso confundir la capacidad de decir unas cuantas frases en castellano, con el manejo del idioma que es necesario tener para alcanzar éxito en la educación. Parte del fracaso escolar de las poblaciones indígenas se debe precisamente a que se ha asumido que los niños contaban con un manejo suficiente del castellano para ser escolarizados exclusivamente en este idioma.

Ligada al mito anterior, está la creencia de que los niños ya conocen completamente el castellano cuando pueden decir algunas palabras o frases y, por lo tanto, su escolaridad debe continuar exclusivamente en castellano. La lengua indígena no debe ser percibida como un trampolín hacia este idioma, ya que tiene valor en sí misma y cumple un importante rol en el desarrollo futuro de un individuo armónico y productivo. Cuando la lengua familiar de los niños es vista como un problema que debe ser erradicado, se viola el principio básico de valorar la identidad de los estudiantes, y los medios que ellos usan para conocer y relacionarse con su entorno.

Mito 3. Una vez que los alumnos pueden hablar en castellano, ya están listos para ser escolarizados exclusivamente en ese idioma.

El idioma que el niño lleva a la escuela es parte de su identidad, y debe ser apreciado en el proceso educativo como un recurso importante en el desarrollo de sus conocimientos generales, su bilingüismo e interculturalidad. El costo individual y social de rechazar la lengua y cultura de los educandos es irreparable. Lo sabemos no sólo a través de la experiencia latinoamericana, ya que existen estudios que documentan tragedias similares experimentadas por niños que hablan lenguas amerindias o castellano en Estados Unidos, finlandés en Suecia, coreano en Japón, etcétera.

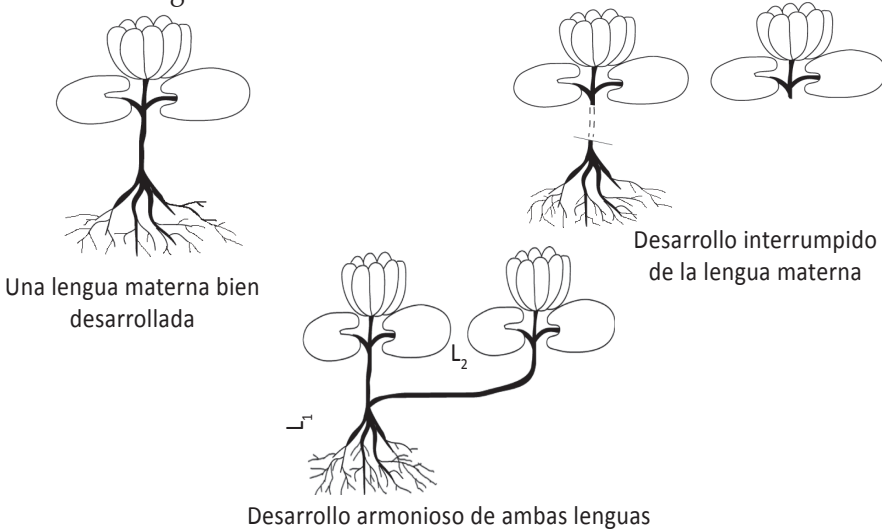
El resultado negativo de despreciar la lengua y cultura de los niños, se traduce en pobre rendimiento académico, deserción escolar, baja autoestima, ruptura de la estructura familiar, rechazo de lo propio, alienación e imposibilidad de desarrollarse de manera profunda en aspectos académicos o sociales. La educación de niños de habla indígena se propone romper con este círculo vicioso al desarrollar su habilidad para comunicarse interculturalmente, manejar con competencia tanto su lengua materna como el castellano, contar con las destrezas y conocimientos que les permitan realizar sus aspiraciones y alcanzar, en general, el desarrollo propio de un ser humano equilibrado y productivo.



Sabemos con certeza que el elemento que predice con mayor exactitud el éxito en la adquisición de un segundo idioma, es el nivel de desarrollo de su lengua materna que tienen los niños. Existe un vínculo directo entre el conocimiento del mundo, el manejo de destrezas de conocimiento y la lengua materna. Los siguientes dibujos, preparados por una socio-lingüista finlandesa, explican claramente esta relación.

Mito 4. El apoyo de la lengua materna se convierte en un impedimento para el desarrollo del castellano como segunda lengua.

El vínculo -el tallo- entre la habilidad básica del niño -la raíz- nutre su capacidad para expresarse en su lengua materna -el lirio acuático-. Es imposible destruir este vínculo y pretender que pueda florecer otro idioma (ver segundo dibujo). El ideal es reforzar las conexiones entre la lengua materna y las raíces cognitivas, lo cual permitirá el desarrollo futuro de una segunda o más lenguas.



Esto implica que dentro y fuera de la escuela debemos propiciar el uso del idioma materno de los niños. La situación ideal para los niños vernáculo-hablantes, al igual que para todo niño, es aprender a leer y escribir en su idioma materno, y estudiar al mismo tiempo castellano como segunda lengua, para que una vez que cuenten con una base en este idioma, el currículo pueda continuar dividido entre ambas lenguas. En cuanto al aprendizaje del castellano como segunda lengua, son infundados los temores de que si el maestro debe explicar ciertos procedimientos en el idioma indígena, estará desperdiciando tiempo

valioso para el desarrollo del castellano. Sobre todo al comienzo de la clase, el uso del idioma de los niños será necesario de vez en cuando, pero tenderá a ir desapareciendo, ya que la explicación de procedimientos, por lo general, sigue ciertas rutinas y es bueno que los niños se acostumbren a ellas en castellano.

De igual manera, de vez en cuando los niños recurrirán a su idioma cuando estén tratando de entender ciertas actividades de la clase. En estos casos es preferible no censurar el uso de la lengua y apoyarlos con explicaciones y ejemplos en castellano que les ayuden a entender mejor las situaciones.

Mito 5. Mientras más tiempo pase el alumno en el ambiente del segundo idioma, más rápido lo aprenderá.

Muchas personas creen que la manera más sencilla de lograr que los niños hablen castellano, es exponerlos a este idioma todo el tiempo. Sin embargo, no se trata de exponer o rodear a los niños de castellano, si todo lo que esto va a representarles es ruido sin ninguna significación. Lo importante es lograr que los niños participen activamente en eventos comunicativos que entiendan, y que les permitan ampliar su conocimiento

y manejo del idioma. Estas actividades deben ser inicialmente dosificadas y limitarse a interacciones de tipo oral. Mientras tanto, los niños aprenderán a leer, escribir y desarrollar conocimientos escolares básicos en su idioma materno.

El análisis de la situación que sufren muchos niños que han sido sumergidos en ambientes en los cuales se les enseñaba exclusivamente en castellano, nos permite cuestionar su utilidad. En estos casos, lo único que se ha logrado es que, impedidos de entender y habiéndoseles negado la oportunidad de participar activamente, estos niños se sientan mal, inútiles, piensen que la culpa es de ellos y terminen alejándose de la escuela con un sentimiento de fracaso. ¿Quién ha fracasado realmente en estas circunstancias? Ciertamente no los niños vernáculo-hablantes, porque no es de su responsabilidad el desarrollar programas educativos que atiendan sus necesidades. ¿Quiénes pagan por estos errores? Los futuros adultos a quienes nosotros, y la sociedad en general, hemos fallado, pues se han desperdiciado valiosos recursos que podrían haber contribuido a su desarrollo.

Si pensamos en el diagrama de los lirios acuáticos, recordaremos que mientras más desarrolladas estén las raíces cognitivas a través de la utilización de la lengua materna, mucho más fácil será para el niño la adquisición de la segunda lengua. De igual manera, el tiempo que se tenga que dedicar a su enseñanza será menor.

Aun cuando el primer día de clases todos los niños partieran exactamente del mismo punto cero del manejo del castellano, su desarrollo del idioma a través de la escolaridad será diferenciado. Los seres humanos son diferentes los unos de los otros, y son inteligentes de diversas maneras.

Mito 6. Todos los niños pueden progresar al mismo ritmo en su desarrollo del castellano como segunda lengua.

Algunos tienen inteligencia lingüística y son «buenos para los idiomas»; otros tienen inteligencia lógico-matemática y nos sorprenden con sus habilidades en el cálculo mental o la solución de problemas; hay quienes tienen inteligencia motora y utilizan el movimiento de manera expresiva; otros poseen inteligencias artísticas, relacionales, etcétera.

Todos los niños pueden desarrollar sus diversos campos de inteligencia de manera positiva con una educación adecuada, pero también todos tendrán áreas en las cuales sobresaldrán. Entonces, no todos los alumnos de un salón progresarán con el mismo ritmo en su aprendizaje del castellano.

Si revisamos nuestras propias experiencias escolares y las de nuestros compañeros, nos daremos cuenta de que lo afirmado es absolutamente verdadero. Teníamos un compañero o compañera que era magnífico con las matemáticas y nos ganaba a todos con su rapidez; había otro que tenía gran facilidad para contar historias o hacer presentaciones orales frente al grupo; siempre teníamos un artista, un mejor bailarín, etcétera.

Lo esencial es que reconozcamos que justamente la educación intenta desarrollar todas nuestras destrezas hasta un nivel adecuado, al mismo tiempo que nos permite reconocer nuestros talentos especiales, para así poder utilizarlos mejor en el futuro. No todos nuestros alumnos lograrán ser magníficos oradores

públicos ni cuentistas o poetas famosos, pero todos deberán poder expresarse en castellano de manera eficiente en la gran variedad de situaciones a las que se verán enfrentados en la sociedad.

La situación se vuelve algo más compleja cuando se trata de sociedades multilingües en las cuales existen varias lenguas en contacto. Debido a esta realidad, es lógico esperar que algunos niños estén más familiarizados con el castellano que otros. Quizás algunos niños viajan con frecuencia a lugares donde se habla predominantemente el castellano o quizás tienen parientes que durante sus visitas se expresan en dicho idioma. Otros niños no tendrán estas oportunidades. Si todos parten de un punto distinto en su manejo del idioma, indudablemente su desarrollo progresará también de manera diferencial.

Muchas veces se ha pretendido que la razón por la cual los alumnos no aprenden castellano es porque no están motivados o porque no son lo suficientemente inteligentes. Salvo casos extraordinarios de problemas de aprendizaje, cuya ocurrencia es mínima, todos los niños pueden aprender otro idioma, a leerlo, escribirlo e interactuar en él adecuadamente. Esto se logra sólo y sólo si la educación se plantea de manera respetuosa e informada.

El maestro es el responsable de enseñar a los niños y motivarlos, invitándolos a participar en actividades relevantes que atraigan su interés, ofreciéndoles apoyo continuo y estimulándolos para que se superen constantemente. Si dentro de la clase se respira un clima de respeto por la lengua, cultura y capacidades inherentes de los niños; si las actividades son variadas y estimulantes, se contribuirá no sólo al desarrollo del castellano como segunda lengua, sino también a la construcción de individuos bilingües e interculturales que puedan labrar un mejor mañana para Guatemala.

Mito 7. El progreso académico de los alumnos y su desarrollo del castellano depende exclusivamente de su inteligencia y motivación.

Objetivos de la enseñanza del castellano como segunda lengua

La meta de la enseñanza de castellano como segunda lengua en contextos de bilingüismo, es afianzar la competencia comunicativa

de los estudiantes de castellano, y su capacidad para actuar de manera intercultural.

La competencia comunicativa es la capacidad que tiene una persona de expresarse de manera apropiada a las circunstancias, en situaciones diversas, con interlocutores variados, logrando sus objetivos sociales a través del manejo de un idioma determinado. Es decir, que podemos sugerir, comparar, hipotetizar, analizar consecuencias, etc., a través del uso del castellano como segunda lengua.

La interculturalidad es la habilidad que tienen los individuos de relacionarse respetuosamente y con entendimiento, a pesar de provenir de perspectivas culturales diferentes. Presupone la comprensión y negociación de doble vía, y no la imposición de una sola forma de ver las cosas.

La competencia comunicativa que queremos que nuestros alumnos desarrollen, comprende tanto su habilidad para funcionar en interacciones familiares o íntimas, como su eficiente desenvolvimiento académico en castellano y su futura participación efectiva en la vida de su nación. En otras palabras, lo que queremos lograr es que nuestros alumnos se sientan igualmente eficientes y cómodos usando castellano durante una visita a un mercado o en el recreo; narrando y comentando una serie de eventos históricos en la clase de ciencias sociales; participando en discusiones nacionales de temas importantes para la ciudadanía.

Al mismo tiempo, estos futuros ciudadanos podrán utilizar su lengua materna con sus familiares, con la comunidad y en cualquier otra situación que ellos consideren importante.

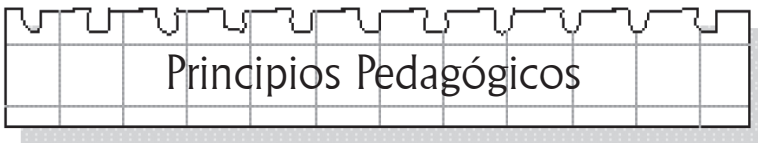
Los hablantes de los idiomas indígenas son quienes, después de haber participado en un sólido proceso educativo, determinan qué uso social se debe labrar para sus lenguas maternas y diseñan las actividades que les permitan llevar a cabo sus metas. Así, considerarán ambos idiomas como instrumentos eficaces, cuya utilización variable determinará sus posibilidades de avanzar individual y colectivamente.

Tener competencia comunicativa en dos idiomas es lo que hace que una persona sea bilingüe, y facilita que pueda establecer



interacciones con seres humanos diferentes, que tienen otros patrones culturales -y por lo mismo diversos valores, perspectivas, costumbres y maneras de ser- de manera firme, coherente y respetuosa. Nuestra meta es que el bilingüismo y la interculturalidad sean ejes que guíen el comportamiento de todos los habitantes de una nación, pero mientras esperamos el logro del bilingüismo nacional, debemos exigir, al menos, la interculturalidad como un eje esencial de la educación para todos.

CAPÍTULO 2



Los niños construyen mejor su aprendizaje del castellano como segunda lengua cuando:

- I. Tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros**
- II. La cultura del aula promueve el respeto y el apoyo mutuo**
- III. Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen un propósito real de comunicación**
- IV. El lenguaje está contextualizado**
- V. Se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula**
- VI. Se amplían y reorganizan los espacios de aprendizaje**
- VII. Se les enseñan explícitamente estrategias metacognitivas**
- VIII. Participan en sus propios procesos de evaluación**

- I. Tienen múltiples oportunidades de utilizarlo para interactuar con otros**

Un idioma se aprende más efectivamente, cuando los alumnos participan en interacciones reales y significativas que tienen un propósito verdadero, es decir, que no están diseñadas exclusivamente para utilizar el idioma. Estas actividades deben ofre-



cerse constantemente a los niños, porque aprenderán a hablar el idioma hablándolo. Por ejemplo, se puede pedir a los niños que participen en una actividad colaborativa en la cual, en grupos de cuatro, deben crear los diálogos que probablemente se dieron en un momento histórico, entre personajes que acaban de estudiar. Para realizar dicha actividad, tendrán que releer textos, discutir posibles expresiones, analizar las diversas sugerencias ofrecidas, y decidir cuál sería más apropiada. Además, la tarea puede exigir que cada uno de los alumnos mantenga un libreto individual de la obra que se desarrolla colaborativamente, con lo cual habrán agregado lectura y escritura a la conversación.



A continuación, los diversos grupos podrán realizar una lectura dramatizada de sus diálogos y, finalmente, comparar y evaluar las diferencias entre los diversos libretos que se generaron en el aula. A través de esta secuencia de actividades relacionadas, todos los alumnos habrán tenido múltiples ocasiones para utilizar su segunda lengua, y su atención no estará enfocada en la utilización del idioma, sino más bien en sus posibilidades de construir respuestas adecuadas a los desafíos interesantes que les ha presentado el maestro.

Si nos preguntamos cuántas veces habrá utilizado cada niño las mismas expresiones con entusiasmo, sin sentir que están «practicando el idioma», nuestra respuesta será «varias veces».

Incluso, el maestro podrá ofrecer a los alumnos -unos cinco minutos antes de empezar las actuaciones- tiempo para que ensayen su lectura; de esta manera, sin alterar el carácter auténtico de la actividad, se habrán multiplicado las oportunidades que tuvo cada niño para utilizar el castellano en contextos significativos y con propósitos reales, ya que a los niños les encanta actuar.

Además, aspecto esencial desde el punto de vista del aprendizaje, a través de actividades que requieren que los alumnos se sitúen en otros contextos y momentos, lo que les permite desarrollar sus conocimientos, disposiciones, flexibilidad y actitud crítica, condiciones todas necesarias para cualquier aprendizaje.

Si comparamos la actividad anteriormente descrita con lo que sucede en clases tradicionales donde es el maestro quien «dicta» la clase, comprobaremos que tendrán que producirse muchos cambios para que los niños realmente tengan oportunidades repetidas de practicar el castellano de manera significativa.

Este manual aborda cómo organizar las clases para que los alumnos puedan desarrollar plenamente su competencia comunicativa en castellano y, específicamente, cómo estructurar las actividades dentro y fuera del aula para que todos tengan la oportunidad de practicar su castellano en la construcción de respuestas creativas a los desafíos que les proponga el maestro.

II. La cultura del aula promueve el respeto y el apoyo mutuo

A través de la actividad educativa, el aula se convierte en una unidad social que modela para los niños el ambiente que se desea lograr en la sociedad en general. Las sociedades del futuro, en el mundo entero, requerirán de individuos interculturales para su éxito, que sepan apreciar diversos puntos de vista, y dialogar con personas que parten de perspectivas diferentes para, en conjunto, buscar alternativas que respeten las visiones particulares y las metas comunes.

La interculturalidad se basa en las costumbres que se desarrollan dentro del aula, quién participa y cómo, de qué manera se valoran las diversas intervenciones, qué se considera grato y apropiado, etc.; todas estas manifestaciones que, por lo general, se mantienen tácitas, constituyen la cultura del aula. Esta se de-



sarrolla en base a lo que se hace y lo que no se permite hacer, más que por lo que se dice o sostiene que son las reglas de la clase. La cultura del aula -la manera en que se hacen las cosas allí- genera un clima, es decir, cómo se sienten sus participantes dentro del salón de clase.

Sabemos, por ejemplo, que los niños que se sienten bienvenidos en el aula, que reconocen que sus experiencias y su mundo experiencial son utilizados como anclas que afirman el surgimiento de nuevos conocimientos y que saben, por experiencia, que nadie se burlará de ellos si cometen un error, participarán activamente y lograrán ampliar y afianzar sus conocimientos. En estas clases se han desarrollado culturas equitativas con metas de excelencia para todos; el clima que se genera en ellas es acogedor, y a los niños les encanta estar allí, porque son aceptados, nutridos, desarrollados y celebrados.

El establecimiento del sentido de comunidad en la escuela y en la clase de castellano como segunda lengua, es esencial para lograr el desarrollo máximo de todos sus miembros. Veamos entonces qué características debe tener una clase en la que todos sus miembros conformen una comunidad de aprendizaje.

Establecimiento de una comunidad de aprendizaje en la clase de castellano como segunda lengua:

a) todos sus miembros son interdependientes y colaborativamente desarrollan una cultura compartida, en la cual se valoran las múltiples perspectivas existentes. Cada actividad, mirada, gesto y palabra que se da, contribuyen a crear la cultura de esa clase, las normas, valores, creencias, prácticas, costumbres, que rigen el comportamiento de sus miembros.

La cultura de la clase de castellano debe estimular a los niños a que se arriesguen a hablar dicho idioma sin temor a ser avergonzados, ya que reconoce que los

En América Latina contamos con sociedades multilingües y pluriculturales, lo que nos brinda una oportunidad ideal para construir la educación intercultural, fomentando una cultura del aula que promueva el respeto y el apoyo mutuo.



errores son una oportunidad más para aprender las cosas bien. De igual manera, cuando uno es parte de una comunidad, siente que puede depender de los demás, así como sabe que los otros pueden depender de uno. Saber que todos los alumnos tienen las mismas metas y se respetan mutuamente, permite ser solidarios y apoyarse mutuamente.

b) se exploran y celebran la diversidad de intereses, habilidades y antecedentes lingüísticos y culturales de todos los niños. Al mismo tiempo, se promueve para todos sus miembros el desarrollo de habilidades básicas, tales como la expresión oral, lectura, escritura, computación y el pensamiento crítico.

c) el currículum es intelectualmente estimulante, es decir, se tienen altas expectativas de los niños y se los apoya para que las logren.



d) todos son expertos investigadores, alumnos y maestros, y los roles que juegan sus diversos participantes son múltiples. Se reconoce que todos poseen conocimientos de valor, en conjunto investigan su realidad circundante y las materias académicas, y enseñan y aprenden de otros. Incluso el maestro aprende de los alumnos, y el niño más pequeño tiene algo que enseñar a los demás.

e) El aprendizaje tiene objetivos claros, es activo, estratégico y automotivado. En una comunidad de aprendizaje toda acti-



vidad propuesta por el maestro tiene un propósito claro que los niños entienden, y las actividades involucran a todos los estudiantes voluntaria y activamente. De igual manera, se enseñan estrategias de aprendizaje de manera explícita.

III. Las actividades que se les ofrecen son significativas y tienen un propósito real de comunicación

El concepto de «aprendizaje significativo» ha cobrado gran importancia en la última década y, con mucha razón, actualmente está en el centro de las reflexiones pedagógicas relacionadas con la calidad de los aprendizajes de los niños.

Efectivamente, durante mucho tiempo se tendió a pensar que una buena enseñanza dependía, sobre todo, de la forma en que los maestros organizaban los nuevos contenidos, y de la utilización de metodologías que permitieran a los alumnos avanzar paso a paso en sus aprendizajes. Desde esa perspectiva, no se otorgaba mayor importancia a las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, a sus necesidades e intereses. Sin embargo, tanto la investigación educativa como la práctica de buenos docentes, muestran con claridad que los alumnos aprenden más y mejor cuando se considera este bagaje experiencial.

El tema de la significatividad de los aprendizajes cobra particular relevancia en el contexto del aprendizaje del castellano como segunda lengua. Dado que los niños aprenden mejor y más fácilmente aquellos contenidos que tienen sentido para ellos, el aprendizaje del castellano les resultará significativo en la medida que los nuevos conocimientos de y en esta lengua se anclen en sus conocimientos y experiencias previas.

Los maestros, al momento de diseñar



El concepto de aprendizaje significativo se refiere a que los niños son capaces de aprender un contenido cuando le atribuyen un significado, estableciendo relaciones entre los nuevos aprendizajes y los ya conocidos; es decir, cuando relacionan las nuevas informaciones con sus esquemas previos de comprensión de la realidad.

situaciones de aprendizaje, deben incorporar los conocimientos y las experiencias previas de sus alumnos, para que éstos sirvan de apoyo sobre el cual articular un nuevo conocimiento. Esto implica que los maestros deben conocer el bagaje experiencial de los niños, y utilizar estrategias pedagógicas diversificadas que respeten sus estilos de aprendizaje.

Sugerencias metodológicas

Existen diversas formas de lograr aprendizajes significativos para los alumnos, algunas de las cuales son las siguientes:

- ☛ Valorar la cultura de los alumnos, su lengua materna y sus experiencias dentro y fuera de la escuela.
- ☛ Considerar sus intereses, sus deseos, sus necesidades, sus fantasías, tanto en las situaciones de comunicación oral como en la selección de sus lecturas y en la estimulación de la escritura creativa.
- ☛ Incluir los contenidos dentro de situaciones auténticas que impliquen el enfrentamiento del niño a tareas que se asemejen a las situaciones de la vida real. Por ejemplo, en vez de recibir una lección sobre la madera, sus propiedades y funciones, es más significativo para el niño construir un trompo para participar en un juego. A través de esta acción, él aprenderá realmente sobre algunas propiedades de la madera.

Las situaciones activas incorporadas a la sala de clases, permiten tipificar situaciones sociales, y ofrecen un camino de aproximación al conocimiento de manera vivencial y no referencial; los conocimientos no son una materia de estudio aislada para los alumnos, sino algo que pertenece a la vida real, que tiene sentido en la medida que constituyen herramientas para actuar sobre el mundo.

- ☛ Contextualizar los aprendizajes, es decir, evitar la enseñanza memorística de contenidos aislados, mediante la presentación de situaciones estructuradas que los incluyan.



Por ejemplo, el aprendizaje del uso de las mayúsculas será más efectivo si se apoya en la escritura de cartas u otro tipo de escritos funcionales.

IV. El lenguaje está contextualizado

Todos nosotros, cuando tratamos de dar sentido a nuevas experiencias, utilizamos nuestro conocimiento de objetos, situaciones o ideas similares, en un esfuerzo por aclarar los nuevos conceptos. Si la situación que tratamos de interpretar se ha realizado en un idioma que desconocemos, además de recurrir a nuestro conocimiento previo de los elementos no lingüísticos de la situación, recurrimos a otras señales, como gestos, objetos y otras sensaciones que rodean la experiencia, para asignarles cierto sentido a las expresiones en idiomas que desconocemos.

El contexto, es decir, el marco experiencial que rodea una situación, nos ayuda a proponer ciertas interpretaciones, aun cuando el idioma nos sea desconocido. También gracias a él podemos descifrar una expresión que no escuchamos bien, pero que va intercalada con otras que sí entendemos.



En este sentido, el contexto es el todo interconectado que da sentido a las partes, el escenario donde tiene lugar la interacción.





Cada expresión debe darse dentro de un contexto comunicativo que le dé razón y función social.

Otro sentido del contexto es aquél que lo define como un todo comunicativo, dentro del cual aparecen ciertas expresiones. Es decir, cuando nos comunicamos no recurrimos a palabras o frases aisladas, sino que las entrelazamos dentro de un discurso natural que se da en una situación específica. Por ejemplo, si un amigo se encuentra con otro, y ambos comienzan a charlar, dicha charla constituye el contexto dentro del cual aparecen las diversas expresiones que utilizaron.

En la enseñanza de segundas lenguas es importante presentar y practicar textos comunicativos completos, situaciones de comunicación que puedan ser reconocidas como discurso verdadero.

Si presentamos a un estudiante la siguiente expresión: «No, es que vine corriendo desde el correo. Quería hacer un poco de ejercicio», dicha expresión no constituye una instancia de discurso completa. Podemos sugerir una serie de preguntas que la antecedan, y de entornos comunicativos que la transformarían en un texto, es decir, un pasaje que forme un todo significativo unificado.

Ejemplo:

- Pedro entra jadeante a casa y su mamá, con gesto un poco preocupado, le pregunta:
- Mamá: ¿Qué pasa, Pedrito? ¿Te está persiguiendo alguien?
- Pedro: No, es que vine corriendo desde el correo. Quería hacer un poco de ejercicio.

En este caso, el contexto externo a la expresión se refiere a todo lo que la mamá y Pedrito comparten: Pedrito está un poco gordo y se le ha sugerido que aproveche sus actividades cotidianas para hacer ejercicio. Además, la mamá sabe que a veces dos niños de su clase lo fastidian, y que en una ocasión lo han hecho correr. Ella está preocupada, lo que explica su pregunta, y éste es el contexto como entorno situacional. El contexto interno al texto es la pregunta que recibe una respuesta, el flujo de expresión lingüística que ayuda a formar un todo significativo.



Cuando interpretamos el significado de un texto es importante prestar atención a estos dos niveles del contexto. Anteriormente vimos cómo esta asignación de significado en base al entorno puede variar a través de diversas culturas, ya que el contexto está determinado culturalmente. Por lo mismo, debe ser interpretado desde una perspectiva cultural idónea, ya que personas que se mueven dentro de dos contextos culturales diversos, asignarán diferentes significados a lo que, de otra manera, podrían considerarse situaciones idénticas. Por ejemplo, una persona bilingüe de habla castellana que conversa con un conocido en inglés norteamericano, cuando escucha que la persona le elogia su vestido, tendrá varias posibilidades de interpretación, entre las cuales podemos analizar estas tres:

- a) a su interlocutor realmente le encanta el vestido
- b) su interlocutor simplemente está siendo cortés
- c) su interlocutor quiere que le regale el vestido

La respuesta correcta, viniendo de un hablante norteamericano de inglés, probablemente es b, aunque si los dos interlocutores son muy buenos amigos y este tipo de cortesías son innecesarias, a será la respuesta correcta. ¿Le parece absurda la opción c? Sin embargo, hay grupos culturales, como ciertas sociedades árabes, donde ésta sería exactamente la interpretación correcta.

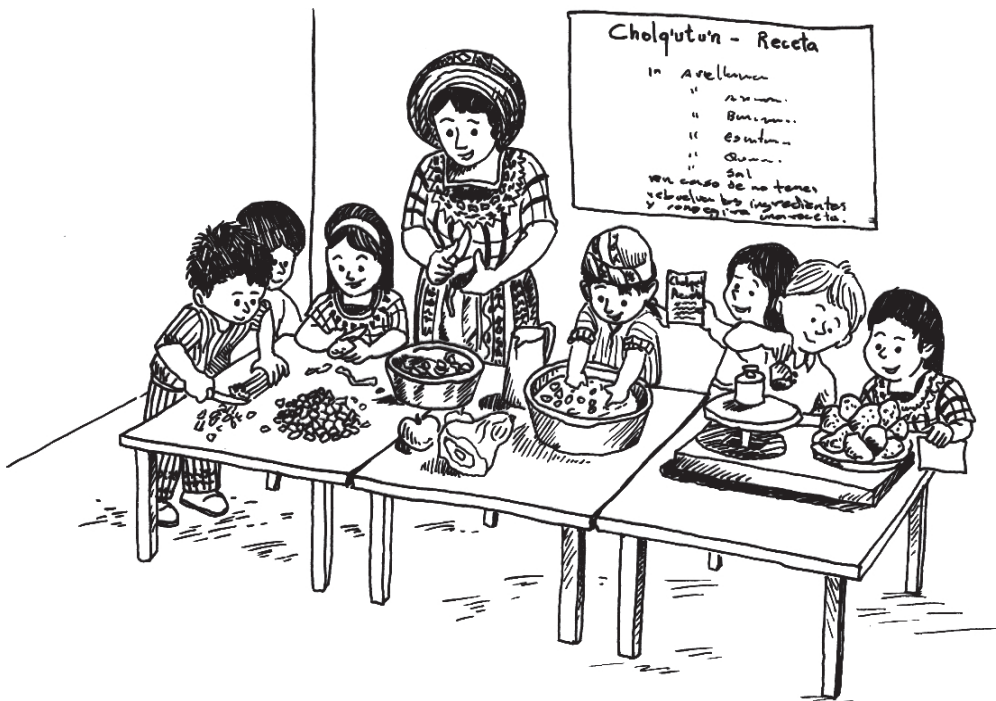
Vemos pues que la enseñanza de una segunda lengua no sólo requiere prestar atención al contexto lingüístico, sino también al entorno cultural, el cual introducirá una segunda e importante manera de interpretar los textos. Actualmente contamos con estudios que demuestran que los niños bilingües tienen mayor flexibilidad cognitiva, lo que no es de extrañar, ya que saben que diversas reglas de interpretación operan en diversas circunstancias. De igual manera, sabemos que si valorizamos el bilingüismo de los niños, éstos podrán ser más creativos, incluso en la solución de problemas aritméticos.

Habiendo revisado estas ideas, podemos decir que para lograr éxito en la enseñanza del castellano como segunda lengua, es de suma importancia que el maestro establezca un ambiente físico y social que ayude a que los alumnos entiendan los significados en el nuevo idioma. El maestro puede crear contextos utilizando cualquiera de los sentidos para así contar con un rico marco

experiencial, capaz de iluminar conceptos que, de otra manera, permanecerán oscuros para el estudiante. Además de esto, es importante que se establezcan discusiones metalingüísticas, es decir, discusiones que hagan que la comunidad del aula reflexione acerca de las propiedades comunicativas de diversos textos en diferentes entornos.

Ejemplos de contextualización

Durante una clase de castellano como segunda lengua, el tema a tratarse es la Alimentación y la maestra, trabajando con sus alumnos, va a preparar una comida nutricionalmente balanceada. Con este objetivo, el día anterior les mostró fotos y dibujos, preguntando a la clase quién podría hacerse cargo de conseguir los diversos ingredientes. Los alumnos se han comprometido a traer casi todo, menos dos cosas de las que se va a encargar la maestra.



En la clase, los ingredientes son pesados en la pequeña balanza que tiene la maestra para estas ocasiones; después de constatar por segunda vez que las medidas son correctas, se anotan los elementos en un cuadro. Luego la maestra explicará los diversos pasos de la receta, a medida que los demuestra. Al final, los niños

comerán los alimentos preparados y comentarán acerca de su sabor, utilizando en el proceso la ayuda de la maestra, así como la de sus compañeros.

En este ejemplo, la maestra ha contextualizado la experiencia a través de la presencia de objetos reales, tales como los ingredientes, la balanza y los procedimientos involucrados en la preparación de la receta. La preparación de la comida, importante en sí misma porque ayuda a crear buenos hábitos alimenticios, es además un vehículo para el desarrollo y práctica de nuevo lenguaje relacionado a los ingredientes, sus proporciones, peso, el proceso de cocinar, secuencia de acciones, evaluación, etcétera.

En otra situación, se está explorando en la clase la gran variedad de vestimentas que ha utilizado la humanidad a través del tiempo y del espacio. En este caso, la maestra habrá seleccionado dos minutos de presentación de tres fotos o dibujos diferentes, para ayudar a que los alumnos entiendan y luego puedan describir, comparar y evaluar los tipos de vestimenta observados. Una selección podrá mostrar a un caballero medieval disponiéndose a ir a la batalla; la segunda, un grupo amazónico preparándose para la caza; el tercer dibujo muestra una cofradía k'iche' vestido con sus mejores galas, celebrando una fiesta comunal.

Antes de mostrar estas imágenes, la maestra puede hacer tres preguntas para que los alumnos enfoquen su atención en detalles que luego les ayudarán a entender el lenguaje específico que se incorporará en las discusiones de clase. En este ejemplo, la contextualización se ha logrado a través de elementos visuales.

1. ¿Qué creen que están haciendo estas personas?
2. ¿Cómo están vestidos?
3. ¿Por qué?

En un paseo de exploración alrededor de la escuela, en el cual se recolecten todo tipo de piedras, la maestra podrá contextualizar su enseñanza de manera visual y táctil. Cuando un alumno le entregue una piedra, la maestra la tocará y dirá: «Esta es una piedra áspera y pesada», mientras que con otra anunciará «Esta piedra es lisa y negra» o «Esta piedra es porosa y liviana». Una vez que se hayan recolectado muchas piedras diferentes, los niños las clasificarán de diversas maneras, señalando sus criterios y, al

mismo tiempo, practicando de manera significativa y real el nuevo lenguaje, ya que el propósito no es repetir la palabra «porosa», por ejemplo, sino establecer un sistema de clasificación.

La contextualización del entorno se realiza a través de la utilización de los sentidos, mientras que la contextualización textual se realiza a través del uso de instancias reales de comunicación, y no de palabras o frases aisladas.

V. Se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula

Si proponemos que se deben programar para los alumnos actividades que los inviten a practicar el castellano de manera significativa con sus compañeros, la única manera de lograrlo es que se trabaje de forma colaborativa. Una clase donde se trabaja de manera eficiente, combinando la colaboración con el trabajo general dirigido por el maestro, es una clase que requiere preparación y conocimiento. Así como cuando vemos un excelente bailarín, cuyos movimientos son tan fluidos que parecieran no requerir de ningún esfuerzo, al tratar de imitarlo nos damos cuenta de lo difícil que es lograr esa naturalidad de movimiento. De igual manera, el ver una clase donde la colaboración funciona bien presenta una engañosa facilidad.

Si nosotros queremos que la interacción funcione de manera exitosa en el aula, es importante que tengamos en cuenta que no se logra espontáneamente, sino que debemos estructurar las actividades de los alumnos con sumo cuidado, tomando en consideración criterios específicos. Así minimizaremos las posibilidades de fracaso, y lograremos el funcionamiento efectivo de grupos colaborativos. Toda actividad a desarrollarse en grupos colaborativos debe tener:

1. Responsabilidad compartida.

Debemos asegurarnos de que para que un grupo de alumnos complete una actividad con éxito, es importante que todos sus miembros hayan participado activamente en su desarrollo. Si un alumno se da cuenta que la tarea puede ser terminada sin su colaboración, entonces tendrá una invitación abierta para distraerse y no participar.



Por ejemplo, imaginemos que los niños acaban de leer un poema que presenta en primera persona la tristeza que siente un joven al tener que abandonar su país natal. Luego de haber leído el poema a cuatro voces, la maestra le pedirá a cada grupo que elabore un Espejo de Mente Abierta. Este es un perfil humano dentro del cual los alumnos van a representar lo que está sintiendo el poeta, después de discutirlo colaborativamente.

En la Mente Abierta deberán utilizar cuatro elementos diferentes: citas textuales del poema; frases originales del grupo que sintetizen los pensamientos, sentimientos, dudas, etc., que son parte de la experiencia del autor; dibujos y símbolos relacionados al poema. El último elemento de la actividad, el que

integra la responsabilidad compartida, está marcado por el requisito que establece el maestro al entregar cuatro colores diferentes a cada grupo de cuatro alumnos, y pedir que cada alumno escoja un color. Todo su trabajo será realizado con ese color, incluida su firma en el afiche final.

Cuando se exponen los diversos afiches en una pared del aula, es obvio para todos si realmente los cuatro miembros del equipo participaron en su elaboración. Si sólo aparecen tres colores, esto indicará que un alumno no participó. En este caso, la actividad no se habrá completado con éxito. Una



manera de resumir este requisito es a través de la frase «todos nos salvamos o nos hundimos en conjunto». Es decir, los alumnos deben tener la convicción de que si uno no participa, es imposible que los otros tres completen la actividad con éxito. De esta manera nos aseguramos de que todos los alumnos del aula se encuentren activos durante la actividad.

2. Responsabilidad individual

Si bien todos trabajan en conjunto para el éxito de la tarea, también es necesario determinar si cada uno cumplió o no con su parte. Durante la creación colectiva de una dramatización, por ejemplo, la maestra pedirá a sus alumnos que cada uno de ellos mantenga su propio libreto completo. A medida que la maestra monitorea la actividad alrededor del aula, le será fácil constatar si realmente cada alumno está leyendo sus propias notas.

En este caso, el alumno se da cuenta que es importante tener el libreto para facilitar su actuación -un propósito real-, pero la maestra sabe, además, que está creando múltiples oportunidades para que todos utilicen reiterativamente su nuevo idioma en actividades que combinan participación y encanto con los propósitos sociolingüísticos de desarrollo y afianzamiento del castellano.

3. Desarrollo sociolingüístico

El profesor es el experto en la clase, es él quien sabe más castellano y debe orientar a sus alumnos hacia la utilización correcta y apropiada del idioma. Los niños, cada uno de ellos, presentarán diversos niveles de manejo de la lengua meta. Tanto el maestro, como los compañeros con un poco más de castellano, pueden ofrecer los términos adecuados para cumplir ciertas funciones comunicativas dentro del entorno señalado por la actividad. El maestro podrá colgar algunos cartelones alrededor del aula, anotando allí ciertas maneras de expresar los significados necesarios. Por ejemplo, si se trata de hacer descripciones de escenas, podrá representar un esquema de cómo estructurar una descripción en castellano.



Descripción de una escena

1. Indica dónde tiene lugar la acción:
 - nos presenta un parque infantil
 - se desarrolla en un parque infantil
 - en mi dibujo se ve un parque infantil
 - mi dibujo muestra un parque infantil
 - la acción tiene lugar en un parque infantil
2. ¿Quiénes aparecen en el dibujo?
 - veo tres personas en el dibujo
 - hay tres personas en el dibujo
 - mi dibujo nos muestra tres personas
 - tres personas aparecen en mi cuadro
3. Describe a los personajes, empezando por el personaje central, si hay uno. Indica su apariencia física (sexo, edad aproximada, rasgos) y lo que está haciendo...



El cartelón será presentado y explicado por el profesor. Los alumnos se asegurarán de que entienden lo que representan y que éstos son lineamientos básicos, andamiajes que deben ser utilizados sólo mientras sean necesarios. Poco a poco, a medida que los empleen significativamente, podrán internalizar los

procesos y el lenguaje, y desarrollarán su autonomía en estos campos. Es por esta razón que se sugiere que los cartelones sean accesibles a todos los alumnos. De esta manera podrán aprender a utilizar los recursos, y el maestro quedará libre para circular alrededor de los grupos, evaluando el desarrollo de la actividad.

4. *Interacción cara a cara*

¿Ha tratado alguna vez de tener una conversación con otras cuatro personas que están compartiendo la misma banca con usted? ¿Qué sucedió? O bien la conversación se dividió en dos conversaciones entre aquéllos que se encontraban más cercanos, o ustedes hicieron esfuerzos por acomodarse de manera tal que pudieran ver a sus otros interlocutores. Una conversación natural y auténtica necesita de participantes que puedan verse.

Especialmente en un nuevo idioma, los gestos, la expresión de la cara, se convierten en elementos interpretativos importantes. Por eso el arreglo de los pupitres debe realizarse de manera tal que facilite tener acceso a estos medios de comunicación. Si un alumno no puede ver a los compañeros con quienes debe interactuar, le será tentador separarse del proceso y no participar.

5. *Reflexión individual y grupal*

Para que los alumnos aprecien la importancia del trabajo colaborativo es importante que, de vez en cuando, se les invite a reflexionar acerca de los logros del trabajo grupal, comparado con el logro individual (ver, por ejemplo, la actividad Lectura de un Poema).

De igual manera, es importante que los alumnos, cada cierto tiempo, autoevalúen el desarrollo de su conocimiento. Así podrán determinar aquellos aspectos que entienden bien, con los cuales se sienten cómodos y seguros como para ayudar también a sus compañeros; igualmente, podrán determinar las áreas grises, para plantearse planes de recuperación; finalmente, podrán señalar aquellas áreas sobre las que no entienden casi nada, y buscar ayuda. Después de todo, es verdad aquel



antiguo dicho que dice el que no sabe y sabe qué es lo que no sabe, puede ser ayudado, mientras que pobre de aquél que no sabe y no sabe qué es lo que no sabe.

Esta capacidad de autoevaluación compromete actividades metacognitivas, ya que invita a los alumnos a que autoexaminen sus conocimientos y planifiquen lo que pueden hacer al respecto.

VI. Se amplían y reorganizan los espacios de aprendizaje

Los planteamientos referidos a las condiciones más adecuadas para la construcción de aprendizajes, suponen un cambio del concepto de espacio de aprendizaje. Tradicionalmente, se ha considerado que el único espacio para que niños y niñas aprendan, es la sala de clases de una escuela; desde la perspectiva de esta propuesta didáctica, la construcción de aprendizajes significativos se produce en situaciones auténticas, en las cuales los niños están conscientes del sentido y propósito de las actividades que realizan.

De este modo, no sólo el aula juega este papel, sino que otros lugares de la escuela, como el patio o el salón donde se come; la calle, el barrio, la plaza, la cancha, el mercado, el museo y otros lugares del entorno pueden ser aprovechados por los maestros como espacios favorables para que los niños aprendan dentro de contextos de interés.

En el caso del castellano como segunda lengua, esta ampliación de los espacios de aprendizaje tiene el interés suplementario de ofrecer a los niños la oportunidad de observar los contextos y situaciones en que las personas de la comunidad utilizan la lengua indígena y el castellano. De este modo, podrán tomar conciencia de las características culturales de dichas situaciones, valorarlas y vivir experiencias de aprendizaje intercultural «en terreno».

Las salidas al barrio o a otros lugares del pueblo o ciudad, permitirán también a los niños observar las funciones que cumple el lenguaje escrito en cada lengua, reflexionar sobre ello y motivarse para desarrollarlas tanto en el aprendizaje de la lengua materna, como en castellano. La actividad llamada «caminatas de lectura»,

sugerida en el capítulo referido al desarrollo de la lectura, es un ejemplo de la ampliación de los espacios de aprendizaje.



Para lograr los objetivos de generar ambientes de aprendizaje colaborativo, de interacción y de investigación, es necesario entender el aula de manera diferente. La disposición clásica de los alumnos en filas, los unos mirando la espalda de su compañero y todos mirando al maestro, se justificaba en una perspectiva de transmisión de conocimientos, en la que el adulto debía traspasar al alumno un conjunto de contenidos que éste debía escuchar, procesar y memorizar.

Hoy, esta relación entre maestro y alumnos, y de los alumnos entre sí, se entiende de manera muy diferente. Tal como señalamos en un punto anterior, el maestro juega un papel de ayuda, de mediación, de facilitación de los aprendizajes que los niños construyen activa e interactivamente. Una de las consecuencias importantes de este cambio la constituye la forma en que debe estar organizada la sala de clases para facilitar estas nuevas prácticas pedagógicas.



Un aula que reúne las condiciones para transformarse en un espacio de aprendizaje dinámico, participativo, abierto, flexible y rico en estímulos, tiene las siguientes principales características:

- ◆ Las mesas y sillas de los niños y niñas están dispuestas de manera tal, que ellos puedan interactuar mirándose las caras, y trabajar en equipos. Esta disposición del mobiliario debe ser flexible para modificarla cuando la situación lo requiere; por ejemplo, si una alumna o alumno, un grupo de alumnos o el maestro desean exponer algo a todo el curso, las sillas pueden disponerse en forma tradicional; si se va a organizar un debate, puede formarse un gran círculo con las sillas, etcétera.
- ◆ Existen rincones de aprendizaje, donde los niños encuentran materiales educativos al alcance de la mano. Por ejemplo, hay un rincón de las ciencias; un rincón de actividades artísticas; otro de matemática; de escritura y producción de textos, etcétera. Estos rincones son un testimonio de interculturalidad y del bilingüismo que están desarrollando los niños.



- ◆ Hay una biblioteca de aula bilingüe, con variados tipos de textos que los niños pueden leer y consultar con frecuencia.
- ◆ Los muros muestran la vida del curso a través de los afiches, láminas, diario mural, cuadro de responsabilidades, dibujos, letras de canciones, poemas, etc., que forman parte de la cultura oral de los niños, de sus intereses y del conocimiento de las dos lenguas que están adquiriendo.
- ◆ Se percibe un ambiente de calidez, de alegría y tranquilidad. Los niños pueden circular por la sala cuando lo necesitan, toman la palabra con naturalidad para expresarse; consultan cuando tienen dudas, comentan, responden, expresan su humor, sus sentimientos y pensamientos; se dirigen tanto al maestro, como a sus compañeros; acogen con interés y espontaneidad a las personas que vienen al aula para interactuar con ellos, etcétera.

VII. Se les enseñan explícitamente estrategias metacognitivas

La palabra meta viene de una raíz griega que quiere decir «más allá de...» En este caso, metacognición se refiere a procesos que van más allá del conocimiento, y que lo enfocan. La actividad metacognitiva enfoca tres procesos principales:

1. *Conciencia de las estrategias (o «planes de ataque») que utilizamos para solucionar problemas, a medida que las aplicamos.*

En el trabajo con nuestros alumnos, es importante enseñarles explícitamente algunos de los pasos que deben seguir para completar con éxito una actividad, como puede ser la lectura de un texto complejo. Luego de practicar un cierto procedimiento en clase, por ejemplo, pedimos a los estudiantes que:

Trabajando en parejas, se turnen en «pensar en voz alta» los procedimientos que están empleando en la lectura de un texto difícil. Al hacerlo, los obligamos a traer a la conciencia el que, como buenos lectores, deben cuestionar el texto (¿Cómo? ¿Acaso es posible manejar un carro a doscientos kilómetros por hora?); que deben inferir lo que el texto dice «entre líneas» mientras lo leen (¡Ah!, ya sé, probablemente se trata de un carro experimental, porque la acción tiene lugar en un taller muy moderno); que tienen que explicitar las conclusiones que sacan de su lectura (No, me había equivocado, se trata de una avioneta); los paralelismos que crean con otros textos o conocimientos



previos (¡Sí! Es como esa vez que escuché un ruido impresionante, y resultó que una avioneta aterrizó en la calle principal del pueblo), etcétera. Este pensar en voz alta los procedimientos que debemos seguir mientras realizamos la lectura, constituye un apoyo, un andamiaje necesario por el momento, pero que será desarmado cuando ya no se lo necesite.

En una segunda instancia, el alumno, trabajando individualmente con un texto, podrá pensar de manera consciente en estos procedimientos, y aplicarlos comprensivamente.

Por último, -cuando ya haya desarrollado su autonomía como lector crítico- aplicará los procedimientos de manera inconsciente y efectiva. Sólo necesitará regresar al proceso consciente cuando tenga que leer un texto que le cause especial dificultad.

2. Planificación de cómo solucionar un problema determinado.

Este aspecto incluye, por ejemplo, el diseño estratégico de procedimientos para solucionar un problema determinado. El alumno lee el problema y luego se plantea una serie de pasos que aplicará después.

3. Autoevaluación.

Comprende actividades que permiten que el alumno automonitoree su desarrollo en actividades, y gane conciencia de los procesos que realiza y de su efectividad. Otro aspecto de la autoevaluación es el poder medir lo que claramente comprende, lo que comprende más o menos, y lo que no entiende de un tema o aspecto determinados.

VIII. Participan en sus propios procesos de evaluación

Tradicionalmente, la evaluación ha sido algo que ocurre a mitad y a fin de curso, con preguntas y actividades sorpresa, todo ello muchas veces construido para «hacer caer» al alumno. Esta no es una visión de la evaluación que corresponda a la realidad de la vida social de los hombres. En la vida real, idealmente, estamos conscientes de cómo vamos funcionando en nuestras diversas labores y, en base a esta estimación, planeamos cómo mejorar nuestra actuación. De igual manera, la evaluación en el salón

de clase debe ser una actividad constante que comprometa al alumno, y que lo ayude a ganar conciencia de sus actividades de estudio.

El niño debe apreciar y tener una idea realista de lo que hace bien, de lo que necesita mejorar, y del trabajo que este mejoramiento presupone. El conocer todo esto hace que el alumno se sienta con control de su propio proceso de aprendizaje y, consecuentemente, desarrolle su autonomía como estudiante. A lo largo de este manual veremos algunas actividades específicas que ayudan a los alumnos a desarrollar su capacidad para autoevaluarse y redirigir sus estudios.



CAPÍTULO 3



Estrategias Metodológicas para el Desarrollo de la Expresión Oral

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

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

Entrevista en tres etapas

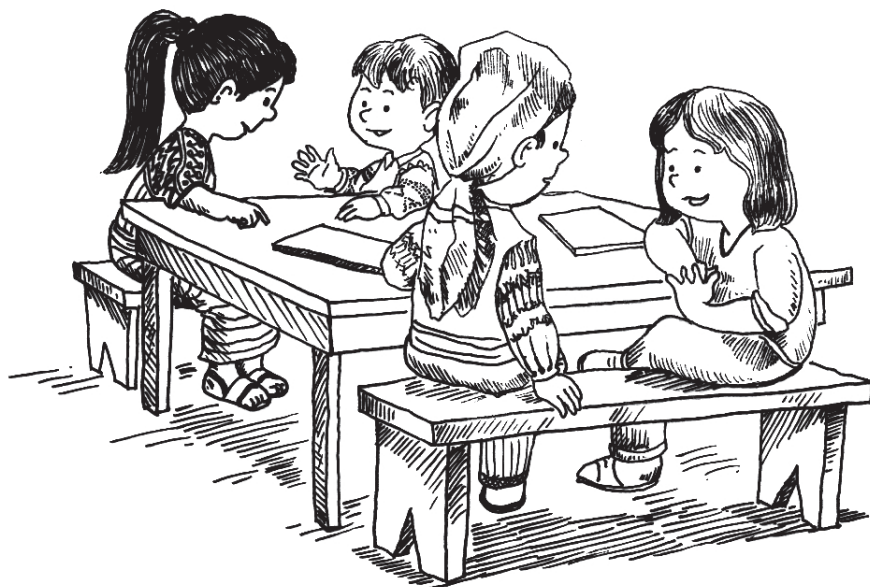
Esta actividad promueve pequeñas conversaciones entre un grupo de cuatro alumnos. Su valor principal radica en que durante su realización cada alumno hace una o dos preguntas, las contesta y, finalmente, reporta la información que recibió de su compañero; todo esto se da dentro de una situación de comunicación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

Otra ventaja que presenta esta actividad es la de permitir que todos los alumnos participen activamente en intercambios



orales en castellano al mismo tiempo, sin que la clase se vuelva desordenada; no es el maestro quien tiene que hacer preguntas a cada uno de sus alumnos y esperar que cada uno responda, con la consecuente pérdida de interés de los participantes. De igual manera, se maximizan las oportunidades para que todos practiquen su nueva lengua y exploren el mismo tema sin sentir, necesariamente, que la actividad se vuelve repetitiva.

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



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

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

- a) Responsabilidad compartida, ya que los cuatro compañeros deben participar en la actividad para que se considere que ésta ha sido realizada con éxito. Si un niño rehúsa participar, la actividad quedará inconclusa.
- b) Responsabilidad individual, ya que cada alumno no sólo debe preguntar y responder, sino entender y recordar las respuestas que dio su compañero, para luego, durante la tercera etapa, poder reportarla al grupo.
- c) Desarrollo sociolingüístico, porque el maestro habrá modelado el lenguaje apropiado para la interacción a través de las preguntas y posibles respuestas que propuso al comienzo de la actividad. Igualmente, durante el desarrollo de la entrevista, el maestro se paseará por el aula, observando cómo se dan las conversaciones; apoyando cada vez que los alumnos necesiten el lenguaje adecuado para continuar su participación; corrigiendo aquellos errores lingüísticos que merezcan su intervención.
- d) Interacción cara a cara, para permitir que la actividad se realice de manera fluida, con los niños sentados en grupos de cuatro, enfrentados de a dos. El lugar de la interacción puede variar según el momento, ya que esta actividad se realiza con igual facilidad tanto dentro como fuera del aula, sentados en pupitres individuales, sillas, en el suelo, etcétera.
- e) Reflexión individual o grupal, ya que el maestro podrá agregar un trabajo colectivo en el cual los alumnos simplemente indiquen



cuál fue la información más inesperada, emocionante, común, etc., que surgió en el grupo. Esta información luego puede dar pie a una actividad general en la cual un representante de cada grupo comparta con toda la clase la información seleccionada, de acuerdo a los criterios previamente establecidos.

Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas de aprendizaje del castellano

1. Modele frente a sus alumnos alguna información personal que corresponda a temas tratados en la clase de castellano. Si el tema se refiere a la familia, por ejemplo, la maestra dirá:

- Hay cuatro personas en mi familia. El mayor, mi esposo, tiene 32 años y la menor, mi hija Ixb'alam, tiene 6 años.

Si es posible, sería muy bueno contextualizar la información con una fotografía. Si no lo es, entonces la maestra podrá ayudar a crear una imagen de lo que está diciendo, acompañándose de gestos que se refieran a la estatura y otras características de la persona.

2. Ahora modele las preguntas. En el caso de nuestro ejemplo, podrían ser las tres siguientes:

¿Cuántas personas hay en tu familia?
 ¿Cuántos años tiene el mayor o la mayor?
 ¿Cuántos años tiene el menor o la menor?

3. Invite a los alumnos a que ejerciten la práctica de formular preguntas, modelando cada una y dándoles tiempo para que practiquen.
4. Solicite a cuatro alumnos que modelen la actividad frente a la clase. Pídales que se sienten dos frente a otros dos, y explique a todos que durante la primera etapa los dos niños sentados hacia la derecha harán preguntas a los que están a su izquierda, en forma simultánea, y que éstos

deberán contestarlas a partir de su información personal. Pida a los alumnos que están modelando, que procedan con las actividades de la primera etapa. Dos diálogos deberán estar ocurriendo al mismo tiempo. Luego pida a los niños que modelen la segunda etapa, en donde los dos niños de la izquierda hacen preguntas a sus compañeros de la derecha. Finalmente, modele la tercera etapa, en la cual cada niño, siguiendo su turno, relata la información que recibió de su compañero.

Para el desarrollo de esta tercera etapa es conveniente que aprendan de memoria las siguientes fórmulas lingüísticas:

Dice Fulanito que (en su familia hay...) o
Fulanito me contó que (en su familia hay...)

5. El modelaje de la actividad debe hacerse frente a la clase tantas veces como sea necesario. Fíjese en las expresiones de los niños para asegurarse de que el ejercicio está claro; si nota que uno o dos alumnos todavía no han entendido, es buena idea que usted trabaje con ellos más cercanamente en un grupo. Si los niños que no entienden son cuatro o más, es probable que un modelaje general ayude a toda la clase.
6. Una vez que los procedimientos están claros, invite a toda la clase a realizar la actividad en grupos de cuatro. Monitoree el desarrollo de las interacciones alrededor del salón, apoyando a aquéllos que necesiten ayuda, sugiriendo alternativas cuando un alumno se encuentra estancado, y cuide que el comportamiento de todos los niños sea apropiado.

B En las etapas más avanzadas

Cuando los niños poseen una base en el castellano, la entrevista en tres etapas se convierte en un instrumento ideal para que compartan experiencias previas, como una forma de prepararse para el trabajo con un texto. Sabemos que cada vez que los alumnos van a escuchar una presentación de un tema o se preparan a leer algo, es importante que activen los conocimientos que poseen y que son relevantes al tema que se tratará.

Por eso, las vivencias de los niños pueden ser compartidas a



través de esta actividad cuando se preparan para leer o escuchar algo activamente.

1. La primera vez que introduzca esta actividad a un nivel más avanzado, ofrezca un modelo de cómo funciona. A veces usted estará interesado en demostrar cuál es el procedimiento que deben seguir los alumnos para realizar la actividad, mientras que otras veces querrá dar un ejemplo del tipo de respuesta que espera. Cuando los alumnos realizan esta actividad por primera vez, es importante modelar el procedimiento. Si ya están familiarizados con la actividad a través de clases de castellano básico, entonces el enfoque durante la introducción será modelar una respuesta posible.

2. Imaginemos que se realiza la actividad en preparación a una lectura que se llama «Las Cajas de Cartón», cuento que narra las desilusiones que sufre un niño que es hijo de una familia de trabajadores migrantes, cada vez que, junto con su familia, nuevamente tiene que mudarse a otro lugar. Cuando preparamos a nuestros alumnos a leer literatura, es importante analizar cuáles son las experiencias que la obra relata, para lograr que ellos piensen en vivencias propias que se acerquen a las del protagonista del cuento, contrasten con ellas o, en general, les permitan relacionarse con las experiencias descritas. En este caso, algunas preguntas apropiadas serían:

-¿Alguna vez has tenido que abandonar algo o alguien con quien te habías encariñado?

-¿Qué pasó? ¿Cómo te sentiste?

3. Como el maestro sabe hacia qué apuntan las preguntas, primero podrá modelar posibles respuestas contando acerca de una situación en la que él tuvo que mudarse, despedirse de amigos que iban de viaje por mucho tiempo, etcétera. Una vez terminada su pequeña narración, repetirá las preguntas y las escribirá en el pizarrón como modelo para las interacciones de los alumnos.



4. A este nivel, la entrevista en tres etapas se convierte en una actividad abierta en la cual no se pueden predecir las respuestas que surgirán de la interacción. Sin embargo, es buena idea señalar previamente el tiempo aproximado que tomará cada etapa. Por ejemplo, indicar que las etapas uno y dos tomarán tres minutos cada una y que la tercera, en la cual cada niño cuenta las experiencias de sus compañeros, será de ocho minutos, o sea, dos minutos por persona.

5. Como en toda otra actividad, es esencial que el maestro camine alrededor de los alumnos, observando su participación y aprovechando situaciones para apoyarlos. Podrá también hacer preguntas a quienes se encuentren «sin ideas», y suge-



rir maneras o frases apropiadas que pueden utilizarse en la conversación.

6. En general, el monitoreo constante es imprescindible para asegurarse de que la clase realice la actividad al mismo tiempo, al igual que anunciar cuándo debe terminar una etapa e iniciarse la siguiente.

Describe y compara

Esta actividad permite que los niños utilicen el castellano en situaciones de juego, al describir y comparar dibujos similares, pero que tienen algunas diferencias. El objetivo es lograr que los alumnos utilicen lenguaje descriptivo, mientras enfocan su atención en los componentes significativos de un dibujo determinado. Se practican, entonces, nuevos términos, y se motiva la colaboración, ya que los niños tendrán que hacerse preguntas y contestarlas en su afán por solucionar el problema que guía la actividad, que es: ¿Cuántas diferencias pueden encontrar en estos dos dibujos?

Para realizar este ejercicio se necesitan dos dibujos muy similares que contengan de tres a cinco diferencias obvias, y que dependerán del lenguaje que se quiera practicar con los alumnos. Pueden centrarse en características físicas (alto, bajo, delgado, grueso, con el cabello largo, con el cabello corto, peinado en trenzas, con el cabello suelto, etc.); en la vestimenta que llevan las personas (terno, saco, falda, pantalón, chompa, blusa, camisa, poncho, chalina, etc.); en sus actividades o en el mobiliario presente (aquí las relaciones espaciales, tales como: a la izquierda de, encima de, debajo de, a la derecha de, etc., serán las que determinen el lenguaje a practicar).

Aunque esta actividad ofrece bastante flexibilidad a los alumnos, al mismo tiempo requiere que ya se haya presentado cierto tipo de lenguaje. Lo bueno de ella es que se puede adaptar tanto a niveles reducidos de manejo de castellano, como a lenguajes mucho más complejos.

Inicialmente, los dibujos que se presentan en este tipo de ejercicio deben representar el entorno de los alumnos o escenas que les

sean familiares. A medida que la actividad se hace conocida, y el manejo del idioma avanza, podrán incluirse escenas con elementos desconocidos, de manera tal que los niños puedan practicar la descripción de objetos cuyos nombres no les son familiares. Para contar con dibujos que respondan a las necesidades del medio, los maestros podrán invitar a los alumnos mayores a que les ayuden a elaborar dibujos para este tipo de actividad. Si se hace esto una o dos veces al año, se podrá contar con un buen repertorio de láminas o tarjetas para describir y comparar.

Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas del aprendizaje del castellano

1. Antes de iniciar la actividad, revise con los alumnos la descripción de una lámina que contenga lenguaje similar al que tendrán que usar luego, durante su interacción. Si se trata de practicar descripciones de personas, el maestro podrá referirse a alguna que los niños conozcan, y pedirles que la describan. Si se cuenta con periódicos o revistas, éstos son ideales para ser utilizados en la interacción.
2. Indique a los alumnos que trabajarán en parejas, sentados uno frente al otro. Explíqueles que usted distribuirá dos dibujos por pareja, y que cuando cada alumno reciba su dibujo, deberá tener mucho cuidado de que su compañero no lo vea hasta el final de la actividad. Dígales que el objetivo del ejercicio es que un niño describa su dibujo, mientras que el otro está de acuerdo o en desacuerdo con los detalles presentados en su propio dibujo.
3. Para modelar la actividad, coloque una lámina frente a los alumnos, y mantenga usted la otra lámina en sus manos. Comience a describir su dibujo y deténgase cada vez que haya mencionado un detalle importante, para que los niños participen indicando si su lámina corresponde o no a la que usted está describiendo.

Por ejemplo:



- maestra:** en mi dibujo hay un parque con árboles y bancas, y también hay dos niñas jugando
- niños:** en mi dibujo también hay un parque con árboles y bancas, y dos niñas jugando
- maestra:** las niñas tienen una pelota, y están jugando voleibol
- niños:** en mi dibujo las niñas también están jugando voleibol con una pelota
- maestra:** una niña tiene una falda y una chompa, y la otra tiene una blusa y pantalones
- niños:** en mi dibujo las dos niñas tienen blusa y pantalones

Así se continúa la interacción, hasta que se hayan logrado determinar las cuatro o cinco diferencias principales que existen en las dos láminas.

4. Una vez que los alumnos han entendido el propósito y funcionamiento de la actividad, se sentarán en parejas frente a frente, y recibirán dos láminas para proceder con las descripciones y anotaciones.



5. Paséese alrededor de los niños y ofrézcales ayuda cuando ésta sea necesaria. Si la actividad marcha bien, indique su aprobación asintiendo, sonriendo o indicándolo verbalmente con un «muy bien», «buen trabajo», «bien hecho», etcétera.

B En las etapas más avanzadas

A medida que los niños dominan más el castellano, los dibujos pueden volverse más complejos, al incluir mayor número de personajes, más actividades y relaciones espaciales.



Otra ventaja que nos presenta este ejercicio es que funciona casi como un juego y, desde el segundo año en adelante, puede ser una actividad ideal para el trabajo autónomo de los alumnos. Si la maestra coloca unos archivadores debidamente señalados con instrucciones en la portada, una vez que los niños ya estén leyendo en castellano, ellos mismos podrán utilizarlos, leer las instrucciones y realizarlos, luego que los ejercicios se hayan modelado con la clase en general. Por esta misma razón, es uno de los tipos de actividad apropiados para la escuela multigrado, ya que cuando el maestro necesite trabajar con un grupo específico de alumnos, los otros podrán trabajar en actividades de Describe y Compara.

En este caso, podrían ser útiles las siguientes instrucciones colocadas en la portada de un archivador. Dentro de éste se colocarán dos dibujos, cada uno de ellos dentro de un sobre para que, al abrir el archivador, no sean descubiertos.

DESCRIBE Y COMPARA

INSTRUCCIONES PARA LOS JUGADORES A y B

¡No abran este archivador hasta que hayan leído todas las instrucciones!

1. En el archivador encontrarán dos sobres. Tomen un sobre cada uno de ustedes.

2. Dentro de cada sobre encontrarán un dibujo. No se lo muestren a su compañero.

3. Los dibujos que ustedes tienen son similares, pero contienen algunas diferencias. Conversen acerca de ellos y descríbanlos, hasta que encuentren cinco diferencias.

4. Cuando hayan encontrado las cinco diferencias, muéstrense los dibujos y compárenlos. Decidan si hay algunas otras diferencias.

Para que las actividades de autoaprendizaje tengan éxito, es importante que hayan sido realizadas con anterioridad en la clase, para que su desarrollo sea familiar a los alumnos y así no se traben durante su implementación. Estas actividades lúdicas -que envuelven el sentido de juego- permiten a los alumnos practicar su castellano de forma significativa, ya que en lugar de prestarle atención a la forma del idioma, tienen que concentrarse en lo que quieren expresar y son, además, fuente de diversión.

¿Qué elementos importantes de trabajo colaborativo incorpora esta actividad?

a) Responsabilidad compartida: Es indudable que, a menos que los dos alumnos colaboren, el trabajo no podrá ser realizado. Si un niño no describe lo que hay en su dibujo, y el otro no lo compara con el suyo, además de indicarlo a través de su utilización del castellano, los dos fracasarán. Es decir, si uno cumple su rol, pero el otro no, la actividad no ha sido realizada. Es claro para

ambos alumnos que la participación de los dos es esencial para completar el trabajo con éxito.

b) Responsabilidad individual: Es verdad que el problema debe ser solucionado colaborativamente; sin embargo, ambos participantes entienden cuál es la solución, y ambos pueden explicar cuáles son las diferencias más importantes entre las dos figuras, es decir, cada uno es responsable y puede defender el trabajo completo. Además, los dos niños habrán practicado y desarrollado su castellano.

c) Desarrollo sociolingüístico: Como hemos visto con anterioridad, se aprende un idioma utilizándolo en actividades que son significativas para los niños y que, además, tienen propósitos reales o lúdicos para ellos. Esta actividad les permite desarrollar el idioma apropiado para llevar a cabo descripciones y comparaciones en castellano. El maestro, a medida que monitorea la actividad alrededor de los niños, podrá modelar algunas frases que éstos necesiten para participar en el trabajo.

d) Interacción cara a cara: En este caso es especialmente importante que los niños se sienten uno frente al otro, y cubran su dibujo con algo (un libro, una carpeta, un papel, podrían ser útiles) para que su compañero no pueda verlo.

Describe y dibuja

Esta actividad lúdica es una variación de la anterior y también es trabajada por dos niños de manera colaborativa. En este caso, sólo un alumno cuenta con un dibujo y debe describírselo a su compañero para que éste lo dibuje. Al igual que otros ejercicios de este tipo, el nivel de dificultad lingüística puede ser graduado a través de los dibujos. Por ejemplo, podría empezarse dándole un papel cuadriculado a los niños que tengan que dibujar, y haciendo que sus compañeros les describan figuras muy sencillas. Se puede agregar dificultad a través de la inclusión de ambientes con objetos variados, colocados en lugares inesperados.

Este juego requiere que los niños se comuniquen información en parejas y, al final de la actividad, pueden comprobar si la comunicación fue exitosa al comparar ambos dibujos. De igual



manera, puede ser parte de la biblioteca de juegos de autoaprendizaje que puede preparar el maestro para las clases multigrado o escuelas unidocentes. Es importante recordar que, como en cualquier otra actividad, antes de pedir a los niños que la lleven a cabo de manera independiente, debe ser previamente modelada y realizada bajo la cuidadosa supervisión del maestro. Sólo así se garantizará el uso apropiado del castellano y la participación eficiente de todos los alumnos.

Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas del aprendizaje del castellano:

1. Modelaje:

Explique a los niños que usted va a describir un cuadro, y que deben prestar mucha atención, porque luego lo dibujarán. Dígales que primero usted describirá todo el cuadro, y que ellos sólo deben escuchar las indicaciones y tratar de imaginarse la escena. Explíqueles que luego usted describirá el cuadro poco a poco, y que ellos deberán dibujarlo a medida que usted agregue detalles.

Recuérdelos que no importa si cometen errores, porque justamente el objetivo de la actividad es desarrollar la habilidad para entender descripciones en castellano, y que no se espera que los niños participen de manera perfecta desde el comienzo.



Tome un dibujo sencillo, por ejemplo un paisaje con tres cerros al fondo, el sol brillando sobre el cerro del medio. A la izquierda hay dos árboles. A la derecha de los árboles hay un niño con tres ovejas. El niño tiene un poncho y ojotas, y en su mano sostiene una rama. Descríbalo por completo, recordándole a los alumnos que la primera vez sólo deben escuchar. Luego indíqueles: «Ahora van a escuchar y a dibujar al mismo tiempo». Lea una indicación, dé tiempo a los niños para que la dibujen; agregue otro detalle; espere que lo dibujen, hasta finalizar toda la descripción.

Una vez terminada la actividad, haga que los niños comparen sus dibujos, y muestre usted el suyo. Conversen acerca de los elementos que hayan sido problemáticos durante la actividad. Este juego debe ser modelado hasta que el procedimiento quede claro.

2. Pida a los niños que se sienten en parejas, y reparta los dibujos para la actividad. Es importante que los estudiantes que van a dibujar no vean el dibujo, por lo que se recomienda pegarlo en un archivador, de manera tal que uno de sus lados sirva para bloquear la visión del dibujante. De igual manera, es importante que el estudiante que describe el cuadro no mire lo que su compañero está dibujando, para que así la solución del problema presentado se realice exclusivamente a través de la utilización del castellano.

3. Para mantener el interés es necesario que la actividad se desarrolle dentro de cierto tiempo. Cuando una actividad se prolonga demasiado resulta aburrida. Inicialmente se le podrá dedicar diez minutos, período que se irá acortando a medida que los niños conozcan mejor la actividad.

4. Recuerde los dibujos deben contener lenguaje que ya haya sido cubierto en clase, y si introduce nuevo vocabulario, es necesario que usted ayude a los alumnos, anunciando las nuevas palabras, y presentándolas en una situación en la cual su significado se aclare. Si, por ejemplo, la nueva palabra es «rueda», el maestro podrá señalar su bicicleta y decir: «Mi bicicleta tiene dos ruedas, pero el carro (mostrando un dibujo y



señalando las partes apropiadas) tiene cuatro ruedas. ¿Cuántas ruedas tiene este camión?».

5. Explique a los niños que tendrán diez minutos para realizar la actividad y que, cumplido el plazo, se compararán los dibujos. Marque el inicio de la actividad, y circule a su alrededor, observando cómo se desarrolla. Apoye a los alumnos cada vez que sea necesario.

6. Intervenga sólo cuando a los alumnos les sea imposible empezar o continuar con la actividad. Si ellos cometen pequeños errores de pronunciación, por ejemplo, o si utilizan el artículo incorrecto «el» mesa en lugar de «la» mesa, déjelos continuar siempre y cuando no se dificulte la comunicación entre ellos. Demasiadas interrupciones harán que la actividad pierda su carácter lúdico y de comunicación en castellano para solucionar un problema. Al final de la actividad, luego de haber comparado los diversos dibujos, usted podrá señalar -sin mencionar nombres- algunos de los errores más frecuentes que usted escuchó, y podrá practicarlos dentro de situaciones breves y divertidas.

B En las etapas más avanzadas

Los juegos de Describe y Dibuja funcionan muy bien en la práctica del castellano en niveles más complejos, y pueden prepararse con fotos recogidas de revistas, periódicos, folletos, etc. En este nivel es importante que el dibujo presente elementos que sean fácilmente reconocibles, pero la composición debe tener algún elemento sorpresivo (una torta encima del escritorio de una oficina, por ejemplo). Si uno de los jugadores encuentra difícil de creer posible uno de los detalles del dibujo, la interacción tendrá más preguntas e incluirá nuevos elementos de diversión.

En un nivel más avanzado, este juego podrá ser parte de la biblioteca de autoaprendizaje que prepare la maestra. En dicho caso, las siguientes instrucciones se colocarán en la portada del archivador:

DESCRIBE Y COMPARA**INSTRUCCIONES PARA EL JUGADOR A:**

¡No abras este archivador hasta que hayas leído las instrucciones cuidadosamente!

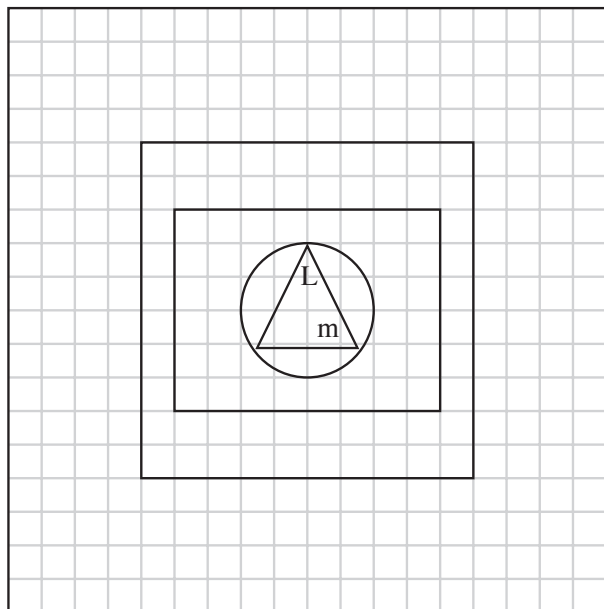
<p>1. Encontrarás un dibujo dentro de este archivador. No se lo muestres a tu compañero.</p>	<p>2. Explícale a tu compañero que necesitará un lápiz, papel y un borrador.</p>	<p>3. Descríbele el dibujo a tu compañero. Primero dale una descripción general del cuadro. Luego dile que dibuje los detalles a medida que tú los describas. No debes mirar el dibujo de tu compañero. El (o ella) te podrá hacer todas las preguntas que sean necesarias. Contéstalas.</p>	<p>4. Cuando tu pareja haya terminado su dibujo, muéstrense los dos cuadros y comparen los resultados. Discutan cualquier dificultad que hayan tenido con el castellano.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Esta actividad puede preparar a los niños para el estudio de matemática y otras áreas, si se incluyen elementos importantes en esas disciplinas. Por ejemplo, si se utiliza papel cuadriculado, se podrá pedir a los niños que trabajen con el siguiente diseño u otros similares:

Los niños al describir la figura dirán:

Dibuja un cuadrado. Cada lado del cuadrado tiene diez espacios. Dentro del cuadrado dibuja un rectángulo. El rectángulo tiene seis espacios en un lado y ocho en el otro. Dentro del rectángulo dibuja un círculo; el radio del círculo ocupa dos espacios, o sea que el diámetro del círculo ocupa cuatro espacios. Dentro del círculo dibuja un triángulo equilátero, es decir, un triángulo que tenga todos sus lados iguales. En el ángulo superior del triángulo escribe una *L* mayúscula, y en el ángulo inferior de la derecha escribe una *m* minúscula. Ahora comparemos nuestros dibujos.





Es probable que durante la descripción del dibujo los niños se pregunten y respondan. Por ejemplo, uno preguntará:

¿Cuántas líneas dices que debe tener el cuadrado? ¿Cuántos espacios?

¿Qué significa equilátero?

¿Dentro del triángulo o fuera del triángulo?

De manera similar, se podrán variar los dibujos para incluir otras figuras. Incluso se puede pedir a los niños que describan elementos de sus clases de ciencias, lo que ayudará a una práctica significativa de términos útiles para los estudiantes.



Canciones

Una actividad que siempre resulta atractiva para los niños es cantar canciones con mucho ritmo y con letra cercana a sus propios intereses. Desde muy temprano, las madres cantan a sus hijos canciones para dormir o nanas, canciones para jugar, para reír, etcétera. Los niños las aprenden rápidamente, aunque cuando son muy pequeños no son capaces de pronunciar todas las palabras correctamente.

El aprendizaje de una segunda lengua puede aprovechar este tipo de actividad para introducir a los niños en el conocimiento del vocabulario y estructuras oracionales en forma simpática y entretenida. La selección de las canciones que mejor se prestan para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, puede surgir de diversas fuentes: los maestros pueden contar con cancioneros formados por ellos mismos, a partir de la recopilación de canciones infantiles tradicionales o con cancioneros publicados; pueden incorporar las canciones que aprenden los niños en el contexto familiar y pedirles que las enseñen a sus compañeros, así como las canciones populares que ponen de moda la radio y la televisión y que los niños aprenden de manera espontánea.

Al repetir frecuentemente y memorizar canciones, los niños practican también la pronunciación de sonidos propios del castellano, los que no siempre existen en su lengua materna. A través de esta práctica adquieren mayor fluidez y confianza para expresarse en esta lengua.

Cuando los maestros, además de ofrecer frecuentes y gratos momentos para cantar, escriben sobre grandes papeles la letra de algunas canciones y las colocan en los muros de la sala, favorecen también el aprendizaje de la lectura y la escritura en castellano, con propósitos motivantes para los niños.

Cuando es posible contar con una radiocasete, ésta brinda un excelente apoyo para el desarrollo de actividades de expresión oral, especialmente en lo que se refiere a contar con un gran número de canciones en castellano, incluyendo las grabadas por los propios niños.



Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas del aprendizaje del castellano:

1. Enseñe a los niños una canción con letra muy simple, con un patrón repetitivo y ritmo fácil de memorizar. Cántela varias veces, en lo posible acompañándose de un instrumento musical como una guitarra o pandereta. Pida a los niños que la acompañen con golpes de palmas y repitiendo algún verso. Luego, invítelos a cantarla junto a usted, para estimularlos gradualmente a que lo hagan en pequeños grupos y de manera más independiente.



Por ejemplo:

*Estaba el señor don gato,
 ron, ron.*

*Estaba el señor don gato,
 ron, ron.*

*Sentado en su tejado,
 ron, ron. (bis)*

*Pasó la señora gata,
 ron, ron. (bis)*

*Con sus ojos de brillante,
 ron, ron. (bis)*

2. Incorpore al repertorio de las primeras canciones que aprenden los niños, aquéllas cuya letra señala acciones, movimientos corporales y gestos que ellos realizan al mismo tiempo que cantan. De esta manera, los niños comprenden más fácilmente la letra de la canción y la memorizan con rapidez.

Por ejemplo, adaptando la canción «Sobre el puente de Cahabón»:

*Sobre el puente de Cahabón
 todos bailan, todos bailan;
 en el puente de Cahabón,
 todos bailan y yo también.*

*Hacen así,
 así las lavanderas,
 hacen así,
 así me gusta a mí.*

*Los pescadores...
 Las planchadoras...
 Las cocineras...
 Las tejedoras...
 Los jardineros...*



B En etapas más avanzadas

1. Enseñe a los niños canciones más largas y complejas, siempre cuidando que sean cercanas a sus intereses. Además de cantarlas junto con ellos, escríbales la letra, para que ellos lean y copien las que más les agraden, formando así su propio cancionero.

2. Invítelos a cantar las canciones que ellos han aprendido en otros contextos y a compartirlas con sus compañeros. Probablemente, cantarán no sólo canciones infantiles, sino también aquéllas que están de moda y que escuchan con mayor frecuencia en las radios.

3. Estimule a sus alumnos a enriquecer la biblioteca de aula con cancioneros creados por ellos mismos en forma grupal, en los cuales no sólo han escrito la letra de las canciones preferidas, sino que las han ilustrado.

Juegos lingüísticos

Por su carácter lúdico, los juegos lingüísticos de los niños constituyen aprendizajes muy tempranos, tanto en su lengua materna como en una segunda lengua. Su sonoridad, su estimulación de la capacidad creativa y su humor, transforman a los juegos lingüísticos en una de las actividades preferidas por los alumnos. Se trata de juegos verbales, tradicionales o creados por los niños, tales como fórmulas para iniciar juegos, adivinanzas, trabalenguas, palabras que riman o que poseen sonidos iniciales semejantes.

Entre sus principales ventajas se cuenta el favorecer el desarrollo de la conciencia lingüística en la segunda lengua, dentro de un contexto de diversión e interacción con otros niños. Por ejemplo, permiten discriminar sonidos iniciales o finales de las palabras; favorecen el desarrollo del vocabulario y de distintas estructuras gramaticales; facilitan una mayor fluidez de la expresión oral a través de los trabalenguas; estimulan el desarrollo de la memoria al tener que retener series de palabras.

En relación al lenguaje escrito, la práctica de juegos lingüísticos en castellano incentiva a los alumnos a buscar en libros o diccionarios, palabras con sonidos iniciales o finales semejantes, así como

a leer y escribir los juegos verbales inventados por ellos mismos o por otros. La transcripción de estos juegos para recopilarlos y darlos a conocer, constituye una interesante instancia para estimularlos a escribir en forma legible, ordenada, con ortografía y estructuras gramaticales correctas.

Sugerencias metodológicas

A Con el fin de desarrollar en los niños habilidades para reconocer sonidos iniciales y finales semejantes en castellano, realice las siguientes actividades:

1. Invítelos a agruparse formando conjuntos con aquéllos cuyos nombres o apellidos comiencen con el mismo sonido: Gabriel - Guillermina; Laura - Luis - León - Leonor. Lo mismo puede hacer con nombres que terminen con el mismo fonema: Manuel - Leonel - Isabel.
2. Pida a sus alumnos que asocien objetos de la sala de clases que tengan el mismo sonido inicial: pizarra - puerta - pinturas - plantas, etcétera.
3. Recorte y pegue junto con los niños ilustraciones o dibujos de objetos que comiencen con un mismo fonema vocálico o consonántico.
4. Pida a los alumnos que recorten figuras, por ejemplo una casa, las peguen sobre una hoja, y que dibujen o peguen al reverso otros objetos que comiencen o terminen con el mismo fonema. Forme carpetas con estos trabajos, los que pueden ser consultados y enriquecidos por ellos.

«Ha llegado un barco del Puerto de San José cargado de...»

Este juego grupal consiste en pedir a los niños que digan palabras que comiencen con determinado sonido y que vayan agregando otras, luego de repetir todas las anteriores. Por ejemplo, «Ha llegado un barco de



San José cargado de: pelotas, peras, palos, pitos, pinturas...»; «Ha llegado un camión de Tecpán cargado de: fresas, flores, fotos...»; «Ha llegado un camión de Totonacpán cargado de: telas, tul, té,...» etcétera.

También se puede realizar este juego con el sonido final de las palabras.

Una forma de facilitar el juego durante las primeras etapas del aprendizaje del castellano, consiste en ir formando listados de palabras escritas por el maestro sobre grandes papeles, acompañadas de sus respectivas ilustraciones; se colocan en los muros de la sala y los niños las consultan según el sonido que se haya escogido para jugar. Estos listados se enriquecen gradualmente, cada vez que en el juego aparecen nuevas palabras, sobre todo si son de uso frecuente.

Se va la camioneta. El que paga pasaje puede subir...

Invite a los niños a jugar a la camioneta que recorre la sala, diciendo: «Voy en camioneta a Cobán, si paga su pasaje con algo que comience con r, puede subir». Los niños dicen, por ejemplo, «yo llevo mi reloj», «yo llevo una revista», y «suben a la camioneta» tomándose por la cintura, mientras continúa el recorrido.



El animador (usted o un alumno) piensa en un objeto de la sala de clases y dice:

animador: veo-veo
 niños: ¿qué ves?
 animador: una cosa
 niños: ¿qué es?
 animador: algo que empieza con el sonido **p**

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

Una forma de complejizar el juego, cuando los niños han logrado mayor dominio del castellano, consiste en complementar las preguntas con descripciones sencillas, como:

animador: veo-veo
 niños: ¿qué ves?
 animador: una cosa
 niños: ¿qué es?
 animador: algo que empieza con el sonido **l**
 un niño: ¿es de madera?
 animador: sí
 una niña: ¿sirve para dibujar?
 animador: sí
 un niño: ¿es un pincel?
 animador: no
 una niña: ¿es un lápiz?
 animador: ¡sí!

El preguntón

Una variedad del mismo juego consiste en pedir a un niño o niña que salga del aula, porque será el «preguntón»; luego se le pide que adivine el objeto o el alumno sobre el cual el resto del curso se ha puesto de acuerdo.

Invite a un niño a salir de la clase y pida a los demás que se pongan de acuerdo sobre un objeto visible o sobre un alumno o alumna. Haga entrar al niño y pídale que formule preguntas

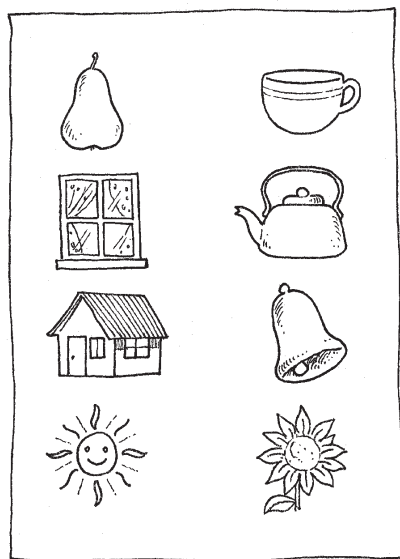
para descubrirlo. Sus compañeros sólo deben responderle «sí» o «no»:

preguntón:	¿es una persona?
niños:	sí
preguntón:	¿es niña?
niños:	sí
preguntón:	¿usa trenza?
niños:	no
preguntón:	¿tiene ojos negros?
niños:	sí
preguntón:	¿es Teresa?
niños:	¡sí!

Rimas

Se trata de un juego que se puede realizar en parejas o en equipos. Además de divertir a los niños, permite desarrollar la conciencia sobre los sonidos finales de las palabras, sensibilizar al lenguaje poético y aumentar el vocabulario en castellano.

Invite a los niños a formar parejas y a buscar una palabra u oración que finalice con el mismo sonido de la que ha dicho un compañero. Para facilitar la participación de los niños, ofrezca algunos ejemplos de pares de palabras que riman: caracol - sol; casa - masa, etcétera.



Otra forma de facilitar este juego se logra a través de ofrecer a los niños tarjetas con dibujos o recortes de revistas que ilustren palabras que rimen. De esta manera se puede constituir un set de tarjetas con pares de objetos que los alumnos manipulan y descubren los que riman.

De la misma manera, se pueden preparar hojas con dos columnas de dibujos, a la izquierda y a la derecha, y pedir a los niños parear aquéllos que corresponden a palabras que rimen.



Una vez que los niños conocen un número suficiente de palabras, se sugiere organizar campeonatos o concursos de rimas; un niño que pertenece a uno de los equipos participantes dice, por ejemplo: manzana; otro equipo dice: mañana; el primero agrega: gana, etcétera. Cuando un equipo no puede continuar, pierde el juego.

Presentaciones

Se trata de una variación del juego de rimas, pero destinada a alumnos que tienen mayor dominio del castellano. Además de los objetivos del juego anterior, en este caso se desarrolla también la creatividad y el humor.

Pida a los niños que se presenten ante sus compañeros rimando sus nombres:

- Me llamo María y tengo una tía.
- Me llamo Juan y me gusta comer pan.
- Me llamo Ana y vendo manzanas.

Este juego puede variarse utilizando los sonidos iniciales:

- Me llamo Teresa y preparo el té.
- Me llamo Pedro y vivo en Putre.

Juegos de adivinanzas

¿Qué estoy haciendo?

Este es un juego de mímica para lograr que los niños descubran las acciones representadas. Un niño o niña realiza los gestos y movimientos correspondientes a una serie de dos o tres acciones y sus compañeros deben adivinarlas. En las primeras etapas, se recomienda estimular la mímica de situaciones frecuentes muy conocidas por los niños y a la vez graciosas, de manera de facilitar su descubrimiento. Por ejemplo hacer la mímica de llevar una bandeja con vasos, tropezar y...En etapas más avanzadas, las situaciones pueden ser más complejas.

Al igual que en los otros juegos, es importante que usted modele la actividad, con el fin de ofrecer a los niños un ejemplo que les ayude a comprender lo que deben hacer.

La bolsa de sorpresas

Se trata de que los niños descubran un objeto escondido, a partir de escuchar algunas descripciones hechas por sus compañeros.

Ponga una serie de objetos de uso corriente en una bolsa: lápiz, tijeras, botón, regla, pelota, etcétera.

Invite a un niño o niña a colocarse de espaldas al curso y a otro alumno a sacar un objeto de la bolsa. Este último lo muestra a todos sus compañeros, excepto al que está de espaldas y luego lo esconde.

Cada niño debe decir una característica del objeto, hasta que el alumno que no lo ha visto lo descubra. Por ejemplo, si se trata de una regla, los niños podrán decir: es dura, es de madera (o de plástico), es larga, etcétera. En etapas más avanzadas, se puede colocar objetos menos usuales en la bolsa.

Festival de adivinanzas

Se trata de desarrollar el lenguaje de los niños a partir de la recuperación de adivinanzas conocidas en su entorno social y familiar, aprendiendo a decirlas en castellano y a modificarlas creativamente.

Enseñe a los niños algunas adivinanzas tradicionales sencillas y estimúelos a aprender otras. Por ejemplo:

- • • • •
- Blanco es,
- gallina lo pone,
- frito se come.
- (El huevo)
- • • • •
- Tiene hojas y no es un árbol,
- tiene lomo y no es animal.
- (El libro)
- • • • •



Solicíteles que pregunten a sus familiares o amigos si conocen otros trabalenguas y que luego los digan a sus compañeros.

A partir de segundo año, escríbalos en carteles y póngalos en el muro de la sala para no olvidarlos. Los niños pueden elaborar un «libro de trabalenguas» e incorporarlo a la biblioteca del aula.

Juego de palabras para contar y empezar a jugar

Enseñe a los niños algún juego de palabras para contar o algún juego de manos que usted conozca. Por ejemplo:

Ene, tene, tú,
cape, nane nú,
¡para que la lleves tú!

Tin, marín, de, do, pingüé,
tútere, mácara, títere, fue...!

Una, dola, tela
canela, zumaca de vela,
velillo, velón,
cuenta hasta doce,
que ya casi son.

Juegos de palmoteos para realizar en parejas

Era una paloma, punto y coma;
que cayó del nido, punto seguido.
Era un animal, punto final.

Pida a los niños que compartan los juegos que conocen y que los jueguen por grupos. También puede enseñarles rondas que implican movimientos corporales, mímicas, hileras que pasan por debajo de arcos formados con los brazos, etc., al mismo tiempo que cantan coros y llevan el ritmo. Por ejemplo:



«A la víbora, víbora de la mar,
por aquí pueden pasar,
los de adelante corren mucho
y los de atrás se quedarán,
tras, tras...»

«Será melón, será sandía,
será la vieja del otro día...»



Invite a los niños a recopilar este tipo de juegos, preguntando a los padres u otros familiares, amigos, personas conocidas.

A partir de segundo año, los niños pueden editar un librito ilustrado con juegos lingüísticos.

Piensa, anota y comparte

El objetivo de esta actividad es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de que consideren ciertas preguntas y preparen sus respuestas antes de iniciar la interacción. Una ventaja es que como se les pide a los alumnos que anoten sus ideas de manera esquemática, el maestro puede pasear alrededor de la clase observando si todos los niños tienen algunas respuestas, y si no es así, se puede detener con quienes tengan dificultades, para lograr algunas respuestas en base a preguntas más específicas.



En esta actividad, el maestro debe indicarle a los niños que al pensar ellos deben simultáneamente tomar breves notas de sus ideas; una o dos frases de sus ideas. Cuando los niños comparten sus respuestas oralmente, el requisito es que después todos los estudiantes podrán explicar la respuesta de su compañero, y luego la propia. Con este objetivo el maestro debe llamar a algunos alumnos para que presenten las dos respuestas tanto a él, como a sus compañeros.

Dado que esta actividad tiene como requisito el que los alumnos escriban, no es recomendable para el nivel inicial de castellano, a menos que estas clases comprometan también lectura y escritura. Sin embargo, la escritura debe ser hecha de manera esquemática, es decir, los alumnos deberán anotar palabras sueltas o frases, pero no oraciones ni párrafos completos.

El «*piensa, anota y comparte*» es especialmente útil para lograr que los niños activen sus experiencias previas, las que les serán útiles como puente para el desarrollo de nuevos conocimientos. Si, por ejemplo, el maestro quiere discutir la importancia del agua en la vida del ser humano, se podrá referir a una situación local en la cual haya faltado el agua, por ejemplo, durante una sequía u otra situación en la cual su presencia haya causado daño, como en el caso de un huayco o aluvión.

Sugerencias metodológicas

1. Explique a sus alumnos que va a plantearles un par de preguntas para que ellos piensen en algunas respuestas apropiadas. Como usted quiere ver lo que ellos piensan, necesitarán anotar algunas de sus ideas en sus cuadernos. Las anotaciones incluirán sólo unas palabras esenciales y una o dos frases. Ofrezcales un modelo utilizando dos preguntas y sus respectivas respuestas; muestre que sólo anotó algunas palabras claves de su respuesta, quizás dos palabras y dos frases.
2. Escriba sus preguntas en el pizarrón, para que los alumnos las puedan releer si es necesario. Por ejemplo:

¿Qué estabas haciendo el año pasado cuando vino el huayco? (aluvión)



¿Trajo algunas consecuencias negativas para tu familia o amigos? ¿Qué pasó?

3. Diga a sus estudiantes que tienen tres minutos para preparar sus respuestas, y que usted circulará alrededor del salón para ver lo que ellos están pensando.

4. Paséese por el salón de clase observando lo que sus alumnos escriben. Si alguien tiene la hoja en blanco, deténgase a apoyarlo en el planteamiento de posibles preguntas y acercarlos de esta manera a una respuesta.

¿Entró el agua a tu casa?

¿Qué cultiva tu familia? ¿Sufrieron los cultivos de tu familia? ¿Qué les pasó a tus animalitos?

Cuando el niño responda a sus preguntas, anímelo para que anote algunas de estas ideas.

5. Transcurrido el tiempo, y habiéndose asegurado de que todos los alumnos tienen algo que compartir, pídales que se sienten en parejas frente a frente. Si algunos niños no están listos todavía, no vale la pena continuar, pues no tendrán nada que contarle a su compañero. Apoye a estos alumnos, y ofrézcales el lenguaje necesario para que puedan participar en la siguiente etapa de la actividad.

6. Cara a cara los alumnos comparten sus experiencias. Primero uno hará las preguntas y el otro las contestará; luego, la interacción se hará al revés. Recuérdeles antes de empezar que si usted los llama al finalizar la actividad, ellos deberán contar primero la historia de su compañero y luego la propia. Usted llamará sólo a dos o tres alumnos, probablemente a quienes se vean distraídos. De esta manera, los niños pondrán mayor atención durante el intercambio.

A través de esta actividad se logra que todos los niños participen activamente en las conversaciones, y que lo hagan con entusiasmo y responsabilidad. Si el maestro trabajara frente a la clase dirigiéndole las preguntas a los alumnos, sería él quien practicaría la formulación de preguntas, y la interacción se volvería lenta y aburrida después de que unos cuantos niños

contestaran. A través del «Piensa, Anota y Comparte», sin embargo, todos participan al mismo tiempo, todos practican el hacer preguntas y responderlas, y todos son responsables de dos historias.

Es importante enfatizar que la labor del maestro en concebir las preguntas, modelar el procedimiento, y luego monitorear su desarrollo, es esencial, sobre todo durante sus primeras aplicaciones.

Secuencias y categorías

Este es un juego lingüístico que combina la práctica del castellano con ejercicios de flexibilidad mental; se trabaja entre dos, aunque puede ser trabajado entre cuatro, con un alumno actuando como guía, y los otros tres turnándose para responder.

Se puede desarrollar en diferentes áreas, aunque la más apropiada, especialmente en los inicios, es la de matemática. El alumno que comienza da los tres o cuatro elementos iniciales de una secuencia. Por ejemplo, dice:

Dos, cuatro, seis...

Luego invita a su compañero a que continúe la secuencia:

Ocho, diez, doce...

Los juegos con categorías pueden realizarse con otros tipos de palabras, tales como colores, oficios, etcétera.

Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas del aprendizaje del castellano

1. Invite a los niños a mencionar en secuencia los números pares que conocen. Los niños comenzarán a recitar:

dos, cuatro, seis, ocho, etcétera.

Usted escriba mientras tanto los números en la pizarra.



2. Ahora invítelos a que empezando, por ejemplo, por el número quince, digan los números en orden descendiente. Modele usted los primeros tres elementos de la secuencia, al mismo tiempo que los anota en la pizarra:

quince, catorce, trece,...

Anime a los alumnos a que continúen la secuencia, y anote las siguientes cifras en el pizarrón.

3. Ofrézcales ahora un tercer ejemplo. Diga, al mismo tiempo que anota en la pizarra:

tres, seis, nueve...

Invite nuevamente a los alumnos a que continúen la secuencia. A medida que los niños le ofrezcan números, apúntelos para luego poder usarlos en su explicación.

4. Pregunte a los niños, señalando la primera lista de números, cuál es la lógica que los ordena. Los niños responderán o que son números pares, o que van de dos en dos. Observe a sus alumnos con cuidado para asegurarse que el ejercicio está claro. Chequee pidiéndole a algunos niños que completen secuencias similares:

veintiséis, veintiocho...
cuarenta, cuarenta y dos...

5. Analice las otras secuencias con los niños y asegúrese, ofreciéndoles un poco de práctica, que ellos las entienden.

6. Luego de este modelaje, ahora sí están listos los estudiantes para trabajar en parejas. Explíqueles que usted anunciará los tres primeros elementos de una secuencia, y que trabajando en parejas, un niño la repetirá y le agregará un elemento más, luego el compañero agregará la siguiente, y se continuará en turnos.

7. Algunas categorías útiles durante la etapa inicial del aprendizaje del castellano pueden ser:

ocupaciones: maestra, carpintero, perito agrícola...
 miembros de la familia: mamá, hijo, tía...
 medios de transporte: carro, avión, bicicleta...

B En etapas más avanzadas

Los ejercicios de secuencia pueden proporcionar cinco minutos de rápido y entretenido juego, aun durante las etapas más avanzadas de desarrollo del castellano. En matemática, por ejemplo, se podrá incorporar la idea de múltiplos de números, tales como:

siete, catorce, veintiuno...
 cuatro, ocho, doce...

o en operaciones un poco más complejas:

dos por dos, ocho menos cuatro, tres más uno...

Igualmente, la actividad puede servir para repasar algunos conceptos de otros cursos escolares:

mamíferos: ballena, murciélago, vaca...
 granos: maíz, trigo, avena...

Una vez que los alumnos entienden la lógica del juego, ellos pueden estar a cargo de su implementación en el aula. En este caso, las siguientes recomendaciones pueden ser útiles:

1. Explique a los niños que van a jugar el juego de la secuencia, pero que esta vez ellos mismos serán quienes las inicien.
2. Avíseles que les dará cinco minutos para que todos elaboren por escrito una secuencia que tenga por lo menos ocho elementos.
3. Durante estos cinco minutos, usted se pasará por la clase, mirando lo que los alumnos están preparando. Si algún estudiante no tiene nada escrito en el papel, usted podrá conversar con él para apoyarlo.



4. Transcurrido el plazo, pida a los niños que se sienten en grupos de cuatro, con sus papeles en la mano, pero teniendo cuidado que sus otros compañeros no lo vean. Por turnos, cada alumno iniciará la secuencia y los otros tres deberán continuarla.

Esta actividad también puede formar parte de su material de autoaprendizaje, si en una tarjeta usted escribe por un lado los tres o cuatro elementos iniciales de una secuencia, y por el otro escribe otros posibles elementos que se le puedan agregar. De esta manera los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar individualmente y automonitorear su aplicación. Algunos de los juegos creados por los niños pueden pasar al repertorio de la biblioteca del salón. Inclusive, sería bueno dar tarjetas a los niños, de modo que ellos mismos produzcan sus actividades para enriquecer la biblioteca, en cuyo caso deben firmar e incluir la fecha en su contribución.

Juego de roles y simulaciones

Las actividades que implican dramatizar situaciones son una excelente alternativa para que los niños se expresen y comuniquen en una segunda lengua. Efectivamente, la utilización de gestos, disfraces o elementos concretos, unidos a la expresión corporal y gestual sirven de complemento y apoyo al lenguaje oral, facilitando la comprensión. En las primeras etapas del aprendizaje del castellano como segunda lengua, los niños pueden utilizar los conocimientos adquiridos, aunque todavía sean limitados, para crear o recrear situaciones que les hacen sentir que ellos ya pueden comunicarse.

Para introducir gradualmente a los niños en la práctica de juego de roles y simulaciones, se sugiere invitarlos a participar en imitaciones sencillas, las que pueden ser espontáneas o preparadas en forma individual o grupal, con apoyo de la maestra.

Las caracterizaciones de personas o personajes de los cuentos permiten a los niños, además de enriquecer su lenguaje oral, desarrollar su imaginación, su capacidad de observación, sus habilidades para relacionarse con otros y su seguridad en sí mismos.



Por otra parte, el ponerse en el lugar de diversos personajes en diferentes contextos y situaciones, permite a los niños tomar conciencia de los diversos registros de habla existentes y aprender a utilizarlos. Por ejemplo, se dan cuenta que un enfermo se dirige al médico de manera formal y sin tutearlo; que un adulto se dirige a un niño en forma familiar y lo trata de tú; que un niño se dirige al director de la escuela de manera respetuosa y tratándolo de «usted», etcétera.

Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas del aprendizaje del castellano

1. Imite frente a sus alumnos algún personaje del entorno, de un cuento o de la televisión, que sea bien conocido por ellos. Su caracterización puede ir acompañada de la verbalización de algunas expresiones simples en castellano, que correspondan al personaje imitado. Por ejemplo, si se trata de la imitación de un vendedor callejero, verbalice la forma en que suele ofrecer su mercadería.

Repita su imitación si es necesario, y solicite a los niños que descubran al personaje. Luego, invite a un alumno que desee



hacer la misma imitación u otra que escoja libremente. En estas etapas iniciales los niños se apoyarán sobre todo en los gestos, y su expresión oral probablemente será reducida, para ir aumentando gradualmente en la medida que tengan mayor dominio del castellano.

2. Narre o lea un cuento breve a sus alumnos, adaptando su voz, sus gestos y sus movimientos a los de los personajes de la historia. Luego, invite a los niños a representar algunos episodios del cuento caracterizando a los personajes.

3. Para facilitar la caracterización de los personajes, ayude a los niños a observar y reconocer algunas de sus principales características. Esta observación puede ser apoyada con preguntas que permitan describir los aspectos relacionados con las características físicas o de personalidad del personaje.

Por ejemplo, puede formular las siguientes preguntas, que luego los niños aprenderán a utilizar en forma personal e independiente:

- ¿Cómo es físicamente el personaje? ¿Es hombre o mujer? ¿Niño o niña? ¿Cómo es su ropa? ¿Cómo camina? ¿Cuál es el color de sus ojos? ¿De su pelo?, etcétera.
- ¿Es alegre? ¿Tranquilo? ¿Malhumorado? ¿Violento? ¿Generoso? ¿Amistoso? ¿Egoísta?, etcétera. Probablemente, algunas de estas palabras son desconocidas para los niños, por lo que es conveniente que usted las aclare a través de ejemplos sencillos, de mímicas o gestos, de fotografías o dibujos, etcétera.
- ¿Cuál es su ocupación? ¿Tiene familia? ¿Vive en la ciudad o en el campo?, etcétera.

4. Para facilitar la toma de conciencia de las características de los personajes que representan, invite a los niños a expresar en forma de monólogo quién es y cómo se siente su personaje.

Por ejemplo, podrán decir:

- ❑ «Soy un caracol que tengo miedo de ser aplastado porque soy chiquito y camino lentamente».
- ❑ «Soy una bruja muy alegre y me gusta jugar con los niños».



5. Verbalice las características de los personajes utilizando láminas e ilustraciones de los cuentos para facilitar así la adquisición del vocabulario y las expresiones que necesitarán los niños para sus dramatizaciones.

6. Realice en forma frecuente actividades que impliquen dramatizaciones. Organice junto con sus alumnos un espacio adecuado para realizarlas: un rincón de la sala de clase, un corredor, un patio, etcétera. Disponga de una caja con algunos accesorios que les ayuden a caracterizar diversos personajes: sombreros, chales, narices de payasos, zapatos, etcétera. Estos implementos pueden ser aportados por los propios niños.

7. Para facilitar la realización de las primeras dramatizaciones, invite a los niños a observar y luego reproducir situaciones de la vida diaria, en las que usted puede participar activamente. Por ejemplo:

El mercado:

Preparar un ambiente colocando mesas o sillas para representar algunos puestos de verduras, frutas, flores, huevos, etcétera. Los vendedores ofrecen sus productos, mientras los clientes saludan, preguntan precios, regatean, compran, pagan, etcétera.

Vendedor: ¡Tomates!, ¡Lleve tomates! ¡A cien los tomates!

Cliente: Buenos días, don José. ¿Qué pasó? ¡Están muy caros sus tomates!

Vendedor: Buenos días, señorita. Es por la helada, se quemaron las frutas y verduras.

8. Las representaciones con títeres o marionetas son un excelente medio para estimular a los niños a expresarse en castellano. Los títeres pueden ser confeccionados por los propios alumnos utilizando calcetines, papel maché, cartulina u otros materiales. Una de las ventajas de esta modalidad la constituye el que estimula a todos los niños a participar, incluyendo a los más tímidos o inseguros que temen cometer errores. Los niños pueden utilizar los títeres para dramatizar cuentos conocidos o sus propias vivencias, en forma espontánea o preparada previamente.

B En etapas más avanzadas

Las actividades de dramatización y juegos de roles siguen siendo efectivas y entretenidas para que los alumnos enriquezcan su dominio del castellano y practiquen los conocimientos adquiridos.

En estas etapas se sugiere invitar a los niños a realizar dramatizaciones de mayor complejidad, a incorporar más personajes y a preparar en forma más sistemática sus representaciones.

1. Estimule a sus alumnos a realizar monólogos y diálogos imaginativos. Modele una de estas actividades de la siguiente manera:

Soy una arañita muy juguetona; me gusta subir y bajar rápidamente, hasta sentirme un poco mareada. Me da risa cuando no sé si estoy en el techo o en el suelo...Pero me pongo triste cuando veo que los niños me tienen miedo y gritan cuando me acerco. Yo quisiera ser amiga de los niños y hacerlos reír con mis travesuras. Ojalá un día alguno me acepte y quiera jugar conmigo...

2. Proponga a los alumnos que imaginen que son, por ejemplo: un elefante que tiene frío, una mariposa que no sabe volar, un pijama que nunca tiene sueño...

Rompecabezas de desarrollo oral

El rompecabezas de desarrollo oral es una actividad ideal para la práctica y desarrollo del castellano como segundo idioma, pues combina trabajo significativo con la necesidad de que los alumnos participen en actividades individuales y colaborativas con el objetivo de solucionar un problema de comunicación. En esta actividad los niños crean descripciones organizadas y efectivas de escenas que el maestro les da. Las diferentes escenas son compartidas verbalmente y organizadas para construir una historia coherente.

En esta actividad hay tres momentos principales:

1. Trabajo en equipos base
2. Trabajo en equipos de «expertos»
3. Trabajo en equipos base

Los equipos base están formados por cuatro alumnos que se reunirán brevemente para distribuirse responsabilidades. Por ejemplo, se decide en un grupo que una niña irá al grupo rojo, que otra irá al grupo verde, y que los dos niños irán a los grupos azul y amarillo respectivamente.

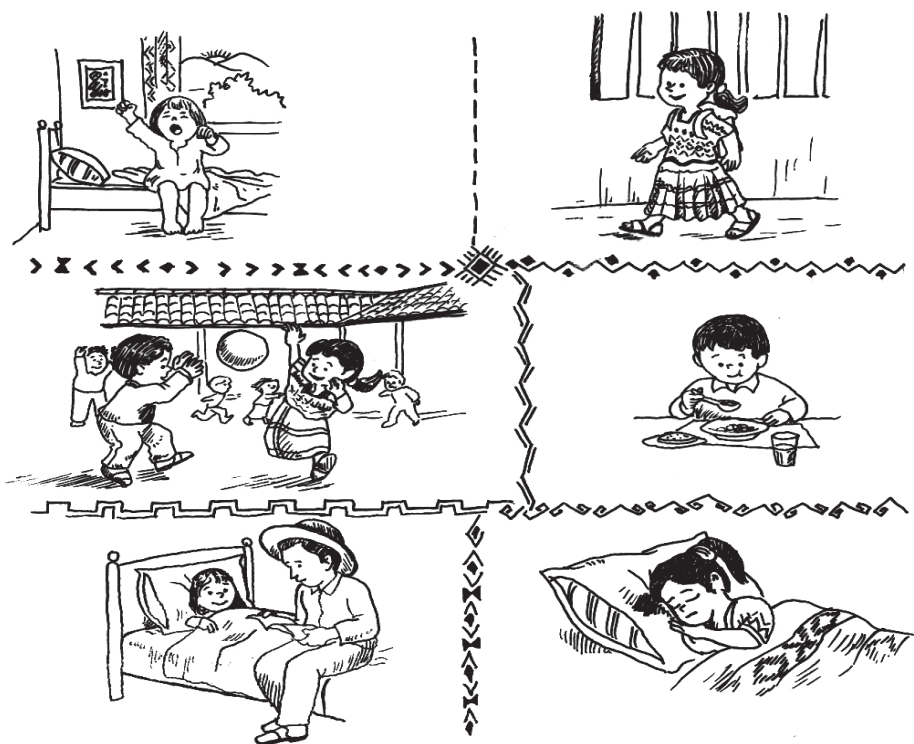
El grupo de expertos, donde se reúnen los niños que tienen asignado el mismo color, tiene como objetivo desarrollar en conjunto la mejor descripción posible del dibujo que el maestro



les presente. Estos niños se convertirán en los «expertos» en el dibujo, ya que podrán describirlo con eficacia.

Terminado el trabajo en el grupo de expertos, los niños regresarán a sus grupos base, compartirán oralmente su dibujo, y luego crearán una historia en la cual se organicen las cuatro escenas de manera coherente.

Esta actividad de rompecabezas puede ser realizada de manera sencilla para los niños que recién comienzan su estudio del castellano. En este caso, por ejemplo, se les puede presentar escenas de un día típico en la vida de un niño o de su familia. En un dibujo el niño está en su cama, despertándose. En otro está sentado a la mesa, comiendo con su familia. En un tercero, con un libro en la mano, está llegando a la escuela. En el cuarto dibujo se ve al niño con otros amiguitos jugando fútbol en una cancha junto a la escuela. A niveles mucho más complejos de la actividad se podrán crear historias con más personajes, actividades y lugares, siempre y cuando se mantenga el hilo común de un personaje a través de los diversos eventos.



Para que la actividad tenga éxito, es necesario que los niños ya sepan cómo hacer descripciones rudimentarias de dibujos. Al participar en esta actividad, sus habilidades se acrecentarán.

Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas de aprendizaje del castellano

1. Recuerde a los alumnos que cuando quieran describir una escena, lo primero que deben mencionar es el lugar que se muestra:

El dibujo muestra... (una casa, un parque, una escuela, un dormitorio)

Luego se menciona las personas o cosas presentes, partiendo de los elementos más centrales e importantes. Finalmente se indica la actividad representada:

En el salón hay una maestra y tres niños. Ella tiene un libro en la mano y está leyendo. Los niños están sentados frente a ella y escuchan con atención.

2. Explíqueles que primero formarán grupos de cuatro, y que dentro de cada grupo los niños tendrán que escoger uno de los cuatro colores que usted les va a ofrecer. Infórmeles que estos grupos se llamarán grupos base, y que después de trabajar con otros compañeros, cada niño regresará a su grupo base para compartir lo que aprenderá con el siguiente grupo. Por eso es importante que los cuatro colores estén representados dentro de cada equipo base, para así garantizar que se cubra toda la información necesaria.
3. Asegúrese que los roles hayan sido distribuidos. Para formar los grupos expertos, utilice unas tarjetas en las que usted haya escrito claramente uno de los colores comprometidos, los que habrá distribuido en lugares claves del aula. Los «expertos» se sentarán en grupos de tres a cinco alumnos, según el número de alumnos presente. No forme grupos expertos de seis alumnos. En ese caso es mucho mejor tener dos grupos



expertos del mismo color con tres participantes, ya que de esta manera se asegurará que todos los alumnos intervengan y utilicen su castellano.

4. Una vez que los grupos de expertos hayan sido conformados, entregue a cada grupo las tarjetas necesarias –según el número de niños en cada equipo–. Recuerde a los alumnos el orden que debe seguir la descripción e indíqueles el tiempo requerido para tenerla lista. Según la complejidad del dibujo se les podrá dar entre cinco y quince minutos para esta parte del ejercicio. Sugiera que se ayuden con gestos y movimientos para describir sus dibujos, tal como habitualmente lo hacen las personas durante sus conversaciones.

5. Explique a los niños que si bien la descripción inicial se realizará de manera colaborativa, todos deben poder hacerla solos, porque eso exactamente será lo que tengan que hacer cuando lleguen de regreso a su grupo base. Con el objetivo de que todos estén preparados, una vez terminada la descripción colaborativa, dé a los alumnos tiempo para que ensayen su presentación, y reciban comentarios de su grupo experto respecto a su calidad, y cómo mejorarla en caso que esto sea necesario. El ensayo se realizará tomando turnos, y al final de cada representación los otros compañeros tendrán la oportunidad de ofrecerle sugerencias.

Durante esta etapa es muy importante que usted camine alrededor de los diversos grupos, asegurándose de que todos los alumnos pueden cumplir con su responsabilidad.

6. Pregunte ahora a la clase si ya están listos para regresar a sus grupos base. Si la respuesta es negativa, fíjese de dónde viene e investigue cuál es el problema. Mientras tanto, los niños que ya están listos deben recibir una actividad relacionada que los mantenga ocupados hasta que toda la clase pueda empezar con el siguiente paso. Si los alumnos ya escriben en castellano, podrán empezar a escribir su descripción. Si no, pueden conversar e imaginar algunos otros datos acerca del personaje, tales como su edad, procedencia, etcétera. Cuando toda la clase está preparada para la siguiente etapa, recoja los dibujos, y pida a los niños que regresen a sus grupos base.



7. En los grupos base, los alumnos, turnándose, contarán el contenido de su dibujo. Recuérdeles que al hacer su presentación deben mirar a sus compañeros y ayudarse con gestos. Al terminar con las cuatro descripciones, los alumnos podrán hacerse preguntas los unos a los otros. Por ejemplo:

-Dices que el niño está jugando al fútbol con sus amiguitos.

¿Tiene el niño una camiseta a rayas y una gorra?

Estas preguntas servirán para establecer si las personas o lugares descritos son los mismos.

8. Explique ahora a los niños que con las cuatro escenas ellos deben crear una historia. Esta actividad tiene no sólo una respuesta correcta, sino muchas. Las historias creadas deben tener lógica, para lo cual el grupo podrá agregar detalles que no se pueden apreciar en los dibujos.



9. Finalmente, la maestra podrá pedirle a un alumno cualquiera que cuente la historia que surgió de su grupo y, de allí en adelante, pedir que voluntarios de otros grupos compartan sus historias, si éstas son diferentes.

B En etapas más avanzadas

Los rompecabezas de expresión oral son ideales en las etapas más avanzadas de dominio en castellano, ya que de manera entretenida permiten que los estudiantes se comuniquen en su segunda lengua.

Una ventaja que presenta esta etapa, es que al aumentar la complejidad en las descripciones, la maestra podrá colocar frente a la clase unos cartelones que señalen los tipos de información que se deben cubrir, o podrá escribirlos en la pizarra. Por ejemplo:



Lineamientos para la descripción

1. ¿Dónde se desarrolla la escena?
2. ¿Quién aparece en el dibujo?
3. ¿Cómo es esta persona?
4. ¿Cómo está vestida?
5. ¿Qué está haciendo?
6. ¿Alguna otra información relevante?

Igualmente, la actividad puede ser utilizada con contenidos académicos. Por ejemplo, durante la clase de historia, los dibujos podrán referirse a momentos importantes de un evento histórico y servir para repasar temas estudiados en clase.

En este caso, los lineamientos para la descripción que lleven a cabo los grupos de expertos tendrían que adecuarse a la actividad.

Lineamientos para el trabajo

1. ¿Quién o quiénes son los personajes que se presentan?
2. ¿De qué momento histórico se trata?
3. ¿Qué sucedió?
4. ¿Aproximadamente cuándo sucedió este evento?
5. ¿Cuál es su importancia?
6. ¿Qué consecuencias tuvo?

En este ejemplo, en la etapa final, durante el trabajo con el equipo base, los alumnos no podrán colocar los cuadros en



cualquier orden ni hacer aportes creativos, ya que deberán atenerse a los hechos y a su desarrollo histórico cronológico.

Si se sigue con cuidado las indicaciones de un rompecabezas de desarrollo oral durante esta actividad (ver en la sección anterior, En las primeras etapas de desarrollo del castellano), todos los niños tendrán la oportunidad de utilizar el castellano para ensayar y practicar su narración y comentario de asignaturas importantes. Los lineamientos ofrecidos por el maestro les ayudarán a estructurar sus presentaciones de una manera coherente y, a través de los diversos pasos de la actividad, desarrollarán familiaridad y facilidad con las nuevas formas lingüísticas y los nuevos contenidos.

Actividades similares pueden crearse para lograr que los niños hablen acerca de procesos científicos y para que, al participar en estas interacciones, desarrollen y solidifiquen sus conocimientos y el lenguaje que les sirve para comunicarlos. Por ejemplo, una clase podrá trabajar acerca del ciclo del agua. Para ello, el lenguaje necesario incluirá términos que expresan secuencia, tales como: primero, después, una vez terminado..., finalmente.

Los dibujos para estas actividades pueden venir de libros de texto y de otros libros y materiales a los cuales el maestro tenga acceso.

Presentación de objetos y temas sencillos

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

La actividad de «**mostrar y decir**» que se presenta a continuación, tiene como objetivos el ofrecer a los niños la oportunidad de mostrar a sus compañeros un objeto o ser vivo que sea significativo para ellos, explicar su significado, describir sus características y responder las preguntas que vayan surgiendo durante la presentación. Además de realizar esta actividad en la lengua materna

de los niños, puede ser aplicada en castellano cuando los niños hayan alcanzado niveles básicos de aprendizaje en esta lengua, y aumentar su complejidad a medida que se desarrolle la riqueza de la expresión verbal de los niños.

Esta actividad:

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

Sugerencias metodológicas

1. Estimule la actividad de «**mostrar y decir**» a través de los siguientes pasos:

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

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

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



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

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

Al terminar la «presentación modelo», invite a los alumnos a traer a la clase algo que quieran mostrar y contar a sus compañeros.

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

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



CAPÍTULO 4




Aprendizaje y Desarrollo de la Lectura en Castellano como Segunda Lengua

Si bien una de las metas importantes del proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, corresponde al aprendizaje escrito -este aprendizaje no debe iniciarse antes de asegurar un suficiente dominio del castellano oral. Idealmente, dentro de un programa de educación intercultural bilingüe los niños aprenderán a leer y a escribir en su lengua materna. Como solo se aprende a leer y escribir una vez en la vida, los maestros les ayudarán a transferir habilidades desarrolladas en su lengua materna a la lectura del castellano como segunda lengua.

Cuando los niños llegan a la escuela, son expertos lectores de su mundo: saben cuando el rostro de su madre comunica cariño, cansancio o molestia; puede reconocer cuando hay posibilidades de lluvia o cuando oscurecerá, y puede otorgar sentido a cientos de otras situaciones. Las habilidades de lectura que se desarrollan en la escuela requieren que los niños utilicen estrategias semejantes a las que emplean para interpretar su entorno: anticipar, interpretar señales, predecir, formular hipótesis, basarse en su experiencia previa, etcétera.

Estas estrategias de búsqueda de sentido utilizadas por el niño para tratar de comprender el mundo que lo rodea, deben ser reconocidas por el educador e incorporadas a sus propias estrategias de enseñanza, con el fin de mejorar la calidad del aprendizaje de la lectura y entenderlo como un proceso continuo, que comienza desde el momento que el niño es capaz de percibir signos y atribuirles significado.





Leer es establecer una comunicación con los textos impresos, a través de la activa búsqueda del significado.

Leer es establecer una comunicación con los textos impresos, a través de la activa búsqueda del significado.

Aprender a leer implica, simultáneamente, aprender a comprender diferentes tipos de textos y aprender a decodificar. La comprensión lectora constituye un proceso interactivo entre los aportes del lector al texto y las características del texto mismo. Es justamente porque la búsqueda del significado durante la lectura tiene que ser activa, que se recomienda que su desarrollo inicial

se realice en el idioma que el niño conoce.

El aprendizaje de la lectura constituye una tarea permanente que se enriquece con nuevas habilidades en la medida que se manejan adecuadamente textos escritos cada vez más complejos y variados. Por este motivo, hoy está superada la posición que limitaba el aprendizaje de la lectura al primer año de la educación básica, es decir, a la simple decodificación. Actualmente sabemos que se aprende a leer a lo largo de toda la escolaridad, y que este aprendizaje de la lectura en la segunda lengua constituye una etapa en este proceso único y continuo, y se confunde con el desarrollo cognitivo socioafectivo de los niños.

Leer un idioma que aún no se domina bien es una tarea compleja, porque la lectura de por sí lo es y, además, porque el código lingüístico en el cual se presenta el texto es desconocido para el lector, volviendo mucho más exigente su tarea de construcción de significados. Sin embargo, la lectura en castellano puede llegar a ser efectiva y grata para los niños, si el maestro sabe como apoyarlos para que tengan éxitos en esta construcción.

Es más, si las estrategias utilizadas para el desarrollo de la lectura inicial coinciden con algunas de las que se emplean en el trabajo de la lectura en castellano, el niño contará con excelentes destrezas que podrá transferir a su lectura en la segunda lengua.

Dificultades que pueden enfrentar los alumnos en la lectura en castellano como segunda lengua

- I. Falta de dominio del código lingüístico en el que están escritos los textos.
- II. Falta de conocimientos previos sobre el contenido de la lectura.
- III. Presencia de gran número de vocablos desconocidos.
- IV. Excesiva complejidad de los textos.
- V. Falta de un propósito claro para realizar la lectura.

Existen cinco razones principales por las que la lectura en un segundo idioma se dificulta, pero contamos también con múltiples estrategias pedagógicas para convertir esas dificultades en oportunidades que logren reforzar el proceso de comprensión del alumno, y hacerlo mucho más efectivo y estimulante.

Es bueno que primero discutamos estas dificultades, y luego presentaremos algunas pautas metodológicas que puedan guiar el trabajo de las y los maestros hacia el éxito de sus alumnos.

I. Falta de dominio del código lingüístico en el que están escritos los textos

Al enfrentarse a un texto escrito en castellano, los niños desconocen muchas de las convenciones que caracterizan cierto tipo de textos en este idioma. Parte del éxito que tiene un lector en la construcción de los significados que presenta una lectura, tiene que ver con su capacidad para reconocer las señales o índices que marcan las características del texto que se lee, porque esto le permite anticipar su desarrollo e interpretación.

Por ejemplo, si un lector adulto sabe que va a leer una receta de cocina, el mero hecho de conocer el tipo de texto que va a enfrentar le despierta una serie de expectativas. Espera ver un texto con dos secciones principales, una que contenga los ingredientes y otra que detalle las instrucciones para preparar la receta. En la primera sección sabe que encontrará términos tales como libra, media libra o determinado número de gramos, y medidas e



ingredientes en general. De hecho, sus expectativas variarán según el tipo de receta que vaya a leer. Si se trata de repostería, esperará ver palabras como harina, azúcar, huevos, leche, mantequilla, etcétera. En la segunda sección esperará encontrar palabras que indiquen la secuencia de acciones a desarrollarse, tales como primero, después, en seguida, finalmente palabras que describan acciones tales como mezcle, bata, hornee, etcétera. Todas estas expectativas ayudan a reconocer elementos del texto y a otorgarle sentido.



Cuando usted lee un cuento infantil tradicional, ¿qué tipo de elementos espera encontrar en él? Expresiones tales como: *había una vez un día*, y *vivieron felices y comieron perdices*, o alguna variación de estos términos. En cuanto a la acción, usted espera que se presente a un personaje, que le ocurra algún problema y que la situación sea resuelta de alguna manera ingeniosa. Como buen lector, usted cuenta con un esquema mental de lo que constituye un cuento y del tipo de situaciones que presenta. Estas expectativas le ayudan a interpretar el cuento a medida que lo lee, ya que puede utilizarlas como base para su construcción activa de significados, confirmándolas, reformulándolas o rechazándolas. Cuando se lee en un segundo idioma, no se cuenta con estos aspectos de la estructuración de diversos tipos de texto, es decir, se desconoce el código lingüístico del idioma, en nuestro caso del castellano, lo cual impobilita activar las bases de la comprensión.

Al igual que en el caso de la estructuración de los textos (la organización discursiva), los niños vernáculo-hablantes desconocen cómo se estructura el castellano a nivel de la oración, ya que sus idiomas maternos pueden poseer una organización diferentes a nivel de cláusula. Por ejemplo, leemos lo siguiente en el original Quechua de la leyenda Curilagartu de Saraguro:²

Shuc puncha yaya huarmi
Ushushinti yantataa mashcancapa
Cuchata yallishpa rishcashi.

En su versión castellana leemos:

Un día un papá salió con su hija a
buscar leña y pasaron por
aquella laguna.

Todas estas características textuales se manifiestan de diversa manera a través de los diferentes códigos lingüísticos y culturales. El niño, al aprender a leer en su lengua materna, aprende a reconocer las características textuales de los tipos de lectura más frecuentes que hace, y a anticiparlas y reconocerlas, por lo que su proceso de lectura se ve facilitado. Para disminuir las dificultades que naturalmente se deben enfrentar a leer en un segundo idioma, es importante ayudar a los alumnos preparándolos a reconocer los diversos momentos y formas del texto.

Sugerencias metodológicas

1. Es de suma importancia alertar a los niños de manera explícita sobre cuales son las palabras que marcan momentos importantes en un texto. Por ejemplo, explíqueles la utilización de palabras que describen una secuencia, ya que de esta manera, cada vez que las encuentren, podrán interpretarlas correctamente y, además, esperarán encontrarlas juntos con otras palabras que tienden a utilizarse al mismo tiempo.
2. Aclare, sin utilizar lenguaje técnico, cuál es la secuencia que se puede esperar dentro de una oración típica en castellano.

2. Curi Lagartu. Leyenda de Saraguro. 1996. Ecuador: Fundación Alexander Humboldt

3. Usted podrá ayudar a sus estudiantes a anticipar la organización de la secuencia de acciones en el texto. Por ejemplo, el maestro podrá decir:

En la lectura que van a realizar, encontrarán un personaje que primero va hacer una acción descabellada; luego sufrirá las consecuencias de su mala acción y, finalmente, luego de arrepentirse, encontrará una solución feliz a su problema. A medida que lean...

II. Falta de conocimientos previos sobre contenido de la lectura

Cuando un lector cuenta con conocimientos previos acerca del contenido que desarrolla el texto, ve facilitada su comprensión, ya que puede utilizar dichos conocimientos para negociar su comprensión del texto. Por ejemplo, si los niños van a leer en castellano acerca de una fiesta importante en su comunidad, con la cual están bastante familiarizados, y si la lectura explica la celebración a través de la semana con detalles día por día, el niño podrá asignar significado a los vocablos desconocidos, porque la realidad a la que se refiere le es familiar.

Si en este caso, antes de empezar a leer, la maestra compromete a los niños en pequeñas conversaciones en parejas o en grupos de cuatro acerca de algunos aspectos de esta celebración, los esquemas previos que los niños tienen serán activados, reforzados o expandidos gracias a la interacción, y estarán listos para servir de base para la construcción de nuevos conocimientos.

Por el contrario, si tanto el contenido como el idioma que lo expresa son totalmente desconocidos para el niño, le será muy difícil intentar la comprensión del texto. En este caso la maestra tendrá que construir andamiajes que apoyen a los alumnos y les permitan, ayudándose unos con otros, comprender textos que de otra manera no les sería posible enfrentar con éxito.

Sugerencias metodológicas

1. Durante las primeras etapas de enseñanza de la lectura en castellano es recomendable incluir temas que sean parte del repertorio de conocimientos del niño.

2. Durante el trabajo oral previo a la iniciación de la lectura, introduzca algunos contenidos desconocidos para los niños, y que van a ser leídos en clase. De esta manera, desarrollará previamente una base de conocimiento necesaria para poder construir nuevos significados. Recuerde que no se trata de enseñar de antemano lo que va a leer, sino de activar o construir una base de comprensión sobre la cual se puedan desarrollar nuevos conocimientos.



3. Trate de contextualizar los temas que van a ser presentados en las lecturas a través de experiencias sensoriales, tales como la presentación de dibujos y objetos, paseos, etcétera.

III. Presencia de gran número de vocablos desconocidos

Los textos en castellano tienden a desalentar a los lectores que poseen otras lenguas como idioma materno, porque cuando los miran, lo primero que observan es un sinnúmero de palabras desconocidas. Sin embargo, debemos explicar a nuestros alum-

nos que en una primera lectura no es necesario que entiendan todo el texto, y que no todas las nuevas palabras son igualmente importantes. Cuando leemos un texto, nunca lo entendemos por completo, ya que lo que comprendemos depende en gran parte de lo que ya sabemos, y como todos los lectores partimos de estados de conocimiento diferentes, y como nuestro conocimiento se encuentra en continuo proceso de desarrollo, cada uno de nosotros construye lecturas diferenciadas de un mismo texto, según sean los diferentes momentos en que realizamos la lectura.

Cada vez que releemos un texto logramos una mejor comprensión de él. Por esta razón, una manera de ayudar a los alumnos consiste en guiarlos de antemano hacia los puntos esenciales para la lectura del texto. De manera que bajará la tensión natural que tengan los niños al enfrentar un texto difícil, y se los orientará hacia aquellos temas que luego se discutirán y trabajarán en conjunto. Igualmente, siempre debemos dejar abierta la invitación para que nuestros alumnos se aproximen a los textos muchas veces, ya que así ganaran conciencia de lo ventajoso de este procedimiento, al igual que de su avance en la comprensión de lecturas en castellano.

Sugerencias metodológicas

1. Diga a los niños que posiblemente no va a entender todo lo que va a leer, pero que en este momento eso no importa mayormente, porque el objetivo de la lectura es entender algunos de los elementos, los cuales usted va a señalar de antemano. Explíqueles también que un buen texto debe ser leído varias veces para ser comprendido y disfrutado, y que las múltiples lecturas son especialmente importantes cuando se hacen en castellano, que es su segundo idioma.
2. En lugar de comprobar la comprensión lectora de sus alumnos, haciéndoles preguntas después de que ellos hayan leído un texto, propóngales algunas preguntas antes de empezar a leerlo; de esta manera, ellos sabrán hacia que detalles guiar su atención. Haga que estas preguntas enfoquen los aspectos más importantes de la lectura, dejando de lado detalles triviales.

3. Introduzca dos o tres conceptos cruciales para entender la lectura, antes de que esta se inicie. Presente estos términos dentro de una situación que aclare su significado, y no a través de vocablos aislados con su explicación o traducción. La guía anticipatoria, una de las actividades sugeridas para preparar al alumno, es un buen medio para presentar los nuevos términos esenciales dentro de un contexto.

4. Utilice organizadores gráficos (ver sección de actividades), para lograr que los niños trabajen los contenidos desconocidos de un texto. En este caso, deben ejercitar sus capacidades para inferir nuevos significados, guiándose por aquellos que si entienden, y tratando de adivinar a partir de lo conocido.

IV. Excesiva complejidad de los textos

Si bien es verdad que algunas ideas son inherentemente complejas, la complejidad de los textos en una segunda lengua se incrementa, porque los mecanismos que operan con facilidad en la construcción de conocimientos -cuando se lee en lengua materna- se ven dificultados en el segundo idioma. Adicionalmente, las ideas son complejas en término de su relación con un lector específico, es decir, según las características del lector y el estado actual de su conocimiento. Algunos textos podrán resultarle simples y otros complejos, pero siempre habrá un grado de variación de niño a niño.

Una manera de apoyar a los alumnos es su trabajo de construir significado en base a textos en castellano, es tener especial cuidado en la selección que se les ofrece, de modo que su nivel de complejidad no se excesivo. Luego prepararles un panorama esquemático de los contenidos, sin especificarlos, constituye también una ayuda importante para ellos. Así como cuando vamos a visitar a un amigo que viven en un lugar que desconocemos, el dibujo de un pequeño plan y su explicación nos ayuda a orientarnos (*"Cuando llegues a una esquina donde hay un edificio pintado de verde sobre el cual hay un gran letrero, dobla a la derecha. Continúa por tres cuadras y pasando la iglesia, dobla a la izquierda, la tercera casa con portón de madera..."*), de igual manera usted puede preparar un plan que guíe a sus alumnos, señalándoles de

antemano puntos de referencia, los cuales, al ser reconocidos en la lectura, les ayudarán a entenderla. El maestro puede preparar estos andamiajes para sus alumnos a través de la utilización de organizadores gráficos.

Sugerencias metodológicas

1. Lea previamente con atención el texto, y decida cuales son los aspectos que desea resaltar en su trabajo con los niños. Escoja un organizador gráfico que se adecue a sus propósitos. El cuentito de la siguiente página nos servirá de ejemplo de cómo podría realizarse este procedimiento.

Después de haber leído el cuento, usted puede decidir que el organizador gráfico más apropiado para ayudar a los alumnos a comprender la lectura, es el cuadro de comparación y contraste, ya que le permite resaltar las diferencias que se dan entre dos personajes o situación determinadas. El objetivo que usted tiene para la lectura es que los alumnos entiendan las diferencias de actitud que existen entre el caballo y el asno, así como las consecuencias que tienen sus decisiones.

El caballo y el asno

Un caballo y un asno caminaban juntos por una carretera seguidos de su amo. El caballo no llevaba carga alguna; sin embargo, la del burro era tan pesada que a duras penas le permitía moverse. Por eso le pidió a su compañero que le ayudase a llevar una parte de ella.

El caballo era egoísta y se negó a prestarle ayuda a su camarada, el cual, jadeante y sin aliento, cayó muerto en la carretera.

Intentó el amo aliviar al asno, pero ya era demasiado tarde. Así, quitándole la carga, la colocó sobre el lomo del caballo, juntamente con el asno muerto.

El caballo se vio obligado, entonces, a llevar toda la carga él solo.

Por lo mismo, usted decide enfocar la atención de los estudiantes hacia las siguientes preguntas:

- ¿Qué cargaba cada animal?
- ¿Por qué?
- ¿Qué resultado tuvieron sus acciones?

2. Elabore su cuadro, cópielo en la pizarra y utilícelo para ofrecer a sus alumnos referencias previas de los puntos más importantes que encontrarán en el texto.

3. Pida a sus alumnos que copien el cuadro, indicándoles las dimensiones adecuadas para que puedan tomar notas; invítelos a leer el cuento en parejas, y a detenerse cada cierto tiempo para discutir los puntos y contestarlos en el espacio señalado.

	El Caballo	El Asno
¿Cómo es?		
¿Qué hacen?		
Consecuencias de sus acciones		

4. Una vez que los niños hayan completado sus cuadros, discuta con la clase las diversas respuestas ofrecidas.

5. Recuerde que su selección de un tipo de diagrama estará determinada por los conceptos que usted decida enfatizar a través de la lectura. Con el diagrama anterior, usted subrayará la flojera del caballo, el espíritu de sacrificio del asno, y la consecuencia negativa para ambos. Si, en cambio, lo que usted

quiere enfatizar es la relación entre la flojera del caballo y su castigo final, podrá utilizar el diagrama causa/efecto. Como verá luego, es importante entender que tipo de relaciones de significación resalta cada diagrama para poder seleccionarlos y utilizarlos adecuadamente.

V. falta de un propósito claro para realizar la lectura

Cuando leemos algo como parte de nuestro desempeño cotidiano, siempre tenemos un objetivo para nuestra lectura. Si estamos de vacaciones o contamos con tiempo libre, buscamos una novela que nos atraiga. Si hemos escuchado a algunos amigos hablar a cerca de un libro queremos leerlo para ver si sus comentarios fueron acertados. Si nos enteramos de un acontecimiento dramático en alguna parte del mundo, leemos el periódico para informarnos con más detalle acerca de él.



Nuestros propósitos de lectura determinan en gran parte nuestras maneras de leer, es decir, leemos diferentes textos de diversas maneras. Por ejemplo, si somos aficionados al fútbol y nuestro equipo favorito jugó el día anterior, tomamos el periódico y directamente vamos a la sección deportes para gozar una vez más la victoria leyendo los detalles del partido, o para sufrir nuevamente por la derrota y conocer los comentarios de los periodistas especializados. Un fanático del fútbol no empezaría a leer el diario en la página uno ni continuaría sucesivamente hasta, por fin, después de hora y media, llegar a la sección deportes. Lo que haría sería ir directamente a la página donde comienza la sección deportes en su diario favorito. Luego de dar un rápido vistazo a la sección, mirar las fotos, leer titulares y leyendas, entonces decidirá por cual artículo empezar.

Si esta misma persona es un estudiante universitario, y al día siguiente tiene un importante examen a cerca de un documento, lo leerá con mucho cuidado de principio a fin; quizás tomará algunas notas por escrito o, si el material es suyo lo subrayará y le agregará anotaciones al margen. En estas variadas situaciones podemos apreciar que los objetivos de la lectura determinan maneras diferentes de conducirla. Por lo mismo, es esencial para la lectura en castellano crear propósitos que sean relevantes e interesantes a los alumnos; de esta manera, estarán dispuestos a esforzarse y, al estar conscientes de las razones por las que leen un texto determinado, su lectura será más eficiente.

Para llegar a ser conscientes de los múltiples propósitos que existen para leer, de los tipos de materiales más adecuados para un cierto objetivo de lectura (si deseo investigar sobre la vida de un animal, leeré una enciclopedia o un libro científico y no un cancionero), de las estrategias de lectura más eficientes en cada situación, se requiere tener en nuestro entorno variadas y frecuentes experiencias de personas que leen con diferentes propósitos.



Es importante ofrecer a los niños múltiples ocasiones de tomar contacto con textos variados e interesantes, que respondan a sus necesidades y propósitos individuales, así como a los de sus estudios.

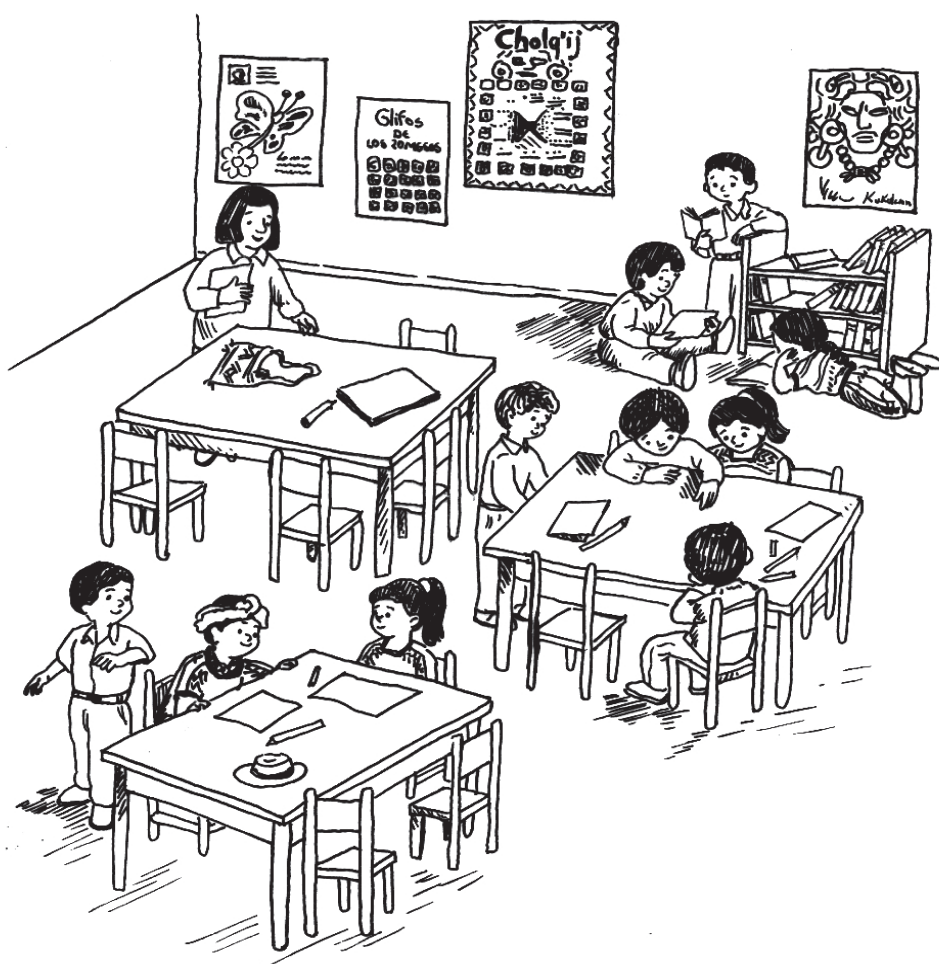
Los niños que pertenecen a sociedad o familias en las que la lectura constituye una actividad natural, que están rodeados de materiales impresos, llegan a la escuela con entusiasmo por aprender a leer y ser capaces de satisfacer diversas necesidades e inquietudes a través de la lectura: conocer la programación de la televisión, divertirse con un cuento o historieta, leer cartas de personas distantes, informarse sobre su deporte favorito en el periódico, etcétera.

Sin embargo, los niños de sectores rurales o que pertenecen a medios socioculturales donde el lenguaje escrito tiene poca o nula presencia, inician su escolaridad sin tener conciencia de la funcionalidad de la lectura y la escritura. Esto es particularmente válido en el caso de niños pertenecientes a culturas cuya lengua indígena existe sólo a nivel de la oralidad. El aprendizaje de la lectura suele ser dificultoso para estos niños, en gran parte debido a que las metodologías de enseñanza no enfatizan este carácter funcional y, por lo tanto, niñas y niños no son conscientes de la utilidad de leer y escribir. Esto se reproduce en las situaciones de aprendizaje del castellano como segunda lengua, dado que los niños no pueden transferir habilidades referidas a los propósitos con que se lee y a lo estrategias de lectura más adecuadas.

Muchas de las actividades propuestas en este manual, apuntan a ofrecer a los niños en la escuela, desde muy temprano, un ambiente letrado que les permita vivir múltiples y variadas experiencias de lectura y producción de textos en situaciones significativas y con propósitos claros para ellos. La Sala Letrada propuesta más adelante implica justamente provocar una verdadera inmersión de los alumnos en un ambiente letrado bilingüe.

Sugerencias metodológicas

Procure que los textos tengan un vocabulario, estructuras gramáticas y extensión de un nivel algo más avanzado que el que ellos puedan leer independientemente. Recuerde que la zona del desarrollo próximo es la zona de construcción de los nuevos conocimientos del niño. Al mismo tiempo, piense en los andamiajes que usted creará para apoyar la interacción constructiva de sus alumnos.



1. Organice actividades de lectura que tengan un propósito claro para sus alumnos, dentro de contextos relevantes para su vida personal y grupal. Por ejemplo, organice un almuerzo con la clase para probar nuevos platos. Facilite el que sus alumnos obtengan diversas recetas, las lean, discutan y seleccionen aquéllas que sean más atractivas y cuyos ingredientes sean fáciles de conseguir.

2. Invite a sus alumnos a que elaboren folletos acerca de algunas comunidades cercanas o sobre regiones lingüísticas del país, para lo cual será necesario hacer investigaciones y lecturas. Si cada grupo de cuatro se dedica a una zona diferente, luego los folletos podrían ser intercambiados, y servirían como material de lectura para la clase. Incluso, podrían servir para una dramatización o juego de roles.

3. Ofrézcale a sus alumnos la oportunidad de que ellos mismos se formulen objetivos de lectura, y participen en la selección de textos a leer.

Tres momentos didácticos en el trabajo de la lectura en castellano como segunda lengua

La lectura en castellano como segundo idioma puede resultar una tarea estimulante y agradable para los niños, si el maestro selecciona los textos con cuidado, de manera tal que respondan a sus intereses y los atraigan. Además, es necesario que el maestro estudie la lectura y construya andamiajes que permitan —a través de la iteración con sus compañeros y con el maestro— que los niños puedan desarrollar su capacidad para construir sus propios significados del texto.

Con el objetivo de facilitar la labor del maestro en el diseño de actividades que sirvan como andamiajes en la zona de desarrollo, es útil pensar en tres momentos en el trabajo de un texto:

- I. Preparémonos para leer**
- II. Leamos activamente**
- III. Ampliemos nuestra comprensión**

I. Preparémonos para leer

Este primer momento cumple la función de invitar al niño, prepararlo para la lectura interactiva, alertar sus esquemas previos, enfocar su atención hacia los aspectos sustantivos del texto, y presentar en contexto algunos nuevos conceptos (uno o dos) que sean absolutamente indispensables de entender antes de iniciar la lectura. Las actividades que se realicen durante este momento constituirán los andamiajes que el maestro elaborará para poder hacer posible la lectura y comprensión del texto en castellano por parte de los niños. El objetivo de estos andamios es que los alumnos asuman gradualmente su responsabilidad como lectores y desarrollen su autonomía.

Todo buen lector tiene un objetivo y una serie de expectativas cuando inicia una lectura. Por esta razón, debemos acostumbrar

a nuestros alumnos —de manera explícita e intencional— a que sean conscientes de sus objetivos, a que alerten sus conocimientos previos del tema, y tengan expectativas acerca de la lectura antes de comenzar a leer en castellano. Al repetirse esta preparación y la discusión de sus propósitos cada vez que los niños leen, el proceso de prepararse para leer irá intercalizándose y, eventualmente, los niños asumirán la responsabilidad de realizar dicha actividad en forma autónoma. Con este propósito, el maestro debe observar constantemente a los alumnos, preguntarles acerca de sus pensamientos antes de empezar a leer, al igual durante y después de la lectura. De esta manera, se dará cuenta de cuánto más apoyo necesitan, y podrá diseñar las actividades pedagógicas requeridas.

Algunas actividades se prestan especialmente para preparar a los lectores: la guía y el cuadro anticipatorios; la utilización de organizadores gráficos para alertar a los alumnos acerca de la estructura de un texto y los componentes que se van a resaltar; la entrevista en tres etapas, para que los alumnos compartan experiencias relevantes, etcétera. Sin embargo, no se puede decir que una actividad sirva exclusivamente para preparar a los lectores, ya que es posible que queramos lograr las mismas metas tanto antes de iniciarse la lectura, como durante su realización. Por esta razón, durante la presentación de las actividades incluidas en el manual, señalaremos los objetivos que ellas desarrollan y no su calificación dentro de una tipología rígida determinada por el momento de su implementación.

La implementación de estas actividades debe combinar el trabajo en pareja con el trabajo en grupos de cuatro, para luego derivar a una actividad individual, ya que es importante variar el formato de trabajo para mantener vivo el interés de la clase, así como para permitir que los alumnos asuman gradualmente mayores responsabilidades. Por lo general, el trabajo en parejas es el trabajo colaborativo más fácil de lograr y de allí se puede avanzar al trabajo en grupos de cuatro, cuidado que todos participen en la actividad; finalmente, el niño podrá asumir la responsabilidad de manera individual. La primera vez que se introduce una nueva actividad, es esencial que el maestro modele su funcionamiento con toda la clase, y que cuando invita a los niños a trabajarla,



monitoree su funcionamiento, y preste apoyo cuando éste sea necesario.


En una clase cualquiera, el maestro podrá introducir una nueva actividad, utilizando al mismo tiempo otras que ya constituyan parte del preparatorio de los niños. En este sentido, es recomendable que cuando el tema y los conceptos son nuevos para los alumnos y, por lo mismo, requieren un manejo lingüístico más avanzado del que ya poseen se trabaje con actividades que les sean familiares. Cuando se presentan temas familiares, serán las actividades las que podrán ser novedosas. No debemos olvidar la importancia de balancear el nivel de dificultad y exigencia al que se somete a los alumnos.

II. Leamos activamente

La lectura es una actividad de interpretación constante en la cual vamos construyendo significados, comparándolos con conocimientos previos, integrándolos a nuestro mundo cognitivo, determinando su aplicación hipotetizando en base a ellos, etcétera. Es decir, es una actividad compleja, aun se realiza en un idioma conocido. Cuando se lee en un idioma que se está aprendiendo, el apoyo que la maestra diseñe para que sus alumnos puedan entender algunos contenidos del texto será indispensable, ya que de otra manera el idioma a través del cual se presentan estos contenidos se convertirá en una barrera que los alumnos no podrán superar individualmente.

Cuando se realiza una lectura en castellano como segunda lengua, es recomendable que se combinen y varíen las estrategias y manera de leer, de manera tal que los alumnos estén motivados, apoyados, tengan un propósito claro para la lectura, y sientan que aun si no entienden todo, entienden lo suficiente para participar en la clase de manera significativa. Una clase en la que siempre se hace lo mismo, resulta aburrida y es muy fácil que los niños se resten al proceso.

Para introducir las actividades mencionadas mientras se lee, el maestro podrá, por momentos, leer en voz alta y conducir una



Cuando el tema y los conceptos son nuevos para los alumnos y por lo mismo, requieren un manejo lingüístico más avanzado del que ya poseen, se trabajan con actividades familiares. Cuando se presentan temas familiares las actividades podrán ser novedosas

discusión general; otras veces los alumnos trabajarán colaborativamente y, de vez en cuando, lo harán de manera individual. Sin embargo, a través de todas estas situaciones y las diversas actividades que se utilicen, es importante que usted, como maestro, construya cuidadosamente los parámetros de interacción, y comunique claramente a los alumnos los productos que espera. De igual manera, debe monitorear su desempeño para poder introducir modificaciones cuando sea necesario.

Otra recomendación importante es pedir con frecuencia a los niños que tomes nota de sus participaciones en la lectura, de manera tal que guarden un registro escrito de las ideas importantes que van descubriendo. Este registro, además, tiene la ventaja de ayudarlos a recordar los nuevos vocablos y conceptos que se van discutiendo.

III. Ampliemos nuestra comprensión

Una vez completada la lectura, se invitará a los niños a que apliquen los nuevos conocimientos que han desarrollado a través de ella en situaciones novedosas; a que solucionen problemas combinando ideas presentadas en las lecturas con otras ideas desarrolladas con anterioridad, y a que sean creativos en su utilización de los nuevos conceptos y de su nuevo idioma. Muchas veces se cree que basta con que los niños hayan memorizado el contenido leído para considerar que lo han entendido; sin embargo, es posible repetir un contenido con exactitud, pero no entenderlo realmente. Entender algo significa que uno se apropia del conocimiento, lo hace suyo, y puede utilizarlo cuando es relevante en la solución de problemas de la vida o de la escuela.





Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje y Desarrollo de la Lectura en Castellano como Segunda Lengua

Preparémonos para leer

Jugar a leer

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

Para que esta actividad sea posible en el proceso de aprendizaje del castellano como segunda lengua, es necesario ofrecer previamente múltiples oportunidades para que los alumnos aprendan oralmente canciones, poemas, juegos lingüísticos, adivinanzas, trabalenguas, etcétera.

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

- Favorece una «entrada» gratificante y entretenida a la lectura en castellano, dado que los niños son capaces de acceder al significado, aunque no hayan estudiado el código.



- Permite que los niños «visualicen» el lenguaje hablado y se familiaricen con las características del lenguaje escrito, a través de su inmersión en él.
- Permite que los alumnos practiquen la correcta articulación y pronunciación de los sonidos y palabras del castellano, al repetir varias veces las canciones, poesías, juegos, etcétera.
- Permite que los alumnos desarrollen su creatividad a partir de su familiarización con diversas manifestaciones de la cultura oral.

Sugerencias metodológicas

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

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

Oro no es
 plata no es.
 Abre la cortina
 y verás lo que es.
 (El plátano)

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

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

4. Seleccione libros con cuentos predecibles, porque son conocidos por los niños, como «El patito feo» o «Blanca Nieves y los siete enanitos»; o porque tienen un patrón repetitivo-acumulativo, como:

Estaba la mosca...

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

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

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

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

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



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

Paulina

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

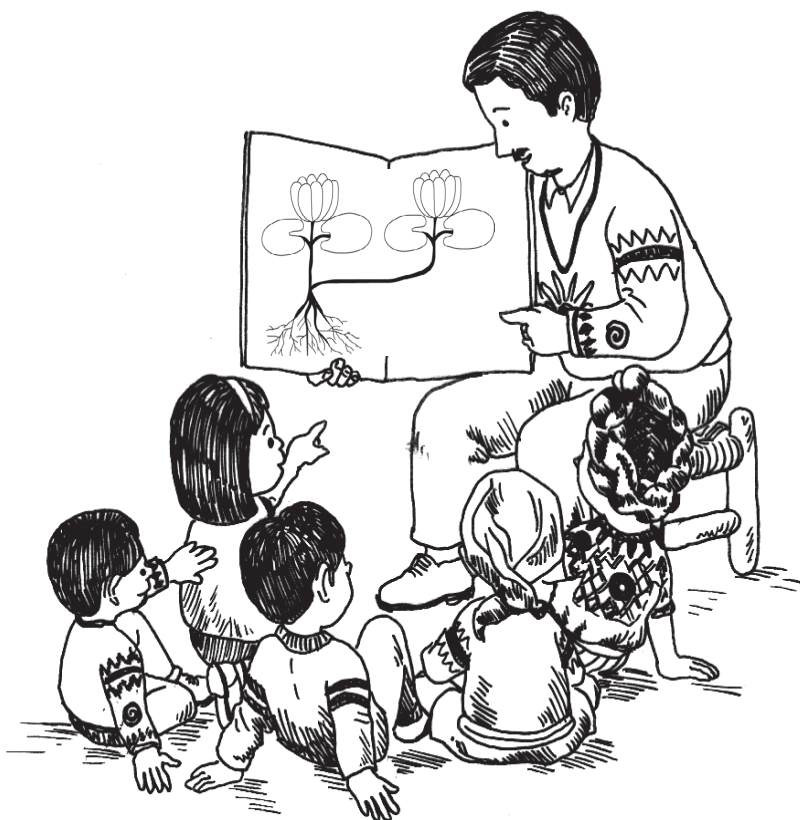
7. Con las lecturas predecibles, realice actividades como las siguientes:

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

- ❖ Ubique el libro frente al grupo de niños, para que ellos puedan seguir visualmente la lectura.
- ❖ Active los conocimientos previos de los niños, formulándoles preguntas sencillas a partir de la lectura del título del libro y de mostrarles las ilustraciones; pídale que expresen el posible contenido del cuento, que digan cuáles son los personajes que aparecerán en la historia, etcétera. De este modo, podrá detectar también la comprensión de algunas palabras claves de la historia, las que en caso de ser desconocidas para ellos, usted podrá explicar en forma sencilla, o pedir a otros niños que lo hagan.
- ❖ Lea los cuentos con entusiasmo y expresividad.
- ❖ Repita los cuentos tantas veces como los niños se lo soliciten. Gracias a la repetición, podrán memorizarlos rápidamente y anticipar lo que viene a continuación. Esta actividad ayuda a los niños a internalizar aspectos del lenguaje relacionados con la habilidad de escuchar, con

el enriquecimiento del vocabulario y con el manejo de diversas estructuras gramaticales y textuales.

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



Sugiera a los padres que hagan lo mismo, o solicite ayuda a los alumnos de otros cursos para que dediquen un tiempo a leerle individualmente a un niño en voz alta, en una cálida proximidad que le permita seguir visualmente el texto a medida que lo escucha.

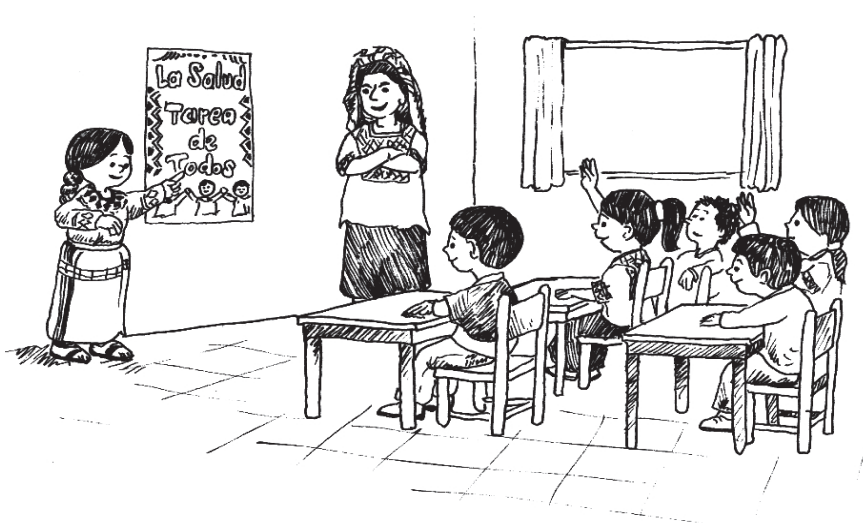


Estimule a los niños a jugar a leer, es decir, invítelos a imitar a los lectores, repitiendo el texto de memoria. Repita la actividad todas las veces que ellos la soliciten.

8. Invite a los padres a leerle a los niños cuentos en voz alta, y a repetirlos todas las veces que ellos lo soliciten. Explíqueles las razones por las cuales ellos deben alabar a sus niños cuando «juegan a leer».

Interrogación de textos

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



Los niños realizan sus primeras experiencias de interrogación de textos en su lengua materna, cuando están inmersos en ambientes letrados. Una vez que han iniciado el aprendizaje del castellano

como segunda lengua, y que ya poseen habilidades para leer comprensivamente textos sencillos en su lengua materna, es importante ofrecer a los alumnos variados textos interesantes y atractivos en castellano, para que ellos intenten descubrir sus significados, es decir, los interroguen activamente. De este modo, la interrogación de textos constituye una buena herramienta para facilitar la transferencia de las habilidades lectoras desarrolladas en la primera lengua.

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

Presentar al curso un afiche, la portada de un libro de cuentos, un recorte de una noticia de un diario que incluya fotos u otro texto de gran tamaño para que sea observado por todos los niños.

Plantear a los alumnos algunas preguntas, con el fin de ofrecerles un modelo de captación de las principales claves o índices que les permitirán comprender el significado del texto que enfrentan:

Claves relacionadas con la situación

Pregunta: *¿Cómo llegó el texto a la clase?*

Posibles respuestas:

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

Claves relacionadas con las características físicas del texto

Pregunta: *¿Qué características físicas tiene el texto?*

Posibles respuestas:



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

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

Posibles respuestas:

- mimeógrafo: puede ser una guía de trabajo
- fotocopidora: puede ser una parte de un libro o revista
- imprenta: puede ser un libro
- máquina de escribir: puede ser una carta
- impresora de computación
- manuscrito (por un niño a adulto): puede ser un recado

Claves relacionadas con el texto mismo

Pregunta: *¿Cómo está diagramado el texto?*

Posibles respuestas:

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

Pregunta: *¿Qué información aporta la «silueta» de la página?*

Posibles respuestas:

- incluye un listado como los ingredientes de una receta o los materiales para fabricar algo, etcétera.
- parece una carta, porque tiene fecha, saludo, párrafos y firma
- parece un poema por la corta extensión de las líneas o por las estrofas
- parece una tarjeta de saludo

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

Posibles respuestas:

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

Pregunta: *¿Qué tipo de signos de puntuación posee?*

Posibles respuestas:

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

Pregunta: *¿Hay palabras conocidas en el texto?*

Posibles respuestas:

- hay un nombre, porque empieza con mayúscula
- está la palabra «escuela», etcétera.
- hay una palabra que empieza igual que «mamá»
- hay una palabra que se parece a mi nombre
- ahí dice «había una vez», yo lo he visto en los cuentos
- ahí dice «la», «es», «él», etcétera.

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

Invitar a los alumnos a verificar sus hipótesis a través de diferentes medios, como los siguientes:

- un adulto o un compañero que lee el texto en voz alta



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

Desarrollo de la conciencia fonológica

El desarrollo en los niños de la conciencia del sistema de sonidos que componen el habla, y de las funciones que cumplen las palabras, las rimas, las sílabas y los fonemas, al igual que su secuencia y forma de combinarse dentro de las palabras, es considerado importante en el aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito en la lengua materna de los niños.

Estas habilidades son igualmente importantes de desarrollar en el aprendizaje de una segunda lengua, siempre dentro de contextos que les otorguen sentido e interés. Los juegos lingüísticos sugeridos para el desarrollo de la expresión oral en castellano, sirven de base para su ejercitación en relación a la lectura y a la escritura. Se parte siempre de textos orales con sentido completo, aun cuando se trate de un verso muy breve, de una canción o rima.

Esta actividades revisten gran interés, dado que facilitan la comprensión, en la medida que favorecen la lectura fluida.

A continuación se presenta una serie de actividades, ordenadas en una secuencia semejante a la que se utiliza en el desarrollo del lenguaje escrito en la lengua materna de los niños. Esta secuencia comienza por la diferenciación de las palabras, de las aliteraciones y rimas, de las sílabas y de los fonemas; posteriormente, la captación de la secuencia de fonemas, asociación de sílabas y de fonemas entre sí.

Sugerencias metodológicas

1. Reconocimiento de palabras

Presente a sus alumnos una canción, poesía o adivinanza, conocidas por ellos, e invítelos a realizar las siguientes actividades con el fin de ayudarlos a diferenciar las palabras dentro de una oración o texto.

- destacar cada palabra con un golpe de mano:
caballito - blanco - llévame - de - aquí, - llévame -
a - mi - pueblo - donde - yo - nació».
- contar junto con ellos las palabras que componen la oración

Diga oraciones en las que falta una palabra y estimule a los alumnos a encontrarla. Realice el mismo ejercicio, pero escribiendo una oración incompleta para que los niños encuentren la palabra ausente.

2. Rimas y aliteraciones

Retome las actividades sugeridas para el desarrollo de la expresión oral; una vez que los niños ya conozcan diversas rimas y aliteraciones (palabras que comienzan con el mismo sonido) y comprendan su significado, realice algunas actividades en forma escrita, tales como las siguientes:

Pida a los niños que recuerden las rimas y aliteraciones que aparecen en las rondas, poemas, canciones y juegos lingüísticos que han aprendido.

El que se fue a Melipilla
perdió su silla.
El que se va a León
pierde su sillón.
El que se va a Barranco
pierde su banco,
El que llegó de Lima
se sentó encima.



.....
 : Salas sala su salsa :
 : con sal de Santiago. :

Realice siempre las actividades primero en forma oral y luego por escrito.

3. Sílabas

Estimule a los niños a tomar conciencia de las sílabas como unidades articulatorias dentro de las palabras, a través de actividades como las siguientes:

Repita con los niños, separando las sílabas, rimas, rondas o canciones:

ca - ba - lli - to - blan- co, - llé - va - me - de -

a- quí - llé - va - me - a ... Incluya ritmo y música.

Seleccione palabras significativas para los niños; repítalas con ellos, separando sus sílabas.

Invite a los alumnos a marchar dando golpes con la mano o con un tamborcito, según sea el número de sílabas de una canción.

Pida a los niños que coloquen sobre la mesa fichas o semillas correspondientes a cada sílaba de una palabra y que luego las cuenten.

Invite a los alumnos a mirar los objetos de la sala de clases y a contar cuántas sílabas tienen las palabras que nombran. También pueden realizar la actividad mirando láminas.

Juegue al «Tugar, tugar, salir a buscar», para descubrir objetos y palabras con determinada cantidad de sílabas.

4. Fonemas

Estimule a los alumnos a tomar conciencia de los fonemas como unidades constitutivas de los sonidos del habla, a través de actividades como las siguientes:

Pida a los niños que formen círculos; invite a uno a colocarse en el centro y entréguele una pelota. El niño del centro dice, por ejemplo: «estoy pensando en la palabra gato...» y lanza la pelota a otro niño, quien debe decir otra palabra que comience con el mismo fonema (galleta, por ejemplo). A su vez, lanza la pelota a otro niño, éste dice otra palabra correcta y así sucesivamente.

5. Asociación fonema / grafema

Estimule a los alumnos a establecer la relación entre cada fonema (sonido) y el grafema (letra) que lo representa, sobre la base de una secuencia de actividades como la siguiente:

Escriba una letra en el pizarrón, pronunciando simultáneamente su sonido, por ejemplo, «m».

Pronuncie palabras que comiencen con dicha letra, haciendo una mímica como si estuviera llenando un «canasto» imaginario que usted hace circular por la sala, para que los alumnos «pongan» en su interior otras palabras con el mismo sonido inicial.



Juegue a «pajarito que vuela», solicitando a los alumnos que agiten los brazos cada vez que escuchan un sonido dado, en una serie de palabras que usted pronuncia.

Proponga a los alumnos que recuerden el grafema (letra) en estudio y lo asocien con el sonido inicial de una «palabra clave», por ejemplo «l» con luna.

Asocie una canción al fonema, estimulando a los niños a realizar el gesto correspondiente a la «m» cada vez que ésta aparece en la canción.

Solicite a los niños que recorten y formen conjuntos de palabras que comiencen con el fonema en estudio.

6. *Combinación de las letras entre sí*

Apoye a los niños en el descubrimiento de la combinación de letras entre sí, poniendo especial cuidado en aquellas combinaciones que no existen en su lengua materna, a través de algunos procedimientos como los siguientes:

Entregue a los alumnos tarjetas con una letra escrita, y estimúelos a descubrir libremente múltiples combinaciones significativas.

Si un niño tiene mucha dificultad para ligar las letras, invítelo a unir vocales, por ejemplo, o-í-a; o-í; luego asocie esa palabra a una acción, haciendo el ademán de escuchar.

Proporcione apoyo gestual a las primeras asociaciones de sonido, utilizando el trazado de las letras con el dedo o escribiéndolas sobre la mesa de arena, pizarrón o papel.

Forme «familias de palabras» sustituyendo las vocales de una palabra determinada, por ejemplo:

mesa masa misa musa

pera para pura pira

Incluya las palabras dentro de contextos significativos para los niños y estimúelos a formar oraciones o pequeños párrafos.

Cuadros anticipatorios

Los cuadros anticipatorios permiten que los niños revisen el conocimiento que tienen acerca de un tema, listando sus ideas principales de manera esquemática. Igualmente, anime a los alumnos a proponerse propósitos de lectura, al pedirles que formulen dos o tres preguntas acerca del tema que se va leer y cuyas respuestas les gustaría conocer.

Inicialmente, ésta es una actividad que funciona muy bien en parejas. En este caso, sería importante cuidar que los dos niños que trabajen juntos no tengan exactamente las mismas características, para que así las contribuciones de ambos enriquezcan las notas que se escribirán dentro del cuadro. El trabajo puede luego realizarse en grupos de cuatro y, eventualmente, el niño podrá hacerlo solo, aunque en este caso sería bueno que, una vez que tenga sus apuntes individuales, los comparta con otro u otros compañeros.

Un elemento importante en el desarrollo de esta actividad es el tiempo que el maestro ofrece a los alumnos para que tomen las notas que surgieron de su interacción. Diez minutos probablemente sean suficientes. Es absolutamente necesario que el maestro circule alrededor de la clase, observando el trabajo de los alumnos y si necesitan algún apoyo o andamiaje individual. En este caso, podrá hacerles algunas preguntas que estimulen su pensamiento y lo acerquen a algunas ideas para incluir en el cuadro, y luego compartirlas con otros.

Sugerencias metodológicas

1. Escoja un título que permita que los alumnos puedan activar sus conocimientos previos de importancia para la construcción de significado de algunos conceptos incluidos en la lectura. Si, por ejemplo, se va a leer un cuento que se llama Paco Yunque, el título sería inapropiado para sugerir a los niños ideas o preguntas, ya que el nombre les será desconocido y les evocará poco o nada. En este caso, el maestro debe pensar en



cuál es el tema central o las ideas sustantivas del texto, aquéllas que quiere que todos sus alumnos entiendan.

En el ejemplo del cuento de César Vallejo, se trata de un niño indígena que asiste a la misma escuela que los hijos de los patrones de su familia, y que sufre discriminación por parte del hijo del patrón, de los otros alumnos y del maestro. Varios títulos se podrían sugerir: ¿Tratan las escuelas a todos los niños por igual?; Los diferentes alumnos que se encuentran en un colegio grande; Sentimientos que tiene (o tenía, según la realidad local) la gente poderosa frente a los niños indígenas; Un niño indígena en una escuela muy grande, etcétera. Cualquiera de estas opciones podría lograr que, a través de una pequeña conversación, se activen conocimientos previos que puedan ser anotados en el cuadro.

2. Dibuje el cuadro en la pizarra y pida a los alumnos que lo hagan en sus cuadernos al mismo tiempo que usted. Trace primero la línea vertical de la izquierda y anuncie lo que está haciendo, ofreciéndoles una medida aproximada de la línea: «Primero van a dibujar una línea de diez renglones a lo largo del margen de sus cuadernos». Recorra la clase y observe si todos los alumnos entienden y están siguiendo las instrucciones. Corrija a aquéllos que no están haciendo el trazado adecuado. Luego pídeles que tracen otra línea de diez renglones

Título (El tema que se discute)	
Esto es lo que sabemos:	Algunas preguntas que tenemos:

en el margen de la derecha. Hágalo usted también en el modelo. Monitoree, es decir, supervise y ayude a completar los cuadros de los niños. Después pídale que cierren con dos líneas horizontales el cuadro, de manera tal que



queden con un rectángulo. Circule alrededor del salón observando los dibujos de los niños, asintiendo o ayudando a otros para que corrijan sus errores. En seguida, pídale que tracen dos líneas horizontales en el primer y segundo renglón dentro del cuadro. Modele y monitoree. Finalmente, partiendo del segundo renglón, dibuje una línea vertical que corte el cuadro en dos, con excepción del primer espacio. Copie en el primer espacio el título del cuadro. En los espacios del siguiente renglón escriba: Nosotros sabemos que:, Algunas preguntas que tenemos son:. Asegúrese que todos los niños estén listos antes de iniciar la actividad.

3. Indique cómo va a ser trabajado el cuadro -en parejas, grupos de cuatro o individualmente- y asigne un tiempo razonable para que los alumnos lo llenen.

4. Las primeras veces que realice esta actividad con la clase, modele el procedimiento en conjunto con los alumnos. Por ejemplo, si va a leer una pequeña lectura acerca de las llamas, después de elaborar el cuadro, diríjase a la pizarra y pregunte quién puede dar alguna información. Si hay silencio en la clase, pida datos más específicos a través de preguntas: ¿qué son? ¿son personas, animales o cosas? Cuando los alumnos respondan «animales», escriba esa palabra en el primer cuadro. Continúe preguntando: ¿quién sabe algo más? ¿dónde viven? ¿cuántas patas tienen? ¿qué hacen cuando se enojan?, etcétera. Anote las respuestas en su cuadro y pida que los niños las anoten en los suyos. Siga el mismo procedimiento con las preguntas.



5. Cuando dos niños trabajan colaborativamente, ambos deben anotar todas las respuestas y preguntas que surjan de su interacción. Cuando intercambien oralmente sus ideas con otros compañeros, ya no es necesario que anoten las nuevas ideas, sólo que presten atención.

Guías anticipatorias

Las guías anticipatorias sirven para lograr que los alumnos tengan expectativas respecto a un texto acerca de cuyo contenido saben poco o nada. En este caso, el maestro escribe cuatro o cinco planteamientos relacionados con el tema que van a leer, procurando que sean algo controversiales. Los alumnos, trabajando en parejas, los leen y deciden si están de acuerdo o en desacuerdo con lo que expresan. Para elaborar estas afirmaciones, el maestro debe escoger ideas que sean centrales en el texto, cuando el tema se refiera a hechos reales, e ideas generales respecto a la temática, a los problemas humanos, sociales, etc., que se ilustran, si se trata de un cuento o un fragmento literario. Las aseveraciones deberán combinar algunas que son correctas con otras que no lo son, pero al alumno se le solicita que tome una posición al respecto, indicando si está de acuerdo o en desacuerdo con la idea.

Una ventaja que presentan las guías anticipatorias es que ayudan a los alumnos a enfocar su atención en el tema a tratar y en algunas ideas sustantivas que se desarrollarán. También los ayuda a incrementar su interés por la lectura, ya que habiendo tomado una posición determinada frente a ciertos temas, tendrán interés por leer para confirmarlas o revisarlas. Asimismo, permiten que el maestro presente dos o tres palabras desconocidas en castellano, cuya comprensión sea esencial para entender el texto. Al incluirse estas palabras dentro de una actividad relacionada con el tema, su presentación estará contextualizada y, por lo mismo, su explicación será efectiva.

Si se va trabajar con textos de ciencias o matemática, las guías constituyen un instrumento que permite descubrir si los alumnos llevan falsas concepciones al estudio de temas determinados. A menudo, las ideas erróneas que tienen los alumnos en estas áreas, les impiden construir nuevos conocimientos científicos o matemáticos.

Sugerencias metodológicas

1. Para elaborar una guía es importante que usted seleccione y presente cinco o seis ideas importantes del texto que se va a leer, algunas correctas y otras incorrectas. Parafrasee los contenidos, en lugar de copiarlos del texto, para que así, durante la lectura, los niños presten atención a los contenidos y no a la forma en que están expresados.
2. Escriba las afirmaciones en el pizarrón o en un papel grande si lo tiene (podrá guardarlo para otras ocasiones). En su cuadro marque un espacio donde los niños puedan registrar su respuesta. Mantenga el cartelón visible durante la lectura del texto.
3. De vez en cuando, si usted considera que la escritura de los nuevos términos en castellano será útil a los niños, pídeles que copien los planteamientos en su cuaderno y que luego los respondan.
4. Pida a los niños que trabajen en parejas (o en grupos de cuatro, o cuando la actividad les es familiar, individualmente), lean los planteamientos con cuidado y decidan si están de acuerdo o en desacuerdo con ellos.



5. Pregunte oralmente cuáles son algunas de las respuestas que los niños han dado, pero no confirme ni rechace ninguna opción. Explíqueles que una vez que se haya terminado la lectura, toda la clase volverá nuevamente a comparar sus respuestas iniciales con su comprensión del texto.

6. Cuando no haya pedido a los alumnos que copien sus afirmaciones, pídeles que en una hoja, con el título del tema de la lectura, copien en una lista los números y que, a medida que vayan leyendo las afirmaciones de su cartelón, marquen al lado de cada número su respuesta. Para simplificar, podrán escribir simplemente DA o ED para indicar si están de acuerdo o en desacuerdo con ellas.

7. Luego de completar la lectura, pida a los alumnos que revisen sus respuestas y si ellas están de acuerdo con su comprensión de la lectura, que pongan un visto bueno (4) al lado. Si su respuesta inicial no concuerda con lo que aprendieron, que expliquen por qué, utilizando sus propias palabras. Mientras tanto, asegúrese que el tono de su voz valide el esfuerzo de sus alumnos, aun si inicialmente respondieron de manera incorrecta. Recuérdeles que muchas veces tenemos ideas equivocadas acerca de las cosas y que después, a medida que aprendemos, reemplazamos las ideas erróneas por otras más apropiadas. Refuerce la idea de que este proceso de enriquecimiento de nuestros conocimientos, idealmente debe continuar a través de nuestras vidas.

Ejemplo de una guía anticipatoria

Imaginemos que la lectura que vamos a realizar en clase es el cuento «El caballo y el asno» (ver pág.112). Cuando preparamos la clase, el objetivo que dirige nuestra selección de actividades es apoyar la lectura de nuestros alumnos, y la posibilidad de que éstos, estableciendo interacciones con sus compañeros, puedan entender las ideas principales del texto. Entonces decidimos construir una guía anticipatoria que les permita pensar acerca de algunos temas relevantes del texto, y aclarar, de manera contextualizada, el vocabulario importante que los niños desconocen. Con ese objetivo, usted puede escoger las siguientes afirmaciones:

De acuerdo	En desacuerdo	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1. Si un animal lleva mucha carga, puede caminar muy rápido.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2. Los asnos pueden llevar cargas muy pesadas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3. Los caballos sólo sirven para transportar personas, pero no para llevar carga.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4. El que logra trabajar menos, gozará más al final.

Como se puede apreciar, las afirmaciones no salen directamente del texto, sino que más bien reformulan algunas de sus ideas y las presentan de manera tal, que los niños pueden estar de acuerdo con unas y en desacuerdo con otras. Igualmente, a través de esta actividad, y con el apoyo de dibujos o gestos, se puede explicar el significado de las palabras «carga», «asno», «caballo», si éstas fueran nuevas para los alumnos. Una vez que los niños hayan contestado trabajando en parejas, tendrán algunas ideas en la mente acerca de lo que podrá tratar el cuento y, por lo mismo, les será más fácil leer en forma comprensiva.

Las afirmaciones trascienden la historia, es decir, no enfocan detalles y presentan algunas verdades generales que se derivan del cuento. No sería bueno, por ejemplo, escribir:

- El asno se va a morir.
- El caballo no va a querer llevar ninguna carga.
- El asno cargará con toda la carga.

Si utilizáramos las aseveraciones anteriores, se destruiría el posible interés que podría tener el lector respecto a los acontecimientos que se presenten en el texto. Sin embargo, si la lectura no es de ficción, y se refiere a un tema de ciencias de la naturaleza como los gusanos, las afirmaciones deben señalar



puntos importantes del texto. En este caso, al igual que con textos literarios, estas ideas deben ser reformuladas. Acerca de los gusanos, podríamos incluir algunas de estas afirmaciones:

- Los gusanos mueren cuando se los parte en dos.
- Si le cortamos una parte al gusano, vuelve a crecer.
- Los gusanos no necesitan luz para crecer...etcétera.

Al leer los alumnos estas oraciones, y al tener que decidirse por alguna de ellas, se despierta su curiosidad. Es igualmente posible que en la clase haya algunos alumnos que conozcan más del tema y se encuentren en condiciones de apoyar a sus compañeros. Como vimos anteriormente, tanto el trabajo del maestro, como el de los propios compañeros, puede proporcionar los andamios que necesite el niño para apoyarse firmemente y lograr actuar más allá de su capacidad de lograrlo individualmente.

Secuencias anticipatorias

Cuando los niños van a leer un libro que tiene ilustraciones, es recomendable que antes de iniciar la lectura, miren los títulos, dibujos y leyendas que se encuentran bajo éstos, para así desarrollar expectativas y propósitos de lectura. Invite a los niños a que tomen notas escritas de su actividad. Las siguientes preguntas, que constituyen una secuencia anticipatoria, pueden guiar su trabajo:

COPIA EL TITULO

Escríbelo con tus propias palabras

¿DE QUE CREES QUE SE PUEDE TRATAR?

Escribe dos o tres ideas

AHORA REPASA EL LIBRO Y MIRA LOS DIBUJOS

¿Puedes agregar un par de ideas a tus ideas anteriores?

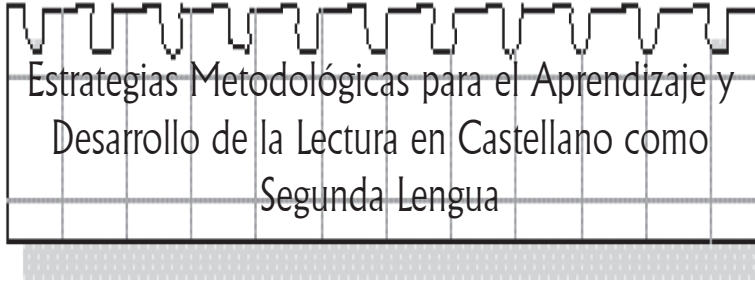
ESCRIBE DOS O TRES PREGUNTAS ACERCA DEL LIBRO
CUYAS RESPUESTAS TE GUSTARIA CONOCER

Sugerencias metodológicas

1. Al igual que con cualquier otra actividad, usted debe modelar el procedimiento junto con todos los alumnos; además, es bueno que circule por el aula observando si todos entienden lo que tienen que hacer.
2. Ponga especial atención en el modelado de posibles preguntas. Es recomendable que las escriba en la pizarra para que los niños puedan utilizarlas como punto de partida, ya que al ver algunos ejemplos en castellano en la pizarra, le perderán el temor a escribir en este idioma.
3. Asegúrese de que todos los niños están tomando notas escritas durante la actividad.
4. Pida a los alumnos que compartan sus ideas. Si han trabajado en grupos, solicite a un niño que presente las preguntas formuladas por el grupo. Aproveche de llamar a los más tímidos, ya que el trabajo básico estará hecho y sólo tendrá que leerlo para los demás.
5. La primera vez usted debe realizar la actividad con toda la clase; luego pida a los alumnos que trabajen en parejas, en grupos de tres o cuatro y, finalmente, de manera individual.



CAPÍTULO 6



Leamos activamente

Enseñanza recíproca

La enseñanza recíproca es una actividad útil durante la lectura de un texto que presenta dificultades de comprensión a los niños. La actividad fue creada originalmente por la psicóloga Anne Brown y la maestra Ann Marie Palincsar, quienes tenían interés en averiguar qué hacían los buenos lectores cuando se enfrentaban a un texto difícil. Para poder descubrirlo, reunieron un grupo de escolares que eran considerados buenos lectores, y les pidieron que dijeran en voz alta -pensaran en voz alta- lo que silenciosamente pasaba por sus mentes cuando trataban de entender la lectura que ellas les proporcionaron. Cinco procesos básicos se daban en la mente de estos lectores:

- ✦ Inmediatamente después de leer un párrafo, se detenían y resumían las ideas principales que acababan de leer.
- ✦ Luego hacían algunas preguntas explorando lo que habían leído, su relación con otras ideas ya conocidas y sobre los temas que resultaban confusos.
- ✦ Si tenían algún conocimiento relacionado con el tema y que les ayudaba a entender el párrafo, lo utilizaban para aclarar el contenido.
- ✦ Finalmente, antes de leer el siguiente párrafo, anticipaban de qué se podría tratar.



El reconocimiento de que una lectura eficiente implica la utilización consciente o inconsciente de una serie de estrategias de comprensión, dio como resultado la propuesta de utilizar actividades metacognitivas durante el desarrollo de la comprensión lectora tanto en lengua materna, como en castellano como segundo idioma. Pero, ¿qué significa la palabra «metacognitiva»? La raíz griega meta significa «más allá de», por lo tanto habilidades metacognitivas son aquéllas que van más allá del aprender, para enfocar la atención en cómo se aprende; para planear cómo lograr aprender, y para medir lo que se sabe y lo que se desconoce. La enseñanza recíproca enfoca la primera parte de la metacognición, es decir, invita al lector a que aplique conscientemente aquellos procedimientos que dan como resultado una lectura exitosa. Por eso la enseñanza recíproca tiene como objetivo el desarrollo de buenos hábitos de lectura.

Como se trata de una actividad algo compleja, requiere de mucho modelaje antes de que los alumnos estén preparados para aplicarla en grupos colaborativos o en parejas. Igualmente, es una actividad muy intensa, por lo cual recomendamos su utilización por no más de veinte minutos por vez. Otro requisito para su éxito es que los fragmentos de texto que se trabajen, sean cuidadosamente seleccionados en base a su riqueza e interés.

El procedimiento básico para la enseñanza recíproca requiere que en parejas o en grupos de cuatro, un alumno asuma las siguientes responsabilidades:

- ✦ Leer en voz alta una parte del texto (puede ser un párrafo).
- ✦ Sintetizar el contenido de lo que ha leído.
- ✦ Formular algunas preguntas a sus compañeros, que le permitan entender mejor el párrafo y relacionarlo con ideas conocidas que sean relevantes (aquí los compañeros responden o explican por qué no pueden hacerlo).
- ✦ Aclarar o pedir aclaraciones acerca de algunos contenidos que no hayan quedado completamente claros.
- ✦ Anticipar los desarrollos que pueden continuar en el texto.

Sugerencias metodológicas

1. Escoja un texto relevante para los intereses de los niños, cuyo contenido expanda una temática que usted esté desarrollando en clase. Supongamos que han estado leyendo cuentos tradicionales relacionados con la agricultura, provenientes de los diversos pueblos latinoamericanos.

Como paso siguiente, usted quiere enfatizar la idea de que, a pesar de las fronteras geográficas, los pueblos de otras partes del mundo comparten preocupaciones muy similares. Con ese propósito, va a leer el cuento ruso El nabo.

EL NABO³

Erase una vez un abuelo
que plantó un nabo, y le dijo:
¡Crece, crece, pequeño nabo!
¡Crece y hazte mayor!
Y el nabo se hizo mayor y dulce,
y llegó a ser enorme.
Un día, el abuelo fue a arrancarlo.
Tiró y siguió tirando,
pero no pudo sacarlo.

2. La actividad deberá ser modelada con la clase muchas veces antes de que los niños estén listos para realizarla en grupos colaborativos. Diga a los alumnos que usted va a modelar el procedimiento, y que ellos le van a ayudar. Escriba en la pizarra lo siguiente:

ENSEÑANZA RECÍPROCA

Lee en voz alta
Resume lo leído
Haz preguntas acerca de lo leído
Aclara algo del contenido
Anticipa posibles desarrollos del tema

³ A ver, a ver, ¿vamos a leer?

Cecilia Beuchat y Mabel Condemarín, Ed. Universitaria, Santiago de Chile.



3. Pida a los alumnos que copien los pasos en sus cuadernos. Explíqueles que aunque en ese momento ellos no entiendan exactamente a lo que se refiere, en el futuro y después de mucha práctica, la actividad quedará clara y ellos podrán realizarla en forma independiente.

4. Lea usted la primera indicación, sígala y así modele todo el procedimiento:

- A ver, aquí dice que lo primero que tengo que hacer es leer en voz alta; pues bien, leeré: Erase una vez un abuelo que plantó un nabo y le dijo: ¡Crece, crece, pequeño nabo! ¡Crece y hazte mayor!

- Bueno, ya leí; ahora tengo que resumir lo leído. Pues bien, hay un señor ya mayor, porque es un abuelo, y debe tener un poco de tierra, porque ha plantado un nabo, y le está hablando para que crezca. Ahora tengo que hacer preguntas sobre lo leído.

- ¿Por qué le habla el abuelo al nabo? ¿Conocen ustedes a alguien que hable a las plantas? (Los niños responden o dicen que no saben qué responder).

- Ahora tengo que aclarar algo acerca del contenido. Parece, por el dibujo que vemos, que el nabo creció mucho, porque las hojas son muy grandes.

- ¿Qué es lo último que tengo que hacer? Anticipar, es decir, imaginarme lo que puede suceder después. Yo creo que el señor va a cosechar un nabo gigante, y lo va a compartir con sus vecinos.

5. Si sus alumnos se sienten incómodos «pensando en voz alta», puede decirles que, inicialmente, lo hagan en su lengua materna. Luego a que practiquen el procedimiento en castellano; después de todo, dado que se practica como una rutina, una vez que los alumnos sepan cómo realizarlo, habrán logrado desarrollar más su segundo idioma.

6. Durante su práctica inicial, invite a los alumnos a que asuman un paso y luego otro; proceda al trabajo en parejas sólo cuando se dé cuenta que todos entienden la actividad. Como siempre, usted debe pasearse por el aula, para asegurarse de

que la actividad marcha bien. Si observa algunas dificultades, apoye la actividad de los alumnos creando algunos andamios o apoyos.

7. Eventualmente, usted podrá trabajar en grupos de cuatro cuando el procedimiento esté claramente establecido en los alumnos, lo cual puede tomar alrededor de dos meses. Si ésta es una actividad que los alumnos han desarrollado en lengua materna, su transferencia al castellano necesitará ser facilitada, ya que los términos que se utilizan y algunas de las frases claves, serán nuevos. Si usted enseña la actividad por primera vez en la lectura en castellano como segunda lengua, preocúpese de que el texto utilizado contenga un tema familiar para los alumnos, ya que de otra manera recargará demasiado su nivel de dificultad.

Otras sugerencias

Uno de los problemas más frecuentes que se encuentran en el desarrollo de la enseñanza recíproca, es que los alumnos sólo tienden a hacer preguntas muy cercanas al contenido del texto. Como uno de los objetivos de la actividad es estimular el desarrollo del pensamiento crítico, es bueno enseñar explícitamente a los niños que hay diversos tipos de preguntas que ellos pueden hacer respecto a un texto. En un primer momento explique y practique sólo los dos primeros tipos de pregunta; después podrá agregar los otros dos.

Tipos de preguntas:

1. Busca

Estas son preguntas cuya respuesta es obvia, porque el lector la puede identificar de inmediato, ya que está explícitamente presentada en el texto:

- ¿Quién plantó un nabo? (Un abuelo)
- ¿Qué le dijo el abuelo al nabo? (-¡Crece, crece, pequeño nabo! ¡Crece y hazte mayor!)

Si bien estas preguntas son necesarias, a veces es posible responderlas correctamente, incluso sin entender bien lo que se está diciendo; por eso, es importante que el lector haga otro tipo de preguntas.



2. Piensa y busca

Para poder responder a estas preguntas, los alumnos deben inferir, sacar conclusiones, hacer suposiciones lógicas, etcétera. La respuesta, en gran parte, se encuentra implícita en el texto, como por ejemplo:

¿Qué ayuda a crecer a una planta, según el abuelo del cuento? La respuesta está «entre líneas», es decir, implícita en el texto: hablarle, pero esto no está explícitamente dicho así.

3. Por mi cuenta

Estas son preguntas personales, relacionadas con la historia, pero cuya respuesta no se encuentra en el texto. Muchas veces tenemos curiosidad por saber algunos detalles que no son entregados por el autor, por ejemplo:

- ¿Tiene este abuelo mucha tierra?
- ¿Cuántos nietos tiene?
- ¿Es un buen agricultor?

4. El autor y yo

Estas son las preguntas que los lectores le harían al escritor acerca de algunos temas relacionados con la obra o temas más generales, es decir, si el lector tuviera al autor frente a sí, probablemente le preguntaría:

- ¿Por qué no nos contaste más acerca de la granja?
- ¿Es ésta una historia verdadera?
- ¿Quién te la contó a ti?

Sugerimos que para que los alumnos puedan entender los diversos tipos de preguntas, se dediquen unos quince minutos diarios a lo largo de varias semanas. Primero, usted podrá presentar los dos primeros tipos de pregunta y pedir a los alumnos que den ejemplos. Escríbalos en la pizarra y revise cada pregunta, discutiendo con los alumnos su tipo y por qué. Poco a poco el procedimiento será dominado por ellos.

Como dijimos al empezar, la enseñanza recíproca es una actividad compleja, cuyo manejo puede tomar tiempo, pero

si el maestro selecciona cuidadosamente los textos, repasa los procedimientos poco a poco y constantemente, logrará que los alumnos lean con actitud crítica y puedan entablar conversaciones con sus compañeros con el fin de explorar nuevos conocimientos, apoyándose mutuamente. Eventualmente, lo cual es el objetivo final de toda actividad, y después de haber aplicado estas estrategias de manera consciente, el alumno podrá internalizarlas, y aplicarlas de manera inconsciente y efectiva durante la lectura de todo tipo de textos, ya sea en su lengua materna, o en castellano como segundo idioma.

Cuadro de dos columnas

El cuadro de dos columnas es un doble registro en el cual los niños hacen apuntes y toman nota de sus propias reflexiones, mientras leen un texto. El alumno establece un diálogo consigo mismo a través de las dos columnas. De esta manera participa interactivamente con el texto y crea sus propios significados. Este cuadro promueve la lectura crítica y el hábito de cuestionarse las propias ideas y las del autor, ya que requiere que los alumnos revisen la lectura con ojo crítico, con el fin de indicar los comentarios, reacciones o pensamientos que ésta le sugiere.

Hay varias posibilidades de títulos para un cuadro de dos columnas, ya que éstos dependen de las relaciones que usted quiere que sus alumnos destaquen. Por ejemplo, se puede pedir: Citas que me llaman la atención / Mi comentario. En este caso, usted deberá restringir las citas a una oración como máximo. Debe indicar a sus alumnos que una cita es una copia textual de fragmentos de un texto y que siempre se presenta entre comillas. Los comentarios podrán incluir preguntas, ideas que le sugiere, paralelismos con la propia situación del niño, razones por las cuales fue seleccionada la cita.



Otros títulos posibles son:

Algunas características de (nombre del personaje)	¿Cómo lo sé? (escribe la cita que apoya tu conclusión)
(Nombre del personaje) hizo lo siguiente	Yo hubiera...
(Nombre del personaje) hizo lo siguiente	Consecuencias de su acción
(Nombre del personaje) hizo lo siguiente	Otras posibles acciones

Según la lectura, se escogen los títulos y el tipo de interacción que se quiere que los alumnos trabajen. Los niños podrán leer en parejas, conversar y realizar sus anotaciones en conjunto o de manera individual. Este cuadro es igualmente útil para la lectura de cuentos y temas de ciencias o historia.

Al igual que cualquier otro cuadro que los alumnos deben copiar en sus cuadernos, es importante que usted aclare las proporciones que debe tener. Por ejemplo, indique el largo especificando el número de líneas y el ancho que ocupará. Así, podrá decirles que el cuadro irá de «margen a margen», que ocupará toda la página, y que deberá ser dividido en dos columnas de igual tamaño. Este procedimiento garantizará que los alumnos tengan suficiente espacio para anotar sus ideas.

Una vez terminada la lectura, los alumnos podrán sentarse en grupos de tres y compartir sus anotaciones con los compañeros. En base a estos intercambios podrán agregar una o dos ideas novedosas obtenidas durante la interacción. En este caso, los niños deberán releer el texto y, a medida que encuentren citas que les llamen la atención, las copiarán una a una en el espacio de la izquierda. En el cuadro de la derecha anotarán las preguntas u otro tipo de reacciones que la cita les sugiera.

Citas del texto	Mis reacciones

Organizadores gráficos

Los organizadores gráficos son dibujos que permiten resaltar algunas ideas que el maestro considera importantes en un texto, y subrayar de manera esquemática la relación que existe entre ellas. Pueden ser utilizados en cualquier momento de la lectura, por ejemplo:

Preparémonos para leer: El diagrama podrá ser utilizado para hacer una lluvia de ideas entre los alumnos, quienes comparten y anotan sus conocimientos previamente al inicio de la lectura. Usted también podrá utilizar el diagrama para enfocar la atención de los alumnos hacia algunos puntos que desea que ellos entiendan durante la lectura y que, probablemente, después serán discutidos en detalle.



Leamos activamente: Durante esta etapa los alumnos utilizarán los organizadores para conversar, leer y tomar notas. Al hacerlo, podrán reforzar su comprensión de ideas claves de manera gráfica.

Amplíemos nuestra comprensión: Las notas tomadas durante la lectura pueden servir como base para una presentación oral o para escribir una pequeña composición. Los diagramas pueden ser utilizados para relacionar las nuevas ideas con otras previas; para conectar los nuevos temas con otros estudiados con anterioridad; para que los alumnos hagan conexiones con su propia realidad.

ALGUNOS ORGANIZADORES GRÁFICOS

Círculo Problema/Solución o Causa/Efecto

El objetivo de este organizador es subrayar las causas y las consecuencias de una situación que se va a leer o se está leyendo. También puede utilizarse para que los alumnos piensen en posibles soluciones a un problema.

Usted podrá variar las dimensiones de los dos espacios dentro del círculo según el tipo de información que desee enfatizar. Si quiere que los niños se concentren en las causas de algo, el espacio de la izquierda debe ser más amplio. Si quiere enfatizar las consecuencias, entonces será mayor el espacio de la derecha.

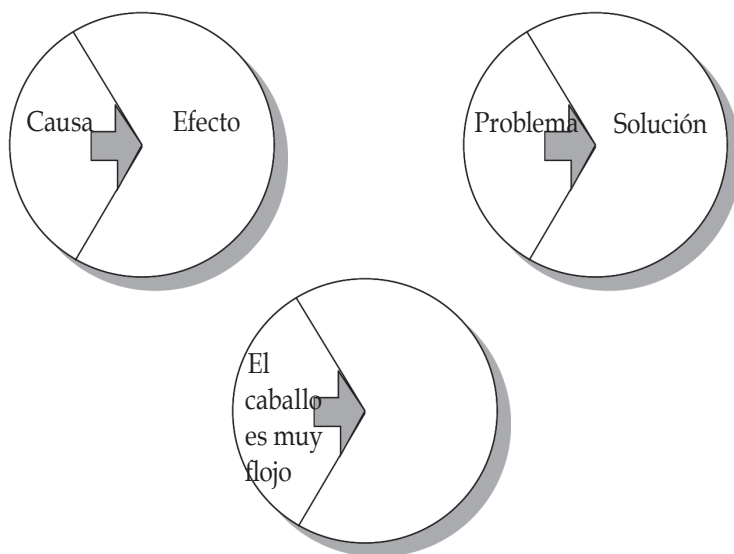
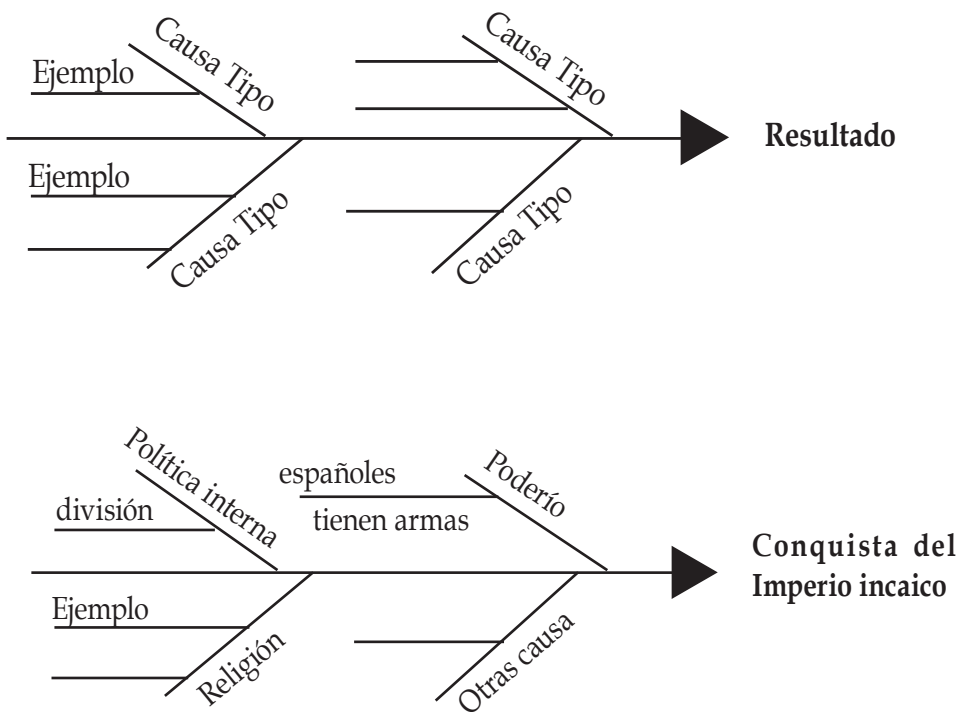


Diagrama espina

Este diagrama también se utiliza para que los alumnos entiendan las múltiples causas que están envueltas en la producción de un efecto, pero a diferencia del círculo, el diagrama espina nos permite clasificar los tipos de razones. Pensemos, por ejemplo, en un texto que discute las diversas causas que hicieron posible la conquista del imperio incaico por los españoles. En este texto se mencionan las circunstancias históricas en que se encontraba el imperio cuando llegaron los españoles, con desacuerdos y luchas internas; que los españoles poseían armas de fuego, que eran ambiciosos y etnocentristas, ya que no querían entender ni aceptar que el cristianismo no fuera la religión de los nativos americanos. En este caso tenemos cuatro tipos de razones, lo cual nos da cuatro espinas principales. Luego, a medida que los niños lean el texto, podrán anotar el tipo de razón sobre la espina, y dar uno o dos ejemplos en las líneas que nacen de ellas.



Secuencia de eventos

En este cuadro se resaltan los eventos o momentos principales que caracterizan un acontecimiento (texto narrativo, cuento, fábula, relato histórico, experimento científico, etc.), y se los organiza de acuerdo al orden en que ocurrieron. A través de este organizador se puede facilitar que los niños capten la estructuración de un evento mayor en acontecimientos menores y ordenados.

Cuando se utiliza la secuencia de eventos, se presentan tantos cuadros como acontecimientos principales se desea resaltar, y se escribe una o dos preguntas por evento, para que durante la presentación del cuadro el maestro pueda destacar esquemáticamente los puntos de articulación del texto.

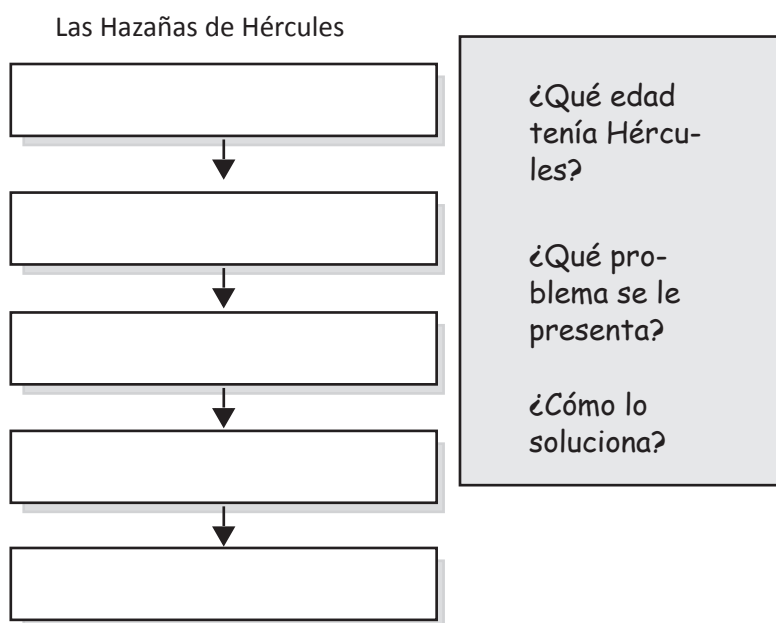
Por ejemplo, imaginemos que los niños -que están estudiando mitos de la antigüedad- van a leer ahora acerca de cinco de las hazañas de Hércules. Después que usted lee el texto, descubre que hay dos temas principales que se desarrollan en cada uno de los episodios: Hércules enfrenta un difícil reto y lo soluciona con su ingenio y fuerza. Además, estas hazañas se desarrollan a lo largo de su vida, empezando cuando Hércules era un bebé de cuna. Entonces, usted decide resaltar los acontecimientos a través del tiempo; además, se espera que los alumnos presten atención a la edad (aproximada) del héroe en cada una de estas situaciones. Usted decide utilizar las siguientes tres preguntas que guiarán la lectura de cada episodio:

- ¿Qué edad tiene Hércules?
- ¿Qué problema se le presenta?
- ¿Cómo lo soluciona?

Al presentar el cuadro a sus alumnos, usted les explicará que ellos van a leer acerca de un personaje en la historia griega de la antigüedad llamado Hércules. Quizás pueda mostrarles un dibujo para enfatizar que el personaje era famoso por su increíble fuerza y por las hazañas extraordinarias que podía realizar. (Este es un buen momento para introducir la palabra «hazaña» de manera contextualizada, con el dibujo). Aclare a los alumnos que van a leer acerca de cinco de estas hazañas famosas, y que por cada una de ellas es importante que entiendan las respuestas

a las tres preguntas que usted copiará en la pizarra.

Una vez que, trabajando en parejas o grupos de cuatro, los niños hayan leído el texto y llenado los cuadros del organizador, estas notas pueden servir para que los alumnos practiquen su narración de eventos en castellano. Con este objetivo usted podrá introducir o repasar, según sea el caso, palabras tales como: primero, después de, luego, finalmente, para que puedan desarrollar su capacidad de presentar eventos en secuencia de manera apropiada.



Ciclo

El diagrama de ciclo es adecuado para resaltar acciones que ocurren de manera reiterativa, por lo cual su aplicación es algo más limitada. El diagrama de ciclo nos puede ayudar a presentar y discutir aquellos textos que se refieren a situaciones tales como el ciclo natural del agua (mar o río = evaporación = nube = lluvia = mar, río, lago, etc. = evaporación, etc.); la metamorfosis de la mariposa y otros procesos de tipo repetitivo.



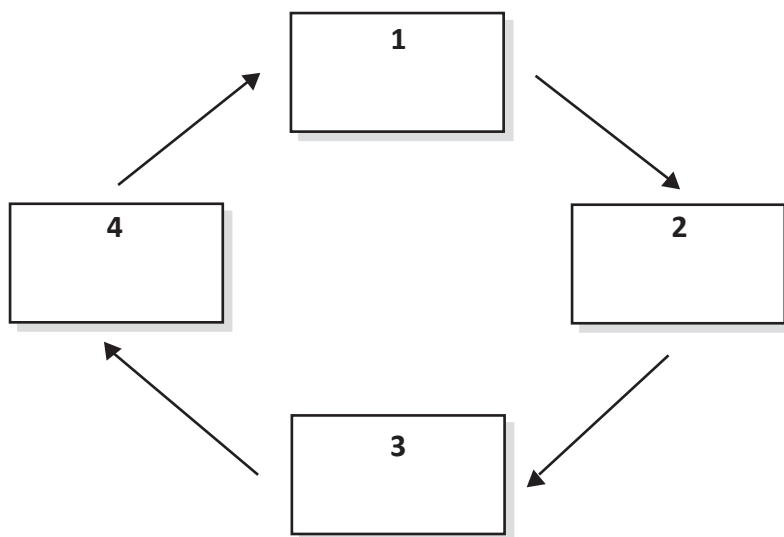
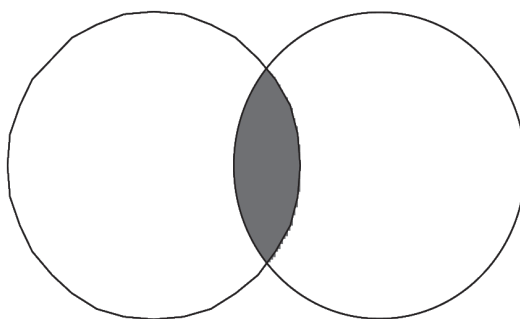


Diagrama de Venn

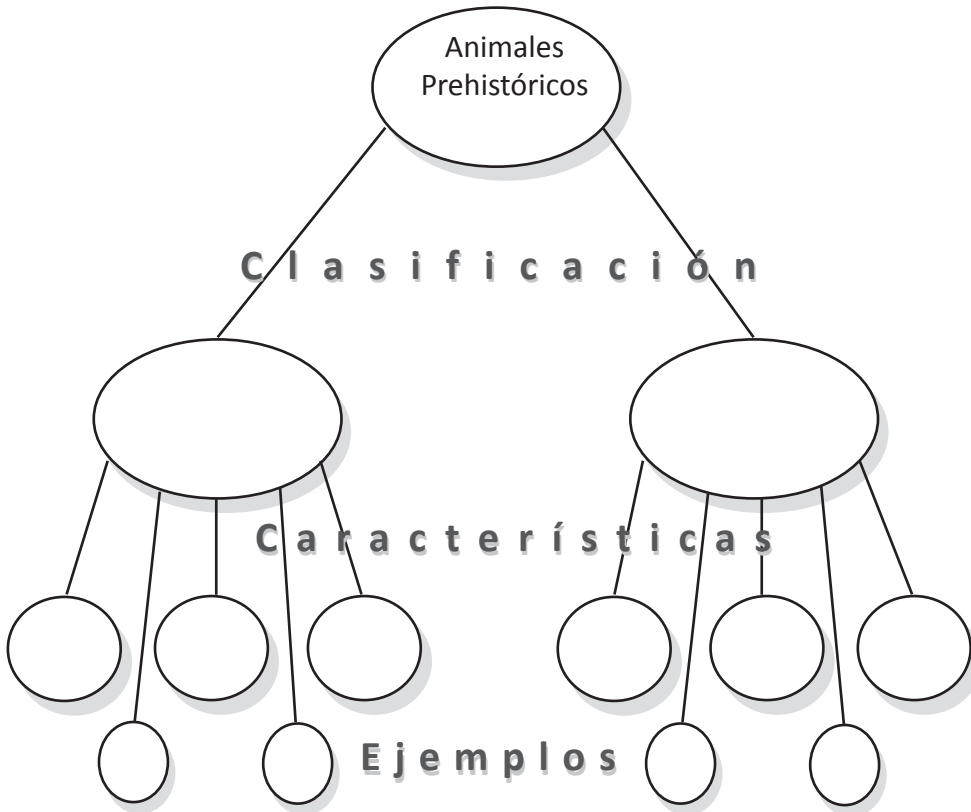
Este es un diagrama muy útil para comparar dos elementos, personas, animales, etc., que compartan algunas similitudes, pero que, al mismo tiempo, tienen ciertas diferencias. El diagrama consta de dos círculos parcialmente superpuestos. Cada círculo representa uno de los elementos que se están comparando. Las partes que pertenecen exclusivamente a cada círculo sirven para anotar los rasgos que caracterizan sólo a ese elemento. La sección de los círculos que es compartida sirve para anotar los rasgos comunes a los dos elementos.



El diagrama de Venn cumple funciones similares al cuadro de comparación y contraste, sólo que este último organiza los puntos de comparación y los enfoca en tres o cuatro características claves. Nuestra recomendación sería comenzar con el diagrama de Venn, y de allí continuar con un cuadro de comparación y contraste que permite resaltar sólo algunos puntos de mayor importancia en la comparación.

Árbol de conexiones

El árbol de conexiones permite presentar dos o tres elementos y sus características principales, al igual que otros datos de menor importancia.



Supongamos que en la clase de castellano se estudiarán los animales prehistóricos. Para empezar, la lectura introductoria habla de dos grandes categorías de animales: carnívoros y herbívoros. Luego, menciona tres características distintivas de cada uno de estos grupos. Finalmente, da algunos ejemplos de dinosaurios que encajan dentro de cada una de las clasificaciones. Utilizando el siguiente árbol de conexiones, podrá presentar esquemáticamente el tipo de información que los alumnos encontrarán al leer el texto. Cuando los alumnos lean activamente, podrán tomar notas en sus diagramas. Luego, estas mismas notas les pueden servir para realizar presentaciones orales o escritas a la clase.



Sugerencias metodológicas para la utilización de organizadores gráficos

1. Pida a los alumnos que copien el cuadro en sus cuadernos. Es importante que usted aclare las proporciones que éste debe tener, que modele su diseño y que monitoree sus producciones, ayudándolos de manera individual cuando sea necesario.
2. Modele el tipo de información que usted espera que aparezca en los diversos espacios. Asegúrese de que los niños entiendan, leyendo, discutiendo y anotando junto con ellos las primeras veces. Discuta también para qué tipos de información es bueno el diagrama que se está utilizando.
3. Insista en que cada vez que los niños copien un cuadro, además de asignarle un título relacionado con el tema, también se incluya el nombre del diagrama con el fin de que los niños los conozcan y puedan conversar acerca de ellos con precisión y siendo conscientes de su utilidad específica.
4. Luego de modelar varias veces con toda la clase el organizador gráfico que haya seleccionado, invite a los alumnos a que trabajen en parejas. Procure que dentro de cada pareja haya un niño o una niña que entienda un poco mejor el procedimiento y el castellano. Igualmente, trate de invitar a los alumnos a que se sienten en parejas de niños y niñas combinados, y no sólo en grupos del mismo sexo.
5. Invite a que, una vez llenados los cuadros, las respuestas sean compartidas entre grupos, y que los alumnos añadan alguna notas como resultado de la interacción.
6. Sería bueno que, de vez en cuando, usted exhiba los productos de todos sus alumnos en las paredes del aula o en otro lugar de la escuela. Recuerde que cuando exhibe el trabajo de un alumno, debe exhibir el trabajo de todos. Si bien es verdad que la calidad de los productos será muy variada, al presentarlos usted estará proporcionando el mensaje de sentirse orgulloso del trabajo de todos sus alumnos; que usted está contento, porque todos invirtieron entusiasmo y energía en su producción, y que usted sabe que las próximas exhibiciones serán

cada vez de mejor calidad. Si sólo selecciona algunos trabajos para su exhibición, el mensaje que usted comunica a la clase es que está orgulloso sólo del trabajo de algunos alumnos, y que no espera mucho de los otros. Estos mensajes que enviamos a nuestros alumnos, de manera inconsciente pero poderosa, cuando son positivos, contribuyen al establecimiento de una comunidad de aprendizaje; si no lo son, condenan a algunos de los alumnos a sentirse rechazados de nuestra clase.

7. Prepare con cuidado su decisión y selección del diagrama a utilizar. Primero debe leer el texto con cuidado, para luego decidir cuáles son las ideas sustantivas que usted quiere resaltar y discutir; según ellas, decidirá cuál gráfico le conviene más.

8. Varíe constantemente los organizadores gráficos que utiliza, llámelos por sus nombres y pida a los alumnos que hagan lo mismo.

9. Una vez que los alumnos se encuentren familiarizados con una variedad de organizadores gráficos, ellos mismos podrán leer y seleccionar un gráfico adecuado para sintetizar las ideas principales de un texto.

10. Cuando los alumnos elaboren sus propios diagramas, invítelos a que los compartan con sus compañeros, y a que se ofrezcan comentarios mutuos.



CAPÍTULO 7



Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje y Desarrollo de la Lectura en Castellano como Segunda Lengua

Ampliemos nuestra comprensión

Afiches colaborativos

Esta actividad –que se realiza típicamente durante el momento llamado *Ampliemos nuestra comprensión*– tiene como fin hacer que los estudiantes analicen y representen alguno de los temas de un texto en un afiche o cartelón. Con ese objetivo, ellos deben seleccionar un tema de manera individual; después de compartir sus ideas en una rueda de cuatro, pueden discutir las diversas propuestas y lograr una idea consenso del posible producto final. Este será plasmado en un dibujo y tendrá alguna leyenda determinada, habiendo sido producido de manera colaborativa.

Los afiches colaborativos son útiles, porque combinan una variedad de habilidades en una actividad que es divertida y que tiene un propósito claro: compartir con los compañeros de clase y con quienes visiten el salón, sus impresiones acerca de un texto leído. En el proceso, los alumnos habrán leído, formado sus propias opiniones acerca del contenido, escuchado otras opiniones, comparado, seleccionado y reformulado ideas. Además, la actividad exige que los alumnos lean, hablen, escuchen con atención y dibujen, con lo cual se favorece el despliegue de diversos tipos de inteligencia. De igual manera, el trabajo grupal se beneficiará con la presencia de alumnos que llevan a la actividad diversos talentos y perspectivas.



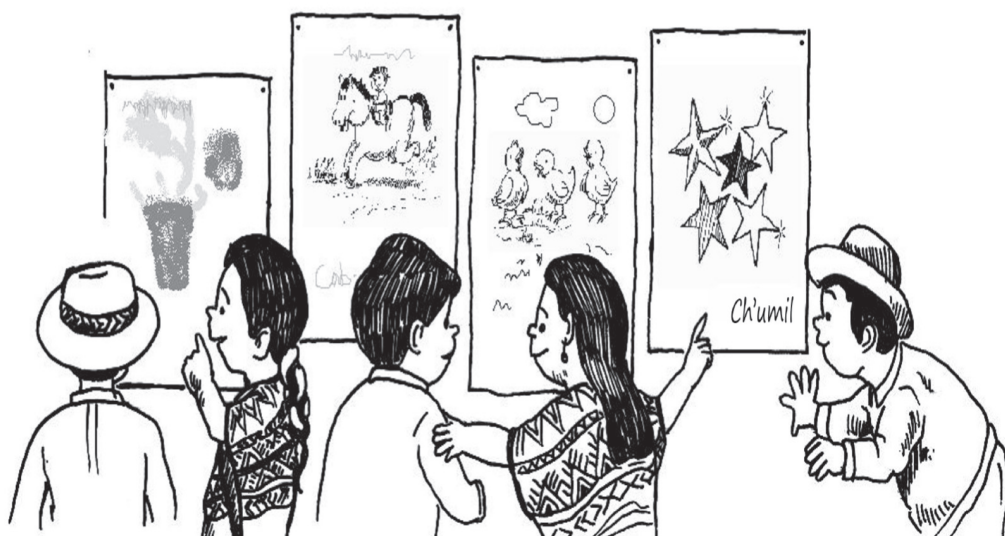
Sugerencias metodológicas

1. Pida a los alumnos que revisen individualmente el texto que acaban de leer, y que seleccionen una cita que les ha gustado especialmente; al mismo tiempo, pídeles que piensen en una imagen relacionada con la lectura, y que haya quedado en su mente. A continuación, pídeles que formen grupos de cuatro alumnos.
2. Luego de un tiempo prudencial, unos diez minutos la primera vez, pídeles que haciendo un Cuatro en Turno, es decir, compartiendo sus ideas en turno sin interrumpirse los unos a los otros, digan cuáles son su cita y su imagen. Durante este momento es importante insistir con los niños que todos tomen su turno, aun cuando sus ideas sean similares o iguales a otras expresadas con anterioridad. Recuérdeles que cada vez que tengan la ocasión de hablar castellano, es una oportunidad para mejorar su manejo del idioma.
3. Después de haber escuchado las cuatro alternativas para el tema del afiche, así como su leyenda, los niños discutirán estas ideas para decidir cuál será el dibujo y la cita que se utilizará.
4. Distribuya papel y cuatro colores a cada grupo. Explíqueles que existe un triple criterio para juzgar los afiches: debe haber un dibujo, una cita o texto escrito, y cada alumno debe seleccionar un color diferente, y dibujar y escribir exclusivamente con ese color. Incluso la cita deberá ser escrita con el color que corresponda. Al final, cada alumno deberá firmar el afiche con su color.
5. Si sus alumnos lo desean, permítales hacer con lápiz un trazo inicial muy esquemático del diseño del afiche, para que de esta manera, una vez distribuidos los espacios del cartelón, todos puedan trabajar al mismo tiempo.
6. Terminado el plazo (inicialmente puede tomarse una hora y media en este trabajo, pero poco a poco, a medida que los

alumnos se familiaricen con el procedimiento, rebaje el tiempo hasta una hora), cuelgue los afiches para que todos los alumnos puedan admirar su trabajo. Incluso, si uno o dos grupos no lograron concluir su trabajo, es recomendable que exhiba esos afiches, porque así los niños tratarán de realizar su trabajo dentro del plazo señalado. Usted es el mejor juez de cuánto exactamente debe ser este plazo; es aconsejable tener cierta flexibilidad por si calculó mal inicialmente.

7. Al igual que con todas las actividades, es esencial que se pasee por el aula durante la realización de esta actividad, cuidándose de que todos los niños estén activos, de que ningún grupo se retrase demasiado, alentando a algunos alumnos, ayudando a otros, sugiriéndoles algunas ideas a aquellos grupos que las necesiten, etcétera. Como con cualquier otro andamio, usted descubrirá que la primera vez tiene que apoyar más el trabajo de los alumnos, pero a medida que se repite la actividad, ellos van ganando en ideas y autonomía.

8. Cuando todos los afiches se encuentren en las paredes del salón, permita que los niños circulen observando y comentando el trabajo de sus compañeros. De esta manera podrán apreciar las coincidencias entre su propio trabajo y el de otros, y podrán darse ideas de cómo trabajar en el futuro.



Diálogos colaborativos

El diálogo colaborativo, al igual que el afiche colaborativo, es una actividad que brinda a los alumnos la oportunidad de retomar el texto con el propósito de transformarlo y re-presentarlo a través de otro formato, en este caso, lecturas dramatizadas. Esta es una actividad que, por lo general, les encanta a los alumnos, pues los tiene activos, entretenidos y porque, además, culmina en una actuación que les permite utilizar su segundo idioma de manera significativa. Para poder llegar hasta la representación será necesario que los alumnos utilicen repetidamente su nuevo idioma, y lo practiquen con un propósito claro a través de interacciones estimulantes.

Para que esta actividad tenga éxito, es esencial que usted lea el texto con cuidado, para que descubra los momentos claves que éste presenta. Cada momento proporcionará a uno o dos grupos de alumnos el material para desarrollar su libreto. Es importante que usted señale estos momentos con claridad y precisión, pues mientras mejor delimitados están los diálogos, su elaboración será mucho más fácil para los alumnos.

De un texto usted puede obtener tres, cuatro, cinco o seis diálogos, todo dependerá de la temática y de su criterio. Luego podrá dividir la clase en grupos de cuatro y asignarle a cada grupo una letra, y el diálogo que corresponde a dicha letra. No importa si dos o tres grupos de la clase tienen el mismo diálogo, porque los resultados siempre serán diferentes y de igual interés para la clase.

Los alumnos crearán sus guiones trabajando colaborativamente. Es importante enfatizar que aunque el trabajo dentro de cada grupo es colectivo, cada alumno tiene la responsabilidad de escribir su propia copia del mismo libreto. Para garantizar que todo marche bien, usted debe pasearse por la clase observando el trabajo de cada equipo, estimulando a los alumnos y, de vez en cuando, ayudando a solucionar cualquier problema que surja. Una vez terminado el trabajo, dé a los alumnos unos quince minutos para que ensayen su presentación y procedan a las actuaciones de los diversos libretos.

Sugerencias metodológicas

1. Determine los diversos episodios que servirán de base para cada diálogo y escríbalos en el pizarrón.
2. Divida a su clase en grupos de cuatro alumnos de habilidades diversas y que representen a ambos sexos. Asigne un diálogo a cada grupo.
3. Explique a los alumnos que cada grupo debe escribir los diálogos que ellos creen que tuvieron lugar en el momento señalado por su tarea. Dígales que el tema general viene del texto, pero que ellos tendrán que ser creativos e imaginar qué dijeron los protagonistas, basándose en su conocimiento de situaciones similares que les ha tocado vivir a ellos en la vida. Insista en que cada niño y niña tenga una copia personal del diálogo que el grupo crea colaborativamente. Indique un plazo razonable para la creación de los libretos.
4. Cuando el plazo se haya vencido, dé a los alumnos diez o quince minutos para que ensayen sus representaciones. Todos tendrán que participar y cada uno tendrá su guión en las manos. Mientras los alumnos ensayan, vaya de grupo en grupo sugiriendo estrategias para la representación tales como:
 - dos o tres alumnos leen coralmente lo que dice una persona
 - si es el rol de un hombre, dos alumnos pueden hacerlo: un niño y una niña, el primero se ubica detrás de la niña y lee sus líneas; la niña se para adelante y gesticula silenciosamente
 - dos niños se paran espalda contra espalda y leen un solo personaje; uno comienza la lectura y lee una oración, luego ambos giran y el segundo lee la segunda oración, nuevamente giran y así van compartiendo sus parlamentos.





5. Pídeles que se paren frente a la clase, con sus libretos, todos los grupos cuyos diálogos constituyen una obra completa. Explique a los alumnos que la lectura de todos los guiones se hará sin interrupción. El grupo A comenzará, y cuando llegue al final de su libreto, todos los alumnos del grupo mirarán al grupo B, lo cual será su señal para que ellos continúen, y así sucesivamente. El resto de la clase sólo podrá aplaudir al final de toda la representación.

6. Terminada la representación, es una buena idea pedir a cada grupo que reflexione, conversando unos con otros, respecto a cómo se sintieron respecto a su trabajo, y qué podrían hacer en el futuro para mejorarlo.

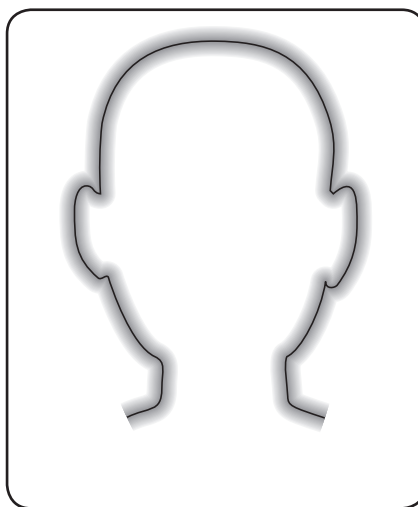
Espejo de mente abierta

Esta actividad combina expresión artística con discusión de las características y preocupaciones centrales de un personaje, en un momento determinado de una lectura. La actividad pretende que

los alumnos identifiquen lo que le está sucediendo a un sujeto, sus sentimientos, preguntas, preocupaciones, sueños, etc., y que los representen como si fuera un espejo abierto.

Los requisitos de la actividad son que los alumnos utilicen citas apropiadas, frases que sinteticen ideas importantes, dibujos y símbolos. La primera vez que se realice esta actividad será una buena oportunidad para explicar a los niños que un símbolo es algo que representa otra cosa. Se puede utilizar la bandera de un país como uno de los símbolos más conocidos a nivel nacional. De igual manera, se podrá utilizar otros símbolos que sean de uso frecuente en la comunidad.

Este es el tipo de actividad que funciona muy bien si el maestro la puede modelar utilizando ejemplos concretos. La primera vez quizás usted pueda utilizar un «espejo» que usted mismo haya elaborado durante su jornada de desarrollo docente profesional. Cuando la realice con sus alumnos, es buena idea pedirles que le regalen alguno de sus «espejos» para poder explicar la actividad a otras clases en el futuro.



El espejo es una actividad que puede realizarse con igual éxito de manera individual o colaborativa. Ayuda mucho si los niños pueden usar colores para realizar sus espejos, pues de esta manera sus productos serán mucho más vistosos. También es importante que usted exhiba las diversas producciones. Si no cuenta con demasiado espacio, éste es el tipo de trabajo que puede colgarse fácilmente a lo largo de una cuerda y que puede ir de pared a pared, agregándole atractivo a su aula.

Sugerencias metodológicas

1. Agrupe a sus alumnos en grupos de cuatro, cuidándose que sean lo más heterogéneos posible.

2. Pídeles que seleccionen uno de los personajes de la lectura, y que hagan una lluvia de ideas acerca de todo lo que saben de él. Cada alumno mantiene una copia de la lluvia de ideas generada por el grupo.

3. Explique lo que es un espejo de mente abierta. Modele, de ser posible, utilizando algunos realizados por clases anteriores. No olvide indicar que para que el espejo sea exitoso, debe tener:

- ◆ citas (recuérdelos que son oraciones que aparecen textualmente y muéstreles cómo se escriben).
- ◆ frases que sinteticen ideas importantes acerca del personaje seleccionado
- ◆ dibujos
- ◆ símbolos

4. Distribuya una hoja en la que usted haya dibujado una figura como la de la página anterior y asigne el tiempo necesario.

5. Monitoree y construya andamios para sus alumnos, de acuerdo a las necesidades que usted observe.

6. Finalmente, todos los trabajos se ponen en exhibición en el aula.

Hábitos mentales

Los hábitos mentales, como su nombre lo indica, son disposiciones generales que queremos que nuestros alumnos desarrollen, inicialmente de manera consciente, pero que gradualmente ellos puedan aplicar a lo que leen de manera automática. Cuando un niño lee, y luego se pregunta acerca de lo que sabe, es bueno que evalúe su conocimiento siguiendo ciertos procedimientos generales, como los señalados a continuación:

- ◆ Explicar cómo sabe lo que sabe, es decir, cuáles son sus fuentes de conocimiento.
- ◆ Indicar desde qué punto de vista se está presentando, ya que todo conocimiento expuesto por un ser humano a la

consideración de otros, tiene la perspectiva de quien lo expresa. Es importante que el niño se dé cuenta que las ideas e interpretaciones variarán según la persona que esté comunicándolas.

- ◆ Relacionar los nuevos conocimientos con otros que haya visto o estudiado anteriormente. Esto facilitará el desarrollo de esquemas mentales y la posibilidad de que el niño pueda recordar mejor las nuevas nociones.

Una manera de cuestionarse las nuevas ideas es tratando de hipotetizar qué sucedería si alguna de las condiciones expresadas fueran diferentes. En el cuento del asno y el caballo, por ejemplo, ¿Qué hubiera pasado si el caballo hubiera cargado parte de la carga? ¿Qué hubiera pasado si el asno no hubiera querido cargar toda la carga? Al tratar de imaginar respuestas a estas situaciones ficticias, el niño logra entender mejor el alcance de los eventos y posiciones escritas en el texto.

Finalmente, es importante que el niño se pregunte cuál es la importancia o aplicación de las ideas leídas, pues al entender la relevancia de los temas estudiados, los alumnos podrán ordenar mejor sus conocimientos, y sabrán aplicarlos cuando sea necesario.

Al trabajar los hábitos mentales de manera explícita, se está comprometiendo a los alumnos en un trabajo metacognitivo, ya que se les pide que piensen en lo que deben hacer, y que lo realicen. El establecer estos hábitos en los niños tomará un tiempo muy largo, quizás hasta dos o tres años escolares, pero el resultado será muy provechoso.

Sugerencias metodológicas

1. Pida a los niños que copien el siguiente cuadro en sus cuadernos:

Hábitos mentales

1. Ofrecer Evidencia
¿Cómo lo sé?



2. Indicar el Punto de Vista
¿Qué perspectiva se presenta?
3. Establecer Conexiones
*¿Dónde he encontrado esta
anteriormente?
¿Con qué se relaciona?*
4. Hipotetizar
¿Qué sucedería si...?
5. Indicar la Relevancia
*¿Por qué esto es importante?
¿Cuál es la significación de esta idea?*

Es buena idea que usted mismo copie este cuadro en un cartelón, de manera tal que esté visible para todos en el aula.

2. Explique a los alumnos que el proceso que van a iniciar requerirá un largo período de aprendizaje, pero que van a practicarlo con regularidad, y que usted espera que sean prácticas que ellos perciban como útiles durante toda su vida.

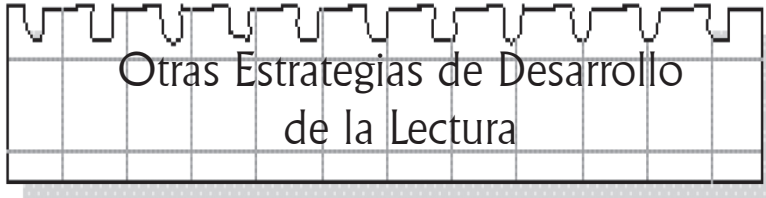
3. Escoja un texto de alto interés, léalo con los alumnos variando actividades y, una vez terminado, modele el proceso de hábitos mentales. Invítelos a que le recuerden cuáles son los pasos y a que le ayuden a responder las diversas preguntas.

4. Utilice el procedimiento de los hábitos con todo tipo de textos y practíquelo constantemente, para que los alumnos vayan familiarizándose con su utilización.

- ¿dónde fue escrito?
- ¿cuándo fue escrito?
- ¿qué hechos o sentimientos describe?
- ¿cómo empieza y cómo finaliza?, etcétera.

Este tipo de preguntas les servirán de andamiajes o apoyos para escribir más adelante sus propios textos.

CAPÍTULO 8



Aula letrada

Como se ha señalado en otros capítulos, es importante ofrecer a los niños y niñas un ambiente en el que el lenguaje escrito está presente cumpliendo variadas funciones y propósitos. El aula letrada es una forma de poner en contacto a los niños con diversos textos escritos, tanto en sus muros, en el rincón biblioteca, como a través de otros materiales escritos a su alcance. Estos materiales surgen de la vida de los niños y niñas, y están permanentemente expuestos para ser leídos y de ese modo satisfacer sus necesidades; ellos servirán de apoyo para las actividades de los alumnos y de la maestra.

El aula letrada adquiere especial importancia en los primeros años de escolaridad de los niños pertenecientes a sectores rurales o a comunidades donde el lenguaje escrito no cumple un papel importante.

La inmersión de los alumnos en un ambiente letrado facilita el aprendizaje de la lectura en la lengua materna de los niños, ya que permite que éstos «jueguen a leer» textos que les son familiares, aunque todavía no sean capaces de decodificarlos. Luego, este ambiente letrado debe enriquecerse con textos escritos en castellano para favorecer la transferencia de las competencias lectoras desarrolladas por los niños y niñas en su lengua materna a la lectura en castellano. La implementación del aula letrada

favorece la comunicación entre los niños y su toma de conciencia de las diversas funciones que cumple el lenguaje escrito en ambas lenguas; ellos perciben que a través del lenguaje escrito: cartas, noticias, avisos, poemas, canciones, chistes, registros de experiencias, etcétera., se puede comunicar información, afecto, humor y creatividad.

Cuando la maestra transcribe sobre hojas de papel o en el pizarrón lo que los niños le comunican oralmente, tanto en su lengua indígena como en sus posibilidades de expresarse en castellano, y lo expone sobre los muros de la sala de clases, los alumnos sienten que las manifestaciones de su cultura oral, de sus experiencias y de sus avances en castellano son valorizadas por la escuela y por ende, mejora su autoestima.



Sugerencias metodológicas

Las posibilidades de implementación de un aula letrada son múltiples y el resultado dependerá de la realidad de los alumnos y alumnas, de la creatividad y dinamismo de los maestros y de las experiencias de aprendizaje que se vivan en la escuela.

1. Carteles con rótulos.

Prepare carteles grandes y escriba en ellos con letra imprenta de gran tamaño, los nombres de los elementos del aula, tales como «pizarrón», «mesa», «puerta», «ventana», etcétera. Coloque los carteles en los lugares correspondientes y léalos frente a los alumnos, mostrando las letras mientras las pronuncia.

Estimule a los alumnos a leerlos diariamente en forma grupal o individual; cambie los carteles de lugar con frecuencia y pídale que los coloquen nuevamente en su sitio.

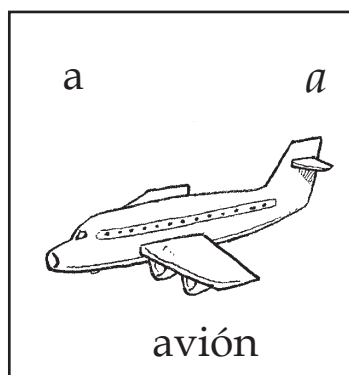
Pídale que busquen las palabras que están en los rótulos en otros contextos (periódicos, revistas, libros, etc.). Renueve estos rótulos una vez que los alumnos se hayan familiarizado con ellos.

2. Palabras claves

Escriba sobre un trozo de papel o cartulina un conjunto de palabras que representen los diferentes sonidos iniciales del castellano, acompañadas de la ilustración correspondiente y de la letra inicial, escrita en letra imprenta minúscula y en letra cursiva en otro ángulo de la cartulina. Estas palabras claves deben ser figurativas e inconfundibles para no inducir a error a los alumnos.

Por ejemplo:

a = avión	b = barco
c = caballo	ch = chino
d = dedo	e = elefante
f = fuego	g = gato
h = huevo	j = jirafa
l = lápiz	m = martillo
n = nido	o = oso
p = puerta	q = queso
r = rueda	s = sol
t = torre	u = uña
v = ventana	y = yogur
z = zapato	



Coloque las palabras claves en el muro del aula a medida que los niños aprenden los sonidos y letras; cada una de estas palabras servirá como clave o referencia para que ellos asocien cada sonido con la letra que lo representa.

Recomiende a los alumnos que miren las palabras claves cuando no recuerden cómo escribir alguna palabra. Por ejemplo: «viento» se escribe con «v» de «ventana».

3. *Logotipos publicitarios*

Traiga algunos periódicos, revistas y etiquetas de envases de productos, o pida a los alumnos que los traigan.

Estimúlelos a identificar en estos materiales palabras que representen productos muy publicitados en su localidad, como «arroz...», «Coca-Cola», «aceite...» y otros logotipos de bebidas, jabones, etcétera. Luego, se pueden recortar y pegar sobre una cartulina y formar un panel para que los niños los lean.

Juegue con los niños a identificar estas palabras; a parearlas con otras iguales escritas con letra imprenta; a buscar palabras que empiecen o terminen igual que ellas; a separarlas en sílabas, etcétera.

Estimule a los niños a copiar estos logotipos, escribiéndolos con letra cursiva, con letra imprenta, etcétera.

4. *Fechas significativas*

Estimule a los niños a recordar fechas significativas para ellos, como por ejemplo la fecha de su cumpleaños, la Navidad, el carnaval, el día de la localidad, etcétera.

Pida a los niños que pregunten a su familia algunas fechas importantes y que las traigan escritas. Por ejemplo, las fechas de nacimiento de los padres o abuelos, la fecha del matrimonio de los hermanos, del año en que viajaron a otra ciudad, etcétera.

Prepare un cartel con los espacios por completar con la fecha de cada día:



Hoy es _____ de _____ de 200_____

Escriba un conjunto de tarjetas que contengan los días de la semana, los números del 1 al 31 y los meses del año. En el espacio correspondiente al día y mes deje una ranura para poder introducir la tarjeta que corresponda.

Estimule a los alumnos a decir la fecha y a cambiarla diariamente por la que corresponde. Por turnos, un alumno completa el cuadro con la fecha y enseguida el resto del curso la lee grupalmente.

5. Cuadro de responsabilidades

Elabore con los niños un cuadro de doble entrada en el que aparezcan las diferentes actividades diarias y el nombre de los niños que deben realizarlas cada semana. Este cuadro permite organizar diferente tipo de información, por lo que es conveniente que los niños se familiaricen con él y lo utilicen con diferentes fines. Por ejemplo:

NOMBRE DE ALUMNOS	REPARTIR CUADERNOS	REGAR LAS PLANTAS	ORDENAR LA SALA	MARCAR LA FECHA
PABLO				X
AIDA	X			
LEO			X	
ENRIQUETA		X		

Complete este cuadro con las actividades y tareas que usted considera deben asumir sus alumnos. Diariamente invítelos a leerlo para recordar las responsabilidades de cada uno. Cada lunes pídale que cambien los nombres de los niños y niñas encargados.

6. *Registros de canciones, adivinanzas, trabalenguas, chistes, etcétera.*

Registre las diversas manifestaciones lingüísticas que los niños conocen oralmente en castellano. Por ejemplo, una canción que han aprendido, un poema que usted les está enseñando, etcétera.

Escriba la letra de la canción o el poema en un cartel grande, con letra imprenta y procure que sus alumnos la observen mientras lo hace; lea las palabras a medida que las escriba para que ellos puedan leerlas más adelante. Luego de leerles el texto escrito en varias ocasiones, mientras muestra con el dedo o con un puntero las palabras, pida a los niños que «jueguen a leer» con la modalidad que se presenta en las actividades de lectura de esta guía.

Juegue con los niños a ubicar algunas palabras conocidas dentro del texto.

Cambie la canción cuando la mayoría de los alumnos pueda leerla fluidamente.

Realice lo mismo con las adivinanzas, trabalenguas y otros juegos.

7. *Registros de experiencia*

Estimule a los alumnos a contar una anécdota o una experiencia de su vida escolar u hogareña; escúchelos con atención e interés, ayudándolos cuando no sepan expresar sus ideas en castellano. Hágalos preguntas para facilitar la comunicación. Veamos este ejemplo de una experiencia

El sábado fuimos con mi papá, mi tío Aurelio y mis primos a pescar al río. Yo tenía frío y un poco de miedo porque estaba oscuro. Cuando llegamos a la casa, mi mamá preparó un mate y después cocinó los peces que trajimos. Le quedaron muy sabrosos.

Enrique

Invite a los niños a hacer un «periódico del curso», escribiendo en una cartulina las experiencias contadas por ellos o por sus padres.



Escriba las experiencias en la forma que se la dictan sus alumnos, aunque ayudándolos a expresarse en castellano.

Publique los registros de experiencia de los niños en el «periódico del curso» y exhíbalos en los muros durante varios días. Pida a cada autor de un registro de experiencia que lo firme y, en lo posible, que lo acompañe de un dibujo relacionado con su contenido.

8. Periódico mural bilingüe

Estimule a sus alumnos y alumnas a elaborar un periódico mural en un muro del aula. Esta actividad puede desarrollarse desde el primer grado de primaria en la lengua materna de los niños. Luego, cuando los niños tengan un suficiente dominio del castellano en forma oral, complemente el periódico mural con textos en castellano.

Traiga a la escuela una noticia de un periódico que pueda interesar a los niños; léala con entusiasmo y pídale que la comenten.

Invítelos a elaborar un periódico mural con los recortes de periódicos que usted ha traído a la escuela o con algunos que ellos traigan. Si en su localidad es difícil conseguir periódicos o revistas, tome contacto con colegas y otras personas de pueblos vecinos y pídale que le envíen algunos materiales impresos con personas que viajan, aunque sean de fechas anteriores.

Cuando un alumno proponga una noticia, pídale que la cuente a los compañeros para que ellos también la lean y comenten.

9. Saludos y felicitaciones

Cuando un niño o niña esté de cumpleaños, o se haya destacado en alguna actividad, escríble un saludo o una felicitación, como:

Querida Luisa:

Tus compañeros y yo queremos desearte muchas

felicidades porque hoy cumples ocho años. También queremos decirte que nos da mucha alegría que estés en este curso porque eres una niña muy simpática y buena amiga

Tu maestra y compañeros

Coloque el saludo en el periódico mural y léalo a los alumnos; pídale que ellos también lo lean.

Pida a los niños que observen las características de este tipo de texto, por ejemplo:

- ◆ tiene un destinatario, es decir, va dirigido a una persona
- ◆ es corto
- ◆ en general empieza con el nombre del destinatario
- ◆ aparece la razón por la cual se le felicita
- ◆ tiene la firma de quien escribe

Estimule a los niños a redactar un saludo o felicitación, utilizando la estructura de los que aparecen en el diario mural.

10. Avisos

- Se comunica a los alumnos que la próxima semana tendremos
- la visita de un grupo de deportistas de la escuela del Alto. Todas
- las tardes organizaremos campeonatos en la cancha del pueblo.
- Se invita a los familiares y vecinos de la escuela.

Traiga a la escuela un aviso y léalo a sus alumnos. Coméntelo con ellos y pídeles que descubran quién lo escribió y con qué objeto.

Invite a los niños a recordar dónde han visto avisos, cómo son, etcétera.

Traiga diversos avisos y léalos a los niños.

Ayúdelos a analizar las características de un aviso:

- ◆ tiene diversos destinatarios, es decir, está dirigido a muchas personas,
- ◆ es corto y preciso,
- ◆ está escrito con letra clara y grande,
- ◆ contiene una información útil para el lector,
- ◆ comienza con expresiones tales como: «se comunica a», «¡Atención!», etcétera.

Invite a sus alumnos a redactar avisos con la estructura de los que aparecen en el periódico mural.

11. Humor

Cuente a los niños un chiste con entusiasmo y humor.

Propóngales crear una sección de chistes en el periódico mural. Para completarla, invítelos a contar los chistes que conocen, a buscarlos en periódicos y revistas, y a pedir a sus padres que les cuenten algunos.

Estimule a los alumnos a leer y releer los chistes en distintas situaciones.

Regalo dos lindos
perritos a niños
que los cuiden bien.
Comunicarse con
Carmela, 3er Año B.



12. Afiches

Traiga a la clase y muestre a los niños un afiche.

Estimúlelos a «interrogar» el texto, orientándolos previamente a descubrir aspectos tales como:

- quién elaboró el texto (una empresa, un ministerio, otro curso de la escuela)
- cuál es el objetivo del afiche (informar, hacer propa ganda a un producto, anunciar un espectáculo o evento)
- a quién está dirigido
- qué representan sus imágenes, etcétera.

Una vez que los alumnos hayan descubierto el contenido del afiche, invítelos a leerlo individualmente o en grupos.

Pida a los alumnos que elaboren un afiche para organizar una campaña de limpieza, una fiesta, etcétera.

Analice con ellos las características de un texto de ese tipo. Por ejemplo:



- ◆ se encuentra pegado en los muros de la escuela o del pueblo
- ◆ es elaborado por alguna institución, empresa, persona o grupo de personas, cuyo nombre aparece en alguna parte del afiche
- ◆ está dirigido a muchas personas
- ◆ es de gran tamaño para llamar la atención
- ◆ tiene diversos tipos y tamaños de letras
- ◆ casi siempre tiene dibujos, fotografías, imágenes y colores llamativos
- ◆ el texto escrito es corto con el fin de que pueda leerse «al pasar».

Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS)

El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida tiene como principal objetivo el desarrollar en los niños y niñas el gusto por la lectura y el hábito de leer en forma frecuente y con variados propósitos.

En general, la escuela ha estimulado en los alumnos un tipo de lectura caracterizada por ser obligatoria, con materiales seleccionados por los maestros y realizada en voz alta para ser evaluada. El resultado suele ser decepcionante, ya que los niños asumen que leer es una tarea escolar como tantas otras y, en el mejor de los casos, ellos cumplen con lo que se les solicita. Los buenos lectores, entusiastas y autónomos en la selección y frecuencia de sus lecturas, son más bien excepcionales.

Por el contrario, los maestros que implementan actividades con las características del PLSS logran promover el hábito de leer en sus alumnos y mejorar sus actitudes e intereses de lectura; este cambio se produce al permitir que los niños tengan experiencias cotidianas de práctica de lectura placentera de textos completos que ellos mismos seleccionan, y que no apuntan al desarrollo de destrezas parciales sino a desarrollar el acto de leer de manera global y significativa.

Este programa no pretende suprimir la lectura oral o en voz alta que realizan los niños, pero sí supone restringirla a situa-



ciones puntuales en las que sea necesario comunicar a otros el contenido de un texto. La lectura silenciosa debe ser la principal modalidad utilizada por los alumnos, dado que presenta diversas ventajas que favorecen el desarrollo del nivel lector del niño, tales como:

- ◆ Permite una comprensión más rápida del significado del texto, ya que el niño no necesita articular todas las letras y palabras, ni dar un ritmo y entonación adecuados. Al mejorar la comprensión lectora, los alumnos desarrollan habilidades que se traducen en un mejor rendimiento en las diversas materias del programa de estudios, tanto en aquellos trabajos en la lengua materna, como en castellano.
- Evita la tensión que produce la lectura en voz alta frente a los demás, especialmente en las primeras etapas escolares y en el caso de los niños y niñas tímidos.
- Permite que el lector adapte el ritmo y estrategias de lectura a sus posibilidades y propósitos; si el texto es difícil, puede leer lentamente, volver atrás, etcétera.
- Favorece un mayor enriquecimiento lingüístico en cuanto a vocabulario y estructuras sintácticas, ya que permite procesar una mayor cantidad de información; en el caso del aprendizaje de una segunda lengua, éste es un aspecto de especial importancia.

Características del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida (PLSS):

- ◆ El programa invita a los niños y a los maestros a destinar un período de alrededor de 15 minutos diarios a leer en silencio y sin interrupciones, en un horario que acuerdan previamente.
- ◆ Todos leen materiales seleccionados por ellos mismos. Esta posibilidad ofrecida a los alumnos de seleccionar en forma independiente lo que desean leer, permite que lleguen a ser más autónomos y a definir con mayor claridad sus propósitos frente a la lectura.

- ◆ Los materiales seleccionados pueden ser de cualquier tipo: libros de la biblioteca de aula (si se cuenta con una) o traídos de sus casas; revistas, historietas, periódicos, suplementos deportivos, ; materiales en lengua materna o en castellano.
- ◆ El programa tiene esencialmente un carácter recreativo, lo que significa una lectura agradable, entretenida y realizada por el placer de leer. Esta característica implica que al finalizar este período de lectura, los niños no contestan cuestionarios, no hacen tareas relacionadas con lo leído, ni se realizan evaluaciones o controles sobre lo comprendido.
- ◆ La maestra también lee durante ese período. De este modo se ofrece a los niños un modelo de adulto lector que disfruta leyendo.

Esta última característica es muy importante, especialmente para niños que no tienen en sus hogares contacto con materiales escritos ni con personas que lean con frecuencia. Efectivamente, la mayoría de los niños indígenas, por el hecho de tener una lengua materna muy rica en cuanto a la oralidad, pero con reducidas o nulas prácticas de comunicación a través del lenguaje escrito, no tiene la oportunidad de ver a sus padres o a otros adultos leyendo en forma habitual.

Tampoco suelen leer frente a los alumnos los maestros y otros miembros de los establecimientos educativos. En general, los niños ven a sus maestros explicando contenidos de estudio, corrigiendo tareas, preparando materiales, escribiendo informes, leyendo en voz alta o formulando preguntas, pero casi nunca disfrutando del placer de leer en silencio.



Como lo muestran múltiples experiencias, cuando los niños tienen un contacto permanente con personas que disfrutan de la lectura, ellos desarrollan conductas de identificación y de imitación.

Sugerencias metodológicas

1. Presente a sus alumnos las características del Programa de Lectura Silenciosa Sostenida e invítelos a implementarlo en el curso.
2. Comunique a los otros maestros de la escuela y al personal directivo la iniciación de este programa y motíuelos a aplicarlo en el resto de los cursos; si esto no es posible, impléméntelo en el suyo.
3. En lo posible, instale al fondo del aula un Rincón-Biblioteca. Para reunir materiales de lectura solicite la colaboración de la dirección del establecimiento, de las familias, de vecinos, de algunas organizaciones comunitarias o de otras personas de la localidad.

Una excelente forma de enriquecer este rincón es a través de la elaboración de libritos por parte de los niños. En las primeras etapas, ellos pueden crear libros de poemas, cuentos, canciones, refranes, juegos lingüísticos, leyendas de la localidad, etcétera., en su lengua materna. Gradualmente, ellos pueden comenzar a producir textos en castellano, transfiriendo las habilidades que han desarrollado en su lengua materna.

4. Junto con sus alumnos acuerde un horario para la lectura silenciosa y cúmplalo siempre. Es muy probable que cuando se cumplan los 15 minutos acordados previamente, ellos se lamenten porque ha finalizado el período de lectura silenciosa. Pídales que tengan paciencia, porque al día siguiente podrán continuar su lectura.

5. Lea al mismo tiempo que sus alumnos; puede seleccionar una revista, una novela, un periódico, uno de los libros del rincón Biblioteca de Aula, etcétera. Es importante que los niños puedan apreciar a través de su actitud que la lectura es una actividad grata y placentera para usted.

6. Cuando finalice el tiempo establecido, pida a sus alumnos que cada uno guarde el libro o material de lectura y continúe con sus actividades escolares. No solicite ninguna tarea posterior a la aplicación del programa; si algún niño o niña desea comentar en forma espontánea algo sobre lo que ha leído, escúchelo con interés.

Caminatas de lectura

Las caminatas de lectura, al igual que las actividades basadas en la sala letrada, en el jugar a leer y en las lecturas compartidas, constituyen una forma de inmersión del niño en un ambiente letrado. Durante esta actividad, el maestro y los alumnos descubren dentro y fuera de la sala de clases, en la escuela o en el barrio, todos los materiales escritos que encuentran al pasar. Así, los niños interrogan los textos, juegan a leer o leen nombres de calles y de locales comerciales, avisos, diversos escritos en los muros, señalizaciones de tránsito, letreros de buses, precios, afiches, etcétera.



Los niños que viven en pueblos o ciudades, encontrarán posiblemente muchos textos escritos en castellano, lo que les inducirá posiblemente a reflexionar sobre la menor cantidad de escritos en su lengua materna indígena. Esta será una buena oportunidad para ayudarlos a tomar conciencia de la importancia de desarrollar mucho el lenguaje escrito en esa lengua indígena, para que exista mayor equilibrio en su presencia en diversos ámbitos sociales.

Las caminatas de lectura permiten que los niños descubran en el entorno letrado palabras que ya conocen en castellano y otras que son nuevas. Permiten también que los niños amplíen sus conocimientos sobre el mundo que los rodea y, por lo tanto, su vocabulario y expresiones. También favorecen la toma de conciencia de las diversas funciones que cumple el lenguaje escrito.

Sugerencias metodológicas

1. Proponga a los alumnos que hagan un recorrido por el aula y por la escuela, buscando todo aquello que está escrito en castellano: avisos, afiches, reglamentos, marca de objetos, etcétera. Estimúelos a explicar cuál es la función que cumplen esas palabras o textos.
2. Invite a los niños a que salgan fuera de la escuela y caminen por el barrio o la comunidad, buscando textos escritos en castellano. Pídales que los lean, y si aún no saben decodificar, que practiquen la «interrogación de textos» (estrategia presentada anteriormente en este manual), es decir, imaginen lo que significa ese texto, apoyándose en diversas claves del texto o del contexto: «debe decir panadería, porque ahí venden pan»; «debe ser el nombre del pueblo donde viaja el autobús», etcétera. Estimúelos a realizar las mismas actividades de lectura con textos en lengua indígena, si los hay.
3. Al regresar a la escuela, invítelos a recordar los textos que encontraron durante la caminata de lectura, y a que los comenten; si ya saben escribir, pídeles que intenten escribir algunas palabras o textos vistos.

4. Organice una visita a un lugar específico de la comunidad, por ejemplo, al mercado. Pida a los niños, cuando ya son capaces de escribir cosas simples, que lleven un lápiz y un papel para copiar las palabras conocidas o desconocidas que encuentren. Puede ser el nombre de los productos en venta, su precio, etcétera.



CAPÍTULO 9



Estrategias Metodológicas para el Desarrollo de la Producción de Textos Escritos en Castellano

Actividades de desarrollo de la producción de textos escritos

D

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

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

Sin embargo, cuando los niños viven la producción de textos a través de la escritura de cartas a niños de otros cursos o de otra escuela, de la elaboración de afiches para invitar a una presentación de títeres, de la redacción de noticias para el periódico mural, de la escritura de poemas para elaborar un librito que va



a enriquecer la biblioteca de aula, etc., ellos toman conciencia que se puede escribir diferentes tipos de textos y con variados propósitos. Se trata entonces de diversificar tanto los materiales sobre los que se escribe, como los motivos por los que se producen los textos.

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

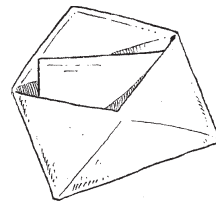
Al recibir cartas de otros niños, por ejemplo, ellos valoran la importancia de una escritura legible que les permite leerlas con facilidad. Del mismo modo, se interesan por lograr que sus propios escritos sean también fácilmente leídos por aquéllos que las recibirán.

El siguiente cuadro con los propósitos o funciones que pueden tener los niños para producir textos escritos en la escuela, puede ayudarnos a ofrecerles variadas situaciones de comunicación:

LOS NIÑOS ESCRIBEN EN LA ESCUELA PARA:

Interactuar con otros:

- cartas
- saludos
- felicitaciones, agradecimientos
- invitaciones, etcétera



Hacer, preparar

- recetas
- instrucciones para armar un objeto
- instrucciones de un juego, etcétera.



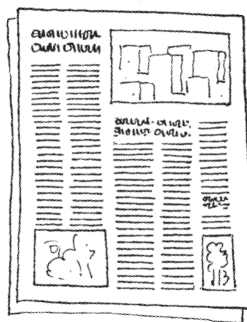


Expresarse

- diario de vida
- sentimientos
- pensamientos, etcétera.

Informar

- noticias
- entrevistas
- avisos, anuncios
- afiches, etcétera



Imaginar



- cuentos
- poemas
- fábulas
- leyendas, etcétera

Organizarse

- cuadro de turnos o responsabilidades
- horario
- listados con participantes en trabajo de grupos
- cuadro de talleres, etcétera

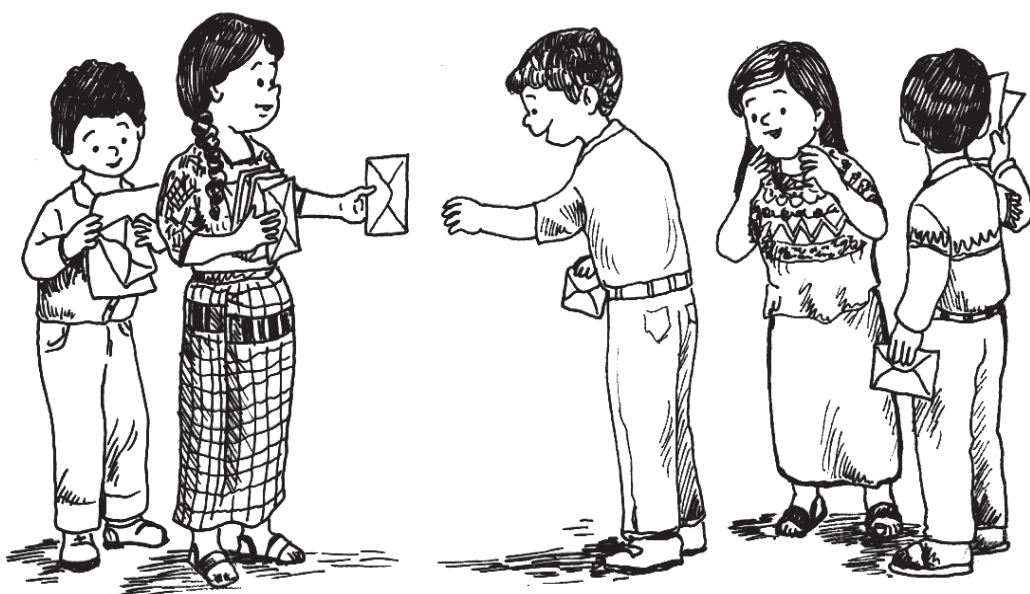


Los diversos tipos de textos que pueden producir los niños en castellano, deben ser escritos también en su lengua materna, de modo que ellos estén conscientes que ambas lenguas pueden satisfacer necesidades variadas de comunicación, y que la elección del idioma depende de la situación comunicativa y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



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

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



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



Saludos, felicitaciones y agradecimientos

Una de las formas más sencillas de estimular el interés de los niños y niñas por escribir es mediante situaciones de interacción con otras personas. La función interactiva del lenguaje escrito resulta motivante, porque permite comunicarse con personas que no están presentes.

La decisión de escribir una nota o tarjeta para saludar a alguien, felicitarlo por alguna razón o agradecer una acción u obsequio, implica, al mismo tiempo, un gesto amable, una actitud de afecto, reconocimiento y valoración de los otros. Al estimular este tipo de escritos, la maestra está también desarrollando en los alumnos habilidades sociales que favorecen relaciones más cálidas y positivas con los otros.

Por tratarse de textos generalmente breves, se les recomienda desde las primeras etapas de escritura en castellano.

Sugerencias metodológicas

1. Ofrezca a sus alumnos modelos de escritura de saludos, felicitaciones y agradecimientos. Ayude a sus alumnos a conocer este tipo de texto a través de ofrecerles algunos ejemplos, como el siguiente:

Escriba ante los alumnos una felicitación verdadera destinada a una mamá del curso, y léala en voz alta.

Estimada señora Elena:

Deseo felicitarla por el nacimiento de su nueva hija. Ricardo nos ha contado que su hermanita es muy linda y sana, aunque un poco llorona. Esperamos que pronto pueda venir con ella a la escuela para conocerla. Felicitaciones también al papá.

Afectuosamente,

La maestra

Converse con sus alumnos sobre hechos o acciones que merecen la escritura de un agradecimiento. Comente con ellos sobre lo grato que es recibir una nota de ese tipo.



Pida a los niños que observen las características de este tipo de texto (ver “Aula letrada”).

Pídales que propongan un motivo para escribir una tarjeta de agradecimiento. Una vez que se pongan de acuerdo, solicíteles que la redacten colectivamente y se la dicten mientras usted la escribe en el pizarrón. Luego, un alumno con buena letra podrá copiar el texto en la hoja de papel que será enviada.

Por ejemplo, esta nota de agradecimiento a un anciano de la comunidad:

Estimado señor Ixmatá:

Muchas gracias por venir a la escuela a contarnos las leyendas de nuestro pueblo. Nosotros no sabíamos que se conocían tantas historias de este lugar; hemos aprendido cosas muy importantes que podremos contar después a nuestros hijos. Ojalá que otro día venga nuevamente porque nos gusta mucho escucharlo.

Gracias,

Los alumnos de tercer grado

Cartas

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

Traiga cartas al curso procurando que tengan diferentes propósitos y estilos. Por ejemplo, cartas amistosas, de solicitud, de amor, etcétera.

Léalas en voz alta y pídale que las comenten.

Invite a los niños a tomar conciencia de sus diferencias y a clasificarlas de acuerdo a criterios tales como cartas de solicitud, de agradecimiento, de invitación, de amor o de amistad; cartas antiguas o recientes; en castellano, en lengua indígena o en otro idioma; llegadas del país o del extranjero, etcétera.

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

- ¿Quién la escribió?, ¿Cómo lo sabemos?	(la respuesta la encontrarán en la firma)
- ¿A quién estaba dirigida?	(la respuesta la encontrarán en el encabezamiento o saludo)
- ¿Para qué la escribió?	(deberán descubrirlo leyendo el contenido de la carta)
- ¿Dónde fue escrita?	(aparecerá junto a la fecha)
- ¿Cuándo fue escrita?	(lo sabrán por la fecha)
- ¿Qué hechos o sentimientos describe?	(aparecerá en el contenido)
- ¿Cómo empieza y cómo se despide? etc.	(con las fórmulas de saludo y despedida)



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

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

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

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

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

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

(ciudad, fecha)
(saludo) _____

(despedida)
(firma)

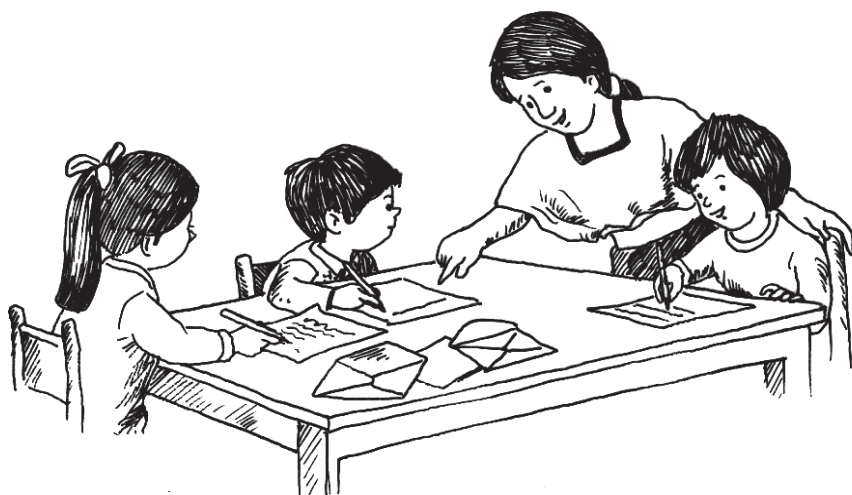
Redacte una fórmula de despedida y coloque su firma.

Cuando haya finalizado la carta, llame la atención de los niños sobre su contorno o «silueta» característica, con el fin de favorecer la toma de conciencia de la estructura que posee este tipo de texto.

Invite a los niños a escribir cartas en forma individual o en pequeños grupos, a través de los siguientes pasos:



- Decidir a quien dirigirla: a un amigo, a sus primos, a los abuelos, a la madrina, a niños o niñas de otros cursos de la escuela o de otras escuelas; al periódico de la escuela o de la localidad, si lo hubiese; a una autoridad local o nacional, etcétera.
- Determinar el propósito de la carta: contar una noticia personal, de la familia o de la escuela; comunicar sentimientos; contar anécdotas de amigos comunes, etcétera.
- Elegir el estilo o tono (lo que también se llama registro de habla) que se utilizará en la carta: ¿se le tuteará o se le tratará de usted? ¿se utilizarán expresiones formales o informales? Esta decisión dependerá de la situación de comunicación, de la relación que se tiene con el destinatario y de otros factores como la edad, nivel de confianza, etcétera.
- Pensar en el encabezamiento o saludo que se utilizará para comenzar la carta: querido, estimado, apreciado, recordado, de mi consideración, etcétera.
- Desarrollar el contenido de la carta con el fin de cumplir con el propósito de su escritura; en la redacción se debe cuidar los aspectos gramaticales y su relación con la coherencia del texto.
- Determinar la fórmula de despedida más adecuada a las



características de la carta.

Una vez que los niños han escrito sus cartas, invítelos a revisarlas a través de diferentes procedimientos:

- leerla con el fin de autoevaluarla y perfeccionarla; reescribir los pasajes que parezcan poco claros o incompletos,
- intercambiar la carta con un compañero, pidiéndole que asuma el papel del destinatario y que, luego de leerla, diga si ella cumple con el propósito que se planteó al escribirla, y si la escritura es clara y legible,
- comentar si el tono de la carta corresponde al destinatario; decidir si parece demasiado seria, o muy informal, etc., y hacer los cambios que crean adecuados,
- hacer una última revisión, reescribirla si fuera necesario y compartirla con sus compañeros, si lo desean.

Nebaj, 12 de junio de 2008

Querida Julia:

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

Te quiero contar una buena noticia: tengo una nueva hermanita que está muy linda. Se llama Ana igual que mi abuela; yo la he cargado en brazos y ella parece que se ríe.

En la escuela nos han felicitado porque nuestro curso hizo una exposición en el periódico mural sobre un proyecto de cuidado de la naturaleza. Lo mejor es que era en las dos lenguas que hablamos y eso les gustó mucho a nuestros padres. Nos tomaron una foto.

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

Raúl



Por ejemplo, un alumno de cuarto año podría escribir una carta como la siguiente:

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

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

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

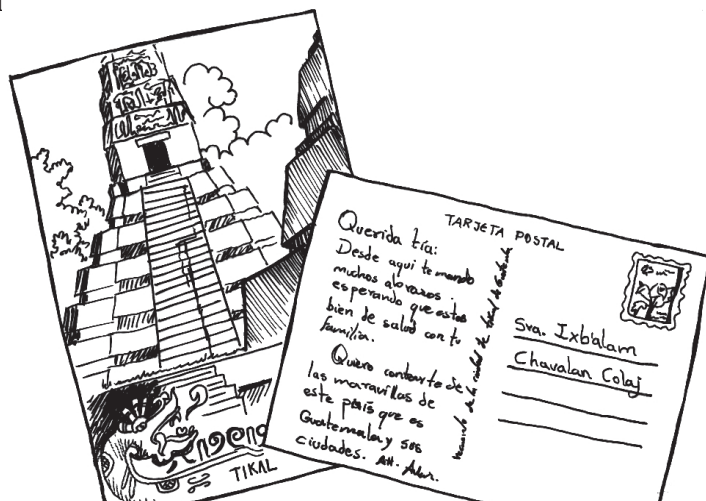
Entre las ventajas de esta estrategia pedagógica, se puede destacar que ofrece un espacio natural y motivante para que los niños y niñas expresen por escrito, en su lengua materna o en castellano, pensamientos, sentimientos, experiencias, anécdotas, humor, fantasía, etcétera. Además, dado el interés que la actividad despierta en los alumnos, ellos sienten la necesidad de revisar y mejorar su caligrafía, ortografía y sintaxis, de modo de ser fácilmente leídos por los destinatarios de sus cartas.

Tarjetas postales

La tarjeta postal contiene una invitación al alumno a retomar un texto leído desde la perspectiva de uno de los personajes presentados en él, y a escribir una postal a una persona ficticia, tomando el papel de este personaje. La actividad requiere que los niños se compenetren en las particularidades de los eventos, así como en las circunstancias personales de uno de los participantes.

Tal cual una postal verdadera, los niños dibujarán una escena en un lado del papel y el otro lado será dividido en dos secciones. En la de la derecha escribirán el nombre del destinatario, una

dirección apropiada al texto, además de dibujar una estampilla. En el espacio de la izquierda los niños escribirán una fecha apropiada a la lectura, y el texto de su misiva debe expresar alguno



Las postales son realizadas mucho mejor de manera individual, pero para que esta actividad tenga éxito, ayuda mucho contar con algunos modelos que puedan circular entre los alumnos para que entiendan de qué se trata.

Sugerencias metodológicas

1. Pida a los alumnos que escojan uno de los personajes presentados en la lectura, y que seleccionen uno de los momentos en que se lo presenta en el texto. Puede tratarse, por ejemplo, de un episodio de la vida de los incas.
2. Explique lo que es una postal. Modele, de ser posible, utilizando algunas postales elaboradas por usted o realizadas por clases anteriores. No olvide indicar que para que la postal sea considerada exitosa, debe tener:
 - ◆ un dibujo relacionado con el tema en uno de sus lados
 - ◆ en el otro lado o reverso, debe haber un texto con fecha y contenido apropiado, un destinatario y dirección razonable

y una estampilla.

3. Distribuya los materiales, asignando el tiempo necesario.
4. Monitoree y construya andamios para sus alumnos, de acuerdo a las necesidades que usted observe.
5. Todos los trabajos se ponen en exhibición en el salón de clase. Las postales son especialmente apropiadas para colgar de un cordel, o para elaborar móviles adaptando colgadores de metal.

Cuentos, fábulas y leyendas

Una de las formas de facilitar la escritura de cuentos, fábulas y leyendas, consiste en leerles frecuentemente estos tipos de texto. Probablemente los niños han vivido la experiencia de que sus padres, abuelos, maestros y otras personas de su entorno, les cuenten o lean narraciones en su lengua materna. Tendrán también la oportunidad de aprender a leer y escribir cuentos en esa lengua. En el caso del castellano, es importante retomar estas estrategias apoyándose en las habilidades que los niños ya han desarrollado.

Algunas recomendaciones para que usted lea en voz alta cuentos, fábulas y leyendas en castellano como segunda lengua, son las siguientes:

- ◆ Seleccione textos breves, fáciles, con vocabulario y estructuras oracionales poco complejos, con mucha acción, de estructura clara y cuyos contenidos sean interesantes para los niños.
- ◆ Antes de iniciar la lectura, muestre el libro a los niños, sus ilustraciones, su título, para estimular en ellos la formulación de hipótesis sobre su contenido (Ver “Interrogación de textos”).
- ◆ Mientras lee, mantenga un contacto visual con los alumnos para saber si están comprendiendo y si siguen interesados. Lea en forma relajada, con naturalidad y emoción.

- ◆ Evite interrumpir la lectura en forma demasiado frecuente. Cuando note que los niños no han comprendido, deténgase brevemente para decir lo mismo con otras palabras (parafrasear), para hacer gestos que ilustren lo que ha dicho o para pedir a los niños que comenten sobre lo que están escuchando. En cualquier caso, permita que los niños escuchen una primera lectura de manera ininterrumpida.
- ◆ Dé tiempo a los alumnos para que procesen lo escuchado y reaccionen frente a su lectura oral. Si usted les solicita inmediatamente una respuesta, sólo la darán los alumnos que saben más castellano y los demás no tendrán oportunidad de participar.
- ◆ Invítelos a expresar lo que han comprendido de la lectura, o el pasaje que han preferido, primero a través de dibujos y, progresivamente, en forma oral y escrita.

A partir de estas múltiples experiencias con textos narrativos, los niños habrán internalizado sus principales características y estarán en mejores condiciones para transformarse en “autores” de sus propios cuentos, fábulas y leyendas



Sugerencias metodológicas

A En las primeras etapas de aprendizaje del castellano

CUENTOS

Dibujar cuentos.

1. Lea un cuento breve, sencillo e interesante a sus alumnos, siguiendo las recomendaciones señaladas anteriormente.
2. Pida a sus alumnos que formen grupos de cuatro o cinco compañeros, y que cada uno dibuje el cuento en forma de historieta (varios cuadros que representan la secuencia de la historia) o en un solo dibujo. En la parte inferior del dibujo o de cada cuadro de la historieta, pueden escribir una pequeña oración o texto sobre el cuento, siempre que se consideren preparados. Estos textos se irán incrementando progresivamente, a medida que mejora su conocimiento oral del castellano y sus habilidades de escritura en la lengua materna.



3. Invítelos a mostrar sus dibujos al grupo y comentar su contenido. Probablemente, en las primeras etapas los niños intercambiarán sus impresiones en castellano, pero apoyándose con expresiones en su lengua materna. En la medida que adquieran confianza y seguridad, lo harán cada vez más en castellano.

4. Solicite al grupo que se distribuya la historia en tres o cuatro partes, según el número de integrantes, y que cada uno ilustre y escriba algo sobre esas partes. Uno dibujará el comienzo de la historia, uno o dos lo que ocurre después y otro alumno dibujará el final.

5. Aproveche esta experiencia para que los niños observen que los cuentos tienen una estructura narrativa característica, que corresponde a sus momentos más importantes. Llámelos la atención sobre los términos que generalmente van asociados a cada uno de esos momentos o etapas de un cuento. Para lograrlo, revise con ellos el inicio, el desarrollo de acontecimientos o conflictos y el final de algunos cuentos que conozcan.

Probablemente, los niños señalarán que casi siempre los cuentos comienzan con expresiones tales como: **“Había una vez”, “Erase una vez”, “En un país muy lejano”, “Una vez”, etcétera.**

Sobre la base de ese descubrimiento, escriba frente a los niños los principales momentos de la estructura narrativa de un cuento y colóquela en un muro del aula. De esa manera, ellos podrán reflexionar sobre sus características y tenerlas presentes cuando escriban sus propios cuentos. Explíqueles que se trata de un esquema muy flexible y que ellos pueden modificar de acuerdo a su creatividad.

Por ejemplo, usted puede escribir:

<p>H abía una vez.....que.....</p> <p>Entonces,</p> <p>Sin embargo,</p> <p>F inalmente,</p>	<p>R R</p> <p>R R</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------



Recrear cuentos.

1. Invite a los niños a recordar los cuentos que ellos conocen porque se los han contado sus padres, abuelos, o los han escuchado y leído en la escuela. Pídales que se pongan de acuerdo sobre uno de estos cuentos y lo narren oralmente con sus propias palabras, pudiendo completarlos con el aporte de sus compañeros.
2. Luego, a medida de sus posibilidades, solicíteles que los escriban en forma individual y después los comparen con los de sus compañeros de grupo.
3. Estimule a los niños a cambiar creativamente el final de un cuento conocido, transformar sus personajes, agregar otros, cambiarlos de época, etcétera.
4. Invítelos a crear un nuevo cuento con los cambios imaginados, escribirlo, ilustrarlo y mostrarlo a sus compañeros.

Para facilitar la transformación de los cuentos conocidos, sugérelas algunas de las siguientes posibilidades:

Imagina el cuento

- *en el futuro, dentro de cien años...*
- *en el pasado, durante la prehistoria...*
- *en tu ciudad o pueblo...*
- *en otro país*
- *en otro planeta, etcétera.*

5. Propóngales transformar cuentos mezclándolos entre sí. Por ejemplo, mezclar a la Caperucita Roja con los siete enanitos, en un castillo lejano, etcétera.

Crear cuentos a partir de láminas.

1. Presente a los niños láminas, fotografías, afiches, reproducciones de cuadros sacadas de revistas, etc. y pídale que imaginen una historia a partir de ellos.

2. Ofrezca un modelo de la actividad mostrando una lámina y creando una historia a partir de ella. Procure que su historia tenga humor, fantasía y mucha imaginación.
3. Propóngales que no se limiten a observar y considerar lo que aparece en la lámina, sino que imaginen otros personajes, otros objetos o elementos de la naturaleza. Luego, que imaginen lo que está ocurriendo, lo que ocurrió antes y, sobre todo, algunos acontecimientos que pueden producirse después.
4. Una vez que hayan imaginado una historia, pueden escribirla recordando los principales momentos que tiene la estructura de un cuento. Entregue a los niños una hoja con una estructura narrativa vacía, como la del ejemplo mostrado anteriormente (“Había una vez... que..., etc.) con el fin de facilitar la escritura de sus primeros cuentos.
5. Invite a los niños a formar grupos y a compartir sus cuentos con su grupo. Luego de una lectura interactiva, ellos podrán corregirlos, mejorarlos y reescribirlos.

B En etapas más avanzadas

A medida que los niños adquieren mayor dominio del castellano en forma oral y escrita, pueden también complejizar el manejo de la estructura narrativa simple que utilizan en las primeras etapas.

Yo comienzo, tú sigues...

Se trata de la elaboración de un cuento colectivo, realizado por grupos de cinco o seis alumnos.

1. En una hoja de papel, un niño o niña escribe el comienzo de un cuento: “Había una vez...”, en dos o tres líneas; luego, el siguiente participante agrega nuevos elementos a la presentación: precisa algunas características de los personajes o de los lugares. En seguida, el tercer alumno agrega un hecho o acontecimiento que ocurre en relación a lo descrito en el comienzo del cuento, en lo posible, algo sorprendente e inesperado. A continuación, otro alumno presenta algunas reacciones o consecuencias que provoca el problema desencadenado. El quinto



participante imagina una o varias soluciones, lo que puede incluir nuevos personajes. El último autor del cuento redacta un desenlace o final de la historia.

2. Insista en la importancia de incluir mucha fantasía en sus cuentos y de estar conscientes que se encuentran en un mundo de ficción donde todo puede ocurrir: los animales hablan, las personas vuelan, los seres de otros planetas conviven con nuestra época, etcétera.

3. Una vez que la hoja ha dado toda una vuelta y cada uno de los miembros de un grupo han hecho su aporte al cuento, lo leen en voz alta. En seguida comentan y deciden algunos posibles cambios o nuevos contenidos. Finalmente, lo reescriben y lo presentan al resto del curso con el nombre de todos los autores.

Una pregunta y un cuento

Se trata de un tipo de cuento para ser elaborado en forma individual.

1. Plantee a los niños una pregunta que apele a su imaginación, como por ejemplo, alguna de las siguientes:



- ¿Qué pasaría si los días no tuvieran noche?
- ¿si las personas tuviesen alas?
- ¿si despertaras convertido en gigante?
- ¿si perdieras a tu animalito mascota?

2. Pida a los niños que cierren los ojos, que imaginen una de estas situaciones y que respondan silenciosamente la pregunta. Luego, que inventen una pequeña historia sobre el tema ubicándola en un mundo imaginario.

3. Los niños que lo deseen, pueden leer sus historias en voz alta y compararlas con las de sus compañeros.

Poemas

La función imaginativa del lenguaje también ha sido llamada función poética. Para desarrollar en los niños la capacidad de utilizar el lenguaje creativamente, enfatizando su aspecto estético, el placer de disfrutar con su sonoridad, con el significado de las palabras, etc., es importante ofrecerles frecuentes ocasiones para leer y escuchar poemas y otros textos poéticos. Esta será la base de la creatividad que ellos podrán expresar en sus propias producciones poéticas.

Al igual que en los cuentos, es necesario ofrecer a los niños andamiajes para que ellos puedan desplegar todo su potencial creativo, pero sintiéndose apoyados con herramientas pedagógicas concretas. Nada es más frustrante para un niño (y también para un adulto), que ser invitado a escribir un poema u otro texto literario sin saber cómo comenzar y en qué apoyarse.

A continuación se entrega un conjunto de sugerencias referidas a estrategias que facilitan la creación poética de los alumnos sobre la base de actividades tales como la creación de acrósticos, «préstamos a la poesía», «limericks», poemas diamante, ad-versos, etcétera.

Sugerencias metodológicas

Acrósticos

Los acrósticos son poemas realizados a partir de las letras iniciales de una palabra significativa para la persona que lo escribe. Algunas sugerencias para ayudar a los niños a escribirlos son



las siguientes:

1. Presente a sus alumnos, a manera de ejemplo, acrósticos creados por otros niños, como éste:

La luna es
Una enorme flor que
Noche tras noche
Aparece en el jardín del cielo
 Rosa (10 años)

2. Invite a los niños a crearlos y escribirlos colectivamente en el pizarrón; para facilitarles su escritura, ofrezca la siguiente estructura como un andamiaje de apoyo.

3. Explique a los niños que el acróstico tendrá tantas líneas como letras tenga la palabra seleccionada. Propóngales que escriban sus primeros acrósticos a partir de su propio nombre o el de un compañero; en el pizarrón se puede crear un acróstico en forma colectiva para un niño llamado Pedro:

(Título)	
Letra inicial	Palabras del verso
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----
-----	-----

PEDRO

Pequño y simpático
Entras cada mañana
Dando abrazos,
Riendo y haciéndonos reír como una
Ola de alegría.

4. Invite a los alumnos a formar grupos y a elaborar acrósticos entre cuatro o cinco compañeros. Solicíteles que elijan una palabra que les guste: un nombre propio, el nombre de un animal, de un sentimiento o de una cosa.
5. Pídales que recuerden la estructura de un acróstico y pongan atención en la primera letra; luego, que asocien libremente la palabra seleccionada con una frase que empiece con esa letra, y así sucesivamente hasta la última línea del poema.
6. Solicíteles que compartan sus acrósticos, si lo desean.

Un poema prestado

Un excelente andamiaje para apoyar a los niños en sus primeras creaciones poéticas consiste en pedir «préstamos a la poesía», es decir, tomar como base algún poema que conozcan y recrearlo respetando su estructura, ritmo y rima, pero modificando su contenido. Para llevar a cabo esta actividad se sugieren los siguientes pasos:

1. Organice sesiones de lectura de poemas, durante las cuales usted lee a sus alumnos, con entusiasmo y emoción, poemas que usted aprecia, de autores de su país o extranjeros. Pídales que seleccionen aquéllos que más les gustan, los copien y los lean o reciten a sus compañeros.
2. Invítelos a preparar sus lecturas o recitaciones, leyendo varias veces los poemas que han seleccionado.
3. Invítelos a asistir a presentaciones de poesías y entrevistar a poetas cuando tengan la oportunidad de hacerlo.



4. Muéstreles un modelo de «préstamo a la poesía». Por ejemplo, esta estrofa de un poema del poeta nicaragüense Rubén Darío:

CANCION DE LA NOCHE EN EL MAR

¿Qué barco viene allá?
 ¿Es un barco o es una estrella?
 ¿Qué barco viene allá?
 Es una linterna tan bella...
 ¡y no se sabe adónde va!

Rubén Darío (Nicaragua)

Un niño de 9 años la transformó de esta manera:

¿Qué pájaro viene allá?
 ¿Es un pájaro o un cometa?
 ¿Qué pájaro viene allá?
 Parece que hasta el viento lo respeta
 ¡y nadie sabe adónde va!

5. Estimule a los niños a realizar este tipo de préstamos a la poesía, siguiendo los siguientes pasos:

- Pídales que seleccionen un poema para transformarlo, trabajando en forma individual o en pequeños grupos.
- Invítelos a transformar el poema a través de cambiar determinadas palabras o expresiones. Estimúelos a cambiar el orden, omitir, agregar, etc., cuidando siempre que las transformaciones sean consistentes con el poema en su globalidad.
- Estimúelos a mostrar y editar los nuevos poemas creados y a apreciarlos, comentarlos, compararlos.

Yo también soy poeta

Otra forma de facilitar la creación de poemas consiste en ofrecerles el siguiente andamiaje:

1. Invítelos a crear un poema sobre la base de dos listados de palabras que ellos mismos deben escribir al pensar en una determinada palabra. Un listado se compone de adjetivos y el otro de verbos; no es necesario que los niños manejen estos términos gramaticales, ya que pueden decir “palabras que dicen cómo es” y “palabras que dicen lo que hace”.
2. Si los niños seleccionan la palabra “gato”, por ejemplo, ellos pueden hacer el siguiente listado:

¿Cómo es?	¿Qué hace?
Suave	acaricia
negro	corre
amigo	maúlla
ágil	juega

El poema resultante podría ser:

Mi gato

Eres suave y acaricias,
negro, corres y corres,
mi gran amigo que maúlla
ágil, juegas conmigo.

3. En etapas más avanzadas del aprendizaje del castellano, los niños pueden expandir más los versos a partir de sus listas de palabras. También pueden utilizar el metalenguaje de adjetivos y verbos al elaborar sus listados.

Poema en cinco

Se trata de un tipo de poema que se presta para ser realizado en pequeños grupos.

1. Explique a sus alumnos que estos poemas llevan el nombre de “poema en cinco”, porque siempre tienen cinco versos; cada uno de ellos comienza con una palabra y luego va aumentando hasta volver a una en el quinto verso.



2. Muéstreles un ejemplo de “Poema en cinco”, enfatizando su estructura:

**Nubes
blancas, grises,
vuelan, crecen, escapan,
sus lágrimas son lluvia.
Nubes.**

3. Haga frente a los niños un esquema de la estructura del poema, con el fin de que lo comprendan y luego puedan ejercitar la creación propia.

- Verso 1: Una palabra
Verso 2: Dos palabras que la describen
Verso 3: Tres palabras que dicen lo que hace (verbos)
Verso 4: Una frase de cuatro palabras
Verso 5: La misma palabra del primer verso.

Limericks

Un «limerick» (o verso disparatado), es también un poema de cinco versos, y su nombre se refiere al pueblo irlandés en el que nació el autor de este tipo de rimas. Es un tipo de poema que se presta para niveles más avanzados en el aprendizaje del castellano.

Los dos primeros versos riman entre sí y también el tercero y el cuarto. El último verso repite al primero, aunque con algunas variaciones. Casi siempre se trata de situaciones divertidas o

absurdas. Para estimular a los niños a crear limericks, se sugiere realizar las siguientes actividades:

1. Presente a sus alumnos algunos limericks creados por niños, tales como los siguientes:

*Una tortuga muy apurada
a sus amigos llamó desesperada.
- Un par de patines necesito
para traer de la escuela a mi tortuguito.
Dijo la tortuga muy apurada.*

(Bernardo, 10 años)

*Un lápiz muy perezoso y cansado
Se aburrió de tanto dictado.
Lanzó un grito a la maestra Lucero
la que de inmediato le puso un cero,
al lápiz perezoso y cansado.*

(Anita, 11 años)

2. Invite a los niños a formar grupos y a escribir «limericks» con sus compañeros. Para ello, pídeles que sigan los siguientes pasos:

- Imaginar un personaje: una estrella, un animal, una silla, un bombero, etcétera.
- Describir brevemente al personaje. Por ejemplo, una estrella muy coqueta; una silla bailarina, etcétera.
- Escribir el primer verso, que puede comenzar con “Había una vez...”; “Un...”
- En el segundo verso imaginar algo que le pasó o que desea ser o hacer el personaje, y que debe rimar con el primer verso.
- Escribir los dos versos siguientes y rimarlos entre sí, recordando que los limericks son versos absurdos que hacen reír.



- Terminar el «limerick» escribiendo el quinto verso, incluyendo al personaje del primero.

Poemas de nunca acabar

Este tipo de poema se caracteriza porque puede continuar indefinidamente, ya que se trata de encadenar versos que riman, los unos a partir de los anteriores. Estos poemas siempre comienzan con el adverbio **cuando**. Para estimular a sus alumnos a crear este tipo de poemas se sugiere:

1. Léales un “Poema de nunca acabar” creado por otros niños, como éste:

Cuando me como un pastel
me dan ganas de reír.
Cuando me dan ganas de reír
voy corriendo a la huerta.
Cuando voy corriendo a la huerta
mis pollitos me persiguen.
Cuando mis pollitos me persiguen
el gato se pone celoso.
Cuando el gato se pone celoso
mi tía le da chocolate.
Cuando mi tía le da chocolate
Etcétera.

(Rosa, 12 años)

2. Ayude a los niños a descubrir la forma en que se elaboran estos poemas e invítelos a crearlos en forma de juego colectivo.
3. Forme varios grupos de cinco a seis alumnos, y pídale que cada grupo elabore un verso que debe ser seguido por otro grupo, y así sucesivamente.

Ad-Versos

Este tipo de versos es una variación de «los poemas de nunca

acabar» y también se prestan para crearlos en forma de juego grupal. Para que sus alumnos los realicen, se sugieren los siguientes pasos:

1. Lea a los alumnos algunos ad-versos creados por niños, tales como éstos:

Cuando salí de vacaciones
viajamos en unos camiones.

Como los camiones eran grandes
nos fuimos hacia Los Andes.

Como Los Andes no aparecía
nos bajamos en casa de mi tía.

Como mi tía es tan cariñosa
le regalamos una rosa.

Como la rosa se secó
mi hermanita lloró.

Como mi hermanita lloró
el perro bien enojado ladró.

Etcétera.

(Carlos, 11 años)

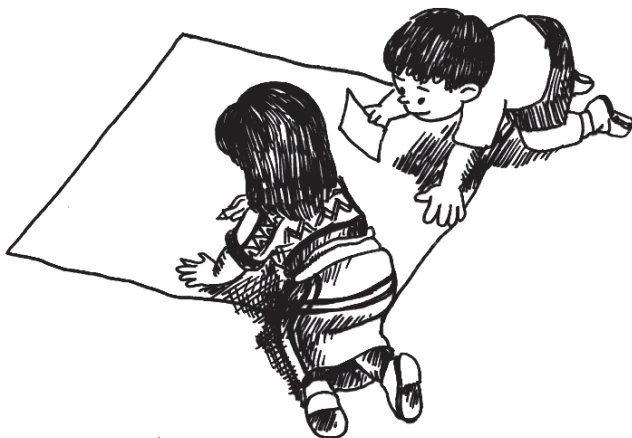
2. Explique a los niños las reglas de este juego:

- El primer alumno crea un par de versos que rimen.
- El que le sigue debe añadir dos líneas de verso a la historia. En la primera línea debe decir algo sobre el objeto que el primer niño mencionó y en la segunda línea debe introducir un segundo objeto, en un verso que rime con el anterior.
- El juego continúa hasta que alguien se equivoque o no pueda seguir con la rima.
- Escriba en la pizarra los versos creados por los niños a medida que avanza el juego, para que ellos puedan verlos y copiarlos después que terminen de jugar. Pídales que dibujen los versos.



Poemas diamante

Tal como su nombre lo indica, el “poema diamante” tiene forma de rombo debido a la forma en que se construye. Se sugiere proponer la creación de este tipo de poema a alumnos mayores que ya tienen bastante dominio del castellano debido a que su elaboración requiere de un amplio vocabulario y de un cierto manejo de conceptos gramaticales que los más pequeños no poseen. Se necesita, por ejemplo, conocer el concepto de nombre o sustantivo, verbo y adjetivo.



Para lograr la forma de un diamante, este poema tiene siete versos, con las siguientes características:

- línea 1: un nombre de persona, animal o cosa,
- línea 2: dos adjetivos que describan al nombre de la primera línea,
- línea 3: tres verbos relacionados con la primera línea,
- línea 4: cuatro nombres: dos relacionados con la primera línea y dos con la séptima línea,
- línea 5: tres verbos relacionados con la séptima línea,
- línea 6: dos adjetivos que describan la séptima línea,
- línea 7: un nombre opuesto o antónimo al de la primera línea.

Para estimular a sus alumnos a realizar poemas diamante, se sugiere realizar las siguientes actividades:

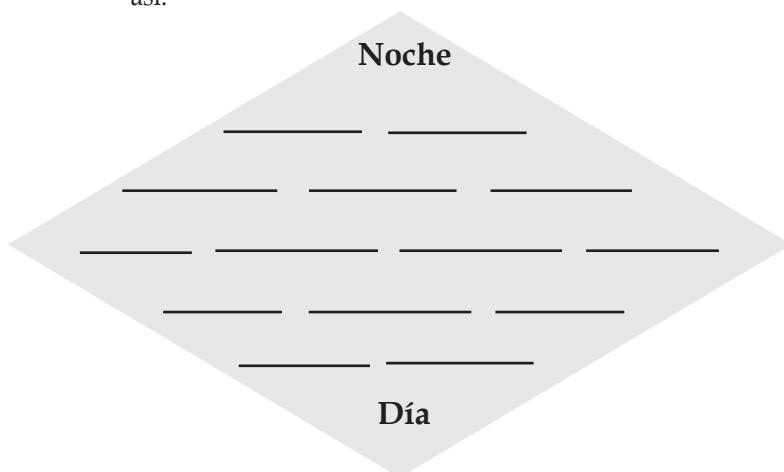
Presente a sus alumnos algún poema diamante creado por otros niños. Por ejemplo, éste, que fue creado a partir de la oposición **Frío - Calor**:

Frío
blanco, azul,
hieres, cortas, hielas,
enemigo, vigilante, amigo, compañero
entibias, relajadas, alivias,
rojo, fuego,
calor.

(María, 14 años)

Antes de pedir a los niños que elaboren estos poemas por sí mismos, modele la creación de un poema diamante en el pizarrón, de acuerdo a los siguientes pasos:

- Seleccionar dos palabras opuestas: día -noche; blanco - negro; pequeño - grande; agua - fuego; mar - tierra; primavera - otoño, etcétera.
- Escribir en la primera línea del poema una de las palabras seleccionadas y en la última línea la palabra opuesta. Si se ha escogido **día - noche**, el poema se comenzaría a construir así:



- Pensar en dos adjetivos que podrían describir la noche, y que se escriben en la segunda línea.
- Seleccionar tres verbos relacionados con la noche y escribirlos en la tercera línea.
- La cuarta línea es especialmente importante, porque es aquí donde se debe efectuar la transición de una palabra a la opuesta que aparece en la línea 7. Se escriben cuatro sustantivos: los dos primeros relacionados con la palabra noche y los otros dos con la palabra día.
- Buscar tres verbos relacionados con la palabra día y escribirlos en la línea 5.
- La penúltima línea requiere de dos adjetivos que describan la palabra día.

El resultado podría ser un poema como éste:

Noche
oscura, triste,
asustas, escondes, separas,
fantasma, pantera, amigo, mariposa,
iluminas, acompañas, acaricias,
luz, blanco,
día

(Pablo, 14 años)

Estimule a sus alumnos a escribir sus propios poemas diamante, individual o grupalmente.

Seleccione en conjunto con los alumnos, uno o dos poemas que se destaquen y pídales que los escriban sobre una cartulina, recortando su silueta de diamante. Luego, pueden colocarlo en un muro de la sala de clases.

Propóngales la edición de un librito de poemas diamante, con hojas recortadas con esa forma.



Noticias

En la vida escolar es importante que los niños desarrollen el concepto de noticia, a partir de hechos cotidianos que les ocurren a cada uno de ellos en su hogar, en su barrio, en la escuela.

Se sugiere escuchar y valorar la narración de experiencias significativas de los niños, sus anécdotas, los hechos que les han llamado la atención, para luego transformarlos en auténticas noticias.

Cuando los alumnos ya son capaces de redactar con mayor autonomía textos en castellano (previamente lo han hecho en su lengua materna), es conveniente que ellos puedan sistematizar algunos aspectos que caracterizan a este tipo de texto.

La noticia constituye una forma simple de redacción basada en la presentación precisa y sintetizada de los datos recogidos por el alumno. En ella se responde básicamente a las preguntas:

**¿Quién o quiénes están implicados en los hechos?,
¿Dónde ocurrieron?,
¿Qué sucedió?,
¿Cuándo?,
¿Cómo?,
¿Por qué?**

Los alumnos pueden escribir noticias referidas a hechos ocurridos en ámbitos que van desde la escuela, el barrio, la ciudad, el pueblo, el país, hasta noticias internacionales que atraigan su interés. En general, se privilegian las noticias que afectan directamente a los niños, tales como el nacimiento de una hermanita, la llegada o partida de un familiar, la llegada a la casa de un perro u otro animalito regalón, el matrimonio de un hermano, etcétera.

Con el fin de estimular a los niños a escribir noticias, realice las siguientes actividades:

- Cuente y comente noticias escuchadas en su hogar, en los recreos, en la radio, la televisión y/o leídas en los periódicos.



- Invite a los alumnos a seleccionar una noticia que quieran comunicar, a partir de una situación específica: el curso, la familia, la vida escolar, la comunidad, sucesos nacionales o internacionales.
- Pídeles que determinen a quiénes se dirigirán las noticias.
- Sugíérales que interroguen el contenido de la noticia sobre la base de las preguntas señaladas anteriormente.
- Una vez que las hayan respondido en forma oral, estímúelos a utilizar en la redacción de la noticia un vocabulario simple y preciso, seleccionando las palabras con que comúnmente se designan los sucesos, cosas o personas a que se refiere la noticia.
- Ensaye junto con ellos la redacción de las noticias, sobre la base de oraciones directas y breves, siguiendo el orden lógico de la oración gramatical: sujeto, verbo y complementos.
- Estimúelos a ensayar y seleccionar un título que sintetice el contenido de la noticia o que destaque un dato relevante que llame la atención del lector.
- Lea junto con los alumnos noticias en un diario, identificando en ellas las respuestas a las seis preguntas claves.



CAPÍTULO 10



¿Qué es un proyecto de aula?

Proyecto de aula

Un proyecto de aula se puede definir como una estrategia pedagógica caracterizada por la planificación, puesta en marcha y evaluación colectiva de un conjunto de actividades, en torno a un tema, problema o idea surgida de los alumnos, con el fin de alcanzar un determinado objetivo, de acuerdo a sus necesidades e intereses.

La organización del currículo en torno a proyectos se basa fundamentalmente en una concepción globalizadora de la enseñanza y el aprendizaje, en la que las relaciones entre contenidos y áreas de conocimiento surgen de los intereses y necesidades de los alumnos y no en forma rígida y preestablecida. Este punto de partida implica una vinculación afectiva con el contexto cotidiano de la vida en la escuela y, de ese modo, los proyectos dan forma al natural deseo de aprender de los niños. Al tomar como punto de partida sus conocimientos previos, experiencias, intereses y necesidades, los aprendizajes construidos por ellos les resultan significativos y relevantes.

Trabajar en torno a proyectos supone un reto para los educadores, no porque se trate de una estrategia metodológica difícil, sino porque implica un profundo cambio de actitud y de enfoque pedagógico. Una vez que esta práctica se ha incorporado, constituye un gran facilitador de la tarea docente.



En primer lugar, el maestro debe asumir una actitud de escucha frente a los alumnos, de alerta frente a los posibles puntos de partida para avanzar en la construcción de los aprendizajes previstos en cada nivel escolar. Debe también estar atento y observar las acciones de los alumnos, sus preguntas, sus inquietudes, para destacarlas y transformarlas en instancias de aprendizaje.

Implica también estar conscientes de que los niños no sólo aprenden en la escuela, ya que la mayor parte de sus aprendizajes más significativos y profundos, surgen de su vida cotidiana, fuera de la escuela. El docente entonces, se constituye en un canalizador de propuestas, en un estimulador de posibles hipótesis frente a los diversos problemas que interesan a los niños, en un mediador entre los conocimientos requeridos y los alumnos, un enriquecedor de variados puntos de vista a través de la formulación de preguntas estimuladoras del pensamiento crítico. En fin, esta modalidad de trabajo educativo implica un gran respeto por la diversidad y por la expresión de identidad de todos los niños, con sus diferencias individuales que confluyen en forma concertada en un proyecto colectivo que los representa. Con estas características, esta metodología rompe con una tradición educativa igualitaria y homogeneizante, para valorizar la diversidad como fuente de enriquecimiento personal y social.

Una consideración importante en la decisión del tema será la disponibilidad de información en la comunidad. ¿Existen en la comunidad personas con información relevante al tema y que hablen en castellano? ¿Tiene el maestro textos en castellano que sean apropiados e informativos? ¿Se pueden hacer observaciones directas en la localidad que permitan a los alumnos desarrollar conocimientos relacionados con el tema? Todo esto debe guiar la selección y el planeamiento del trabajo.

Un proyecto de curso, como por ejemplo la elaboración de un periódico escolar, proporciona situaciones auténticas de comunicación oral sobre la base de conversaciones, entrevistas, debates, lluvia de ideas, etc.; también estimula el lenguaje escrito, ya que los niños sienten la necesidad de copiar textos, leer variados materiales, escribir cartas, noticias, chistes, anécdotas, entrevistas, resultados de investigaciones, cuentos, poemas, etcétera.

Los proyectos de curso favorecen también la consolidación sistemática de los aprendizajes abordados en ocasiones precedentes, ya que permiten aplicarlos a situaciones nuevas. El dinamismo del proceso permite abordar una cantidad significativa de contenidos, dado que los alumnos se transforman en auténticos investigadores que relacionan los aprendizajes que van construyendo con otros que ya poseen, ampliando progresivamente su campo de intereses y necesidades.

Cada etapa del proyecto es una buena ocasión para el profesor de observar a los niños e interactuar con ellos retroalimentando sus avances; de ayudarlos a sistematizar sus conocimientos y a regular sus propias representaciones y objetivos; de evaluar sus conocimientos y progresos.

En las características de los proyectos de aula se puede apreciar el importante papel que juega el lenguaje oral y escrito en todas sus etapas. Esto implica que en esta estrategia es más factible la utilización de la lengua materna, hasta que los niños hayan alcanzado un dominio suficiente del castellano como segunda lengua. Aun cuando el proyecto se desarrolle en la lengua materna, el maestro podrá invitar gradualmente a los niños a trabajar algunos aspectos o etapas de sus proyectos en castellano, hasta llegar eventualmente a la elaboración de proyectos en esta segunda lengua.

En las etapas iniciales del aprendizaje del castellano, si bien se mantiene el criterio de iniciar los proyectos de aula a partir de los intereses de los alumnos, es necesario flexibilizarlo y estar conscientes que el maestro jugará un papel más activo en la creación de situaciones que se transformen en proyectos. Lo importante es estimular a los niños a participar investigando y tomando decisiones con autonomía y creatividad para resolver problemas que les sean significativos.

Por ejemplo, no es probable que niños que tienen poco dominio del castellano planteen espontáneamente en esa lengua situaciones que puedan constituir el inicio de un proyecto; si los alumnos están curiosos por saber sobre por qué existe el día y la noche, o sobre por qué las plantas se secan cuando no llueve, manifestarán sus interrogantes en su lengua materna y no en la segunda lengua. Esto no debería impedir que el maestro que re-



coge estas inquietudes y favorece el desarrollo de un proyecto de investigación sobre la rotación de la tierra, por ejemplo, disponga de un espacio en su curso de castellano como segunda lengua para leer a los niños sobre este tema, para organizar un juego en el que los niños asumen el papel de planetas, se nombran y se desplazan por la sala como si fueran girando en torno al sol. De este modo, el proyecto no sólo enriquecerá la lengua materna de los niños, sino que a través de algunas actividades en castellano, desarrollará el dominio de esta segunda lengua.

Cuando los niños llegan a la escuela con un adecuado dominio del castellano oral, o cuando han alcanzado niveles más avanzados en su escolaridad, además de los proyectos de curso realizados en su lengua materna, los alumnos podrán desarrollar otros en la segunda lengua.

Para que un proyecto se transforme en una verdadera ocasión de aprendizaje para los alumnos, es conveniente cumplir algunas etapas, las cuales deben enfrentarse de manera flexible, adaptándolas a la situación particular de cada curso y escuela. Estas etapas son las siguientes:

1. Situación en la que surge la idea central del proyecto

Proponga ideas que se relacionen con los intereses de sus alumnos o estímúelos a proponerlas ellos mismos y a tomar decisiones acerca de posibles proyectos que les gustaría emprender; a fundamentar proposiciones y a discutir las en pequeños grupos o colectivamente. En esta primera etapa, que constituye una especie de «lluvia de ideas», es probable que los niños utilicen prioritariamente su lengua materna.

2. Definición de objetivos

Paralelamente a la definición del contenido del proyecto y de su factibilidad, estimule a los alumnos a clarificar sus objetivos y a llegar a acuerdos orales y escritos. Comuníquese a los alumnos los objetivos de aprendizaje que usted espera desarrollar, en términos simples, de modos que ellos puedan comprenderlos con facilidad.

3. Selección de los recursos necesarios para realizar el proyecto

Oriente a los niños para que tomen conciencia y seleccionen los recursos tanto materiales como humanos con que cuenta la escuela, sus familias o el barrio, para realizar el proyecto.

A partir del segundo grado, pida a los alumnos que una vez que decidan lo que necesitarán, le dicten el listado de recursos necesarios para la elaboración del proyecto. Escríbalos en un cartel para que luego los niños «jueguen a leer». Por ejemplo:

- Invitar a personas que puedan aportar sus conocimientos o su experiencia en relación al proyecto, tales como campesinos, artistas, artesanos, bibliotecarios, científicos, periodistas, etcétera.
- Realizar actividades para obtener financiamiento, tales como exposiciones, kermés, etc., o bien solicitar la cooperación de instituciones tales como centros de padres, empresas, centros culturales, municipalidades, embajadas, oficinas de turismo, centros comunitarios, etcétera.

4. Elaboración de un contrato o compromiso

Ayude al grupo a definir las principales actividades del proyecto y a dar forma a un contrato de trabajo que establezca las responsabilidades que asumirá cada alumno. Este contrato implica:

- Definir y repartir tareas; cada participante se compromete a asumir responsablemente las propias.
- Establecer un cronograma que incluya todas las etapas del proceso.
- Determinar un calendario de reuniones periódicas de evaluación de la marcha del proyecto y de su evaluación final.



5. Desarrollo del proyecto

Esta etapa cubre todo el proceso de realización del proyecto, desde la elaboración del contrato hasta la evaluación final.

6. Evaluación durante el proceso y al final del proyecto

Oriente a los alumnos a seleccionar algunos medios de evaluación, tanto del proceso como del producto del proyecto. Para esto es necesario establecer procedimientos o instrumentos específicos en relación a los objetivos, que permitan evaluarlo en cada una de sus etapas. Apóyese en esta evaluación para efectuar, en conjunto con los alumnos, los ajustes necesarios de acuerdo a las necesidades, obstáculos o logros que vayan surgiendo.

Estos procedimientos pueden ser:

- balance periódico, oral o escrito; individual o colectivo
- producciones escritas
- diario de vida o bitácora del proyecto
- reuniones periódicas con registro escrito de las intervenciones

Al término del proyecto, la evaluación debe referirse al proceso, al producto y a los participantes. El producto del proyecto debe ser confrontado con sus objetivos iniciales. Algunas preguntas que facilitarían esta confrontación son las siguientes:

- ¿Se obtuvo realmente lo que se esperaba?
- ¿Valió la pena el esfuerzo desplegado?
- ¿Cumplimos todos con nuestras respectivas responsabilidades?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Qué mejoraríamos en un próximo proyecto?

La evaluación de los participantes involucrados directa o indirectamente en el proyecto, puede establecerse sobre la

base de las siguientes preguntas que pueden ser formuladas o respondidas por el profesor, los alumnos u otras personas involucradas:

- ¿Manifiestan los alumnos satisfacción por el trabajo realizado?
- ¿Se aprecia un desarrollo del castellano como segunda lengua?
- ¿Se observa desarrollo o modificación de actitudes y de cualidades tales como la perseverancia, responsabilidad, tolerancia a la frustración y espíritu de cooperación?
- ¿Se han enriquecido los esquemas conceptuales de los alumnos?
- ¿Se observa un desarrollo de sus habilidades y destrezas?
- ¿Se observa una expresión mayor de la creatividad personal?
- ¿Se ha mejorado la calidad de la interacción dentro del aula?

Ejemplo de un Proyecto de Aula:

PRESENTACIÓN DE UN TEATRO DE TÍTERES

1. Situación en la que surge el proyecto de aula

En un cuarto grado, la maestra enseña a fabricar títeres a sus alumnos de castellano como segunda lengua, con el fin de realizar dramatizaciones dentro del aula. Los alumnos se entusiasman con la actividad y proponen preparar una presentación de una obra colectiva, a la que invitarían a otros alumnos de la escuela.

2. Definición de objetivos

El profesor estimula a los niños a formular los objetivos del proyecto, a través de preguntas tales como:

- ¿Por qué les gustaría hacer una presentación de títeres?



- ¿Qué creen ustedes que aprenderán con esta actividad?
- ¿Qué utilidad tendrá para los niños que asistan?

Los alumnos formulan sus objetivos escogiendo frases que el maestro pone a su disposición a través de un cartel o inventando otras propias. Ejemplos de frases apropiadas serían:

«Nos gustaría hacer títeres para...»:

- representar muchos personajes: animales, brujas, gigantes, niños, ancianos, etcétera.
- entretenernos
- entretener a nuestros compañeros
- que otros niños nos aplaudan
- que otros niños aprendan castellano
- practicar nuestro castellano

Por su parte, el profesor formula los siguientes objetivos y lo comunica a sus alumnos, a través de un lenguaje directo y fácilmente comprensible para ellos:

La preparación de la obra les permitirá:

- desarrollar su vocabulario en castellano, mejorar su pronunciación y aprender nuevas estructuras de oraciones.
- desarrollar su habilidad para comunicarse a través de diálogos
- desarrollar sus habilidades de lectura a través del contacto con variados cuentos, fábulas y leyendas; consulta de libros informativos
- desarrollar la escritura, al producir libretos con los diálogos de los personajes; afiches invitando a la presentación de títeres; carta al director solicitando autorización para realizar la presentación; invitaciones a los diversos cursos de la escuela
- desarrollar habilidades manuales a través de la fabricación de los títeres

- desarrollar el espíritu de cooperación, de compañerismo y de trabajo en equipo

3. Selección de los recursos

Luego de analizar los objetivos, el curso llega a la conclusión que necesitaría los siguientes recursos para realizar el proyecto:

- materiales para fabricar los títeres: pedazos de tela, cartón, calcetines viejos, papel de diario, pegamento, hilo, lana, tijeras
- libros de cuentos, fábulas y leyendas
- materiales escolares: papel, cartulina, plumones, etcétera.
- cajas grandes de cartón o madera para hacer un pequeño escenario o «teatro» de títeres
- asesoría de un carpintero u otra persona de la comunidad que pueda ayudar en la fabricación del escenario

Para obtener estos materiales, se decide:

- solicitar a las familias trozos de telas, hilo, cintas, lana
- juntar periódicos viejos
- buscar pedazos de cartón, madera, etcétera.

4. Elaboración del contrato

Una vez aclarados los objetivos y resuelto el problema de los recursos, los alumnos y el maestro se ponen de acuerdo para poner en marcha el proyecto. Este acuerdo adopta la forma de un contrato de trabajo que define y reparte las tareas, al igual que determina el tiempo de su realización. Las tareas, ya sean individuales o grupales, consisten en:

- realizar entrevistas a personas de la familia y comunidad que puedan narrarles historias para transformarlas en diálogos
- conseguir libros para seleccionar las narraciones que podrían adaptar en forma de diálogos



- fabricar los títeres, algunos con calcetines, otros con telas, papel, bolsas, etcétera.
- conseguir pedazos de madera para fabricar el escenario
- escribir cartas solicitando información y colaboración
- diseñar el escenario, su decoración, tamaño, medidas
- construir el escenario
- elaborar libretos
- escribir invitaciones
- hacer afiches para invitar a los alumnos de la escuela

5. *Desarrollo del proyecto*

Una vez establecido el contrato, se realizan las actividades allí enumeradas, incluyendo otras, tales como:

- fabricar títeres sobre la base de diversas modalidades:

Transformar un calcetín en un personaje, pegándole ojos, boca, nariz, pelo, orejas, bigotes, etc., con trocitos de tela, de acuerdo a las características del personaje. Inflar un globo del tamaño de la cabeza de un títere; cortar tiras de papel de periódico; preparar un pegamento y pegar capas de papel sobre el globo hasta cubrirlo varias veces, dejando un espacio en la parte por donde se infló para poder introducir los dedos cuando esté terminado. Formar nariz, orejas, etc. con papeles y pegamento; cuando estén secos, reventar el globo y decorar la cabeza del personaje (técnica papel maché). Finalmente, hacer la ropa del títere con pedazos de tela, dejando espacio para introducir la mano.

- Compartir diversas narraciones -leídas o escuchadas- para seleccionar aquéllas que mejor se presten para transformarlas en libretos de teatro de títeres.
- En grupos, seleccionar una historia o crear una y transformarla en forma de diálogos breves.
- Asumir roles de acuerdo a los libretos, aprenderse los diálogos

y ensayarlos en grupo.

- Diseñar el escenario, ya sea de madera o cartón; decidir el tamaño, tomar medidas, diseñar el decorado.
- Construir el escenario con el apoyo del maestro y de otros adultos (padres, carpinteros, etc.).
- Revisar y reescribir los borradores de los diálogos seleccionados, con la ayuda del maestro o de alumnos de grados superiores que tengan mayor dominio del castellano. Editar cada «obra de teatro de títeres» como un librito que enriquecerá la biblioteca de aula.
- Escribir las instrucciones para fabricar títeres en forma de fichas para incluirlas en un archivo con otros textos de carácter instrumental: recetas, instrucciones para armar o fabricar objetos, etcétera. Tomar conciencia que este tipo de texto tiene una estructura semejante que los caracteriza.

6. *Evaluación del proyecto*

El curso evalúa el proyecto sobre la base de un conjunto de actividades realizadas a lo largo del proceso:

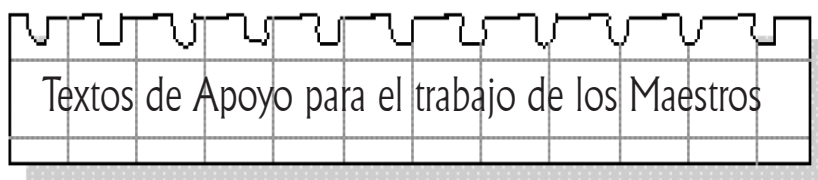
- Reuniones periódicas para analizar los avances de cada grupo en torno a su libreto; hacer aportes entre grupos.
- Realizar ensayos en los que el público está constituido por los otros grupos del curso, quienes apoyan y ayudan a mejorar algunos aspectos.
- Revisión de los textos escritos en forma interactiva.
- Presentación de las obras preparadas por los grupos a alumnos de otros cursos.
- Reunión posterior a la presentación para analizar las reacciones del público y analizar qué aspectos gustaron más y cuáles habría que mejorar en una próxima oportunidad.
- Explicitación de lo aprendido a través del proyecto y conciencia de los avances logrados en el dominio del castellano.



Otras ideas para realizar proyectos de curso

- ✓ Decorar muros con escenas creadas, dibujadas y pintadas por los niños.
- ✓ Investigar acerca de las artesanías tradicionales de la localidad.
- ✓ Organizar una velada, una exposición o un concurso.
- ✓ Editar un periódico de curso.
- ✓ Cultivar un huerto.
- ✓ Criar pollos, peces, sapos, etcétera.
- ✓ Formar una biblioteca de aula.
- ✓ Hacer un diario mural.
- ✓ Organizar salidas y visitas.
- ✓ Correspondencia interclase o interescuola.
- ✓ Elaborar materiales de apoyo a las asignaturas de estudio (matemática, música, educación física, ciencias sociales, etc.).
- ✓ Recopilar leyendas, tradiciones, canciones, adivinanzas, trabalenguas, chistes, recetas y otras manifestaciones de la cultura oral de la comunidad.
- ✓ Conocer mejor nuestra comunidad.
- ✓ Organizar campañas a favor de la conservación del ambiente.

Anexo 1



Material Complementario

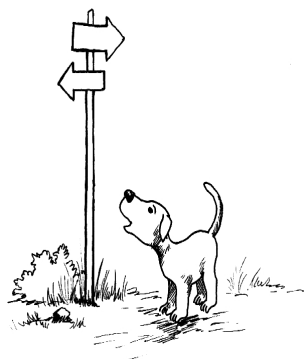
CANCIONES

Yo tenía diez perritos,
uno se cayó a la nieve:
no me quedan más que nueve,
nueve, nueve, nueve.

De los nueve que quedaban,
uno se tragó un biscocho;
no me quedan más que ocho,
ocho, ocho, ocho.

De los ocho que quedaban,
uno se tronchó el machete;
no me quedan más que siete
siete, siete, siete.

De los siete que quedaban,
uno se quemó los pies;
no me quedan más que seis,
seis, seis, seis.



A la una como tuna,
 a las dos me da tos,
 a las tres veo a Andrés,
 a las cuatro voy al teatro,
 a las cinco brinco y brinco,
 a las seis merendaré,
 a las siete jugaré
 y a las ocho soy Pinocho.

• • • • •

- Señora Santa Ana,
 ¿por qué llora el niño?
 - Por una manzana
 que se le ha perdido.

- No llore por una,
 yo le daré dos;
 que vayan por ellas
 a San Juan de Dios.

No llore por dos,
 yo le daré tres;
 que vayan por ellas
 hasta San Andrés.

No llore por tres,
 yo le daré cuatro;
 que vayan por ellas
 hasta Guanajuato.

No llore por cuatro,
 yo le daré cinco;
 que vayan por ellas
 hasta San Francisco.



No llore por cinco,
yo le daré seis;
que vayan por ellas
hasta la Merced.

No llore por seis,
yo le daré siete;
que vayan por ellas
hasta San Vicente.

• • • • •

- ¿Qué tienes aquí?
- Un gusanito.
- ¿Con qué lo mantienes?
- Con pan y quesito.
- ¿Con qué le das agua?
- Con un botecito.
- ¿Lo mataremos?
- ¡Ay no!, pobrecito...

• • • • •

Caballito blanco,
sácame de aquí,
llévame a mi pueblo
donde yo nací.

Tengo, tengo, tengo,
tú no tienes nada,
tengo tres ovejas
en una manada.

Una me da leche,
otra me da lana,
otra mantequilla
para la semana.



• • • • •



Naranja dulce,
limón partido,
dame un abrazo
que yo te pido.

Si fueran falsos
mis juramentos,
en poco tiempo
se olvidarán.

Toca la marcha
mi pecho llora;
adiós, señora,
yo ya me voy
a mi casita de Sololoy
a comer tacos y no les doy

• • • • • • • • • • • • • • • •

Arroz con leche me quiero casar
con una viudita de la capital,
que sepa coser, que sepa bordar,
que ponga la aguja en el campanar.

Tilín, tilán, sopitas de pan.
Allá viene Juan, comiéndose el pan.

Yo soy la viudita, la hija del rey,
me quiero casar y no encuentro con quién:
contigo sí, contigo no;
contigo, mi vida, me casaré yo.

• • • • • • • • • • • • • • • •

Estaba la pájara pinta
sentada en un verde limón,
con el pico recoge la hoja,
con la hoja recoge la flor.

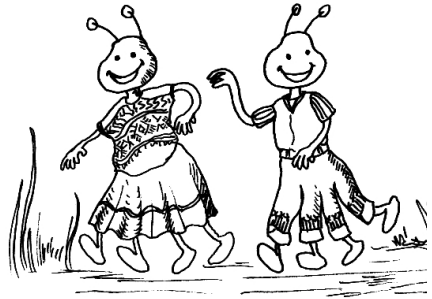
¡Ay, ay, ay! ¿Dónde estará mi amor?
 ¡Qué llueva! ¡Qué llueva!
 la vieja está en la cueva,
 los pajaritos cantan,
 las nubes se levantan.

¡Que sí! ¡Que no!
 ¡Que caiga el chaparrón!

• • • • •

Allá en la fuente
 había un chorrito;
 se hacía grandote,
 se hacía chiquito;
 estaba de mal humor,
 pobre chorrito
 tenía calor.

Allá en la fuente,
 las hormiguitas
 están lavando
 sus enagüitas,
 porque el domingo
 se van al campo
 todas vestidas
 de rosa y blanco.



• • • • •

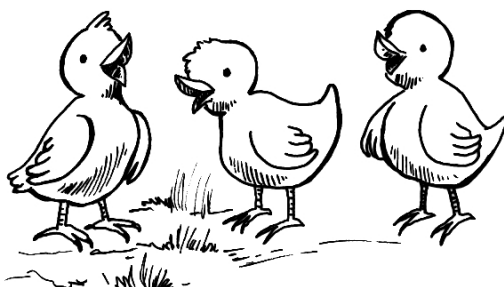
La gallina francolina
 puso un huevo en la cocina,
 puso uno, puso dos,
 puso tres, puso cuatro,
 puso cinco, puso seis,
 puso siete, puso ocho.
 Guárdate bizcocho
 para mañana a las ocho.

• • • • •

Los pollitos dicen:
 “Pío, pío, pío”,
 cuando tienen hambre,
 cuando tienen frío.

La gallina busca
 el maíz y el trigo,
 les da la comida
 y les presta abrigo.

Bajo sus dos alas,
 acurrucaditos,
 hasta el otro día,
 duermen los pollitos.



• • • • •

Tengo una muñeca vestida de azul,
 zapatitos blancos, delantal de tul.

La llevé a la calle,
 se me constipó;
 la metí a la cama
 con un gran dolor.

• • • • •

Este es el juego
 de Juan Pirulero,
 que cada quien
 atienda su juego.

Lero, lero, candelero,
 aquí te espero,
 comiendo huevo,
 con la cuchara
 del cocinero.
 Este niño compró un huevito,

éste lo puso a asar,
 éste le echó la sal,
 éste lo revolvió
 y este pícaro gordo se lo comió.

• • • • •

Sana, sana,
 colita de rana,
 toma un besito
 para hoy y mañana,
 y si no sanas hoy
 sanarás mañana.

• • • • •

Pimpón es un muñeco
 muy lindo y de cartón,
 se lava las manitas
 con agua y con jabón,
 se desenreda el pelo,
 con peine de marfil.
 Cuando toma su leche
 no ensucia el delantal,
 pues come con cuidado
 como un buen colegial.
 Pimpón dame la mano
 que quiero ser tu amigo
 Pimpón, Pimpón.

• • • • •

Mambrú se fue a la guerra,
 chivirín, chivirín, chin, chin.
 Mambrú se fue a la guerra,
 no sé cuando vendrá,
 ajajá, ajajá,



no sé cuando vendrá.
 Vendrá para la Pascua
 o para Trinidad.
 La Trinidad se pasa,
 Mambrú no vuelve más.
 Mambrú se ha muerto en guerra,
 lo llevan a enterrar.
 Arriba de su tumba
 un pajarito va
 cantando el pío, pío,
 cantando el pío, pa.

• • • • •

La niña María
 ha salido en el baile,
 baila que baila, que baila,
 y si no lo baila
 una pena pagará.

Salga usted,
 que lo quiero ver bailar;
 salga usted,
 que lo quiero ver bailar.

• • • • •

A la rueda, rueda,
 de pan y canela.
 Dame un besito
 y vete a la escuela;
 si no quieres ir,
 acuéstate a dormir.

Que ande la rueda,
 que ande el clavel
 que cómo sigue
 Misiá Isabel?

Una viejita con un solo diente
hace correr a toda la gente.

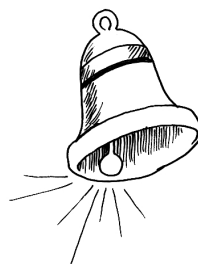
(la campana)

Chiquitito como un ratón
y cuida la casa como un león.

(el candado)

Vuela sin alas,
silba sin boca,
no se ve ni se toca.

(el viento)



Siempre quietas,
siempre inquietas,
durmiendo de día
de noche despiertas.

(las estrellas)

Brama como un toro
relumbra como oro.

(el relámpago)



Tierno nací,
verde me crié,
y blanco me amasaron.

(el trigo)

TRABALENGUAS

Principio, principiando,
principiar quiero,
para ver si principiando,
principiar puedo.

Si tu gusto gustara del gusto
que gusta mi gusto,
mi gusto gustaría del gusto
que gusta tu gusto.
Pero como tu gusto no gusta
del gusto que gusta mi gusto,
mi gusto no gusta del gusto
que gusta tu gusto.



BIBLIOGRAFIA

- Bialystok, E; Hakuta, K.**
1996 *In Other Words*. New York: Basic Books.
- Bravo-Villasante, C.**
1978 *Adivina, adivinanza*. Madrid: De Didascalía.
- Collier, V.**
1987 "Age and rate acquisition of second language for academic purposes".
TESOL Quarterly 21 (4) 617-641.
- Coll, C. S.**
1990 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*.
Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Condemarín, M., Galdames, V.; Medina A.**
1991 *Modelos y proyectos*. Programa de las 900 escuelas. Santiago: Mineduc.
- Condemarín, M., Galdames, V.; Medina A.**
1995 *Taller de lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Condemarín, M., Galdames, V.; Medina A.**
1996 *Fichas de lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Condemarín, M., Galdames, V.; Medina A.**
1997 *Juguemos a escribir*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M., Galdames, V.; Medina A.**
En prensa *¿Cómo aprenden los niños?*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Díaz, M; Miaja, M.**
1996 *Antología de la lírica infantil mexicana*. México: El Colegio de México.
- Dubovoy, S.**
1989 *Cómo nace un libro*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Escamilla, K.**
1994 "The sociolinguistic environment of a bilingual school: a case study introduction".
Bilingual Research Journal 18 (1-2): 21-47.
- Ferreiro, E. et al.**
1992 *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*.
Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Fishman, J.A.**
1978 *Advances in the Study of Societal Multilingualism*.
The Hague, The Netherlands. New York: Mouton.
- Freudenreich, J. et al.**
1979 *Juegos de actuación dramática*. Madrid: Editorial Inerduc.
- Galdames, V., Domínguez, P., Schkolnick, S.**
1989 *Sonabraz y palabridos, Juegos de expresión literaria*.
Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica/Teleduc.
- Galdames, V; Riveros, M; Alliende, F.**
1994 *Materiales educativos en la sala de clases*.
Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica/Teleduc.
- González, G; Marulanda, O.**
1988 *Las rondas y los juegos infantiles*. Folclor y educación. Bogotá: SECAB
- Goodman, K.**
1990 "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje".
Revista Latinoamericana de Lectura. Año 11, 2, pp. 5-13.
- Hakuta, K.**
1987 "Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children".
Child Development 58 (5): 1372-1388.

- Jolibert, J.**
1992 *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Johnson, D.W; Johnson, R.**
1987 *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kagan, S.**
1989 *Cooperative Learning Resources for Teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Larsen- Freeman, D; Long, M.**
1990 *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lier, L. van**
1991 "Inside in the classroom: learning processes and teaching procedures". *Applied Language Learning*. Vol.2, Nº1, pp. 29-68.
- Lier, L. van**
1996 *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*. London & New York: Longman.
- López, L.E.**
1993 *Lengua. Materiales de apoyo para la formación docente en EBI*. La Paz: UNICEF.
- López, L.E.**
1993 *Aprendizaje y enseñanza del castellano como L2*. Guatemala: SIMAC, Ministerio de Educación.
- Mclaughlin, B.**
1985 *Second Language Acquisition in Childhood. Volume 2, Schoolage Children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Meirieu, Ph.**
1991 *Apprendre, oui, mais comment*. Paris: Ed. ESF.
- Recasens, M.**
1986 *Cómo jugar con el lenguaje*. Barcelona: Editorial CEAC.
- Sarto, M.**
1984 *La animación a la lectura*. Madrid: Editorial SM.
- Simons, S.**
1993 *Motivando la lectura*. Oregon: Spring Street Press.
- Skutnabb-Kangas, T.**
1981 *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Tharp, R; Gallimore, R.**
1988 *Rousing Minds to Life. Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S.**
1977 *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S.**
1988 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Grijalbo.
- Walqui-van Lier, A; Barraza, R:**
1995 *Sendas Literarias* Boston: Heinle&Heinle.





⋮ B'aqtun, ⋮ K'atun, ⋮ Tun
⋮ Winaq, ⋮ Q'ij, ⋮ Aq'ab'al, Chi Iximulew.
Guatemala, 19 de mayo 2008



Impreso en los talleres de
litografía Nawal Wuj, en el mes de mayo de 2008
1era. Ave. 9-18 Zona 1, edificio Maya' Samaj
Teléfonos 2232-8568 y 2250-1008
Guatemala, Guatemala C.A.
litonawalwuj@yahoo.com

