

Enseñanza

de

Lengua

indígena

como

Lengua

materna

Viviana Galdames
Aida Walqui
Bret Gustafson

gtz

inVent



ENSEÑANZA
de
LENGUA INDÍGENA
como
LENGUA
materna

La reproducción de este libro fue realizada en el marco del convenio de colaboración celebrado entre la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas y la Secretaría de Educación Pública para impulsar el enfoque intercultural y bilingüe en la educación.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de este programa deberá ser denunciado y sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Enseñanza

de

Lengua

indígena

como

Lengua

materna

Viviana Galdames

Aida Walqui

Bret Gustafson

gtz

inVent

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna 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: Viviana Galdames, Aída Walqui y Bret Gustafson
Cuidado de edición: Carmen de Urioste

© 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
Depósito Legal: 4-1-1056-05

2006 Reproducción en México a cargo de:
Coordinación General de Educación
Intercultural y Bilingüe
Av. Insurgentes Sur 1685, piso 10
Col. Guadalupe Inn. C.P. 01020 México, D.F.
Tel. (52 55) 3003 6000 exts. 24822 y 24834
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

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.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

| | |
|---|-----------|
| Prefacio | 1 |
| Introducción | 5 |
| ¿Porque una guía para la enseñanza de lenguas indígenas? | 5 |
| CAPITULO 1 | 11 |
| Marco teórico. | |
| El lenguaje como factor de desarrollo cognitivo, efectivo, social y valórico. | 11 |
| Relaciones entre el desarrollo del lenguaje y la construcción de la identidad socio cultural. Posibilidad de participar en sociedades multilingües. | 12 |
| Relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Rol histórico de la oralidad en las culturas y funcionalidad de la lengua escrita. | 16 |
| El modelo integrado (o equilibrado) como la alternativa teórico/práctica más adecuada para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito: leer y producir textos escritos. | 19 |
| CAPITULO 2: | 27 |
| Principios pedagógicos. | |
| CAPITULO 3 | 51 |
| Desarrollo de la expresión oral | |
| Diálogos y conversaciones | 55 |
| Juegos lingüísticos y chistes | 57 |
| Exponer temas | 61 |
| Narraciones y relatos | 62 |
| Juegos de roles y dramatizaciones | 67 |
| Entrevistas reales y de ficción | 68 |
| Con la radio y grabadora | 71 |
| Debates y discusiones | 73 |
| Rompecabezas de desarrollo oral | 73 |
| CAPITULO 4 | 81 |
| Aprendizaje y desarrollo de la lectura | |
| Inmersión en contextos letrados | 82 |
| Crear en el aula un ambiente letrado | 84 |
| Aprendamos a leer jugando | 88 |
| Interrogar textos significativos para los niños | 93 |
| Reconocimiento de palabras a primera vista | 96 |
| Cómo podemos iniciar la enseñanza de la lectura? | 101 |
| Tres momentos de lectura | 109 |

| | |
|--|------------|
| CAPITULO 5 | 143 |
| Aprendizaje y desarrollo de la escritura | |
| Estrategias metodológicas | 145 |
| CAPITULO 6 | 163 |
| Otras estrategias metodológicas integradas | |
| Proyectos de aula | 163 |
| Unidades temáticas | 173 |
| ANEXO 1: | 195 |
| Distintas situaciones sociolingüísticas y el diseño de políticas y modelos de educación intercultural | |
| Orientaciones para la investigación y discusión | 195 |
| Exploración de algunos contextos sociolingüísticos y socioeducativos | 195 |
| ANEXO 2: | 203 |
| El mantenimiento lingüístico y la educación intercultural bilingüe | 203 |
| Algunas orientaciones y sugerencias para la práctica | 203 |
| ANEXO 3: | 211 |
| Nuestras formas de hablar en la educación intercultural bilingüe | |
| Orientaciones para la investigación y discusión | 211 |
| ANEXO 4: | 223 |
| Los saberes y los actores de la comunidad en la educación intercultural bilingüe | |
| Consideraciones para la investigación y discusión | 223 |
| Inquietudes sobre los saberes y la cultura propia en la escuela | 226 |
| ANEXO 5: | 229 |
| Campos semánticos, etnografías y diccionarios | |
| Sugerencias metodológicas para la investigación y aprendizaje | 229 |
| Sugerencias para elaborar diccionarios escolares | 238 |
| BIBLIOGRAFÍA | 239 |

PREFACIO

Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna 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 primeras lenguas a niños y niñas indígenas que en su proceso de socialización primaria adquirieron un idioma originario como materno. Pero también y sobre todo, este libro resulta de un derecho inalienable y de una necesidad real y sentida que tienen todos los niños y niñas indígenas tienen de reforzar, sin dilación y de la manera más eficiente posible, el manejo que tienen de su primera lengua, en tanto ello contribuirá, de un lado, a reforzar su autoestima y construir un sentido de pertenencia y, de otro, a sentar bases sólidas para que posteriormente puedan aprender el castellano más fácilmente y de manera más eficiente.

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), de 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 el Centro de Formación Iberoamericana, de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 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 que ambas instituciones coeditan con Morata Editores, de Madrid, España.¹

¹ Se trata de los libros *Sobre las Huellas de la Voz* (1998) y *Abriendo la Escuela* (2003). Para mayor información, consultar los sitios web: www.proeibandes.org/publicaciones y www.edmorata.es

Paralelamente a la preparación de la edición de los volúmenes mencionados, 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 y un especialista norteamericano, desde una perspectiva tanto metodológica como sociolingüística, preparaban materiales metodológico-didácticos dirigidos a docentes y formadores de maestros y maestras que ofreciesen recomendaciones prácticas, sugerencias didácticas y reflexiones y pistas para la acción en el aula. Viviana Galdames, lingüista aplicada y docente chilena, de la Universidad Alberto Hurtado, de Santiago de Chile; Aída Walqui, sociolingüista peruana, del Laboratorio WestEd de San Francisco, California, Estados Unidos; y Bret Gustafson, antropólogo norteamericano, entonces en la Universidad de Harvard y ahora en la Universidad Washington, de St. Louis, Estados Unidos, 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. Talleres como éstos también tuvieron lugar en Iquitos, Perú, en Guatemala y en México y distintas consultas se realizaron en otros países como Chile y Ecuador.

Esta guía, junto con su par dedicada a la enseñanza del castellano como segunda lengua, forman parte de un todo indisoluble, en tanto, con el tiempo y también con la experiencia, hemos aprendido que no es ni conveniente, ni realmente posible, abordar la enseñanza de las lenguas primera y segunda por separado, en un contexto de educación bilingüe y de bilingüismo individual creciente. Como se deja en claro en esta guía, múltiples son las relaciones existentes entre el aprendizaje de un idioma y otro, como variados son también los contactos que se dan entre una lengua y otra en contextos sociohistóricos, como los indígenas, en los cuales los dos idiomas tienen vigencia. No obstante, también es cierto que la enseñanza de uno y otro idioma requiere de atención específica y diferenciada, pues las condiciones psicoafectivas, sociolingüísticas y sociopolíticas en las que estos dos idiomas se usan y desarrollan hoy en día marcan contundentemente tanto el aprendizaje como la enseñanza del lenguaje.

Con el avance de la educación intercultural bilingüe (EIB) y con la mayor atención que merecen tanto el aprendizaje y desarrollo de la lengua

materna, dada la preocupación actual por trascender los rudimientos de la lectura y la escritura elemental y de avanzar hacia el desarrollo de una conciencia lingüística crítica en los educandos indígenas, la demanda por materiales orientadores como éste es cada vez mayor desde distintos países, pues su publicación y difusión contribuirían a llenar vacíos existentes. 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 Lengua Indígena como Lengua Materna, 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 y madres de familia.

Como se ha sugerido aquí, en América Latina, en general, y en Bolivia, en particular, los programas de EIB desarrollados en contextos indígenas andan a la búsqueda de buenos modelos de enseñanza de los idiomas indígenas como lengua materna. Esta situación se agrava cuando cada vez más los contextos sociolingüísticos se complejizan y los niños y niñas indígenas poseen perfiles idiomáticos diversos, aún al interior de un mismo salón de clase. Afortunadamente, para todos los involucrados en el desarrollo de la EIB en América Latina la enseñanza de y en la lengua indígena ha gatillado procesos siniguales de participación activa de los niños y niñas en el aula, producto de una autoestima incrementada. La concatenación de estos procesos formativos y su desarrollo simultáneo han contribuido a que entre educandos y docentes se descubran y encuentren caminos que permitan que los niños y niñas, en interacción con distintos miembros de la comunidad y con sus propios maestros, continúen en el desarrollo de su competencia comunicativa, en lo que hace al cultivo de la lengua materna.

La guía elaborada por Viviana Galdames, Aída Walqui y Bret Gustafson que ahora presentamos, se inscribe en una visión de la EIB 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 Lengua Indígena como Lengua Materna* es parte de un binomio indisoluble con *Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua*.

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 bien ser utilizadas, con ligeras adaptaciones, también en otros contextos en los que, por ejemplo, los niños y niñas indígenas tienen hoy una variante regional o local del castellano como lengua materna y en el contexto de la EIB y en el comunal aprenden y/o adquieren la lengua indígena patrimonial como segunda lengua. Es decir, las recomendaciones incluidas tanto en *Enseñanza de Lengua Indígena como Lengua Materna* y en *Enseñanza del Castellano como Segunda Lengua*, por haber sido pensadas desde las características sociolingüísticas y socioculturales de contextos indígenas variados 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 y niñas 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 Lengua Indígena como Lengua Materna* ha sido traducida al francés y adaptada para su uso entre maestros y maestras del África francófona que, como sus pares 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 EIB 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 y maestras que requieren de orientación práctica en el desarrollo del proceso educativo. Agradecemos también a todos los maestros y maestras de los distintos países en los que estas ideas y recomendaciones se validaron y particularmente a los de Ecuador, Guatemala, Perú, México y Bolivia. Finalmente, agradecemos al Ministerio de Educación de Bolivia, por habernos permitido elaborar y validar estos materiales en apoyo a su decisión de hacer de la EIB la principal acción transformativa de su educación durante los últimos diez años.

Mayo de 2005

Luis Enrique López
Asesor Principal de la GTZ en los proyectos
PINS-EIB y PROEIB Andes

Ingrid Jung
Jefe de la División de Educación de
InWent

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

INTRODUCCIÓN

¿Por qué una guía para la enseñanza de lenguas indígenas?

Nuestros mundos están cada vez más interconectados. Ahora, mediante las migraciones de la gente, el flujo de ideas, recursos y las relaciones internacionales económicas y políticas, los pueblos, las regiones y los países se vuelven cada vez más entrelazados. Cada vez más gente se integra a la economía nacional e internacional. Las personas se incorporan a los mercados de trabajo y productos, y muchos tienen acceso a los medios masivos de comunicación como la radio, la TV y la prensa. Las organizaciones indígenas del continente ahora son entidades con peso internacional, sus dirigentes y miembros viajan por distintos países y dialogan a los niveles más altos de los gobiernos. Para bien o para mal, cada vez menos gente se queda con la libertad de vivir en aislamiento o separación de otros grupos sociales y culturales. Con estas interconexiones, prácticamente todas las comunidades y los pueblos viven con algún tipo de intercambio con otras culturas y lenguas.

Este intercambio y convivencia interétnica no es, y nunca fue, constantemente armonioso ni igualitario. Más bien, a través de la historia los contactos culturales entre los pueblos y los colonizadores fueron y siguen siendo caracterizados por violencia y desigualdad, en todo el mundo. Sin embargo, las nacionalidades indígenas de las Américas, llamadas también pueblos originarios, han resistido a la invasión en buena medida. Apropriadose de algunas tecnologías e ideas nuevas, los pueblos también defendieron sus patrimonios lingüísticos, culturales y territoriales con grados variados de éxito.

Los pueblos indígenas heredaron lenguas y culturas milenarias de sus antepasados y ancestros espirituales, distintas a las de los europeos. Luego de muchos años de convivencia, las diferentes culturas comparten mucho. Sin embargo, los pueblos indígenas no han perdido la esencia de ser pueblos distintos con identidades

y derechos históricos. Hoy en día los movimientos indígenas regionales e internacionales vuelven a consolidar sus territorios y sociedades con nuevas estrategias y nuevos objetivos. Primero entre ellos es la demanda para vivir con los mismos derechos y oportunidades de los no-indígenas, logrando la igualdad con identidades, culturas, lenguas e historias diferentes. Esta lucha por la igualdad ha tomado muchas formas históricas: la rebelión, los levantamientos, las marchas, la recuperación de las tierras usurpadas, la ocupación de cargos políticos, la construcción de confederaciones y movimientos regionales, la denuncia y la protesta ante el mundo, la defensa de las comunidades, y muchas otras estrategias.

En el momento actual, esta lucha histórica ha incorporado la demanda por el acceso a una **educación de calidad y de pertinencia cultural y lingüística**. En el pasado, lograr educación para un indígena implicaba deshacerse de la historia, la lengua, la ropa, y la identidad misma de su pueblo. En términos duros, el sistema educativo monolingüe castellano no educaba, sino des-educaba y más aún des-culturalizaba a las personas indígenas que tenían que pasar por sus aulas. Es más, la escuela dejaba sus huellas en las comunidades en forma de prejuicios negativos hacia el idioma propio, castellanizando a los niños, borrando en muchos casos otras prácticas culturales de los pueblos.

Hoy en día, al principio del Siglo XXI, la construcción de un nuevo sistema educativo es imprescindible para responder a las demandas de los pueblos indígenas, y para responder a las necesidades de toda la sociedad, indígena y no-indígena por igual. La educación básica, ahora vista por pueblos y gobernantes como un camino hacia mayores posibilidades sociales y económicas, tiene que ser intercultural y bilingüe para responder a la realidad intercultural del mundo, y cumplir con los derechos culturales y lingüísticos de todos los seres humanos.

En las escuelas con un nuevo sistema de educación intercultural bilingüe (lenguas indígenas y castellano), el currículum de lengua materna indígena es de fundamental e innegable importancia (ver Cuadro 1.). Creemos que una enseñanza de calidad y de relevancia histórica y cultural empieza con una enseñanza que prioriza la lengua materna indígena. De otra manera, la escuela repite su rol histórico de ente asimilacionista, no de entidad educadora.

Como recurso pedagógico en este proceso, este manual se dirige a la formación de los maestros indígenas que servirán como una de las vanguardias en los sistemas educativos nuevos. Este libro contiene orientaciones teóricas, políticas, pedagógicas y metodológicas para la didáctica de la lectura y la escritura en la lengua materna indígena. Esta guía representa un primer acercamiento entre

los mundos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas y las pedagogías nuevas que buscan formar niños creativos y constructivos, pero también orgullosos del patrimonio histórico y la vigencia actual de su propio pueblo. En la formación de las futuras generaciones, si no reconocemos la importancia de las lenguas indígenas, estaremos repitiendo los errores del pasado.

Cuadro 1. Argumentos y fundamentos sobre la importancia de la lengua materna indígena en la educación básica.

En la actualidad, la mayoría de los sistemas educativos preocupados por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza que se imparte en las escuelas, coincide en promover el reconocimiento de las particulares características personales, sociales y culturales de los alumnos. Una de las consecuencias de dicha preocupación es la de considerar la lengua materna de los niños como base fundamental del currículum escolar para que sus aprendizajes sean de calidad. Simultáneamente con la inclusión de la lengua materna, se enseña a los niños el castellano como segunda lengua con el fin de formar alumnos bilingües, con sólido dominio en ambas lenguas.

Sin embargo, aun existen educadores y padres de familia que no están totalmente convencidos del importante papel que juega la lengua materna en los aprendizajes escolares de los niños. Por este motivo, ofrecemos a continuación un conjunto de argumentos destinados a favorecer la reflexión de todos los docentes sobre este tema y al mismo tiempo apoyarlos en su tarea de ayudar a los padres que tienen dudas a comprender lo valioso que será para sus hijos el participar en un sistema de educación bilingüe.

Los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna. En cualquier modelo pedagógico, es incuestionable hoy en día que el niño aprende mejor si aprende primero en un idioma que entiende y que maneja con fluidez, es decir, en su primera lengua (L1). Sugerir que cualquier niño del mundo empiece a aprender a leer y escribir en una lengua que no domina resulta poco razonable. Para los niños hablantes de lenguas indígenas, tener una educación de calidad implica entonces partir de una educación en su lengua materna, la que les permite no sólo comprender los nuevos contenidos de aprendizaje, sino que aprovechar todo lo que han aprendido previamente, estableciendo relaciones que profundizan su comprensión. Tal educación establece la base para otros aprendizajes y fortalece la identidad del niño.

La educación en lengua materna es fundamental para aprender segundas lenguas. Enseñar en la lengua materna indígena no implica retornar al pasado, o restringirse al mundo local. Los pueblos indígenas no quieren encerrarse en sí mismos y pocas veces lo han intentado. Desde antes de la invasión española, las culturas indígenas han vivido en mundos interculturales a través de relacionarse con otros pueblos y culturas. Hoy en día la mayoría de los pueblos exige el derecho de aprender el castellano (y otras lenguas más) para tener las mismas oportunidades y derechos del resto de la sociedad.

Este deseo es tan arraigado que incluso algunas comunidades indígenas temen equivocadamente que una educación a partir de la lengua materna pueda dificultar o restringir la oportunidad de aprender bien el español. Al contrario, la enseñanza en la lengua materna en un contexto bilingüe (castellano-lengua indígena) asegura un eficiente aprendizaje y apertura al idioma castellano u otras lenguas.

Diversos estudios realizados en diferentes contextos de América Latina muestran que los alumnos que participan en programas de Educación Intercultural Bilingüe aprenden con mayor facilidad a leer y escribir en su lengua materna y que esos resultados se transfieren en cursos más avanzados, una vez que ya dominan el castellano en forma oral, a la lectura y escritura de la segunda lengua. En este sentido se conocen investigaciones realizadas en México, Guatemala, Colombia, Bolivia y Perú (López, 1996).

El bilingüismo otorga los alumnos mayor capacidad para desenvolverse con seguridad en la sociedad haciendo valer sus derechos y necesidades, aportando a ella desde su propia visión de mundo. Un niño que aprende a comunicarse oralmente, a leer, y a escribir bien en su lengua materna, está mejor equipado para aprender rápida y eficazmente una segunda lengua. El niño bilingüe, por manejar dos códigos lingüísticos está más preparado para enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje y de comunicación, para resolver problemas con creatividad, para tomar la palabra con seguridad en diferentes contextos, para hacer escuchar sus puntos de vista y sus derechos. Diversas investigaciones muestran que el proceso de aprendizaje de dos lenguas logra que la persona bilingüe desarrolle una mayor flexibilidad intelectual y una mejor capacidad para enfrentar situaciones nuevas de manera original y creativa.

La escolaridad en la lengua materna de los alumnos, junto al aprendizaje del castellano como segunda lengua, permite que éstos alcancen mejores resultados en todas las materias del currículum. Cuando se ha comparado la calidad de los resultados escolares entre alumnos indígenas que han participado en una educación en ambas lenguas con alumnos que sólo han estudiado en castellano, se ha observado que aquellos que asisten a escuelas bilingües no sólo tienen mejores resultados a nivel de cuarto grado en la lengua indígena y en castellano, sino que también obtienen mejores rendimientos en matemáticas y en ciencias (López, op. cit.).

La educación en lengua materna es un derecho humano. Aparte de los argumentos pedagógicos aquí mencionados, el derecho a tener educación en la lengua propia es un derecho humano fundamental. Nadie tiene el derecho de negarle la lengua y la identidad propia a otra persona, tal como lo señala explícitamente la Declaración Universal de los Derechos del Niño. La identidad de los pueblos indígenas conlleva un derecho político a la educación en la lengua propia, y el derecho de mantener y defender su idioma indígena en el futuro. La defensa de la lengua y la cultura mediante una educación en lengua indígena es un paso hacia la autonomía y la defensa de patrimonios culturales de valor universal.

Estructura de este manual

El manual que ponemos hoy en sus manos está estructurado de la manera siguiente:

La introducción presenta los principales argumentos y fundamentos sobre la importancia de la lengua materna indígena en la educación básica.

El primer capítulo expone los referentes teóricos que sustentan la propuesta pedagógica que está a la base de este manual sobre la enseñanza de la lengua materna. También incluye una presentación de los principios pedagógicos de la propuesta.

El segundo capítulo ofrece un conjunto de estrategias metodológicas para el desarrollo de la expresión oral en la lengua materna de los alumnos y alumnas. Las actividades sugeridas incluyen ejemplos tomados de diferentes contextos latinoamericanos, por lo tanto en diversas lenguas indígenas. Lo mismo ocurre en el resto del documento.

El tercer capítulo entrega sugerencias metodológicas tendientes a apoyar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura en la lengua materna indígena. Se opta por un enfoque integrado que otorga gran importancia a la construcción del significado de los textos que leen los niños, al mismo tiempo que incluye el desarrollo de destrezas relacionadas con el aprendizaje del código.

El cuarto capítulo ofrece un conjunto de estrategias metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, siempre dentro de un enfoque que integra el desarrollo de competencias para la producción de textos escritos, con el desarrollo de destrezas referidas a aspectos formales del lenguaje escrito.

El quinto capítulo presenta dos nuevas estrategias metodológicas integradas: los Proyectos de Aula y las Unidades Temáticas. Se trata de contextos pedagógicos favorables para los aprendizajes de calidad.

Este manual incluye cinco anexos con información relevante para los educadores que se desempeñan en contextos de educación intercultural bilingüe; estos anexos incluyen los siguientes contenidos: Distintas situaciones socio-lingüísticas y el diseño de políticas y modelos de Educación Intercultural Bilingüe; El mantenimiento lingüístico y la EIB; Nuestras formas de hablar y la EIB; Los saberes y los actores de la comunidad en la EIB; Campos semánticos, etnografías y diccionarios.

La estructura del manual separa, en forma más bien aparente que real y solo por razones de mayor claridad en su presentación, los aspectos referidos a la expresión oral, la lectura y la producción de textos escritos, al desarrollarlos

en capítulos diferentes. Sin embargo, es importante destacar que, tal como lo indica el Modelo Integrado en su mismo nombre, se trata de un enfoque que considera que las competencias lingüísticas orales y escritas se refuerzan mutuamente y se desarrollan en forma integrada.

Un efecto que produjo esta separación de la expresión oral, la lectura y la producción de textos escritos en este documento, es que el desarrollo de este último componente del lenguaje dispone de menos páginas que los dos primeros. Efectivamente, para ser coherentes con la importancia de desarrollar en forma integrada las competencias comunicativas de los niños, el capítulo referido a la expresión oral contiene numerosas sugerencias que relacionan el lenguaje oral con la lectura y la producción de textos escritos. De igual manera, el capítulo que presenta el aprendizaje y desarrollo de la lectura alude permanentemente a la expresión oral y a la producción de textos escritos. De ese modo, al llegar al capítulo cuarto, sólo restaba presentar las principales sugerencias metodológicas para el aprendizaje de la escritura y sistematizar aquellas ya presentadas en capítulos anteriores.

CAPÍTULO 1



El manual para la enseñanza de la lengua materna que ponemos en manos de maestros y maestras que trabajan en contextos bilingües ha sido elaborado sobre la base de un conjunto de planteamientos teórico/prácticos recogidos de los avances de diferentes ciencias de la educación y de los logros alcanzados en sus prácticas pedagógicas por muchos docentes que se desempeñan en programas de educación bilingüe.

El lenguaje como factor de desarrollo cognitivo, afectivo, social y valórico.

Es a través del lenguaje que nosotros aprendemos a ser participantes del mundo social al cual pertenecemos. Cuando escuchamos por primera vez la voz de la persona o personas que se encargan de nosotros, comenzamos a desarrollar vivencias alrededor de esta experiencia, vivencias que nos acompañarán a través de la vida. De igual manera, es a través del idioma que utilizan nuestros allegados que aprendemos a valorar, a decidir qué es bonito, feo, deseable, prohibido, rechazable, etc. A través del lenguaje también empezamos a conocer el mundo: a quién se le llama mamá, a quién papá, hermano, qué significa la palabra casa, hogar, tierra. No podemos disociar nuestras experiencias y los conocimientos que vamos desarrollando de la manera en que ellos se manifiestan lingüísticamente. El lenguaje es el instrumento que nos permite realizar todo esto, por eso asociamos nuestra lengua con nuestra identidad. Como dice el sociolingüista Joshua Fishman, nosotros somos nuestro idioma, y el vínculo que se establece entre lo que decimos, cómo lo decimos y quiénes somos es inseparable.

¿Por qué están los vascos dispuestos a luchar por la supervivencia del Euskari? ¿Muchos grupos nativos norteamericanos por el ojibwe, el

náhuatl, el zuni? ¿Por qué muchos individuos que pertenecen a los grupos indígenas latinoamericanos también están dispuestos a luchar por el quechua, aymara, guaraní, mapudungun y otras lenguas? Porque entienden que la supervivencia de la lengua simboliza la supervivencia del individuo y del grupo. Estos son los aspectos afectivos y sociales del idioma.

Sin embargo el idioma también es vehículo de desarrollo conceptual y cognitivo. El aspecto conceptual se refiere a la posibilidad de conocer, entender y apropiarse de conceptos que pueden serle de utilidad al individuo. Una buena parte de los conceptos que necesita el individuo para desenvolverse apropiadamente en su vida común los desarrolla en la vida familiar. Sin embargo, hay muchos otros conceptos que pertenecen al corpus de entendimientos que desarrolla la escuela. Típicamente éstos incluyen temas más abstractos, que tienen que ver menos con lo inmediato y concreto que rodea al individuo. Por ejemplo, si la vida familiar le enseña al niño el concepto de animales domésticos y en qué consiste su cuidado, en la escuela se desarrollan conceptos de la clasificación de los animales, tanto aquellos conocidos por el niño, como aquellos cuya existencia desconocía ya que no existen en su medio, pero que no por ello dejan de ser reales e importantes dentro de una perspectiva de estudio.

Relaciones entre el desarrollo del lenguaje y la construcción de la identidad socio cultural. posibilidad de participar en sociedades multilingües.

¿Como construyen su identidad cultural los niños y las niñas?

¿De que manera puede la escuela optimizar este proceso?

Al aprender su lengua materna, cada niño y niña se inscribe dentro de una cultura, la que influye fuertemente en la visión que construirá sobre el mundo. Cuando los niños perciben que su cultura y su lengua constituyen valores para los otros, que se les reconoce como legítimas y valiosas en los contextos sociales en los que se desenvuelven, su imagen personal y su identidad sociocultural serán de orgullo y confianza. Aparte de la familia, la escuela es el principal contexto en el que los niños y niñas pueden vivir experiencias de interacción social en las que esta construcción de una sólida identidad cultural puede realizarse sobre la base de ofrecerles una continuidad entre la lengua que ellos utilizan en su vida cotidiana y aquella utilizada en las situaciones de aprendizaje escolar.

Por el contrario, cuando la sociedad, a través de la institución escolar, desvaloriza la lengua materna de los niños se está incidiendo negativa

mente en la construcción de una autoimagen positiva. Si el niño percibe que su lengua es despreciada y considerada poco valiosa, construirá una identidad personal y de pertenencia social desvalorizada. La baja autoestima constituye uno de los principales factores relacionados con el bajo rendimiento escolar. La inclusión de la lengua materna de los niños en el currículum escolar es por este motivo un elemento fundamental para lograr buenos resultados en los aprendizajes, ya que ella les permite sentirse seguros y confiados en sus propias capacidades para aprender y para seguir aprendiendo.

Las experiencias de contacto con otras lenguas y culturas, en un clima de aceptación, tolerancia, respeto y valoración equilibrada, constituyen escenarios propicios para la formación de personas preparadas para participar activamente en la construcción de sociedades multilingües y multiculturales. La escuela debe jugar un importante papel en ese sentido y su responsabilidad se refleja fuertemente en el proyecto educativo que diseña, en las características de su propuesta curricular y didáctica, pero sobre todo en el clima y estilo de relaciones que consigue plasmar entre quienes participan en su labor educativa: maestros, directivos, alumnos, familias y comunidad.

La escuela, al ser una de las primeras experiencias institucionales que vive un individuo fuera de la familia, juega un papel importante en la formación de la identidad personal. Es necesario revisar de qué manera la práctica cotidiana de la vida escolar contribuye al desarrollo de dos componentes importantes de la personalidad: la capacidad de actuar y la autoestima. Cuando la escuela logra la construcción de una comunidad de aprendizaje entre todos sus actores, especialmente sus alumnos y alumnas, y ofrece espacios para compartir responsabilidades en la puesta en marcha de los objetivos y actividades de la vida escolar, se está avanzado claramente en la posibilidad de formar personas con una sólida autoestima, con confianza respecto a su pertenencia a una comunidad social y cultural.

De este modo debemos considerar que la escuela es una entrada en la cultura y no sólo una preparación a su entrada; la escuela aporta a la idea que el joven se hace de sus propias capacidades (aptitud para actuar) y de sus posibilidades de ser capaz de enfrentar el mundo, en la escuela o más tarde (autoestima).

Estas reflexiones resultan particularmente pertinentes en el caso de la educación de niños y niñas indígenas, cuya lengua y cultura han sido históricamente desvalorizadas por la sociedad dominante. El proyecto

educativo de una escuela bilingüe e intercultural debe explicitar no sólo sus intenciones de desarrollo lingüístico, cognitivo, sociocultural, afectivo y ético de sus alumnos, sino que debe especificar las modalidades de enseñanza y aprendizaje que permitirán que ellas no queden sólo en el plano de las buenas intenciones. Las opciones didácticas son un importante componente de estas decisiones y es en ese marco donde se ubica este manual sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas maternas indígenas.

Una de las orientaciones didácticas que surge para afianzar el conocimiento y valorización que tienen los niños y niñas del bagaje cultural y lingüístico de su comunidad, se refiere a la inclusión y desarrollo de los tipos de discurso propios de su cultura. La mayoría de las lenguas originarias de América Latina se han desarrollado hasta hace poco a través sólo de la oralidad. En la actualidad, muchas de ellas ya han sido transcritas y cuentan con diverso grado de publicaciones. El desafío de promover el aprendizaje del lenguaje escrito de los niños en estas lenguas indígenas implica entonces, no sólo desarrollar en ellos y en sus comunidades la conciencia de las múltiples funciones que cumplen la lectura y la escritura, sino además reconocer los discursos orales de su estilo de comunicación y estudiar la posibilidad de incorporarlos también en forma escrita.

Entre los tipos de discurso comunes a las culturas originarias puede destacarse el relato en todas sus variedades, como modo de pensamiento y vehículo para la elaboración de significados. La importancia del relato es esencial para la cohesión de una cultura y para la estructuración de la vida de las personas. Sentirse bien en el mundo, saber encontrar su lugar en una historia en la que uno aparece en escena no es facilitado por el crecimiento considerable de fenómenos de migración propios del mundo actual. La pedagogía intercultural puede intentar facilitar este proceso de búsqueda de un espacio de identidad a través de incorporar el relato, la narración de la historia de los pueblos, las comunidades, las familias como una forma de discurso en la cual hay cabida para que todos participen aportando sus conocimientos, vivencias o su imaginario.

¿Qué efecto puede tener en los estudiantes incorporar historias de su cultura como contenido del aprendizaje?

La escuela puede plantearse entre sus grandes objetivos el crear una sensibilidad hacia los relatos: poner en contacto a los niños con las leyendas, las historias míticas, los relatos populares, las historias de su (o sus) cultura(s) a través de la emoción y el conocimiento. Ellos les,

ofrecen un marco que nutre su identidad y, con su cuota de ficción, desarrolla su imaginación. Podemos aprender a utilizar los relatos como instrumento del espíritu para construir significados, incluso asociados al conocimiento de la ciencia, presentándola a los niños no sólo a través del pensamiento lógico-matemático, sino que también como una empresa humana y cultural, como la historia de los seres humanos en la búsqueda de deshacerse de las ideas recibidas para construir nuevas respuestas que permitan resolver los problemas que enfrenta el mundo.

Como señala Bruner (1996): “Un sistema educativo debe ayudar a los que crecen en una cultura a encontrar su identidad en ella. De otro modo, ellos avanzarán tropezando en la búsqueda de significados. Sólo a través del modo narrativo se puede construir una identidad y encontrar un lugar en su propia cultura. Las escuelas deben cultivar el relato, nutrirlo, dejar de considerarlo como algo ya adquirido”.

Así como el relato, otros numerosos tipos de discursos propios de las culturas deben encontrar cabida en el mundo de la escuela. Los procesos de enseñanza de la lectura y de la producción de textos escritos deben apoyarse en la investigación sobre esos discursos para reflexionar sobre la pertinencia de su inclusión al currículum escolar.

Para preservar la integridad de las culturas que conforman la sociedad multicultural, se requiere de una escuela que reconozca los conflictos y desafíos que plantea la sociedad actual y ofrezca una cultura escolar constituida por comunidades de aprendizaje colaborativo, comprometidas en la resolución de problemas y que contribuyen todas al proceso de educarse unos a otros. Se trata no sólo de lugares para instruirse sino de entender las escuelas como escenarios donde se construye la identidad y se trabaja en colaboración, porque a través de esta práctica se favorece el desarrollo de una conciencia de los niños sobre lo que hacen, la manera en que lo hacen y las razones por qué lo hacen. El equilibrio entre desarrollo de la individualidad y eficacia del grupo se construye dentro de la cultura de grupo; lo mismo ocurre con el equilibrio entre el sentido de pertenencia a una identidad racial o étnica y al sentimiento de formar parte de una comunidad más vasta.

¿Cómo logra la escuela la formación de comunidades de aprendizaje?

En la medida en que las culturas escolares basadas en el aprendizaje mutuo recurren con naturalidad a la distribución equitativa de las responsabilidades en torno al trabajo escolar, el equilibrio entre el desarrollo de los talentos innatos, de las potencialidades de cada participante y el

progreso que cada cual logra alcanzar se expresa como “cada uno de acuerdo a sus capacidades e intereses”. En estos contextos, poseer un talento innato para hacer algo significa entre otras cosas que se ayuda a los otros a desarrollar mejor esas capacidades. La investigación sobre el aprendizaje humano muestra que éste es de mejor calidad cuando se basa en la participación, es activo, realizado en colaboración y da preferencia a la construcción de significados más que a la simple recepción mecánica de conocimientos.

No se aprende un modo de vida ni una forma de utilizar o desplegar nuestro espíritu solos, sin ayuda, y esto no depende sólo de la adquisición del lenguaje. Es el intercambio, el diálogo con otros lo que hace posible la colaboración. Es a través del diálogo durante un proceso discursivo que llegamos a conocer a otros, sus puntos de vista, sus historias. Aprendemos no sólo del mundo que nos rodea a través del diálogo sino que de nosotros mismos.

El lenguaje, como práctica social marca el tipo de relaciones que se establece con otros: si el lenguaje surge en contextos e interacciones caracterizadas por el afecto y el respeto, los niños vivirán experiencias comunicativas marcadas por el afecto y el respeto; si las interacciones son violentas, ellos tenderán a construir un tipo de relaciones de agresividad, etc. En el caso de la escuela, los maestros juegan un importante papel a través de los modelos de interacción que ellos ofrecen a sus alumnos.

Relaciones entre lenguaje oral y lenguaje escrito. Rol histórico de la oralidad en las culturas y funcionalidad de la lengua escrita.

El aprendizaje del lenguaje escrito implica una ampliación de las posibilidades de funcionamiento dentro de una sociedad moderna. No debe asociarse el lenguaje escrito a una modalidad comunicativa cualitativamente superior con respecto a la comunicación oral, sino que diferente, puesto que permite acceder a otros espacios comunicativos. La oralidad sigue conservando unos espacios privilegiados para la interacción sociocultural en la mayoría de los contextos.

La cultura escrita puede estudiarse como una extensión y un incremento de las potencialidades de la conducta oral. Se postula que la modificación en la conducta lingüística puede producir un cambio cualitativo en la capacidad de comunicación de los seres humanos debido a su potencial intrínseco de articular los aspectos del mundo que se están abordando. Por medio del comportamiento lingüístico los seres humanos pueden encarar no sólo el mundo que tienen a su alcance inmediato para la

interacción, sino también mundos distantes en el tiempo y el espacio. Pueden abordar no sólo el mundo real que les es dado sino también mundos posibles, imaginados. Lo fundamental en el caso del paso de la oralidad a la escritura es que esta última posee una mayor capacidad para externalizar las ideas y tratarlas como conceptos objetivables, tomar cierta distancia de ellas para analizarlas y reformularlas si resulta necesario.

¿En que se diferencia básicamente la comunicación oral de la escrita?

En relación con estos procesos comunicativos se puede destacar que en la modalidad oral las interacciones interpersonales están ligadas a la situación o contexto y dado que ellas se producen frente a frente hay poca necesidad de articular explícitamente todos los detalles del contexto situacional. En consecuencia existe en la oralidad escasa propensión a reflexionar sobre estos detalles.

La escritura, en cambio, es una actividad intrínsecamente distanciada y descontextualizada. Uno escribe para un destinatario que está separado en el tiempo y en el espacio. Por consiguiente, la escritura refuerza la necesaria articulación entre los aspectos situacionales como requisito previo para lograr la comunicación. La tesis que se sustenta es que la reflexión constituye la base de la conducta letrada; así, la actividad de utilizar la escritura como modalidad comunicativa se caracteriza por los procesos reflexivos empleados en la interacción del individuo con el mundo, tanto interior como externo. Este planteamiento no implica obviamente considerar que la oralidad carece de dimensión reflexiva; se trata más bien de enfatizar los mayores grados de reflexión involucrados en la comunicación escrita.

La tesis mayoritariamente sustentada no establece una polarización entre la cultura de la oralidad y la cultura escrita, sino que ésta última constituye un continuo entre, en un extremo la oralidad primaria, sin o con escaso contacto con el lenguaje escrito y la conducta letrada más avanzada, apuntalada por la tecnología en el otro extremo. Las sociedades caracterizadas por una cultura de comunicación oral se incorporan a la cultura escrita a través de procesos lentos, progresivos y casi siempre relacionados con políticas educativas que determinan, entre otras cosas, alfabetizar a las nuevas generaciones.

Las primeras hipótesis sobre la “cultura escrita” señalaron que la escritura había sido responsable de la evolución de nuevas formas de discurso que reflejaban una nueva comprensión del lenguaje y una nueva mentalidad más subjetiva y reflexiva. Asimismo se decía que la cultura escrita había

contribuido a generar nuevas formas de organización social, estados en lugar de tribus y públicos lectores en lugar de grupos en contacto oral. De ese modo la escritura era vista como el camino a la “modernidad” el que debía exportarse a los países en vías de desarrollo para alcanzar esa modernidad.

Uno de los aspectos de esta hipótesis que ha sido superado es el que implicaba considerar la oralidad como falta de escritura y por tanto inferior, como algo que hay que dejar atrás o erradicar. Incluso el hecho de llamar “iletrados” a quienes no saben leer equivale a calificar a la mitad de la población del mundo como de segunda clase. Además se ha desechado la idea que señala que las personas que saben leer poseen ciertas características que no poseen los que no saben leer, ya que se ha mostrado que estas características sí están presentes en las culturas ágrafas. También se ha mostrado que si bien las premisas a partir de las cuales extraían conclusiones los miembros de distintas culturas eran diferentes, los procesos lógicos en sí no lo eran y que la cultura escrita per se no tenía ningún efecto apreciable sobre las soluciones propuestas para esos problemas. Con estos argumentos se relativiza la idea de que la cultura escrita ha transformado la mente y la sociedad y que la adquisición de la escritura era un factor fundamental para el desarrollo intelectual, lingüístico y social.

Hoy se tiende a reformular la hipótesis de la cultura escrita; se considera que la escritura es al igual que la oralidad, un medio para lograr diversos fines y no un fin en sí misma. Las funciones cumplidas en diversos contextos sociales pueden hacer que muchas de las diferencias entre lo oral y lo escrito resulten poco importantes.

Para que el acceso al lenguaje escrito de los niños y niñas indígenas sea significativo es importante que los maestros identifiquen e incorporen las formas de discurso que ellos utilizan para comunicarse oralmente en los espacios de vida cotidiana. Sin embargo, es necesario tener presente también que cada cultura establece ciertas pautas o restricciones que implican que ciertas formas de discurso sólo se manifiestan en determinados contextos comunicativos y de acuerdo al sexo o edad de los niños, las que a menudo no pueden ser trabajadas fuera de ellos. Por este motivo, los maestros deberán consultar a las comunidades sobre la posibilidad de transformar algunos de estos discursos en textos escritos de modo de no violentar su cultura.

Los tipos de discurso que ya dominan los niños y niñas serán enriquecidos en la escuela por otras formas de expresión tales como avisos, noticias,

instrucciones, adivinanzas, poesías, cartas, etc. El enfoque pedagógico que sustenta la propuesta de este manual, enfatiza la importancia de ofrecer a los niños y niñas múltiples oportunidades de utilizar el lenguaje oral para expresar sus conocimientos y saberes respecto a los temas contenidos en sus lecturas, de manera de profundizar la comprensión que ellos construyen y de favorecer su capacidad de producir textos escritos coherentes y con sentido.

El Modelo Integrado (o Equilibrado) como la alternativa teórico/práctica más adecuada para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito: leer y producir textos escritos.

Durante la última década se ha producido un profundo cambio en la manera de concebir tanto el aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito, como las estrategias metodológicas más adecuadas para el desarrollo de las competencias lectoras en las diferentes etapas del proceso educativo.

Los aportes de diversas disciplinas, particularmente la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y el constructivismo, asociados a las prácticas innovadoras de muchos educadores, han permitido caracterizar el **Modelo Integrado (o Equilibrado)** como la alternativa más satisfactoria para ampliar y enriquecer la comprensión de los procesos de aprendizaje y enseñanza del lenguaje escrito.

Los planteamientos pedagógicos surgidos de estos aportes caracterizan lo que hoy se considera como una propuesta actualizada, flexible y adecuada para responder a las exigencias que hace el mundo actual a las personas: hoy la sociedad requiere de individuos capaces de tomar la palabra para expresar sus opiniones, sentimientos, argumentos; lectores y productores de textos escritos diversificados y funcionales; personas que piensan crítica y creativamente, no sólo para comprender y desenvolverse en el mundo que les rodea sino para actuar sobre él y transformarlo de acuerdo a sus necesidades de mejor calidad de vida.

La propuesta didáctica en la que está basado este manual, al asumir el **Modelo Integrado (Equilibrado)**, está considerando fundamentalmente los aportes del modelo holístico (de holos: totalidad, globalidad) surgido a fines de la década del ochenta, pero también incluye algunos planteamientos propios del modelo de destrezas, perspectiva asociada a los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura.

Si bien los métodos asociados al modelo de destrezas (llamados analíticos, sintéticos, mixtos, globales, silábicos, etc.) son hoy en día altamente

cuestionados en su posibilidad de ser eficientes por sí solos, ya que han considerado el lenguaje escrito como una materia escolar que debe ser estudiada a través de aprender secuencialmente sus componentes: letras, sílabas, palabras y frases fuera de un contexto, lo que hoy día resulta insuficiente, ellos aportan algunos elementos que deben ser tomados en cuenta para lograr aprendizajes de calidad. Entre los aportes del modelo de destrezas que son considerados por el Modelo Integrado, cabe destacar los referidos a la necesaria sistematización de los aprendizajes realizados por los alumnos y a la importancia otorgada al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, la capacidad de percibir conscientemente los componentes del lenguaje tales como los sonidos que constituyen el habla, las funciones diferenciales de las palabras, las relaciones entre sonidos y letras, etc. También se valora la toma de conciencia de la estructura gramatical de la lengua, aspecto particularmente relevante en el caso de las lenguas que no tienen tradición de escritura.

Por otra parte, el modelo integrado asume como un importante y valioso aporte del modelo holístico, el énfasis que éste otorga al contacto que deben tener los niños desde el inicio del aprendizaje del lenguaje escrito con textos funcionales variados e interesantes para que ellos los exploren y descubran, dentro de contextos significativos. Este planteamiento cobra mucha relevancia en los contextos culturales con poca presencia de lenguaje escrito ya que implica un desafío para los maestros en el sentido de crear un entorno letrado para favorecer el aprendizaje de la lectura y de la escritura de calidad.

El Modelo Integrado asume que ni el modelo holístico, ni el modelo de destrezas constituyen por sí solos respuestas satisfactorias para las necesidades educativas de los niños y niñas del mundo actual, al ofrecer ambos un desarrollo sesgado de las competencias y habilidades que ellos necesitan para desenvolverse en la sociedad a la que pertenecen, con autonomía y creatividad. El modelo integrado articula dichas competencias y destrezas dentro de una propuesta coherente e integradora en la que los alumnos, apoyados por la labor de un maestro mediador, construyen sus aprendizajes en forma consciente del valor comunicativo y funcional del lenguaje escrito, al mismo tiempo que desarrollan las habilidades referidas a sus aspectos formales.

Una de las características de las sociedades contemporáneas está dada por el crecimiento vertiginoso de los conocimientos científicos y tecnológicos; hoy no basta con poseer un conjunto amplio de conocimientos, sino que se requiere desarrollar habilidades cognitivas que abran las puertas a nuevos conocimientos, que permitan aprender

a aprender y a seguir aprendiendo. Estos nuevos desafíos exigen la formación de alumnos y alumnas con sentido de responsabilidad, de identidad, capaces de proyectarse como personas y como miembro de una sociedad en la que ellos participan en forma democrática y solidaria. El **Modelo Teórico/práctico Integrado (Equilibrado)** asume la complejidad de estos desafíos a través del siguiente conjunto de planteamientos que lo caracterizan:

El lenguaje oral de los niños como base del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Uno de los aportes más importantes de la psicolingüística y la sociolingüística se refiere a considerar las competencias lingüísticas orales de los niños, es decir, el dominio que ellos tienen de su lengua materna a nivel oral, como un elemento fundamental para un aprendizaje de calidad de la lectura y de la producción de textos escritos. Este planteamiento es coherente con el concepto de aprendizaje significativo, puesto que es a través de la posibilidad de comunicar oralmente sus conocimientos y experiencias previas respecto a determinados temas que los alumnos pueden establecer relaciones con los nuevos conocimientos.

Cuando se concebía el aprendizaje de la lectura como un mecanismo de decodificación, es decir como un conjunto de destrezas referidas a identificar las letras, a sonorizarlas y a unir las en sílabas y luego en palabras, el dominio del lenguaje oral de los niños no parecía relevante. Por el contrario, dado que actualmente se concibe la lectura desde el inicio del aprendizaje como un proceso de construcción de significado, se requiere que los alumnos puedan plantear oralmente sus predicciones, sus hipótesis sobre el sentido de los textos que leen; puedan expresar sus impresiones, sus experiencias y conocimientos relacionados con la lectura; puedan manifestar sus opiniones, sus conclusiones, etc. Obviamente que estas instancias de comunicación oral sólo son posibles y efectivas cuando los alumnos pueden utilizar la lengua que mejor dominan, es decir su lengua materna.

La lectura y la producción de textos como construcción de significado.

Los procesos de leer y escribir se conciben hoy como la activa construcción de significados de parte del lector y de quien produce un texto. La base principal para otorgar significado a los textos estaría constituida por las competencias lingüísticas del lector; es decir, tal

como se ha señalado, la posibilidad de un aprendizaje de la lectura de calidad se relaciona con el dominio que los niños poseen de su lengua materna, ya que éste permite la activación de sus conocimientos y experiencias previas y su relación con los contenidos y claves que proporciona el texto.

También se enfatiza la importancia de utilizar estrategias de formulación de hipótesis sobre el contenido del texto, la anticipación y la verificación del significado. Para que estos procesos cognitivos sean posibles, es indispensable que los niños enfrenten textos con sentido completo y que estén escritos en una lengua que ellos conocen. De este modo, se descarta la práctica comúnmente utilizada por los métodos de enseñanza de la lectura que consiste en ofrecer a los niños durante las primeras etapas del aprendizaje sólo elementos aislados del lenguaje, tales como las letras (vocales y consonantes), las sílabas, palabras y oraciones fuera de contexto.

Una de las principales conclusiones relacionadas con este planteamiento teórico se refiere a la importancia de ofrecer a los niños un entorno en el que los textos escritos tengan un valor funcional. Desde el punto de vista pedagógico esto se traduce en la creación de un ambiente letrado en la escuela y especialmente en el aula; esta inmersión en un entorno letrado permitiría a los niños, especialmente a aquellos cuyo entorno cotidiano está preferentemente caracterizado por la oralidad, tomar conciencia de la funcionalidad del lenguaje escrito y descubrir las regularidades que lo rigen.

Este ambiente letrado proporciona a los alumnos la posibilidad de vivir experiencias comunicativas en las que leer o escribir una carta, un aviso, una noticia, una receta, una entrevista, un cuento, un poema, etc., permite responder a necesidades o intereses que surgen naturalmente en torno a proyectos que desarrolla el curso. De este modo, leer y escribir cobra su auténtico valor funcional en el sentido que corresponden a situaciones en las que la comunicación escrita permite informar, expresar, interactuar, entretener, investigar, etc.

El desarrollo de destrezas de lectura y escritura dentro de contextos comunicativos.

Se ha señalado que el *modelo integrado* sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, además de su dimensión holística, valida también algunos aportes propios del modelo de destrezas. En relación con el aprendizaje

de la lectura, se recomienda realizar durante las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura una serie de actividades tendientes a desarrollar en los niños la conciencia fonológica, es decir aquellas habilidades que permiten comprender que el habla está constituido por un conjunto de componentes, cuyo conocimiento favorecerá el aprendizaje de la lectura.

Múltiples investigaciones muestran que los niños que desarrollan una conciencia fonológica, es decir que son capaces de discriminar el sistema de sonidos del habla, las funciones diferenciales de las palabras y las sílabas, reconocer sonidos iniciales y finales y aprender los fónicos, están en mejores condiciones de aprender a leer textos en forma comprensiva. Esto es posible sólo cuando estas destrezas se desarrollan simultáneamente y en forma relacionada con experiencias de contacto con textos completos y significativos para ellos.

Algunas de estas destrezas se desarrollan con mayor facilidad cuando se utiliza como punto de partida la cultura oral de los niños: en todas las culturas los niños participan naturalmente en juegos lingüísticos tales como rimas, adivinanzas, aliteraciones (palabras que comienzan con un mismo sonido), repeticiones, rondas, etc. Además de ofrecer una instancia para disfrutar del placer de jugar con el lenguaje, estas actividades ayudan a los niños a tomar conciencia de ciertas particularidades de los sonidos que constituyen el habla, lo que favorece el desarrollo de destrezas de decodificación del lenguaje escrito.

Los procesos de aprendizaje de la decodificación surgen entonces de la necesidad que experimentan los niños de contar con herramientas que les faciliten la construcción del significado de los textos que intentan leer y comprender.

En relación con la escritura, al mismo tiempo que los alumnos intentan producir textos significativos, ellos deben desarrollar destrezas referidas al aprendizaje de la caligrafía, de la ortografía y la sintaxis. Al igual que en el caso de la lectura, los niños conciben estos aprendizajes como el de herramientas que les permiten progresivamente aprender a producir textos escritos diversificados y legibles con el fin de satisfacer diferentes propósitos comunicativos.

Estas características del modelo integrado son muy relevantes en el caso del aprendizaje de la lectura y la producción de textos escritos de lenguas originarias que no tiene tradición de escritura, ya que el proceso permite a los niños tomar conciencia del lenguaje escrito como forma, función y uso.

El lenguaje es una práctica social situada en un contexto cultural.

A partir de sus experiencias comunicativas con otras personas, dentro de contextos significativos, los niños y niñas aprenden las formas, usos y reglas de funcionamiento del lenguaje oral. Del mismo modo, el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura es concebido como una extensión natural del aprendizaje y desarrollo del lenguaje oral, a través de su uso en contextos comunicativos auténticos, en los que interactúan funcionalmente las cuatro modalidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Cuando en el entorno cultural de los alumnos, sus familiares, vecinos y miembros de la comunidad utilizan el lenguaje escrito con todo su potencial de funcionalidad, la escuela ofrece una oportunidad para integrar a los alumnos en esas prácticas culturales con naturalidad. Sin embargo, en el caso de contextos rurales o de comunidades indígenas cuyas lenguas no han sido tradicionalmente escritas, los niños llegan a la escuela y por primera vez toman contacto con este nuevo código lingüístico. Esta situación plantea a los docentes un doble desafío: ofrecer a los niños experiencias comunicativas en las que se viven las diversas funciones del lenguaje y simultáneamente, enseñarles a leer y a producir textos escritos.

Desde la perspectiva de la funcionalidad del lenguaje, la pragmática juega un importante papel, dado que la participación en una situación comunicativa implica considerar no sólo el contexto y los participantes, sino la necesidad de determinar un conjunto de opciones que harán que la comunicación sea eficiente. Es así como los usuarios del lenguaje decidirán si la comunicación se llevará a cabo en forma oral o escrita, seleccionarán el tipo de discurso más adecuado a la intención comunicativa (explicar, persuadir, solicitar, etc.); decidirán también el registro o nivel de habla mejor adaptado (formal, informal, etc.).

Se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo textos completos.

La importancia que este modelo otorga al conocimiento del lenguaje para la comprensión y la producción de textos escritos, se relaciona también con los aportes de la lingüística textual que amplía la perspectiva ofrecida tradicionalmente por la gramática oracional, hacia una visión ampliada de *la gramática textual*; se refiere a considerar que las personas son capaces de procesar, producir y comprender textos a través de sus relaciones significativas y no sólo como una secuencia de oraciones.

Obviamente que el nivel de la oración entrega elementos indispensables para una adecuada construcción del significado, pero sus aportes cobran su real sentido en la medida que las oraciones están insertas en un tejido textual.

En el contexto de la lingüística textual, *el texto* es definido como un pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado coherente y con sentido completo. La sugerencia metodológica más importante que surge desde estos aportes se relaciona con la importancia de presentar a los alumnos variados tipos de textos con estructuras definidas, ya que el reconocimiento de un texto como cuento, fábula, poema, receta, carta, etc. influye directamente en la posibilidad de comprenderlos.

En el contexto de la enseñanza del lenguaje escrito de lenguas maternas originarias, los maestros deben detenerse también en el desarrollo de destrezas de identificación de oraciones, puesto que la oración, al igual que otros elementos lingüísticos, corresponde a un concepto que las lenguas no han necesitado desarrollar para su modalidad comunicativa oral. Además de su dimensión de significado, en este caso los niños deben también tomar conciencia de su dimensión formal, en términos de corresponder a una idea que se expresa a través de un conjunto de palabras que terminan en un punto, entre otras características.

En cualquier caso, independiente de la necesidad de sistematizar aspectos formales de la oración y de su estructura, este modelo integrado recomienda a los maestros evitar la presentación de palabras u oraciones aisladas y sin sentido claro para los alumnos, para privilegiar su presencia dentro de textos significativos.

El conocimiento e identificación de los diferentes tipos de textos a partir de su estructura favorece también la producción escrita de esos textos para satisfacer diversas necesidades. En el caso de la educación bilingüe, los maestros que enseñan la lengua materna indígena, deben conocer e incorporar a las situaciones de aprendizaje los patrones lingüísticos y discursivos propios de la cultura de sus alumnos; de este modo, no sólo les proporcionan una enseñanza de calidad, sino que pueden resolver algunas de las dificultades que enfrentan por la carencia de textos escritos en esas lenguas. Los textos producidos por los niños constituyen un material que les ayuda a desarrollar habilidades de lectura y al mismo tiempo les proporciona la satisfacción de ver transformadas sus experiencias y su creatividad en textos que son valorados por otros.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO 2

Principios pedagógicos

De los fundamentos teóricos desarrollados en el capítulo anterior se desprende el siguiente conjunto de principios pedagógicos:

Los niños y niñas desarrollan con calidad el lenguaje oral y escrito cuando:

- Los maestros apoyan el desarrollo y expansión del dominio que ellos han alcanzado de su lengua materna a nivel oral y lo utilizan como base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, al igual que para el desarrollo de conocimientos académicos.
- Los maestros logran crear una cultura del aula que promueve una comunicación en la que todos interactúan con respeto, afecto y valoración de sus características y aportes.
- Los maestros asumen el papel de diseñadores de situaciones de aprendizaje en las que ofrecen a los alumnos un efectivo apoyo para la construcción de conocimientos.
- Los maestros crean y recrean situaciones comunicativas auténticas, semejantes a las de la vida cotidiana y que tengan un sentido y propósito claro para los niños y niñas.
- Las actividades que se proponen a los alumnos favorecen el trabajo colaborativo.
- La escuela organiza su acción educativa ampliando los espacios de aprendizaje más allá de la sala de clases.
- La escuela favorece la creación de nuevos campos y ámbitos comunicativos para expandir la función de la lengua materna indígena en forma oral y escrita, tanto en las actividades escolares como en otros contextos sociales.
- Los maestros enseñan explícitamente estrategias metacognitivas.

- La evaluación se integra naturalmente al proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo a los alumnos participar en sus propios procesos de evaluación, ya que éstos responden a objetivos compartidos y a criterios explícitos.

I. Los maestros apoyan el desarrollo y expansión del dominio que ellos han alcanzado de su lengua materna a nivel oral y lo utilizan como base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, al igual que para el desarrollo de conocimientos académicos.

Piense en los niños de cinco a siete años que ustedes conocen. ¿Pueden comunicarse eficientemente? ¿Qué tipos de actividades pueden realizar a través de la utilización de su propio idioma? ¿Que tipo de problemas pueden solucionar apoyándose en su capacidad para comunicarse con otros?

Cuando los niños llegan a la escuela ya han desarrollado en el seno del hogar y en comunidad con parientes y vecinos la capacidad de comunicarse a través de aquellas funciones necesarias para su supervivencia. Estas funciones incluyen el expresar su afectividad (como cuando les dicen a sus hermanitos menores lo mucho que los quieren), contar cosas acerca de sí mismos y de sus familiares (con otros amiguitos, por ejemplo), interpretar y comunicar información importante (como cuando le dicen a la mamá que su hermanito se cayó y tiene una herida que necesita ser cuidada), o interpretar información importante y utilizarla para la solución de problemas (cuando estando en el campo pasteando a sus animalitos se dan cuenta de que se acerca una tormenta y toman las medidas necesarias para cuidar a los animales, y luego comunican lo que han hecho a sus padres). Es a través del idioma que los niños llegan a conocer su mundo y a funcionar dentro de él, y el primer gran desarrollo de este instrumento comunicativo y cognoscitivo lo realizan informalmente con familiares y otros miembros de la comunidad. Los niños desarrollan en casa una serie de habilidades que conocemos como habilidades básicas y de pensamiento crítico las cuales demuestran su inteligencia innata y el potencial de desarrollo futuro.

Las capacidades básicas de expresión, pensamiento y creación no se agotan con este primer desarrollo del idioma, de conocimientos y destrezas. Para que los niños y niñas logren un desarrollo óptimo de su propio idioma que les permita ir más allá de las sólidas bases establecidas en sus primeros años, y que al mismo tiempo les permita desarrollarse conceptual y académicamente es necesario que les brindemos oportunidades numerosas y amplias para que utilicen sus capacidades lingüísticas y cognitivas en otras esferas que son parte de la vida escolar. Estas

oportunidades deben estar cuidadosamente diseñadas para que cautiven su interés, sean significativas y tengan resultados académicos deseables. Cuando los niños aprenden a leer y escribir en el idioma que dominan, pueden desarrollar estas habilidades de manera profunda y sustantiva.

Otra ventaja que tiene el amplio desarrollo de la lengua materna es que permitirá a los estudiantes contar con una buena base para el aprendizaje del castellano como segunda lengua, ya que muchos de los procesos que se utilicen en lengua materna podrán luego ser retomados en su segunda lengua.

¿Cuán importante es que niños y niñas aprendan a manejar su propio idioma con amplitud, logrando comunicarse a través de una serie de campos conceptuales y niveles comunicativos? ¿Qué nuevas exigencias nos impone el nuevo mundo globalizado?

Las metas para el desarrollo de la lengua materna son cada vez más altas ya que las necesidades comunicativas de los futuros ciudadanos son cada vez mayores. Por ejemplo, sabemos que las características que determinarán el éxito en la era de la información y del mundo globalizado incluyen:

- ★ Habilidad para continuar aprendiendo
- ★ Habilidad para comunicarse con públicos variados a través de una serie de formatos
- ★ Apreciación y evaluación de perspectivas múltiples
- ★ Habilidad para colaborar con diversos individuos y grupos
- ★ Capacidad para emprender nuevos proyectos constantemente
- ★ Capacidad de evaluación y auto-evaluación

Estas exigencias implican que la escolaridad que le ofrezcamos a los alumnos tiene que ir más allá del simple intentar que memoricen hechos o algoritmos, o que puedan leer textos en voz alta sin entenderlos por completo. Como vimos anteriormente, niños y niñas en su hogar y la comunidad piensan de manera crítica y saben solucionar problemas importantes para la vida familiar. Muchas veces, sin embargo, la escuela no reconoce estas complejas habilidades que ya poseen los niños y las niñas y hace que retrocedan cognitivamente. Esta es una crítica que se le hace a la educación en general, y más allá de las fronteras latinoamericanas.

Considere el siguiente ejemplo ¿Por qué cree usted que se recibieron los siguientes resultados? ¿Son aquellos alumnos que no contestaron la pregunta adecuadamente poco inteligentes? ¿Qué nos dice el ejemplo respecto a la práctica educativa?

En una famosa prueba norteamericana de matemáticas se les planteó a los alumnos del tercer grado el siguiente problema:

En una escuela de 254 alumnos y 6 maestros se decide ir de paseo un día y combinar una visita a un museo local con un picnic en un parque. Cuando se planificaba el paseo se investigó que cada ómnibus podía llevar sólo 40 pasajeros. ¿Cuántos ómnibus se necesitan para el paseo? 40% de los niños respondieron: 6 y sobran 20

En lugar de hacer que niños y niñas apliquen reglas que han memorizado, sin atender a sus consecuencias, ellos deben ser invitados a comparar y contrastar ideas, a que solucionen problemas luego de haber entendido e interpretado la información y la pregunta que se les brinda, a que relacionen nuevas ideas con otras encontradas con anterioridad, a que apliquen su nuevo conocimiento en la solución de problemas o en la producción de textos novedosos, etc. Por eso es importante que los maestros tengan una clara conciencia de hacia dónde apuntan las actividades propuestas. El tener un claro sentido de las metas que van a lograr las actividades que se les ofrece a los niños ayuda a saber si se está tomando el camino adecuado, sirve para evaluar y confirmar los planteamientos pedagógicos o para reformularlos, y permite que el maestro pueda evaluar a los alumnos y auto-evaluar los resultados de su práctica

II. Los maestros logran crear una cultura del aula que promueve una comunicación en la que todos interactúan con respeto, afecto y valoración de sus características y aportes.

Los niños llegan a la escuela habiendo iniciado su socialización dentro de la comunidad en la que viven. Este proceso se ha activado a través del uso de la lengua materna. La escuela agrega un nuevo proceso de socialización a través del cual los niños y niñas se convertirán en miembros de comunidades letradas, es decir, grupos humanos que utilizan la lectura y la escritura de manera funcional para satisfacer las necesidades de interacción dentro de su comunidad y con otras comunidades.

La educación como forma de socialización invita a los niños a que pasen a formar parte de esta comunidad letrada promoviendo prácticas (la lectura de libros, la escritura de relatos e informes, la solución de

problemas matemáticos, etc.), valores (la escuela ayuda a formar a los futuros ciudadanos del país, dentro del aula y de la escuela todos los niños y niñas se respetan y ayudan mutuamente), maneras de comportarse (niños y niñas no se burlan de sus compañeros, sino que siempre están dispuestos a escucharlos y apoyarlos), etc.

Esto es la cultura del aula: las normas, prácticas, valores, enfoques y artefactos que desarrollan los miembros de una clase, y que rigen y definen lo que es esa clase. Cuando uno entra a un salón de clases, después de observar unos cuantos minutos puede comenzar a apreciar los elementos de la cultura que se está desarrollando. Las culturas se encuentran en continuo estado de flujo, de redefinición, adaptándose a las contingencias del medio y de sus participantes.

En concordancia con la perspectiva igualitaria que promueve la Educación Intercultural y Bilingüe se abandona el concepto tradicional de escolaridad en el cual el maestro es la autoridad única que decide unilateralmente cómo se va a llevar a cabo el funcionamiento de la clase. Se considera a la clase como una comunidad con valores, prácticas, creencias que se han desarrollado de común acuerdo, y donde el respeto mutuo y el firme convencimiento de que todos los niños son capaces de rendir de manera sobresaliente tanto personal como académicamente. La cultura de una clase determina su clima, el ambiente que se respira y siente en ella: calidez, frialdad, etc. Un clima de salón de clase cálido produce niños que confían en sus habilidades, que reconocen sus debilidades pero saben al mismo tiempo que cuentan con el apoyo de sus maestros y compañeros para poder superarlas.

Lean el siguiente ejemplo de la experiencia de Emilia Ferreiro, una famosa investigadora de los procesos de adquisición de la escritura y lectura inicial, y de sus colegas al observar un primer grado en una escuela rural en Oaxaca. ¿Qué podemos decir respecto a la cultura y el ambiente que existe en esta clase? ¿Son espontáneos? ¿Cómo creen que se logró esta cultura en el salón de clase? ¿Qué posibilidad?

Es la hora de leer cuentos en la clase. La maestra inicia la lectura de un nuevo cuento que promete ser muy interesante, y los niños están sumamente emocionados. Luego de haber leído en voz alta por un rato, la maestra invita a los alumnos para que uno de ellos continúe con la lectura. Muchos niños levantan la mano y se ofrecen de voluntarios, pero entre ellos sobresale la voz de Jesús, quien dice: “No, déjenme leer a mí. Yo todavía no sé leer bien y necesito la práctica.” Sus compañeros lo miran y casi de inmediato asienten, dándole la razón y alentándolo. Jesús lee de manera tentativa y a veces penosa, pero sus compañeros no se impacientan. Saben que si no entienden algo siempre pueden tomar el libro en un momento de lectura silenciosa y leerlos por sí mismos.

Ferreiro, A. et al, Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita

Para lograr la equidad educativa dentro de la escuela intercultural bilingüe es indispensable también reexaminar el tratamiento que tradicionalmente se les ha dado a las niñas en las escuelas.

¿Qué roles se les ha asignado habitualmente a las niñas? ¿Para qué se ha creído que sirven principalmente? ¿Se las ha tratado en la escuela —y fuera de ella— igual que a los niños? ¿Cuál es el índice de deserción escolar experimentado por las niñas en la escuela de la cual usted proviene? ¿A qué factores se debe este índice de deserción tan alto?

Los maestros son elementos esenciales en el diseño de una clase armónica e igualitaria, como también en la forja futura de una sociedad democrática donde todos son reconocidos por igual y a todos se les ofrece oportunidades reales para que logren la excelencia. Como veremos luego en más detalle, el ofrecerle a todos oportunidades comparables no significa que se hace exactamente lo mismo con todos los niños.

III. Los maestros asumen el papel de diseñadores de situaciones de aprendizaje en las que ofrecen a los alumnos un efectivo apoyo para la construcción de conocimientos.

“Este taller me ha ayudado mucho a descubrir que cuando enseñé a mis alumnos estoy copiando el modelo de mis maestros cuando era niña: mucho enojo, mucho castigo, todo de memoria. Mi historia, mis penas y alegrías no contaban para nada en la escuela. Yo no aprendía con alegría. Tengo que pensar mucho sobre cómo hacer para que mis alumnos se sientan contentos de aprender en mi clase, se atrevan a preguntar, a contar sus cosas, a reírse y a querer saber más... Estoy segura que lo voy a lograr con la ayuda de mis colegas.”

(Testimonio de una maestra durante un taller de perfeccionamiento docente.)

Este principio enfatiza la idea de abandonar la noción de enseñanza entendida como la transmisión de un conjunto de contenidos preestablecidos en forma homogénea y lineal para todos los alumnos y alumnas por igual, para centrar las preocupaciones pedagógicas en la creación de condiciones favorables para que los estudiantes construyan, guíen y controlen su propio aprendizaje y pensamiento en forma diversificada y adaptada a sus particulares estilos y ritmos de aprendizaje, a sus características culturales, a sus intereses y necesidades.

En esta perspectiva el papel del maestro que enseña es fundamental ya que no sólo selecciona la situación de aprendizaje más adecuada para alcanzar objetivos referidos al desarrollo de competencias comunicativas

orales y escritas, sino que se transforma en un efectivo mediador entre los estudiantes que aprenden y los contenidos de aprendizaje. La intervención del docente es un factor determinante en la calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos, puesto que es quien ofrece “andamiajes” o ayudas eficientes para que cada uno de ellos, de acuerdo a sus propias características y conocimientos previos, pueda desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos.

Es importante destacar que la propuesta didáctica de este manual asume que los alumnos y sus aprendizajes son el centro de las preocupaciones del maestro, pero que ello no menoscaba la importancia de su rol como responsable de la enseñanza de un conjunto de habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el desarrollo integral de los alumnos.

Algunas corrientes pedagógicas actuales tienden a desperfilar el concepto de enseñanza señalando que el único concepto relevante es el de aprendizaje y que el maestro sólo debe jugar el papel de animador de actividades o de acompañante del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Esta propuesta no comparte ese planteamiento y propone una reconceptualización del término “enseñanza” en la que el papel del maestro es no solo responsable de la animación de actividades sino que es quien, sobre la base del conocimiento de sus alumnos y de su formación profesional, crea, diseña, pone en marcha, y evalúa un conjunto de estrategias metodológicas adecuadas para favorecer los aprendizajes de sus alumnos. Todo el proceso de enseñanza está centrado en la búsqueda de las mejores decisiones pedagógicas y de los apoyos o andamiajes más adaptados para la construcción de aprendizajes de calidad de parte de sus alumnos.

En el marco de la educación intercultural bilingüe, la activación de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos y alumnas resulta una situación crucial en relación con la calidad de los aprendizajes. Uno de los grandes obstáculos para aprender que han enfrentado los niños indígenas se refiere a la falta de pertinencia de los contenidos del currículo, lo que a menudo ni siquiera era claramente percibido por el maestro que se contentaba con transmitirlos como materia escolar obligatoria para todos por igual. Sin embargo, cuando un maestro investiga lo que los alumnos saben respecto a determinados conceptos o situaciones, cuando crea un contexto que les permite exponer sus saberes, sus experiencias, sus dudas e inquietudes, él está favoreciendo la vinculación de todo esto con los nuevos aprendizajes, haciéndolos así significativos. El aporte de los alumnos implica la entrada a la vida de

la clase de los elementos que dan forma a la cultura de su familia y su comunidad, lo que les permite reflexionar sobre las características de su entorno, sus valores, saberes y tradiciones culturales. Esta conciencia de su identidad cultural facilita el contacto con elementos de otras culturas, de manera reflexiva, crítica y valorizante.

Para diseñar estas situaciones de aprendizaje adaptadas a las necesidades, intereses, posibilidades y características culturales de los alumnos, una de las preocupaciones de los profesores debe ser la selección de contenidos, materiales y actividades que impliquen un desafío, un reto significativo que despierte el interés por aprender a través de indagar, formular hipótesis y preguntas, descubrir y construir respuestas a los problemas que se enfrentan. Estos procesos van acompañados de la actitud de guía, apoyo y orientación del maestro para permitir que a través de enfrentar nuevas exigencias, cada alumno active su potencial de imaginación, curiosidad, creatividad y se desarrolle cognitiva, social y afectivamente.

Dado que la mayoría de los contenidos que se incluyen en los programas de estudio posee un nivel de cierta complejidad, resulta muy difícil para los niños asimilarlos sin un tipo de ayuda focalizada y sostenida: lo que se pide a los alumnos que realicen en determinados momentos estará a menudo fuera de su alcance individual. Por eso el docente debe construir andamiajes pedagógicos que permitan que ellos, con el apoyo que éstos les ofrecen, sean capaces de funcionar más allá de sus posibilidades individuales, interactuando con sus compañeros, con sus maestros y con variados recursos didácticos.

En síntesis, el papel del docente consiste en ser un mediador eficiente entre ese niño o niña concretos, con sus características culturales, psicológicas y sociales y los contenidos de aprendizaje. 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 su interacción con el ambiente. Así, la enseñanza eficiente implica estructurar situaciones que permitan que el alumno actualice sus conocimientos previos, observe, actúe, analice, formule hipótesis, investigue y teorice, construyendo niveles de conocimiento progresivamente más avanzados.

Otro aspecto que denota la importancia del papel que juega el maestro en la relación didáctica se refiere a que ellos constituyen los principales modelos de comunicación intercultural en la escuela. La posibilidad

de desarrollar en los alumnos una identidad cultural positiva y sólida, al igual que comportamientos y actitudes de respeto y valoración de la diversidad lingüística y cultural, depende en gran medida de las actitudes de los adultos con las que interactúan, especialmente del modelo que les ofrece el maestro.

El estilo comunicativo del docente, el clima de aceptación y respeto hacia las opiniones y puntos de vista diferentes que logra crear en el aula, el apoyo respetuoso y comprometido que ofrece a los niños y niñas con estilos e inteligencias diversas, permite a todos los alumnos sentirse valorados y seguros para interactuar con su entorno cercano al igual que con personas de otras culturas.

Somos conscientes que la caracterización de este maestro puede resultar un modelo idealizado, tomando en cuenta las a menudo difíciles condiciones en las que se desempeñan los docentes, especialmente aquellos que enseñan en contextos rurales. Sin embargo, estamos ciertos que los maestros y maestras aspiran siempre a mejorar la calidad de sus prácticas pedagógicas y que estos planteamientos respecto a las condiciones más favorables para lograr que sus alumnos aprendan con profundidad les permitirán reflexionar sobre los pasos que ellos pueden dar para acercarse progresivamente a este docente ideal.

IV. Los maestros crean y recrean situaciones comunicativas auténticas, semejantes a las de la vida cotidiana y que tengan un sentido y propósito claro para los niños y niñas.

El destacado educador latinoamericano Paulo Freire, quien hizo aportes sustantivos al tema de la alfabetización, narró en una oportunidad su experiencia de aprendizaje de la lectura e hizo un homenaje a su maestra Eunice por su sabiduría al utilizar una metodología que luego él haría suya. Dice Freire: “En mi experiencia el acto de leer fue: primero la lectura de la realidad, la pequeña realidad en la que me movía; luego, la lectura de la palabra”. Al referirse a ese primer aprendizaje de la lectura de su mundo, antes de ir a la escuela, agrega: “Los textos, palabras y letras de ese contexto estaban encarnados en el canto de los pájaros, en el movimiento de las ramas sacudidas por los fuertes vientos que anunciaban tormenta; en los truenos y relámpagos, (...) en el silbido del viento, en las nubes y en el color del cielo... También formaba parte del contexto de mi realidad inmediata el universo lingüístico de mis mayores, y la expresión de sus creencias, gustos, temores y valores. Yo aprendí a leer y escribir en el patio trasero de mi casa, a la sombra de los árboles de mango, con las palabras de mi realidad. Mi pizarra fue el suelo, y utilicé palos como tiza.... Eunice continuó (en la escuela) la tarea de mis padres. Con ella la lectura de la palabra, la frase, la oración nunca implicó una ruptura con la lectura de la realidad. Con ella, leer la palabra, significaba leer la palabra-realidad.”.

Freire, P. (1989)

La propuesta pedagógica sobre la que se basa este manual de enseñanza y aprendizaje de y en la lengua materna de los alumnos, señala la necesidad de continuar desarrollando las competencias lingüísticas y comunicativas que los niños y niñas han logrado a nivel oral en su entorno familiar y en cada uno de niveles escolares anteriores, para así ampliarlas hacia discursos de mayor complejidad que les permitan satisfacer nuevas necesidades comunicativas. Este mayor dominio del lenguaje oral se traduce en que los alumnos no sólo son capaces de desenvolverse en variadas situaciones comunicativas, sino que poseen nuevas capacidades para seleccionar el tipo de discurso y el registro de habla mejor adaptado a la situación.

También constituye un objetivo importante de esta propuesta el apoyar a los alumnos y alumnas a desarrollar la capacidad creciente de utilizar distinciones lingüísticas de mayor abstracción, siempre dentro de situaciones comunicativas auténticas, con sentido y propósito claro para ellos. Estas nuevas capacidades se enriquecen con la participación frecuente de los alumnos y alumnas en entrevistas, diálogos, conversaciones, debates, dramatizaciones, etc.

El concepto de lectura es entendido en este enfoque como una práctica cultural constituida por la interacción entre el lector y el texto escrito con el fin de construir un significado sobre la base de vincular sus conocimientos y experiencias previas con los aportes que ofrece el texto.

El contacto con los diversos tipos de textos presentados implica que los profesores diseñan situaciones de aprendizaje en las que los alumnos sienten la necesidad de leer con variados propósitos. El propósito de la lectura determina tanto el tipo de texto que se seleccionará como las estrategias lectoras más adecuadas.

Las estrategias para el desarrollo de competencias lectoras en los alumnos de los diferentes niveles escolares se desarrollan en tres momentos:

- Antes de leer: “preparémonos para la lectura”
- Durante la lectura: “leamos activamente” y
- Después de leer: “profundicemos nuestra comprensión”.

Se recomienda también que estas estrategias incluyan instancias de comunicación oral y de escritura.

Se enfatiza también la necesidad de ofrecer a los alumnos múltiples y variadas experiencias de comunicación auténtica a través de la escritura, siempre con propósitos definidos y destinatarios específicos.

En el caso de la producción de textos escritos, se sugieren tres momentos didácticos privilegiados (aunque no realizados según una secuencia rígida), una vez que se ha determinado el propósito de la comunicación y el o los destinatarios:

- Escritura de una primera versión del texto sin interrumpir a los alumnos con correcciones sobre aspectos formales;
- revisión individual y grupal con el fin de perfeccionar tanto la redacción como la ortografía, sintaxis y caligrafía (en el caso de la escritura manuscrita);
- reescritura de la versión que resulta más satisfactoria para quien escribe.

Una vez finalizado el proceso de producción, los textos son socializados con el fin de satisfacer efectivamente la intención comunicativa para la cual fueron creados.

Para que los aprendizajes tengan sentido para los alumnos es necesario que se desarrollen en situaciones funcionales, en las que se requiere utilizar el lenguaje oral o escrito con propósitos definidos.

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. Durante mucho tiempo se tendió a pensar que una buena enseñanza dependía, sobre todo, de la forma en que los docentes organizaban los nuevos contenidos y de la utilización de metodologías que permitieran a los alumnos avanzar paso a paso, de lo simple a lo complejo, 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.

De estos planteamientos se desprende con claridad la importancia pedagógica de incorporar los conocimientos y las experiencias previas de sus alumnos al momento de diseñar situaciones de aprendizaje, para que éstos sirvan de apoyo sobre el cual articular los nuevos conocimientos. Esto implica que los educadores deben conocer las experiencias culturales de los niños y niñas y utilizar estrategias metodológicas diversificadas que respeten sus diferentes estilos de aprendizaje. El ejemplo

que encabeza este principio sobre la maestra que enseñó a leer al educador Paulo Freire ilustra muy bien esta idea.

Algunas recomendaciones para lograr aprendizajes significativos y contextualizados son las siguientes:

- ★ Conocer y valorar la cultura de los alumnos indígenas, su lengua materna y sus experiencias dentro y fuera de la escuela. Las experiencias de aprendizaje escolar tendrán como objetivo apoyar a los niños y niñas en la construcción de un sentido de pertenencia a esa cultura.
- ★ Considerar sus intereses, sus deseos y sus necesidades. Sobre esa base se aspira a despertar en los alumnos nuevos intereses y necesidades de aprendizaje.
- ★ 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. La pertinencia cultural de esas situaciones hará sentir a los niños que lo que se aprende en la escuela tiene sentido y se relaciona con su experiencia familiar y social.
- ★ Utilizar estrategias metodológicas activas y participativas tales como las unidades temáticas, los proyectos de aula, las investigaciones, los talleres de diverso tipo; ellas constituyen contextos favorables para desarrollar la lengua materna, incorporar los saberes y experiencias de los alumnos, el aporte de otros actores de la comunidad y para facilitar la integración de contenidos de diversas áreas o disciplinas.
- ★ Organizar las actividades pedagógicas, especialmente cuando se presentan nuevos contenidos del currículum, en los siguientes tres momentos principales:
 - A. En un primer momento, el docente ofrece a los alumnos un espacio para que expresen libremente sus conocimientos y posibles experiencias sobre un tema dado, en forma oral o escrita.
 - B. Enseguida, apoyándose en los conocimientos previos de los alumnos, en sus fortalezas y debilidades, el maestro selecciona, estructura y sistematiza los aspectos lingüísticos y comunicativos que desea afianzar, mejorar o enseñar y los presenta utilizando diversas estrategias que permitan su participación activa.
 - C. Finalmente, en tanto mediador de los aprendizajes, el maestro crea situaciones que permitan a los alumnos poner en práctica en otros

contextos los conocimientos adquiridos y tomar conciencia de los progresos alcanzados. En la medida que los niños son conscientes de los avances que realizan en ese dominio y de las herramientas cognitivas construidas durante el proceso de aprendizaje, se sentirán motivados para seguir participando en nuevas actividades comunicativas.

Durante el primer momento de esta secuencia pedagógica, que naturalmente no se desarrolla en forma lineal, el profesor podrá observar los conocimientos que los alumnos ya han adquirido y la forma en que están estructurados. Esta información será muy valiosa para determinar las actividades y situaciones de aprendizaje más favorables para permitirles desarrollar nuevas capacidades sobre la base de reorganizar sus esquemas cognitivos previos.

El segundo momento implica la activa participación de los alumnos en actividades que constituyen desafíos significativos para la resolución de problemas con propósitos definidos. Ellos se comprometen en las tareas que les plantea la situación de aprendizaje con la conciencia de estar aprendiendo con el apoyo y colaboración del profesor y de sus compañeros, al mismo tiempo que de estar construyendo estrategias de aprendizaje valiosas en otras situaciones y contextos relacionados. Una de las características de las actividades desarrolladas por los alumnos es que apelan constantemente al pensamiento reflexivo, crítico y creativo; ellos anticipan, relacionan situaciones y eventos, plantean alternativas de respuesta y las evalúan interactivamente. Por otra parte, el compromiso no sólo es cognitivo sino que se involucran social y afectivamente en las tareas que emprenden.

El último momento es crucial para que las competencias desarrolladas por los alumnos puedan experimentarse en nuevos contextos. Esta etapa de generalización o transferencia define uno de los cambios planteados por los nuevos enfoques didácticos, en el sentido de aspirar a que los alumnos no sólo construyan nuevos conocimientos sino que desarrollen su capacidad de ser pensadores competentes y de controlar sus estrategias y procesos para seguir aprendiendo.

Enseñar y aprender se entienden hoy como “procesos situados”, es decir, estrechamente relacionados con los contextos en los que se producen. Los seres humanos enfrentamos a lo largo de nuestras vidas constantes experiencias que nos exigen nuevas respuestas y aprendizajes; estos aprendizajes, desde la infancia, están fuertemente marcados por la cultura en la que estamos inmersos y por los significados y modos de comprender el mundo que comparte la comunidad. De este modo, los procesos de

aprendizaje se entrelazan con los procesos sociales y con las situaciones específicas en los que éstos tienen lugar.

Del mismo modo que en la vida cotidiana, el desarrollo de determinadas competencias en los contextos escolares, depende de la interpretación que tienen los alumnos de la situación de aprendizaje que se les propone, del sentido que tienen para ellos los contenidos de la actividad, de los propósitos que les asignan. Por el contrario, cuando los contenidos son presentados y transmitidos en forma atomizada y fuera de un contexto que les otorgue sentido, los alumnos pueden eventualmente retenerlos por un tiempo en su calidad de “materia escolar”, pero difícilmente podrán transformarlos en conceptos y habilidades que les permitan reutilizarlos en otras situaciones o contextos.

Una de las lecciones que se desprende de esta concepción de la educación como una práctica cultural situada se refiere a la importancia de conocer, valorar y recoger algunas de las características de las prácticas de enseñanza de la comunidad y de nuestra cultura propia. En cada comunidad existe un conjunto de pautas de crianza, de estrategias utilizadas por los padres, abuelos y otros miembros para educar a los niños y niñas. La escuela debe conocer estas pautas e incorporar todos aquellos elementos que permitan a los alumnos establecer un vínculo significativo entre las prácticas culturales de su familia en la vida cotidiana y aquellas utilizadas por la escuela para incorporarlos a otros ámbitos culturales. De este modo, tanto las comunidades como los niños percibirán a la escuela como un espacio que valora sus aportes culturales y les permite desarrollarse e integrarse a un mundo más amplio respetando su identidad.

De este modo se procura que la experiencia educativa cobre un sentido y propósito claro para los estudiantes y les permita asignar funcionalidad a las tareas que desarrollan. El desarrollo de competencias de lectura o de producción de textos escritos, por ejemplo, se produce cuando los alumnos viven experiencias auténticas de encuentro con textos que reflejan sus propias experiencias culturales y que les permiten satisfacer diversas funciones comunicativas o de aprendizaje; esto implica una profunda revisión de las prácticas pedagógicas que han centrado el esfuerzo en el desarrollo de destrezas aisladas, separadas de sus contextos bajo el errado supuesto de creer que así se facilita el aprendizaje.

La siguiente cita de E. Charmeux (1992) enfatiza la importancia de situar los aprendizajes dentro de contextos, con la complejidad que ellos conllevan:

“Las situaciones de aprendizaje nunca pueden referirse a “lo simple”, porque la realidad experiencial es, por naturaleza, compleja. Incluso en el fondo de su cuna, el recién nacido está rodeado de “lo complejo”: el aire que respira, las palabras que escucha, los objetos que toca, etc. Lo “simple” es siempre el resultado de un análisis, es una construcción abstracta, componente esencial de todo aprendizaje, pero que no puede ser el punto de partida. Si se quiere, por lo tanto, partir de lo que es fácil para el niño, hay que hacerlo desde su experiencia; es decir, de lo complejo que le es familiar”

Una lectura será exitosa e interesante para el alumno en la medida que tenga claro el propósito para leer, la posibilidad de participar en la selección de lo que lee y desarrollar habilidades que le permitan utilizar el texto y el contexto para comprender mejor. Del mismo modo, cuando la escritura está asociada a una actividad comunicativa auténtica, tal como escribir una carta a un amigo, redactar noticias para el diario mural, preparar un afiche para una campaña sobre cuidado del medio ambiente, etc., los alumnos se involucran activamente en la construcción de nuevos conocimientos lingüísticos.

El contexto es entonces el marco experiencial que rodea una situación y nos ayuda a proponer ciertas interpretaciones cuando tratamos de dar sentido a nuevas experiencias; en este sentido, el contexto es el todo interconectado que da sentido a las partes, el escenario donde tiene lugar la interacción de aprendizaje.

V. Las actividades que se proponen a los alumnos favorecen el trabajo colaborativo.

¿Qué les sugiere la siguiente cita tomada de una entrevista con un tejedor de Oaxaca? ¿Le trae a la mente prácticas similares de su experiencia? ¿Qué pasaría si el tejedor le diera al niño una pequeña explicación sin ayudarlo, modelar la acción ni estimularlo?

(Para enseñar a alguien) “Yo le diría: observa primero cómo lo hago, lo voy a hacer muy despacio, mira, así se hace... órale, ya está listo, vente con confianza hombre, no tengas cuidado, si se revienta (el hilo) ahorita te lo amarro, si se te cae ahora, te lo levanto. Sí, así empecé yo también, y todos empezamos igual.”

*Ricardo Gutiérrez, tejedor, Santa Ana del Valle; Oaxaca, México, 1992
De una exhibición en el Centro Cultural de la Raza, San Diego, California*

Los enfoques socioculturales del aprendizaje nos permiten plantear una pedagogía que le ofrece mejores oportunidades de aprender a todos los estudiantes ya que considera los procesos de enseñanza y de aprendizaje como una práctica social similar a las prácticas a través de las cuales se

socializa a los niños. Todos los niños aprenden a formar parte del grupo familiar dentro del que crecen. A través del proceso de socialización los niños aprenden a comportarse como los otros miembros de su grupo, desarrollan preferencias similares, y aprenden a compartir muchos de sus valores. Aprenden todo esto de sus padres, hermanos, tíos y vecinos, y lo aprenden con ellos. Es necesario que el niño sea ayudado por los otros para desarrollar sus conocimientos.

De igual manera, el conocimiento escolar se desarrolla a través de la actividad social, en una situación en la que la maestra apoya la adquisición de conocimientos y destrezas, y en la que los alumnos interactúan en grupos de dos, tres o cuatro. A medida que el niño practica gana confianza con las ideas que está practicando, y eventualmente las hace suyas, es decir, se las apropia.

Las principales características que definen esta perspectiva educativa son:

- ★ El desarrollo cognitivo, lingüístico y académico de niños y niñas es el resultado del aprendizaje. La primera vez que una niña encuentra un concepto necesita el apoyo de otros para poder entenderlo. Con este apoyo, y con práctica cuidadosamente planeada por una maestra o maestro, ella llegará a dominar el concepto y podrá utilizarlo adecuadamente sin ayuda en el futuro.
- ★ El aprendizaje siempre se realiza más allá del nivel de desarrollo actual de los alumnos, en un plano que Vygotsky llama la ‘zona del desarrollo próximo’. Desde este punto de vista, no tiene sentido decir “no le puedo enseñar este concepto a los niños porque todavía no están listos”, sino que es justamente porque no están listos que se les debe enseñar, apoyando bien la enseñanza con andamiajes adecuados. Un andamiaje es el apoyo que construye el maestro para ayudar a los alumnos a que rindan más allá de sus capacidades.
- ★ El aprendizaje se mueve del plano social o inter-subjetivo al plano individual o intra-subjetivo. Es decir, primero se desarrolla en interacción verbal con otros, con apoyo, en actividad significativa y con propósitos específicos; luego el estudiante internaliza o vuelve suya la práctica, y por lo mismo, no requiere de mas apoyo para realizarla. A medida que crece esta “zona del desarrollo actual”, se expanden también las zonas del desarrollo próximo”.
- ★ El aprendizaje se manifiesta como el cambio en la participación del alumno en actividades a través del tiempo. Por ejemplo, cuando recién comienza a leer, apenas puede leer algunas palabras bien, y

otras con dificultad. Entonces su participación en la comunidad de lectores es periférica e insegura. A medida que –con el apoyo de su maestro y sus compañeros– desarrolla sus habilidades de lectura, comienza a semejar cada vez más a un logrado lector. Finalmente, cuando lee con eficiencia diferentes tipos de textos con propósitos diversos, ya es un miembro central de la comunidad de lectores. Para que se realice esta incorporación del niño a comunidades específicas, debe tener acceso a modelos adecuados, a un andamiaje sólido y eficiente para poder trabajar más allá de sus capacidades, y debe sentirse invitado y bienvenido en la comunidad a la que se está acercando.

VI. La escuela organiza su acción educativa ampliando los espacios de aprendizaje más allá de la sala de clases.

La sala de clases, si bien es un espacio privilegiado para la creación de situaciones de aprendizaje, no constituye el único lugar donde un maestro organiza instancias favorables para la construcción de conocimientos. Este principio es aún más importante para considerar en nuestras comunidades donde los niños aprenden en diversos sitios y mediante diversas prácticas, muchas de ellos orientado al trabajo, al cuidado de los niños, a la fabricación de ciertas tecnologías útiles, etc., casi siempre acompañado por otros amigos o por familiares mayores quienes guían el proceso de aprendizaje y acción.

Diversificación de los espacios de aprendizaje.

Un enfoque amplio y actualizado en relación con el desarrollo del lenguaje oral y escrito de los alumnos, especialmente de su lengua materna, supone un cambio del concepto de espacio de aprendizaje. Desde la perspectiva de esta propuesta didáctica, la construcción de aprendizajes significativos se produce dentro de variadas situaciones auténticas, en las cuales los niños y niñas enfrentan verdaderos desafíos comunicativos y por lo tanto, están conscientes del sentido y propósito de las actividades que realizan.

El primer y más importante espacio en el que los niños y niñas aprenden lo constituye su entorno familiar. Si bien los educadores no participan directamente en esas instancias educativas familiares, es importante que conozcan sobre las características propias de los miembros adultos de la cultura para enseñar a los niños y niñas. Estas pautas pedagógicas familiares constituyen una información muy valiosa para ser consideradas al momento de crear situaciones comunicativas auténticas.

Del mismo modo, los maestros deben considerar otros lugares fuera y dentro de la escuela, tales como el monte, los chacos o lugares de siembra, el mercado, la montaña, la plaza, el camino, los llanos, los ríos, la calle, el barrio, el patio, la cancha deportiva como espacios favorables para que los niños aprendan dentro de contextos de interés.

Estas salidas a nuevos espacios de aprendizaje constituyen una experiencia enriquecedora no sólo para los alumnos sino que también para el maestro. Los alumnos tendrán la oportunidad de observar con una nueva mirada muchos lugares que les son conocidos, gracias a que el maestro llamará su atención sobre determinadas situaciones que probablemente nunca había percibido. Por ejemplo, antes de ir al mercado, el educador invitará a los niños y niñas a observar las formas en que interactúan vendedores y clientes, el idioma que utilizan, las expresiones más usuales, etc. Desde el punto de vista de la educación intercultural bilingüe se trata de ofrecer a los niños la posibilidad de tomar conciencia sobre ciertos rasgos propios de su cultura, valorarlos y prepararlos para poder contrastarlos más adelante con los equivalentes en otras sociedades.

Otro aspecto interesante de estas salidas “a terreno” es que los niños pueden observar las funciones que cumple el lenguaje escrito en la lengua indígena y en castellano, reflexionar sobre ello y ser conscientes de las necesidades que existen de ampliar los espacios en los que se habla, se escribe y se lee en su lengua materna. Esta evidencia despertará probablemente en ellos la motivación por jugar un activo papel en la producción de textos escritos en su lengua para enriquecer el entorno y hacerlo más letrado. 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.

El aula, un espacio favorable para los aprendizajes.

Para lograr el objetivo de formar alumnos activos, reflexivos, que interactúan entre ellos y con el maestro, que consultan diversas fuentes de información, que aprenden a colaborar y a investigar, se requiere modificar drásticamente el concepto de aula que tenemos actualmente. No es posible sostener conversaciones, debates, lecturas y producción de textos colectivos en un aula en la que los alumnos están sentados en filas, los unos detrás de otros y todos mirando al maestro.

Un aula funcional a la propuesta pedagógica que promueve este manual debe organizarse de una manera muy diferente. Algunas de las carac-

terísticas que debe presentar esta aula favorable para la comunicación, son las siguientes:

- ★ 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 un alumno o alumna, 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, etc.
- ★ 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, etc. 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. En ella no sólo hay textos literarios, sino que diccionarios, enciclopedias, revistas, libros científicos, folletos, etc. Un elemento importante lo constituyen los textos producidos por los niños en su lengua materna, los que son “editados” bajo la forma de libros o folletos, e ilustrados por ellos mismos.
- ★ 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.
- ★ Los espacios de aprendizaje no sólo se caracterizan por sus aspectos materiales y físicos, sino que involucran dimensiones emocionales, afectivas y valóricas. En el aula 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, etc.
- ★ En este espacio interactúan el maestro, sus alumnos y alumnas, pero también se invita a participar periódicamente a otras personas

significativas de la comunidad. A menudo vienen personas mayores para compartir con los niños elementos importantes de su experiencia cultural, para enseñarles sobre las tradiciones, los saberes, las leyendas, la historia de sus antepasados, con el fin de preservarla y valorarla. En otras oportunidades se trata de artistas y artesanos que enseñan a los alumnos algunas técnicas propias de su arte.

VII. La escuela favorece la creación de nuevos campos y ámbitos comunicativos para expandir la función de la lengua materna indígena en forma oral y escrita, tanto en las actividades escolares como en otros contextos sociales.

Espacios de uso de idiomas en un contexto multilingüe

En situaciones multilingües, como en las que vivimos y trabajamos, las lenguas que hablamos nos sirven para distintas funciones. Es decir, si mantenemos nuestro idioma indígena, nos sirve para mantener la solidaridad del pueblo, para la socialización en la casa, para los ritos sociales y religiosos, para el trabajo y el mercado, para la transmisión del conocimiento, y para conectarnos con nuestros ancestros, nuestra historia, y nuestra identidad. De hecho también quisiéramos expandir las funciones orales y escritas de nuestro idioma para ocupar otros espacios nuevos, ahora tal vez dominados por el idioma español.

De igual manera, el español que también hablamos, nos sirve para comunicarnos con otra gente que no sepa nuestro idioma (sean de otros pueblos indígenas o no-indígenas); nos sirve para comunicarnos cuando vamos a otro pueblo o país hispano-hablante; nos sirve para relaciones de trabajo, mercado, y negocio en otros lugares no-indígenas; nos sirve si tenemos que acceder a otras fuentes de información escrita u oral en castellano (periódicos, radio, TV, libros, revistas, etc.). Por supuesto también podremos aprender otros idiomas más.

Algunos estudios sugieren que dos idiomas no pueden sobrevivir juntos si cumplen las mismas funciones para los hablantes. En ese sentido, se teme que el idioma castellano siga desplazando a los idiomas indígenas, porque sigue ocupando los espacios funcionales que nuestros idiomas tradicionalmente dominaban. En algunos casos, el hecho de que nuestra lengua materna y la lengua castellana ya comparten un mismo lugar, ha conducido a la aparición de formas de lenguaje sincréticas o intermedias, (Luykx 1998:205) como el Quechuañol en Bolivia, o el Guaraní Criollo en Paraguay. Este lenguaje intermedio también ha aparecido en la adaptación de las lenguas nativas a la radio y la escuela, con fuerte influencia de modelos españoles de escritura y gramática.

Mientras ahora son estos idiomas intermediarios o el español que dominan los espacios no-tradicionales, nuestros idiomas originarios también pueden ocupar espacios nuevos si así lo deseamos. La enseñanza de la lengua materna en la escuela intercultural bilingüe debería apuntar hacia esta defensa y a su expansión. Nuestras tareas en la escuela bilingüe pueden contribuir a la creación de estas nuevas funciones para nuestros idiomas propios. Si no lo impulsamos y lo practicamos a diario en la escuela, nuestro idioma seguirá cediendo espacio al español. ¿Cómo creamos funciones y espacios distintos y nuevos para nuestro idioma, frente al castellano?

La creación de nuevos campos y ámbitos comunicativos

Un paso fundamental para desarrollar un programa de enseñanza de lenguas indígenas es tomar conciencia de los usos distintos que tienen nuestros idiomas y el idioma castellano. La meta es tratar de desarrollar nuestras habilidades en las dos lenguas, sin perjudicar ni el uno ni el otro. Por el hecho de que el idioma castellano no necesita defensores, nuestra actividad expansiva se enfoca en nuestro idioma. Esta práctica lingüística: hablar, crear, escribir y producir cosas nuevas en nuestros idiomas, implica mantener y crear espacios funcionales importantes, al lado de otros espacios que ocupa el idioma castellano. Tal vez no van a cumplir las mismas funciones los distintos idiomas, pero tampoco van a confrontarse. Lo que se busca es un compromiso y un diálogo entre los dos idiomas.²

El proceso de aprendizaje-enseñanza de la lengua materna indígena debería entonces apuntarse a la expansión funcional y utilitaria del idioma indígena, lo cual tampoco implica olvidarse o marginar las prácticas lingüísticas tradicionales. Podemos:

1. *Buscar nuevos usos* para nuestros idiomas (la radio, radionovelas, teatros comunitarios, prensa escolar y comunal, actas públicas, asambleas comunales y regionales, organización indígena, gestión educativa, proyectos educativos locales y regionales, planificación educativa, desarrollo de libritos escolares, actas cívicas, historias orales y escritas, etc.).
2. *Ocupar espacios ahora dominados por el castellano*, donde nuestros idiomas también deberían tener un espacio. Por supuesto, no se trata de abandonar el castellano. Siempre el castellano nos será necesario para comunicarnos más allá de nuestra comunidad. Sin embargo, también podemos volver a usar nuestra propia lengua

² Luykx 1998:210, basándose en un comentario de Bartomeu Meliá, de su trabajo “El bilingüismo radical.”

en las actividades escritas u orales donde nos comunicamos entre nuestra gente, pero utilizamos la lengua castellana (en la casa, en las asambleas, en la escuela, en la cancha, en el mercado, en la calle, en comunicaciones como cartas, anuncios, etc.). De hecho, con la educación bilingüe, nuestros idiomas ya han ocupado de alguna manera un espacio en la escuela, la que tradicionalmente fue dominada por el castellano.

En esta búsqueda de nuevos espacios de uso para la lengua originaria, el maestro de lengua materna indígena, en cualquier nivel escolar, debe trabajar como guía y orientador. También se podría buscar las formas para integrar estas necesidades políticas del idioma, con las necesidades de aprendizaje y enseñanza de los alumnos. Si fuera necesario el desarrollo de neologismos para un proyecto de esta naturaleza, se podría colaborar con otros miembros de la comunidad u organización indígena para trabajar ese punto. Desde luego, el desarrollo de las actividades mencionadas también tendría que ser algo real, auténtico y realmente funcional. De otra manera, son acciones simbólicas, que no tienen mayor utilidad para la comunidad y que serán olvidadas pronto.

VIII. Los maestros enseñan explícitamente estrategias metacognitivas.

Lea el siguiente dicho árabe y luego reflexione, ¿Tiene algo de verdad? ¿Qué? ¿Qué comentario hace indirectamente acerca de las habilidades que son importantes de desarrollar en los estudiantes?

El que sabe y sabe que sabe es un sabio, síguete.

El que sabe y no sabe que sabe está dormido, despiértalo.

El que no sabe y sabe que no sabe es humilde, enséñale.

El que no sabe y no sabe que no sabe es un necio, húyele.

Cuando los niños entienden el contenido de un texto oral o escrito, y pueden resumirlo, contárselo a otros, o compararlo con otros relatos, decimos que ellos están utilizando actividades cognitivas. Cuando ellos analizan cómo hacen para resumir –en término de las operaciones mentales que utilizan para realizar la síntesis-, o cómo es que se formula una hipótesis, o cuando autoevalúan lo que entienden respecto a un tema, lo que les falta por entender, y cuando planifican lo que deben hacer para lograr estudiar lo todavía desconocido, ellos se están enfrascando en actividades metacognitivas.

Como lo dice el dicho anterior, no hay peor situación que la de aquel que no sabe qué es lo que no entiende, porque en ese caso nadie puede ayudarlo. Entonces en la educación no es sólo importante el entender textos, sino que es igualmente importante el entender en qué consiste

entenderlos, el poder medir lo que uno ha logrado y el camino que le queda por recorrer; y el poder planificar las actividades de estudio. Todas estas son actividades metacognitivas. La metacognición comprende tres aspectos principales:

1. *Conciencia de las estrategias que se están utilizando para leer, escribir, comunicarse verbalmente, entender a otros, a medida que las aplicamos.* Por ejemplo, se les puede pedir a los estudiantes que para preparar una presentación oral acerca de un evento histórico deben indicar cuál es la evidencia que tienen, qué punto de vista se presenta; que hipoteticen qué hubiera pasado si algo hubiera ocurrido de manera diferente, y que finalmente expliquen cuál es la significación del evento. Si los niños al hacer su presentación oral se recuerdan a sí mismos los elementos que deben incluir, ellos estarán trabajando tanto a nivel cognitivo (al estructurar su narrativa), como a nivel metacognitivo (al tener constantemente presente en su mente que deben cubrir todos los elementos que le pide el maestro).

La aplicación consciente de estrategias es también un andamiaje, un mecanismo transitorio de apoyo. Después que los maestros invitan muchas veces a que sus alumnos utilicen estrategias como la anteriormente sintetizada –que se denomina Hábitos Mentales–, los alumnos se apropiarán de la estrategia y la utilizarán de manera automática, habiendo mejorado de esta manera la calidad de sus aprendizajes.

2. *Capacidad de autoevaluación:* ya hemos mencionado lo importante que es darse cuenta de cuánto uno ha avanzado en su aprendizaje, así como de reconocer el camino que queda por cubrir en el estudio.

Otra forma de metacognición se lleva a cabo cuando los estudiantes pueden revisar su propio trabajo y calificarlo, además de entender qué es lo que le faltaría para poder acercarse más a la meta pre-establecida. En la sección de evaluación de este manual elaboramos con más detalle este tema, así como el rol que cumplen las rúbricas³ como andamiajes en este proceso.

Una tercera forma de autoevaluación es la de comprometerse en procesos de análisis de la participación que uno ha tenido en una actividad. Cuando los niños y las niñas trabajan colaborativamente en una actividad, por ejemplo, es importante que de vez en cuando ellos hagan la metacognición de su participación en el desarrollo de

³ Pautas que indican niveles de logro de los estudiantes en una actividad o competencia dada. Por lo general comprenden varios criterios

la actividad. Los alumnos se pueden hacer preguntas tales como: ¿Participé activamente en todo momento durante la actividad? ¿Escuché con atención las contribuciones de mis compañeros? ¿Qué aprendí acerca de mi participación?

3. *Planificación de actividades cognitivas futuras.* En base a un análisis de lo que se ha logrado y lo que queda por aprender, los alumnos son invitados a decidir cómo diseñar parte de su proceso de desarrollo. Siguiendo el cuestionamiento del ejemplo anterior, los estudiantes se podrán preguntar ¿Qué puedo hacer en el futuro para mejorar mi participación en las discusiones grupales? A partir de esta reflexión, ellos podrían trazarse actividades estratégicas, implementarlas, autoevaluarse, y así continuar con un ciclo metacognitivo que incrementa su autonomía como estudiante.

Los procesos metacognitivos ayudan a que los alumnos no perciban como misterioso el logro académico. Muchas veces los estudiantes, principalmente aquellos que no son los mejores alumnos, creen que ellos no son tan capaces y que por eso no rinden bien en la escuela. Al comprometerse en procesos metacognitivos el éxito académico es claro, lograble, y requiere el actuar estratégica y conscientemente –por lo menos al inicio-. De esta manera se remueve el misterio que rodeaba al éxito de unos pocos y permite que el éxito escolar sea posible para todos, aunque no necesariamente en los mismos plazos. Cada niño parte de un punto diferente y tiene su ritmo propio; la meta es real y alcanzable para todos, pero la manera en que se llegue a ella y la rapidez con que se logre mostrará variabilidad. En todos los casos la metacognición será un excelente vehículo de avance.

IX. La evaluación se integra naturalmente al proceso de enseñanza y aprendizaje permitiendo a los alumnos participar en sus propios procesos de evaluación, ya que éstos responden a objetivos compartidos y a criterios explícitos.

¿Les ha sucedido alguna vez que después de haber trabajado con gran ahínco en el desarrollo de un trabajo recibieron una nota sorpresivamente baja? ¿Les ha pasado también que ustedes no entienden claramente lo que quería el profesor que hicieran los alumnos para lograr la nota máxima? Peor aún, ¿descubrieron alguna vez que un compañero que ustedes pensaban que no era especialmente dedicado fue precisamente quien sacó la nota más alta en ese trabajo y ustedes nuevamente no entendieron la razón por qué?

Las evaluaciones han sido siempre asociadas con el fin del año escolar. Esta es la primera impresión que necesitamos revisar. En nuestra propuesta la evaluación es considerada como una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje. Cuando un maestro invita a los niños a que hagan una actividad, en todo momento él debe observar sus reacciones ya que de ese modo se dará cuenta si necesita dar más explicaciones cuando éstas no han sido entendidas. A veces su monitoreo le permite decidir, basándose en la evaluación que conduce y las respuestas o rostros de los alumnos, que la actividad debe ser postergada, y que en su lugar necesita desarrollar otra que prepare a los alumnos para el reto que presenta el ejercicio. En otros casos, una actividad que fue cuidadosamente planeada el día anterior se vuelve innecesaria ya que los alumnos han entendido el concepto que la actividad iba a reforzar. Insistir en realizarla independientemente de las necesidades de los alumnos no es aconsejable ya que entonces la actividad pierde su propósito y causará desinterés o aburrimiento entre los alumnos. Como vemos entonces, un buen maestro está continuamente reflexionando y evaluando el efecto que producen los andamiajes que ofrece a los alumnos y esta reflexión le permite replantear sus actividades de enseñanza. De esta manera la evaluación es parte integral del quehacer cotidiano de un maestro.

Otros recuerdos que asociamos con la evaluación son las angustiosas memorizaciones desesperadas que teníamos que hacer antes de un examen; o el examen, que lamentablemente en lugar de hacer preguntas inteligentes que nos hicieran pensar, nos obligaba a repetir fechas o límites geográficos sin sentido inmediato y real. No estamos tratando de argüir que los límites geográficos de un país no sean importantes, pero cuando su conocimiento preciso es necesario, lo mejor es consultarlo en los documentos apropiados. Mucho más importante a este respecto es entender las causas de cambios limítrofes y cómo se debe pensar y negociar con países vecinos para que acaben los conflictos. En la vida cotidiana hay pocas cosas que merecen ser memorizadas y debido a la naturaleza cambiante del conocimiento en la época actual, lo más importante que se les puede dar a los alumnos es la habilidad para buscar información y para continuar aprendiendo por sí mismos.

¿Qué pensaría usted si en lugar de que los trabajos que asignan los maestros fueran devueltos con notas numéricas se los devolviera con notas de 'excelente', 'aceptable' y 'necesita revisión', y que en caso de lograr cualquiera de las dos últimas notas los alumnos tuvieran una segunda oportunidad para mejorar la nota volviéndolos a hacer guiados por criterios explícitos?

Tradicionalmente, uno de los aspectos más frustrantes del proceso educativo para los alumnos ha sido la manera en que son evaluados. Los criterios que regían la asignación de notas eran secretos impenetrables y muchas veces asistemáticos. Para evitar este estado de oscurantismo y permitirle a los estudiantes tener conocimiento y control sobre sus procesos de evaluación, la tendencia actual es comunicarles en el momento en que se les invita a participar en una actividad, cuáles son los criterios que se utilizarán para evaluarla. De esta manera los niños y las niñas saben claramente antes de iniciar su participación qué deben hacer para lograr un “sobresaliente”, qué tipo de trabajo les merecerá un “satisfactorio”, y en qué casos recibirán un “necesita ser revisado”. De igual manera, en caso de tener que revisar su trabajo contarán con claros lineamientos que le especifiquen lo que deben cambiarle o agregarle a sus trabajos para poder obtener una mejor calificación. El contar con estas rúbricas que ayuden a evaluar el desempeño de los alumnos les permite a ellos mismos autoevaluarse y comparar su trabajo con los estándares que se han establecido para él. De igual manera los niños pueden corregir los trabajos de sus compañeros y escribir comentarios para ayudarlos a revisarlos. En este caso los niños sabrán que el proceso de evaluación es claro, explícito, justo, y que les permite crecer académicamente.

En los capítulos referidos al aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura, hemos incorporado algunos ejemplos de rúbricas con criterios de evaluación.

CAPÍTULO 3

Desarrollo de la expresión oral

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

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

- ★ el lenguaje oral constituye una fuente de crecimiento personal tanto desde el punto de vista social, como afectivo y cognitivo; cuando los niños y niñas tienen numerosas y frecuentes oportunidades para expresarse en forma oral, en situaciones espontáneas y estructuradas, ellos desarrollan sus capacidades intelectuales, sus habilidades de interacción social y una autoestima positiva;
- ★ la incorporación de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, de sus intereses y necesidades como base de sus nuevos aprendizajes frecuentemente es posible a través de ofrecerles espacio para expresarse oralmente;
- ★ la calidad de los aprendizajes escolares en todas las materias del currículum depende en gran medida de la capacidad que poseen los niños para comprender y producir mensajes en forma eficiente;

- ★ el desarrollo de la expresión oral que los niños logran en forma natural en su entorno cotidiano les permite satisfacer variadas funciones comunicativas; sin embargo, las situaciones escolares, a través de la participación intencionada de los maestros y la interacción con otros niños y niñas, permite el aprendizaje y desarrollo de nuevas y más complejas formas lingüísticas y comunicativas, favorables para desempeñarse en nuevas situaciones y contextos;
- ★ al enriquecer el lenguaje oral de los niños, se les ayuda a ser conscientes de las distintas funciones del lenguaje y a obtener un progresivo dominio de distintos registros de habla, flexibles y adaptados a su contexto situacional y a los patrones culturales de su comunidad.

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

En este capítulo ofrecemos a los maestros un conjunto de sugerencias metodológicas que permiten que los niños tomen la palabra, se comuniquen a través del diálogo, expresen sus pensamientos y sentimientos, expongan sus ideas con claridad, expliquen con precisión, argumenten y convezan; desempeñen distintos roles con sus correspondientes registros de habla; jueguen con el lenguaje; inquieran, interroguen, descubran; expliciten ciertas reglas que aseguren la convivencia, etc.

A través de estas múltiples y variadas experiencias comunicativas los alumnos aprenderán en forma contextualizada y significativa a utilizar distinciones lingüísticas de un nivel de abstracción progresivamente más alto, con propósitos que les resultan claros y pertinentes. También aprenderán a ser conscientes del uso de distintos registros de habla adaptados al contexto: es decir, que ellos no hablan en la misma forma en el recreo y en la sala de clases; con el maestro y con los compañeros; con un familiar o con un adulto desconocido. Cada lengua posee patrones comunicativos y lingüísticos diferentes en relación a estas restricciones, que el maestro debe conocer y ofrecer modelos a través de su propia forma de comunicarse con diferentes personas.

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

Diálogos y conversaciones

Habitualmente en las salas de clases los alumnos tienen escasas oportunidades para comunicarse entre ellos en forma espontánea y para hablar sobre temas relacionados con sus intereses y experiencias personales. La mayor parte del tiempo es el maestro quien formula preguntas, aprueba o desaprueba las respuestas que obtiene de los alumnos y presenta nuevos contenidos o materias. De este modo, la conducta que se estimula en los niños y niñas y la que determina su buen comportamiento es el silencio. Las manifestaciones verbales orales de los alumnos se limitan a su participación sólo cuando se les solicita hacerlo y el resto del tiempo deben permanecer callados. Esta situación que resulta tan paradójica cuando pensamos que se refiere a un curso de lengua, obtiene como resultado el que efectivamente los alumnos desarrollan pocas competencias lingüísticas y comunicativas.

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

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

De vuelta a clases.

Invite a sus alumnos a utilizar los primeros 10 a 15 minutos de la jornada para conversar entre ellos sobre lo que les ha sucedido desde que se separaron el día anterior. Probablemente ellos aprovecharán ese periodo para conversar sobre sus juegos con vecinos y amigos, sobre algo que les haya ocurrido en su

hogar o en el recorrido hacia la escuela, sobre algún programa de televisión en caso de que ésta exista en sus casas, sobre una lectura que les haya parecido interesante o sobre un sueño que hayan tenido durante la noche. Estas conversaciones se realizan en un ambiente más cálido y afectuoso si los niños se sientan en círculo.

Usted puede organizar estos momentos de reencuentro entre compañeros con diferentes modalidades. Por ejemplo, en algunas ocasiones un alumno o alumna podrá compartir con sus compañeros algo que le haya sucedido; también pueden ser conversaciones en pequeños grupos de alumnos con asientos cercanos o simplemente con el compañero de banco. Para evitar el exceso de ruido, solicite a los alumnos que conversen en voz tenue; de ese modo no interferirán en los otros diálogos.

¿Qué te pareció...?

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

Hoy me siento... ¿Y tú?

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

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

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

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

El alumno deberá expresar lo que le provoca alegría:

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

Anoche tuve un sueño.

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

JUEGOS LINGÜÍSTICOS Y CHISTES

Adivina, buen adivinador...

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

Tal como se propondrá en el capítulo referido al aprendizaje de la lectura, es conveniente escribir con frecuencia frente a los niños las adivinanzas que ellos saben para ir gradualmente rodeándolos de un ambiente letrado en la sala de clases.

Un ejemplo de adivinanza en idioma jíbaro (ejemplo ofrecido por Cesar Mi Ikam, Nely Duire, José Espejo, Rossana Gartra, Myriam del Castillo de la localidad de Awajun)

ANENTAIMSA DEKAT

Aentskesh aentschauwai,
Dukapdau atanash dukapdauchui
Nunin dig ishamin ainawai jeen
Tegajuk jujuktakama
¿Dusha wajimpaya?

(ETE)

ADIVINANZA

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

(La abeja)

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Ejemplo en idioma Ashaninka (ejemplo ofrecido por Antonio, Cecilia Quintori y Oseas Ríos de la localidad de Chinchihuaqui)

Nosaiki antamiki
 Nobaro chochokipae cejatsi kaniri
 Naniti tsiteni
 Nameni nobaritepaye
 ¿Tsika nopaitaka?
 (Samani)

Vivo en el monte
 Como frutos y yuca
 Ando en las noches buscando mis alimentos
 ¿Quién soy?
 (majás)

“Veo - veo”

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

- El animador (Ud. 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.

La bolsa de sorpresas.

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

Enredando palabras: Trabalenguas

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

Se sugiere preguntar a los niños cuáles son los trabalenguas que conocen y pedirles que los enseñen a sus compañeros. Puede hacerse luego una recopilación escrita de trabalenguas y adivinanzas para luego transformarla en un librito para la biblioteca de aula o rincón de lectura. Sofía, una maestra aymara, enseñó los siguientes trabalenguas a sus alumnos:

Laxrachinja

(Trabalenguas)

“Aruskipasipxañanakasakipunirakisphawa”
“Debemos comunicarnos siempre unos a otros”.

“Nayra t’iqi, t’uqu, ch’ayar
ch’arkhi, ch’isla jamp’atu”
“Sapo de ojos saltados, inflados, negro y flaco”.

Un maestro guaraní enseñó el siguiente trabalenguas tomado de Ñeeregua 7, Módulo de Lenguaje Guaraní de la Reforma Educativa de Bolivia:

Kü yepokua
(Trabalenguas)

Tita tata oyatapi
Ivira tãta Tita tamii ombotaa ta
Ivira tãta Tita tamii ombotaa yepearã
Tita tata oyatapi vaerã

Tita prende fogata
Madera dura el abuelo de Tita corta-corta
Madera dura el abuelo de Tita corta para leña
Para que Tita prenda el fuego.

¡A memorizar se ha dicho!

Las personas pertenecientes a culturas orales han desarrollado importantes habilidades mnemotécnicas, es decir, de memorización. Es importante mantener y desarrollar esas capacidades a través de actividades significativas.

Los juegos de memorización constituyen una buena estrategia ya que suelen ser atractivos para los niños.

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

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

¡Qué chistoso!

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

Un ejemplo de chiste tomado de “Pequeños Escritores”, taller de lecto-escritura de niños zapotecos de México, publicado por Mario Molina Cruz, 1997.

Da chinzé ba'ben
(chiste)

To lla', to bidao llajxa'kebé dan chhyitjbé, nha bayirhjbé xabegúlk, nha gullbe le':

- Xa'gulha, chhénlha kuia lhao xhibo.
- Waksé xhína –nhe xabe'gúlhen, nha bchhiarhe'nhebe to lhao bankw.

Ka ba'chhiabé lhao xhiben, nháll nhebe:

- Bxhít, bxhít kabaydáo.

Nha ka baguk chull, nháll gwnhe bidaon.

- Baguk xa'gúlha, guyetja, le' chinzé ba'ben bankun.

(Ildefonso Yetzeyal Gómez Vargas, 5º grado)

Recién pintado
(chiste)

- Un día, un niño cansado de jugar mucho, buscó a su abuelito y le dijo:
- Abuelito, quiero sentarme en tus rodillas.
 - Claro que sí hijo –dijo el abuelo y se sentó en una banca.
- Cuando el niño ya estaba en sus rodillas decía:
- ¡Brinca, brinca caballito!
- Después de un rato, el niño dijo:
- Ya abuelito, me voy a bajar, es que este banco está recién pintado.
- (Ildefonso Yetzeyal Gómez Vargas, 5º grado)

Exponer temas

Mostrar y decir.

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

- Lleve al curso un objeto o un ser vivo para mostrarlo a sus alumnos. Cuénteles las razones de su selección, su importancia o significado. Algunos objetos o seres vivos que podrían ser seleccionados para la actividad de “mostrar y decir” son los siguientes: una fotografía significativa para usted, una estampilla, un animalito regalón, un sapo, una lombriz de tierra, un caracol, una tortuga, una hoja, piedras, tapas de botella, envases, tarjetas postales, una concha marina, un juguete, una lupa, una fotografía familiar, una planta, un dibujo, pintura o cuento tradicional u original, un juego, un mapa, un hobby, una colección, un instrumento musical, una herramienta, una argolla, etc.
- Describa sus características de color, forma, tamaño o peso y agregue toda la información posible relacionada con el objeto o ser vivo, tal como su historia, una anécdota; si fue encontrado, regalado o comprado. Describa con entusiasmo y adapte el tiempo de la presentación al interés de sus alumnos.
- Permita que los niños toquen y observen el objeto o ser vivo y responda las preguntas que ellos le formulen. Al terminar la “presentación

modelo”, invite a los alumnos a traer a la escuela algo que quieran mostrar y contar a sus compañeros.

- Para ayudar a los alumnos a preparar sus presentaciones personales, solicíteles que previamente le cuenten a Ud., libremente, lo que saben y sienten sobre el objeto o ser vivo elegido (expresión libre del lenguaje). Deles a continuación sugerencias, si fueran necesarias, sobre cómo y dónde adquirir mayor información.
- Apóyelos en la organización y secuenciación de su presentación: cómo empezar, seguir, finalizar, etc. y apórteles ciertas palabras, frases claves o datos que ellos requieran.
- Una vez realizada esta mediación destinada a estructurar y sistematizar la exposición del alumno, solicíteles, si fuera necesario, que realicen un “ensayo” de la actividad que realizarán ante sus compañeros.
- Proporcione un tiempo suficiente para que el alumno o alumna que va a realizar la actividad de “mostrar y decir” pueda exponer frente a sus compañeros con tranquilidad. Estimule a los compañeros a hacer preguntas sobre la exposición, de manera que el alumno presentador pueda complementar con mayor información.

Variación del “mostrar y decir”.

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

- Invitar a los alumnos a clasificar los objetos que hayan traído a la clase; por ejemplo si son estampillas, éstas pueden agruparse por países o por temas.
- Pedirle a cada grupo que seleccione una o más piezas que sean particularmente interesantes o representativas y comenten sus características.
- Solicitarles que elijan a un niño para que presente y comente los objetos seleccionados. Las preguntas que surjan deben ser respondidas por el grupo en general.
- Apoyar discretamente a los alumnos a lo largo de la actividad y felicitar su desempeño.

Narraciones y relatos

Es conveniente incluir entre las actividades referidas al desarrollo de la expresión oral, algunas situaciones que impliquen para los alumnos

el desafío de organizar su lenguaje de modo de relatar algo en forma estructurada, clara y coherente.

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

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

«Un día de mi vida»

Invite a sus alumnos y alumnas a pensar individualmente durante unos momentos en las actividades que realizan diariamente; luego, pida a algunos voluntarios que relaten a sus compañeros los momentos más significativos de su vida cotidiana. En seguida, cada relator contestará las preguntas que surgen del grupo y recibirá comentarios de sus compañeros.

El objetivo de esta actividad es ayudar a los niños a tomar conciencia que ellos tienen una vida rica en valiosas experiencias en las que intervienen otras personas significativas para ellos. Además, aprenderán a presentar frente a un grupo un conjunto de momentos, situaciones o actividades en forma de una secuencia estructurada y coherente.

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

Ejemplo de un relato de Elvira Espejo Ayka, niña aimara de una escuela de Qaqachaka en Bolivia, publicado en el libro « Ahora les voy a narrar »⁴ :

Arama tariy lurtha michirunti.
 Ukat ururaki uksam sawusiñanaka yattha,
 Ukata, utanak limpjtha, ukanakak lurtha. Maq'anak phuyastha.
 Iskuylan tariyanak lurtha.
 Yatichapxitu ukanak luraptha.
 Uru uka anarpäpxista lastusin
 Ukanakan mä jisk'a mä pä wallpaqall sayt'aytha.
 Maya sayt'aytha. Iskuylat sawurkamakiw iranтта.

Ukat
 jisk'a jilañasti. Ukas ukä sawjañan anatakiñakiw
 ukansa, ukans chuknaqakiriw. Jani q'asirijiti.
 Ukans uywakiraktha. Jis'a jilañasti uk kallnaqxaktha
 Ka'llnaqtha, ukat uywtha,
 Uka maq'anak phuytha ukaki.

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

Sobre eso,
 Mi hermanito... Hasta él juega en el lugar del tejido.
 Se juega y ahí suele estar sentado. No suele llorar.
 En ahí cuido nomás también. Y mi hermanito, a ése lo cargo,
 Lo cargo y después crío,
 Y esas comidas cocino; eso nomás.

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

⁴ Espejo Elvira, 1996: « Ahora les voy a narrar ». Editores : Denise Y. Arnold y Juan de Dios Yapita. La Paz, Bolivia:Secretaría Nacional de Educación.

Esto me ocurrió un día...

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

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

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

wWanu apsuñata (Wakichawi)

Masuruxa tatajampiwá ch'huqi satañatakiwa wanu apsupxta, ukata jaypuruxa kimsa qarwata khumupxta satawiru.

Preparación del abono

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

Esta es una historia inventada por mí.

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

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

En las sugerencias metodológicas relacionadas con el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura ofrecemos un conjunto de actividades sobre este tipo de textos narrativos.

Leyendas de mi comunidad.

Desde muy pequeños los niños escuchan en sus hogares las leyendas, mitos e historias tradicionales de su comunidad. Una forma de vincular ese mundo lleno de imágenes y resonancias afectivas de los niños con la vida de la escuela consiste en invitarlos a narrar frente a sus compañeros aquellas leyendas o historias que más les haya impresionado.

También se puede invitar a personas mayores de la comunidad para que cuenten a los alumnos de un curso estos relatos. Los niños pueden formular preguntas al invitado y después pueden dibujar lo que han escuchado y exponer sus producciones en los muros de la sala.

Cuando los alumnos ya son capaces de escribir en forma independiente, ellos pueden transcribir en forma de síntesis las leyendas escuchadas.

Ejemplo de leyenda, tomada de “Othamil Okat’hänhäi yäme”, Talleres bilingües wichi-castellano del Centro Educativo El Potrillo en Argentina:

T’uchun tä iche päy’i

Iche p’ante p’athalis tä wichi tä thamil law’et tot’aho lawomek.
 Wet lales yahumin tä inai.
 Law’et fweta n’äyejo t’ha iwohiyet’a.
 Nithokej ifwalas tä inai wet iten latenek.
 Tä paj wet welan päy’iyej taj lateneka t’at tatenek.
 Wet häpe ifwalas-tso tä wichi iwo theya “Kaniya”.
 Häpe päy’i tä inät thele, häp tä latetsel wichi.

El origen de la rana

Cuentan los ancianos que antiguamente había un grupo de gente que vivía cerca de una laguna.

Los niños iban siempre allí a jugar, pero los padres no querían que estuvieran continuamente dentro del agua. Y por más que los mayores les recomendaban que no lo hicieran, los chicos no hacían caso.

Todos los días se metían en la laguna y cantaban una canción.

Una de esas veces, mientras estaban en el agua, se convirtieron en ranas. Y desde entonces practicaron la misma canción.

Fue en aquellos días cuando la gente impuso el nombre de “kaniya” a la rana acuática.

Juegos de roles y dramatizaciones

Juegos de roles

Una de las estrategias más simples para introducir en el aula variadas situaciones comunicativas consiste en invitar a los alumnos a asumir papeles o roles correspondientes a personajes de la vida cotidiana, de los medios de comunicación tales como la radio o la televisión y de la ficción literaria.

Entre las ventajas de esta estrategia está el hecho que los alumnos se involucran con entusiasmo en la actividad pues les permite participar con toda su capacidad expresiva y creativa, utilizando el lenguaje en forma verosímil. Por otro lado, estos juegos de roles permiten la participación de tantos alumnos como la situación lo requiera, sin que se necesite de escenografías, salvo aquellas que los alumnos deseen improvisar.

Desde el punto de vista lingüístico, dado que cada alumno debe crear o recrear el libreto de su personaje con bastante espacio para la improvisación, debe simultáneamente tomar una serie de decisiones importantes, tales como el registro de habla que corresponde al personaje y a la situación en que se encuentra, el vocabulario que mejor se adapta, la entonación, etc. Estas decisiones constituyen aprendizajes importantes en la medida que se toma conciencia de la diversidad de alternativas existentes y de la importancia de seleccionar las más adecuadas en cada caso.

Algunas características de los juegos de roles son las siguientes:

- ★ Se parte definiendo una situación comunicativa en forma muy amplia, señalando los personajes que participan y sus objetivos y el contexto. No se determina el lenguaje que se debe utilizar, dejando la decisión a cada participante.
- ★ Cada alumno asume uno de los roles, a partir del conocimiento de su oficio, edad, personalidad u otros datos que se le proporcionen.
- ★ Tienen un carácter de improvisación y de espontaneidad. Los alumnos pueden decidir creativamente lo que dirán y cómo reaccionarán.
- ★ Puede utilizarse elementos de apoyo, tales como un disfraz improvisado, pero no es necesario tener escenografía.

Oficina de objetos perdidos

Se trata de simular que se irá a reclamar un objeto perdido en la oficina que existe para este fin en una estación de ferrocarril.

El juego se desarrolla siguiendo los siguientes pasos:

- Antes de iniciar el juego, un grupo de seis alumnos dejará sobre una mesa algún objeto personal: un lápiz, un gorro, un libro, etc.
- Un alumno o alumna se ofrece para sentarse frente a la mesa para atender a los reclamantes.
- Por turno, cada uno de los seis alumnos vendrá a esta oficina a recuperar lo que ha perdido. Debe describir el objeto con mucha claridad, sin nombrarlo.
- Si la explicación ha sido clara, el alumno que atiende la oficina lo devuelve.

Entrevistas reales y de ficción

Otra modalidad de comunicación oral que favorece la incorporación de las experiencias y saberes culturales de las familias y la comunidad a la que pertenecen los alumnos es la entrevista.

A menudo los niños piensan que los únicos conocimientos que tienen valor en la escuela son aquellos que posee el maestro y los que aparecen en los textos de estudio. Sin embargo, cuando los docentes ofrecen a los niños la posibilidad de entrevistar a personas significativas de su entorno con el fin de aprender sobre lo que ellas informan, los alumnos descubren que la sabiduría está presente en las personas que le rodean y que la escuela también valora esos conocimientos.

Además del aprendizaje sobre elementos de su historia, su tradición y su cultura, los niños desarrollan una relación positiva con sus raíces y una identidad cultural reforzada.

Desde el punto de vista de las habilidades que desarrollan los niños a través de la realización de entrevistas se destacan las referidas a:

- Determinar el propósito de la entrevista.
- Aprender a formular preguntas en forma clara y lógica.
- Anticipar el tipo de respuestas que se puede obtener con el fin de prever nuevas preguntas alternativas.
- aprender a escuchar en forma atenta y comprensiva.
- Seleccionar el registro de habla más adecuado de acuerdo al entrevistado: se le tratará de *usted* o de *tú*; se utilizará un lenguaje coloquial o formal, etc.

El propósito con el cual se realiza la entrevista surge a menudo en relación a algún proyecto que se esté desarrollando en el curso.

En capítulos referidos a la lectura y la escritura ofreceremos sugerencias respecto a la redacción de las entrevistas y su lectura como medio de informarse sobre temas de interés.

El siguiente ejemplo de entrevista en lengua quechua, fue tomado de “Kawsayninchikmanta qillqaspa, publicación del Taller de Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias realizado en Oruro (1998) Bolivia. Serie Chaski Aru 2 (traducción al castellano del profesor Elmer Montaña) :

Sipaskuna Kuwartilman Riyninmanta

Tapuq: Juwan
Kutichiq: Sipas

J: Kay watakunamanta tukuy sipaskuna kuwartilman rinqanku nin, ¿imaynatataq qhawarinki?

S: Allillan kachkan, imaraykuchus warmikunapis kuwartilman riyta atillaykutaq

J: Kuwartilpiqa manchayta maqanku nin, ¿maqachikuytachu munankichik?

S: Manajinachu kanan tiyan, jina kaptinqa imapaqtaq rina kanmanri.

J: ¿Qam kuwartilman rinkichu?

S: Ari, mamay mana munachkanchu, chaywan mana chaywan sumaqtaraq tapurisaq, mana allin kaptinqa mana risaqchu.

La presentación de las señoritas al cuartel

Entrevistador: Juan

Entrevistada: Señorita (mujer joven)

Juan: A partir de estos años, todas las señoritas dicen que irán al cuartel ¿Cómo lo ves?

Señorita: Está nomás bien, porque también las mujeres pueden ir al cuartel.

J: Dicen que en el cuartel castigan bastante ¿Quieres hacerte castigar?

S: No tiene que ser así, si fuese así ¿Para qué habría que ir?

J: ¿Tú irás al cuartel?

S: Sí, mi mamá no está queriendo, con eso o sin eso, preguntaré bien todavía, si no ha de ser bueno, no iré.

Preguntemos a nuestros abuelos sobre...

A partir de algún tema de interés para los alumnos se decide entrevistar a personas mayores que tienen un conocimiento profundo sobre el tema.

Por ejemplo, a raíz de una fiesta de la localidad en la que han participado los niños, ellos desean conocer cómo se celebraban las fiestas antiguamente.

En este tipo de entrevistas, sobre todo en las primeras oportunidades, puede ser más adecuado invitar a un abuelo o abuela a la escuela para que diferentes alumnos del curso le formulen las preguntas. De ese modo, todos tienen la oportunidad de aprender a realizar entrevistas y el maestro puede ayudarles después a reflexionar sobre aspectos que resultaron bien en la experiencia y sobre otros que será necesario mejorar.

Un aspecto importante de considerar es la preparación de la entrevista que deben hacer los alumnos previamente. Ellos deben pensar sobre el propósito de la entrevista, sobre la forma en que deberán dirigirse al entrevistado tomando en cuenta sus características (¿es un niño? ¿es una persona mayor?), sobre las preguntas que conviene hacer para obtener la información que se espera, etc.

Ejemplo: un grupo de niños aimara interesados por la vida de los pájaros de su localidad ha decidido entrevistar a un abuelo sobre el trato que deben dar al pájaro yakayaka. (Aporte de Sofía Alcón, estudiante aimara de PROEIB Andes)

Jiskt'awinaka YAKAYAKA tuqita.

1. -¿Achachila, kunatsa yakayakanakaruxa jan ulaqasiña?

-Wawanakaxa, yakayakanakaruxa janiwa ulaqasiñati, janirakiw yatxapayañasa. Kunapachatixa yakayakanakaru ulaqastanxa laxrawa jalaqtiri siwa, ukhamaraki kunapachati yatxapaytanxa nina k'arañawa siwa.

2. -¿Yakayakanakana arupaxa kamsañsa munistu achachila?

-Yakayakanakana arupaxa walxa kastawa. Kunapachatixa "yak yak yak" sixa suma uruniwa sañwa muni. Kunapachatixa k'ararixa "jkrrrrrr, krrrrrr!" thaya uruniwa sañwa muni. Kunapachatixa pakata atipki ukaxa sañ munarakiwa "jq'ara ch'akhakitwa, q'ara ch'akhakitwa!" Ukaxa sañwa muniwa "kuntakiraki katutatasti janiwa aychanikti q'ara ch'akhakitwa."

3. -¿Kunsa jiwasanakaru yakayakanakaxa yatichistaspa?

-Janiwa yakayakanakaruxa ulaqasiñati. Kunatixa jupanakaxa jiwajama jakawinipxarakiwa. Jupanakaxa jakaña munapxarakiwa. Ukatwa yakayakaqallunakaruxa jan ulaqasiñati. Ukhamaraki yat'ichistwa jan jaqinakata arusiña kunatixa jan walt'awinakaruxa mantsna.

Entrevista sobre el "YAKAYAKA"

1. Niños: -¿Abuelo, por qué no debemos molestar al yakayaka?

Abuelo: - Niños, al yakayaka no debemos molestar, así como tampoco debemos repetir su canto cuando está cantando. Cuando molestamos al yakayaka dicen que se nos puede caer la lengua, o del mismo modo cuando imitamos su canto, dicen que podemos ser chismosos y encender problemas.

2. Niños: -¿Qué nos quiere decir el canto del yakayaka?

Abuelo: -Los yakayaka tienen varios cantos. Cuando dicen "yak yak yak", quiere decir que va a ser un buen día. Cuando grita "¡krrrrrrrrr, krrrrrrrrr!", quiere decir que va a ser un día frío. Cuando se está escapando del águila, dice también "¡soy hueso pelado, soy hueso pelado!" Eso quiere decir, "no me pesques, no tengo carne, soy hueso pelado."

3. Niños: -¿Qué nos pueden enseñar los yakayaka?

Abuelo: -No debemos molestar a los yakayakas. Porque ellos también como nosotros tienen vida. Ellos también quieren vivir. Por eso no debemos molestar a los pichones de las yakayaka. Así también nos enseñan a no hablar de los demás porque si así hablamos podemos buscarnos problemas.

Una entrevista imaginaria:

Este tipo de interacción puede realizarse también a partir de una situación imaginaria. Los alumnos en forma individual o en grupos pueden imaginar un personaje al que quisieran entrevistar; por ejemplo, a algún personaje de la historia, a un extraterrestre, a un animal, a un personaje de un cuento, etc.

La preparación de la entrevista tendrá las mismas características de las que realizan a personas reales, sólo que las respuestas surgirán de su imaginación y fantasía. Estos textos tendrán probablemente una dosis de humor.

Con la radio y la grabadora

Una excelente posibilidad de poner en contacto a los niños y niñas con diferentes formas de comunicación oral lo constituye el escuchar programas de radio. En la mayoría de las localidades existen programas radiales en las lenguas que habla la comunidad. El maestro debe llevar una radio al curso e invitar a los alumnos a escuchar un programa determinado que luego será comentado en clases.

Además de desarrollar en los niños la habilidad de escuchar, esta actividad los hace sensibles a los diferentes registros de habla que se utiliza según quien sea el emisor y los destinatarios. También podrán conocer otros dialectos, acentos, etc. y enriquecer su vocabulario.

Hagamos un programa radial.

Para realizar esta actividad es necesario haber ofrecido previamente a los alumnos frecuentes oportunidades de escuchar diverso tipo de programas radiales. A partir de estas experiencias, los alumnos formarán grupos y asumirán la preparación de algún tipo de programa: un grupo preparará una entrevista a un personaje destacado; otro grupo preparará un noticiero; otro un reportaje deportivo; otro un programa musical, etc.

Se trata naturalmente de programas radiales simulados, en los que imaginarán el contenido y alternarán las voces. Cada grupo dispondrá de tiempo suficiente para preparar su programa y luego simulará estar en un estudio con un micrófono para presentarlo frente al curso.

El ideal es disponer de una radiograbadora para que los alumnos puedan grabar el programa que han preparado y puedan escucharlo después, junto a sus compañeros.

Cuando los niños y niñas tienen la oportunidad de escucharse, toman conciencia de algunos aspectos que deben mejorar en su expresión oral: por ejemplo, se dan cuenta que hablan demasiado rápido; que no articulan bien y es difícil comprenderlos; que su voz es muy baja, muy alta o muy aguda; etc. Esa posibilidad de escucharse a sí mismos es mucho más efectiva que los consejos que pueden dar los adultos y mucho más motivador para hacer el esfuerzo de mejorar la expresión.

El siguiente ejemplo corresponde a un grupo de niños aymara que ha preparado un texto para comunicar mensajes a la comunidad (aporte de Sofía Alcón, estudiante boliviana del PROEIB Andes):

.....

Piluta
yatiyawí

.....

- Jilata Julikuxa yat'ayapxtmawa mä jach'a piluta anatawiru.
- Aka jach'a anatawixa apasiniwa Jalsuri markana patunka uru mayu phaxsi saraqirina.
- Sarantawiyapxama taqi wayna, tawaqu, yuq'alla pilutasa it'asita.
- Utxaniwa jach'a premiunaka:
- Nayriri atipt'iri takixa uthaniwa mä turu.

.....

- Payiritakixa mä khuchi.
- Kimsiritakixa mä iwixa.
- Taqi ist'irinakaxa jumanaka pura yat'ikipt'ayasipxum.
- Ukch'akiwa.

Invitación deportiva

- Hermano Juliku comunica sobre un gran campeonato de fútbol.
- Este gran encuentro se realizará en el pueblo de Jalsuri el día 20 del mes de mayo.
- Vayan todos ustedes jóvenes, cholitas, niños, llevando su pelota.
- Habrá grandes premios:
- Para el primer puesto habrá un toro.
- Para el segundo puesto habrá un chanchó.
- Para el tercer puesto habrá una oveja.
- A todos los que hayan escuchado, pasen el comunicado.
- Eso es todo.

Debates y discusiones

Estas actividades se refieren a conversaciones organizadas sobre un tema significativo y que resulte controvertido para los alumnos. Se trata de dar a los niños la oportunidad de aprender a argumentar en un clima respetuoso.

El origen del debate puede ser un incidente real que ha ocurrido en el aula o en la escuela y que ha provocado reacciones espontáneas en los alumnos. También puede tratarse de una situación problemática surgida de una lectura o de una película. Otra posibilidad puede ser que el maestro plantee al curso un tema de actualidad y que sea de interés para los niños.

Rompecabezas de desarrollo oral

El rompecabezas de desarrollo oral es una actividad estimulante y significativa que requiere que los alumnos participen colaborativa e individualmente en la descripción de escenas con el objetivo de solucionar un problema de comunicación. A través del rompecabezas los niños desarrollan sus habilidades para estructurar instancias de producción extensas de manera lógica y completa.

En un primer momento un equipo de niños y niñas crea colaborativamente la descripción de una escena que les ofrece la maestra, la que luego es compartida individualmente con un nuevo grupo. La labor de este segundo grupo es compartir sus descripciones de escenas diferentes para luego armar una historia interesante y coherente.

Esta actividad cuenta con tres momentos principales:

1. Trabajo en equipos base
 2. Trabajo en equipos de expertos
 3. Trabajo en equipos base
1. Trabajo en equipo base: La maestra formará equipos de cuatro alumnos que al inicio de la actividad se reúnen brevemente para escuchar las primeras instrucciones y distribuirse las responsabilidades. La maestra explica que ella tiene cuatro grupos de tarjetas diferentes. Cada grupo muestra el mismo dibujo, y en total se trabajarán cuatro dibujos en la actividad. Para facilitar la distribución de los grupos es recomendable que la maestra pegue los mismos dibujos sobre cartulina de colores específicos, para así poder distinguir los grupos y facilitar el movimiento de alumnos. Por ejemplo la maestra tiene un grupo de tarjetas –todas ellas conteniendo la misma escena- rojas, otra verde –con sus propios dibujos-, otra azul –compartiendo todas ellas el mismo dibujo- y finalmente un grupo de tarjetas amarillas en las cuales se ha pegado el cuarto dibujo. En esta primera etapa lo único que tienen que hacer los niños es decidir quién va a asumir qué color durante la actividad.
 2. El grupo de expertos se denomina así porque reúne a los alumnos que escogieron el mismo color y que durante este momento de la actividad se van a convertir en expertos en la descripción de su escena. En esta etapa se reúnen las diversas habilidades presentes en el grupo para construir la mejor descripción posible –la maestra construirá andamios para apoyar su labor ofreciendo lineamientos para la descripción además de ofrecer su ayuda constante. Al finalizar esta etapa cada niño debe ser un experto en la descripción del dibujo asignado. Para asegurarse que se ha logrado la meta, un momento de ensayo individual de la descripción del dibujo es indispensable antes de pasar a la siguiente etapa de la actividad.
 3. Los niños regresan a sus grupos base –esta vez sin el apoyo de sus tarjetas- y comparten sus descripciones. Finalmente, después de haber compartido las escenas, todos los niños contribuyen a la creación de una historia que reúna y secuencie todos los dibujos, les agregue razones, problemas y soluciones, y presente una versión lógica y posible de los eventos descritos.

En base a esta descripción general del rompecabezas se puede apreciar su carácter complejo ya que los niños realizan varias actividades en conjunto:

- Se distribuyen responsabilidades
- Aprenden a describir una escena de manera lógica y completa.
- Describen sus escenas individualmente
- Unen escenas diversas con “goma creativa” para formar una historia que tiene como requisito el ser coherente, es decir, el tener lógica y transiciones naturales.

Igualmente se puede apreciar que las habilidades que desarrolla son de gran importancia para la vida moderna: poder describir con detalle y fluidez eventos presentados a través de un medio visual; crear sentido, conexiones y lógica en base a cuatro elementos que inicialmente son presentados como aislados; colaborar con diversos grupos de participantes para poder ofrecer una solución común a un problema, apreciar diversos puntos de vista (si se presentan dos o tres historias alternativas dentro del grupo), evaluarlos y lograr consenso en una solución final que el grupo comparte.

Las habilidades lingüísticas que desarrolla el Rompecabezas de Desarrollo Oral siguen una lógica basada en estudios de desarrollo de la expresión oral. Gillian Brown y sus colegas (1985), basándose en estudios de gran escala que observaban el desarrollo del idioma materno por parte de niños ingleses, proponen que hay tres dimensiones que hacen que una actividad de expresión oral sea más simple o más compleja para los niños:

1. La presencia de personajes en el dibujo: mientras menos personajes hay en un dibujo es más fácil la descripción. Al contrario, la descripción de escenas con muchos personajes se vuelve más compleja.
2. Cuando las escenas presentan situaciones estáticas, sin movimiento, la descripción se hace más sencilla. La descripción se vuelve más compleja cuando se le agrega movimiento y cambio a las escenas.
3. La dificultad en la descripción de escenas aumenta cuando se presentan situaciones abstractas.

Como se puede apreciar, el rompecabezas de desarrollo oral sigue los planteamientos sugeridos por Brown y sus colegas ya que se inicia con escenas que presentan pocos personajes en situaciones sencillas y estáticas de bastante concretismo. Por ejemplo un primer dibujo puede presentar un grupo de jóvenes jugando fútbol, otra presenta un joven bañándose en una ducha, una tercera tarjeta muestra al mismo joven poniéndose sus chimpunes en lo que parece ser un salón de clase, y la cuarta tarjeta presenta

una celebración en la cual se aprecia al mismo joven de los otros cuadros. Cada escena tiene un personaje central haciendo algo concreto en una situación determinada. Luego la situación se vuelve más compleja, se introduce movimiento, se cambia el estado de ánimo del personaje. Al combinarse las escenas, lo primero que tienen que hacer los alumnos es decidir si hay un mismo personaje que aparece en las cuatro escenas, después se sugerirán explicaciones, cambios y secuencias posibles, y finalmente el grupo, de común acuerdo, presentará la historia que les resulte más convincente. No existe una respuesta correcta para la secuenciación de los dibujos, cualquier respuesta es válida siempre y cuando sea coherente, convincente y bien expresada. Por ejemplo, la escena de la ducha puede colocarse antes o después del partido de fútbol, la celebración puede ir antes o después del partido ya que los alumnos podrían sugerir que es el cumpleaños de Carlos, que se está celebrando el evento, y que en medio del entusiasmo de la celebración alguien sugiere jugar un partido de fútbol. Siempre y cuando la lógica esté bien fundamentada, la historia creada de común acuerdo es válida. En cierto modo se puede decir que lo ideal en una clase es que se presenten diversas historias alternativas pues en ese caso el compartir las versiones diversas con la clase total se convierte en una actividad muy entretenida.

Por lo mismo que el Rompecabezas de Desarrollo Oral es una actividad compleja, es especialmente importante tener en cuenta ciertos procedimientos para garantizar su éxito. Es fácil cometer errores de conducción que luego tendrán efectos negativos. Con ese interés ofrecemos las siguientes sugerencias:

- Tenga todos sus materiales listos. Imagínese de antemano cómo se van a realizar las diversas rotaciones de los estudiantes durante el rompecabezas. Si su aula no cuenta con mesas que permitan el trabajo, piense en lugares donde los niños podrán sentarse para compartir su tarea frente a frente. Por ejemplo, señalará áreas del salón donde grupos de tres o cuatro niños puedan sentarse en el piso a trabajar.
- Explíquelo a los alumnos que van a realizar una actividad que les encantará y que al mismo tiempo les permitirá desarrollar su idioma y sus habilidades como estudiantes. Pídales que formen grupos de cuatro (o señale usted quiénes constituirán el grupo base). Si los niños y niñas de la clase no constituyen múltiples de cuatro. Por ejemplo, si se tiene una clase de 30 estudiantes, debe formar 7 grupos y en dos de ellos dos niños colaborativamente tomarán la responsabilidad de ir en conjunto, como si fueran un solo estudiante, al grupo de expertos. Cuidese de que esta pareja esté constituida por dos niños o niñas que

colaboren de manera eficiente para que así ambos beneficien por igual de la interacción. Una vez que se han determinado el grupo de expertos al cual pasará cada alumno, pídale a todos que escriban el color de su grupo en su cuaderno. Si los niños no recuerdan el grupo al que deben ir, la actividad sufrirá.

- Señale los lugares donde los grupos de expertos trabajarán. Calcule la formación ideal de cada grupo. Esta puede variar de tres a cinco alumnos, según el número de alumnos presente. Es preferible formar grupos de tres niños para el trabajo de descripción colaborativa en lugar de seis, ya que de esta manera se asegurará que todos los alumnos participen y tengan la posibilidad de desarrollar sus capacidades comunicativas.
- Una vez que los grupos de expertos hayan sido conformados, explíqueles a los alumnos que la responsabilidad del grupo consistirá en elaborar una descripción de las tarjetas que se les entregue. Ofrézcales lineamientos para lograr una buena y completa descripción. La descripción de los alumnos seguirá el siguiente orden:
 - ¿Dónde se desarrolla la escena?
 - ¿Qué persona o personas aparecen en el dibujo?
 - Descripción de las personas presentes:
 - sexo
 - edad aproximada
 - características físicas
 - vestimenta
 - ¿Qué están haciendo estas personas?
 - ¿Hay algún otro dato que sea relevante en el dibujo?

Como es posible que los niños no sepan necesariamente cómo expresar toda la información requerida en su idioma materno, es bueno que el maestro modele –utilizando otra escena que no sea parte del rompecabezas-, y ayudándose por los alumnos, dos o tres maneras posibles de formulación de expresarla. Este es un aspecto esencial de la actividad. Los modelos posibles se pueden escribir en la pizarra y dejarlo como opciones para que los alumnos los utilicen durante la actividad.

- Entréguele tarjetas similares a los grupos de expertos y anuncie que podrán utilizar entre quince y veinte minutos en esta etapa. Monitoree cuidadosamente el desarrollo de la descripción y apoye, ofreciendo frases o vocablos, o insistiendo en la secuencia descriptiva cuando sea necesario.

- Explíquelo a los estudiantes que si bien la descripción inicial se realizará de manera colaborativa, todos deben poder hacerla solos ya que ésta será su responsabilidad cuando regresen a su grupo base. Es importante advertirles a los niños que deben limitarse a describir lo que ven, sin conjeturar lo que puede estar pasando. Por ejemplo, será apropiado decir “El muchacho está sonriendo y los otros jóvenes lo rodean, mirándolo con sonrisas” pero no sería apropiado decir “El muchacho está muy feliz porque le están celebrando su cumpleaños.”
- Con el propósito de que todos estén preparados, una vez terminada la descripción se les pedirá a cada uno de los miembros del equipo de expertos que la ensayen con el apoyo de sus compañeros, quienes le harán indicaciones para mejorarla. Este ensayo se realizará tomando turnos, y al final de cada presentación los otros miembros del equipo ofrecen sus sugerencias.
- Antes de que los alumnos regresen a sus equipos base es importante cerciorarse si están listos, es decir si todos se sienten competentes para narrar su escena sin el apoyo de los compañeros. Este paso es de suma importancia ya que el éxito de la siguiente interacción depende de que todos los niños puedan presentar descripciones claras. Si uno o dos grupos indican que no están listos, asígneles otro trabajo a los demás mientras los apoya para que la actividad pueda continuar. Los grupos que ya están preparados podrán, por ejemplo, empezar a escribir sus descripciones.
- Una vez que todos los alumnos están listos para el siguiente paso regresan a sus grupos base y tomando turno les cuentan a sus compañeros el contenido de sus tarjetas. Una vez terminadas las cuatro descripciones los alumnos podrán hacerle preguntas a sus compañeros para aclarar elementos que no le queden en claro, o para poder asegurarse de que los personajes descritos son los mismos.
- Recién ahora los grupos pueden lanzar conjeturas acerca de cómo se pueden unir las diversas escenas. Invite a los niños a que colaborativamente exploren las diversas posibilidades y creen una historia con nombres y circunstancias sobre las cuales se ponen de común acuerdo.
- Finalmente la maestra pedirá que un grupo voluntario comparta la historia que crearon con la clase, narrándola en conjunto siguiendo el orden que su cuadro cumple en la historia elaborada. Luego se comparten otras historias y se pueden comparar las diversas versiones.

Aunque parece complicado, una vez que se ha realizado con cuidado el primer rompecabezas, las futuras aplicaciones de la actividad serán mucho más sencillas. Una vez establecido el procedimiento se podrán utilizar dibujos históricos, de ciencias naturales (el proceso de fotosíntesis, por ejemplo), y de otras áreas curriculares.

Para las primeras aplicaciones le sugerimos revisar libros de cuentos ilustrados y escoger cuatro dibujos que presenten el desarrollo de una historia clara, cuidándose de que en los cuatro dibujos aparezca el mismo personaje, idealmente vestido de la misma manera. Cuando le quiere usted agregar dificultad a la tarea, podrá utilizar el mismo personaje (con características distintivas) vestido de diversa manera y en distintos contextos.

Variaciones

Es posible iniciar la actividad con la etapa del grupo de expertos, sobre todo cuando se quiere controlar la composición de este grupo. Esta es una buena idea cuando las habilidades que tienen los niños y niñas en su lengua materna son muy variadas. En este caso resulta mucho más beneficioso formar grupos heterogéneos ya que así los alumnos podrán apoyarse entre sí, modelando expresiones, pidiéndose ayuda, corrigiéndose mutuamente y con compañerismo.

De igual manera el que la maestra escoja la conformación de los grupos resulta ventajoso desde el punto de vista de la integración de géneros con respeto mutuo y eficiencia. Nada mejor que una actividad que cautiva el interés de los niños para hacerlos suspender patrones relacionales que puedan ser negativos y reemplazarlos por otros más equitativos y productivos.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO 4

Aprendizaje y desarrollo de la lectura

Casi todas las lenguas originarias de Latinoamérica cuentan hoy con un sistema alfabético y con lectores y escritores que han desarrollado, con diversos niveles de avance, materiales escritos que satisfacen diversas y variadas funciones comunicativas. Independiente de los efectos que la escritura de estas lenguas ha tenido en sus hablantes y en su cultura, existe consenso en la actualidad sobre la importancia de introducir a los niños y niñas en la cultura escrita en su lengua materna.

En la medida que las lenguas se desarrollan a través del lenguaje escrito, pueden expandirse y responder a nuevas necesidades comunicativas surgidas de los cambios culturales, tecnológicos y científicos de la sociedad actual. A través de la escritura, las lenguas indígenas pueden llegar además a cubrir muchos de los espacios y ámbitos comunicativos que han estado reservados para el castellano. No se trata naturalmente de competir o intentar sustituir al castellano sino de llegar a desempeñar, en igualdad de condiciones, las funciones comunicativas propias de cualquier idioma moderno.

La posibilidad de participar en la sociedad actual, en sus dimensiones sociales, educativas, culturales y políticas depende en gran medida del desarrollo funcional que alcancen los ciudadanos en el lenguaje escrito. La falta de dominio de esta modalidad comunicativa constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, al mismo tiempo que impide acceder a múltiples fuentes de información y conocimiento.

Aprender a leer y a escribir resultan entonces desafíos ineludibles si se desea ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas. Saber leer y saber escribir está asociado en la pedagogía moderna al concepto de “literacidad” con el fin de enfatizar las múltiples y variadas funciones que estos procesos ponen en juego, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico.

En capítulos anteriores se ha señalado que los conceptos de lectura y de escritura han sufrido profundas modificaciones durante la última década, producto de los aportes que han realizado diferentes ciencias preocupadas del lenguaje y la comunicación. Estas transformaciones han influido también en los enfoques didácticos referidos al aprendizaje y a la enseñanza del lenguaje escrito.

Las sugerencias metodológicas que se ofrecen en esta guía corresponden a lo que hemos aprendido de estos aportes, pero también reflejan las buenas prácticas pedagógicas de muchos maestros que han incorporado innovaciones en sus formas de enseñar a leer a sus alumnos y han obtenidos buenos resultados.

Los aspectos que están siempre presentes en las estrategias metodológicas que proponemos, aunque a veces no en forma explícita, son los siguientes:

- ★ Los alumnos aprenden a leer a partir de textos completos y significativos para ellos.
- ★ La actitud que caracteriza al alumno, desde las primeras etapas del proceso de aprendizaje de la lectura, es la de construir el significado de lo que lee, es decir, de comprender.
- ★ Las destrezas de lectura, tales como el aprendizaje de la decodificación, siempre se desarrollan dentro de una situación de lectura con sentido.
- ★ Los textos se relacionan con la cultura oral de los alumnos, con sus experiencias, intereses y necesidades.
- ★ Los alumnos tienen siempre un propósito definido para leer. Ellos son capaces de explicitar el motivo por el cual leen: para entretenerse, para informarse sobre algo que les interesa, para recordar cómo se prepara una receta, para conocer una noticia del periódico, etc.
- ★ Los tipos de textos utilizados para el aprendizaje y el desarrollo de la lectura corresponden a las diferentes funciones del lenguaje. Los alumnos leen cuentos, leyendas, cartas, poemas, recetas, noticias, afiches, etc.
- ★ Los alumnos aprenden diferentes estrategias de lectura de acuerdo al tipo de texto, a su nivel de complejidad y al propósito con el que se lee.

Inmersión en contextos letrados

Los niños y niñas que han crecido en un contexto con presencia de lenguaje

escrito, ya sea en el hogar o en su entorno cultural más amplio, llegan a la escuela con algunas nociones y actitudes relacionadas con la lectura. Estas experiencias de contacto con variados textos que poseen una funcionalidad evidente y con personas que leen frecuentemente (“mi papá lee el periódico cuando busca trabajo”; “mi abuela busca en su recetario cuando quiere preparar un pastel”) constituyen un gran facilitador para el proceso de aprendizaje sistemático de la lectura que vivirán en la escuela.

Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas que viven en zonas rurales o en contextos no-letrados, llegan a la escuela sin ninguna de estas nociones, por lo cual es responsabilidad de la escuela desarrollar en ellos la conciencia sobre las funciones del lenguaje escrito y los múltiples propósitos con los cuales se lee. La creación de un entorno letrado significativo y funcional en el aula y en la escuela constituye la principal estrategia metodológica para desarrollar en estos niños el sentido e interés que tienen la lectura y la escritura.

Independiente de las diferencias culturales referidas al contacto con un ambiente letrado, todos los niños y niñas han aprendido desde muy temprano en sus vidas a ser eficientes lectores del mundo. Este concepto de “leer el mundo” se refiere a la capacidad que tienen los niños desde muy pequeños para interpretar y comprender el entorno que les rodea (recordemos el caso de Paulo Freire presentado en el capítulo II). Ellos saben por ejemplo anticipar hechos a partir de algunas señales que han aprendido a descifrar a través de su experiencia familiar: *si la madre cierra la puerta con brusquedad, es probable que venga tensa y de mal humor de su trabajo; si le ponen su gorrito de lana y lo abrigan, es seguro que lo llevarán a pasear; si sopla un viento en determinada dirección, en una horas va a llover, etc.*

Esta capacidad de comprender e interpretar señales del ambiente debe ser aprovechada por los maestros como una habilidad importante que los alumnos pueden desarrollar también para comprender los textos que deben leer. Sin embargo, los métodos centrados en el aprendizaje de letras, sílabas o palabras aisladas no apelan a ese potencial de comprensión con el que llegan los niños a la escuela. Es por ese motivo que esta guía didáctica promueve el inicio del aprendizaje de la lectura con textos completos y por lo tanto con un significado que debe ser descubierto por los niños a través de diversas estrategias, semejantes a las que utilizan para “leer el mundo”: anticipar, predecir, interpretar, formular preguntas, etc. En el contexto de ese esfuerzo por comprender un texto significativo se les enseña a identificar sílabas y letras y a decodificar palabras y oraciones.

Las principales estrategias metodológicas que se derivan de estos planteamientos son las siguientes:

Crear en el aula un ambiente letrado

Esta estrategia apunta a crear en el aula un ambiente que permita a los alumnos vivir experiencias en las que leer resulta no sólo una actividad grata y placentera, sino que además sirve para satisfacer múltiples necesidades. El maestro es quien asume la responsabilidad de proveer a sus alumnos frecuentes oportunidades en las que se leen variados textos, los que quedan expuestos en el aula para que los niños puedan explorarlos e intentar descubrir su significado. Dado que las lenguas indígenas no cuentan todavía con muchas publicaciones adaptadas para los niños, el maestro invitará a los alumnos a proponer textos orales, tales como canciones, poemas, cuentos, etc., los que él escribirá sobre hojas de papel o sobre carteles que colocará en los muros. De este modo estará formando lectores pero también productores de textos escritos que podrán ser leídos por todos a medida que aprenden a leer.

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

Leer a los niños textos interesantes y entretenidos con frecuencia

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

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

Algunas recomendaciones para estas lecturas en clase son las siguientes:

- Seleccione los cuentos y leyendas más adecuados para la edad y las experiencias culturales de sus alumnos.

- Prepare con tiempo y cuidado su lectura, de modo que ésta sea fluida y con entonación adecuada al contenido.
- Sea expresivo y deténgase de vez en cuando para mantener un momento de suspenso y observar las reacciones de los niños.
- Procure que las lecturas no sean muy largas para no fatigar a sus alumnos. En caso de que se trate de un texto más extenso, seleccione un episodio de alto interés o suspenso para detener la lectura y continuarla al día siguiente.
- Cuando los niños hayan adquirido cierta práctica de escuchar cuentos leídos, deténgase en momentos en los que se va a producir un evento importante e introduzca algunas preguntas para estimular a los niños a predecir lo que va a ocurrir. *“¿Qué creen ustedes que va a ocurrir? ¿Por qué piensan eso?”* Luego retome la lectura para que los alumnos puedan verificar si sus predicciones han sido acertadas o no.
- Al finalizar la lectura, invite a los alumnos a expresar sus emociones, puntos de vista o reflexiones en relación con la historia que han escuchado. En algunas oportunidades, ofrézcales la posibilidad de dibujar el episodio de la historia que más les gustó o de dramatizarla.
- Es probable que sus alumnos soliciten en otras oportunidades que se les lea nuevamente los mismos cuentos o leyendas. Satisfaga esta demanda porque favorecerá la toma de conciencia de algunos elementos de la historia que luego serán útiles a los niños para crear sus propias historias. Estas lecturas repetidas servirán también para que los alumnos tomen conciencia del carácter perdurable que tiene el contenido de los textos escritos; ellos observarán que al releer no se producen modificaciones en las frases y párrafos leídos, que ellos permanecen exactamente los mismos cada vez que escuchan su lectura, a diferencia de los cuentos narrados, los que varían según la forma en las que se cuentan en diferentes oportunidades.
- Invite de vez en cuando a un adulto lector de la comunidad para que venga a leer a los niños. Para ellos será una posibilidad de observar otras personas que representan modelos de lo que ellos pueden llegar a ser como lectores.
- Una excelente alternativa para que estas lecturas en voz alta favorezcan el aprendizaje de la lectura de los alumnos, es contar con “libros gigantes” o “librotos” que permiten a un grupo de niños seguir con la mirada el texto a medida que el maestro va leyendo.

- Si usted no posee este material, puede elaborar los librotos con ayuda de los padres y de los mismos niños. Para ello, escriba en hojas de formato grande los párrafos de la historia acompañados de sus correspondientes ilustraciones. La escritura debe ser con letra imprenta de tamaño grande. Prepare una portada con el título y el autor del cuento y una las hojas con lanas u otro medio que usted elija. Sus alumnos podrán colaborar en las ilustraciones y los padres en la unión de las hojas para armar el libro.

Entre las ventajas de esta estrategia metodológica se cuentan el desarrollo del vocabulario y de nuevas estructuras gramaticales y textuales. También favorece el interés y motivación por la lectura a través de ofrecer un modelo de lectores adultos.

Colocar rótulos y textos para letrar el aula

A medida que los alumnos desarrollan actividades relacionadas con el lenguaje, escrito es importante colocar en los muros del aula textos escritos que reflejan dichas actividades. Estos textos deben estar escritos con letra imprenta de gran tamaño para ser leídos desde lejos.

Los tipos de textos que se encuentran en un aula letrada son los siguientes:

Textos de la cultura oral de los alumnos

Las adivinanzas, trabalenguas, canciones, chistes, etc. que los niños conocen son transformados en textos escritos por el maestro y colocados en los muros para que los alumnos “jueguen a leer”. Por ejemplo, adivinanzas tales como la siguiente, en idioma quechua Ancash:

¿Imatataq rantinsik mikunapaq
mikuntsikpistsu?
Kuchara)

¿Qué es lo que se compra
para comer y no se come?
(La cuchara)

Rótulos

Se refiere a poner junto a los principales objetos y elementos del aula una tarjeta o rótulo con su nombre escrito. Por ejemplo, se escribirá “Pizarrón”, “Ventana”, “Puerta”, “Basurero”, “Biblioteca”, etc. Carlos, un maestro

quichua colocó los siguientes rótulos en los muros y otros lugares del aula:

| | |
|----------------|------------|
| killkana pirka | (pizarrón) |
| punku | (puerta) |
| tiyarina | (silla) |
| pichana | (borrador) |
| panka | (libro) |

Sofía, maestra aymara colocó estos rótulos:

| | |
|------------------|------------------|
| pankanaka : | libros |
| panka pirwa : | biblioteca |
| anataña k'uchu : | rincón de juegos |
| punku : | puerta |
| yatiyiri laphi : | afiche |
| yatiñuta : | escuela |

Un periódico mural

En un muro del aula se coloca un tablero o una hoja de gran formato en la que dice “Periódico Mural”. Periódicamente se va colocando textos tales como avisos, anuncios, saludos, noticias, información científica, chistes, etc. Por ejemplo, en un aula de una escuela de Bolivia, los alumnos quechuas pueden escribir el siguiente aviso (Tomado del Módulo Qillqakamana 6):

Willachiy

Parirun ayllupi kaqkuna, tukuy mink'asqa kankichik.
 Atipanaku pukllay ruwakunqa. Intichaw p'unchawta jisq'un phani
 kachkaptin, kay yachaywasi kanchanpi kanqa.
 ¡Ama qunqankichikchu! ¡jamuychikpuni!
Iskay ñiqipi yachaqaqkuna.

Aviso

Para toda la gente del Ayllu Panirum existe una convocatoria para participar en las competencias deportivas que se realizarán el día lunes a las 7 horas A.M. en las canchas de esta escuela. No se olviden, la asistencia es obligatoria.

Un tablero de turnos

Este ejemplo corresponde al tablero confeccionado por Gabriel, un maestro quichua:

| | Yachana ukuta allichina. | Yurakunapi yakuta churana. | Kamukunata yallichina. | Mukunata karana. |
|----------|--------------------------|----------------------------|------------------------|------------------|
| Inés | X | | | |
| Fernando | | | X | |
| Carmen | | X | | |
| Juán | | | | X |

| | Ordenar la sala. | Regar las plantas. | Distribuir materiales. | Repartir el desayuno escolar. |
|----------|------------------|--------------------|------------------------|-------------------------------|
| Inés | X | | | |
| Fernando | | | X | |
| Carmen | | X | | |
| Juán | | | | X |

Palabras claves

Simultáneamente con presentar a los alumnos textos significativos, el maestro les enseña algunos componentes del código escrito: letras y su asociación con determinados sonidos (relación fonema/grafema), sílabas, reconocimiento de palabras, etc. Para facilitar este proceso de aprendizaje de la decodificación se sugiere colocar en un muro del aula tarjetas con una “palabra clave” que los niños utilizarán para recordar la relación entre un sonido y su escritura. A medida que se enseña un nuevo sonido se prepara una tarjeta de aproximadamente 25 x 25 centímetros en la que aparece la ilustración de un objeto o animal, la palabra escrita en letra de imprenta y en la parte superior la letra del primer sonido en escritura imprenta y cursiva

Diariamente solicite a los alumnos revisar las palabras correspondientes a los sonidos estudiados. Cuando los alumnos escriben pequeños textos, invítelos a observar las palabras claves cada vez que tengan dudas sobre cómo se escribe determinada palabra.

Aprendamos a leer jugando

Los enfoques actuales sobre el aprendizaje de la lectura enfatizan la importancia de ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de vivir experiencias de lectura aunque todavía no conozcan el código. Este énfasis se debe a que cuando los niños descubren tempranamente que leer es comprender el significado de un texto, su aprendizaje se ve facilitado. Por el contrario, cuando se les enseña sólo las letras y sus relaciones con los sonidos, luego las sílabas hasta llegar bastante tardíamente a los textos, los

niños que no han crecido en ambientes donde se lee y se escribe habitualmente, no comprenden el sentido de las actividades de decodificación que realizan.

Jugar a leer textos de la cultura oral de los niños

Una estrategia muy eficiente para favorecer este aprendizaje comprensivo desde el inicio es la que suele llamarse “*jugar a leer*”. Se trata de invitar a los alumnos a que “lean” un texto que conocen de memoria, ya sea porque forma parte de su cultura oral o porque ellos mismos son sus autores. Ellos podrán oralizar el contenido a medida que el maestro les muestra cada línea. Algunas sugerencias para llevar a cabo la actividad, son las siguientes:

- Escriba en el pizarrón o en una hoja de formato grande un texto conocido por todos sus alumnos: una canción, una adivinanza, un poema, un chiste, etc. Utilice letra de imprenta de tamaño grande para que todos los alumnos del curso puedan ver el texto sin dificultad.
- Lea en voz alta el texto, indicando con el dedo la línea que está leyendo. Repita la lectura.
- Invite a los niños a “jugar a leer” junto con usted el texto completo.
- Pida a algún alumno o alumna que lo “lea”. Es probable que la primera vez ellos dirán que no pueden hacerlo ya que no saben leer. Insista en que se trata de una actividad para aprender a leer y estimúelos a realizar la lectura.
- Acepte que otros niños, entusiasmados también por la posibilidad de “jugar a leer”, realicen la actividad.
- No olvide que se trata de una especie de simulación por lo que puede ocurrir que algunos niños cambien una palabra por otra. No los interrumpa ya que esas situaciones forman parte del proceso. Lo importante es que ellos descubran que esos signos que aparecen en los textos son portadores de significado. Retome la lectura.

A través de esta actividad los niños “viven la lectura” desde el inicio del aprendizaje como un proceso basado en la comprensión. A estas lecturas también se les llama “lecturas predecibles” ya que justamente porque los alumnos conocen el contenido del texto, son capaces de predecir lo que viene más adelante.

Un ejemplo de esta actividad en una clase de alumnos mapuches es el siguiente (texto tomado de “Pichi Achawall” de Elisa Loncón y Cristian

Martínez) La maestra enseña a los niños esta canción, con la melodía de “Caballito blanco”:

Nien nien nien, eymi nielaymi

Nien kiñe kawellu
 nien kiñe mansun
 nien kiñe achawall
 nien kiñe ufisa

nien nien nien, eymi nielaymi

Tengo, tengo, tengo, tú no tienes nada
 Tengo un caballo,
 tengo un buey
 tengo una gallina
 tengo una oveja
 tengo, tengo, tengo, tú no tienes nada

Luego, sigue los pasos de la actividad señalados anteriormente.

El texto de la canción queda colocado en un muro del aula para que los alumnos practiquen la actividad cuando lo descen.

Un ejemplo en quichua del Chimborazo, Ecuador (texto tomado de “Tuhumari”, elaborado por CECI):

Yumpitu

Tushui tushui yunpitu
 Canpac raimi punchapi

Tushui tushui yunpitu
 Achca janpi apamui

Maican uncushca cacpi
 Chuntahuan pucuiyari

Aya huasca upyachi
 Huicsa nanai anchuchun

Uma nanai huasha nanai
 Tucuitami allichinqui
 Mapa nanai anchuchun

Yumbito

Baila baila yumbito
 En el día de tu fiesta
 Baila baila yumbito
 Trae muchos remedios
 Quienquiera que esté enfermo
 Con la chonta le debes soplar
 Hazle beber ayahuasca
 Para que el dolor de estómago desaparezca
 Dolor de cabeza, dolor de espalda
 Todo le debes curar
 Hazle tomar agua de remedio para que todos los males
 desaparezcan.

Como se puede apreciar, la principal fuente para realizar esta actividad de “jugar a leer” la proporciona la cultura oral de los alumnos: sus canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas, juegos de contar, etc.

Las ventajas de esta estrategia metodológica son las siguientes:

- ★ Los alumnos inician su aprendizaje de la lectura con una actividad entretenida y motivadora.
- ★ Ellos perciben el acto de leer como una actividad portadora de sentido y relacionada con la comunicación.
- ★ Al parear el lenguaje hablado con las palabras escritas que les va señalando el maestro, ellos descubren gradualmente algunas características del código: hay mayúsculas y minúsculas, hay espacios entre las palabras, hay signos que implican preguntas, exclamaciones, etc.
- ★ Se ofrece a los alumnos la oportunidad de incorporar a las actividades de la escuela sus experiencias y conocimientos adquiridos en el contexto familiar.

Jugar a leer textos con las experiencias de los niños

Otra estrategia que favorece el aprendizaje de la lectura como un proceso centrado en la comprensión del lenguaje escrito se refiere a invitar a los niños a dictar al maestro alguna experiencia breve, una anécdota o un hecho significativo para ellos.

Es importante que el maestro escriba frente a los alumnos a medida que uno de ellos va dictando su experiencia. El texto debe respetar el habla del

niño pero utilizar los rasgos característicos del lenguaje escrito: uso de mayúsculas y minúsculas, acentos si la lengua los tiene, otros signos.

Una vez terminada la escritura del texto, el maestro escribe el nombre del autor del texto. Si el niño ya lo sabe escribir, lo hace el mismo. Esto proporciona al niño autor una sensación de orgullo que incrementa su motivación.

El maestro lee en forma lenta pero fluida la experiencia que ha sido dictada, siguiendo las palabras con su dedo. Repite la lectura.

Luego invita al autor del texto para que lo lea; si el niño lo solicita en esta primera oportunidad, puede realizar la lectura en forma conjunta con el maestro.

Los compañeros que desean leer el texto son invitados a hacerlo. Al igual que en la actividad anterior, es probable que algunos niños transformen levemente el texto, cambiando una palabra por otra. Eso no tiene mayor importancia, pero para evitar que los alumnos retengan palabras equivocadas, conviene que el maestro retome la lectura varias veces.

Los textos que se van creando cada día, van siendo registrados en una hoja de gran formato que se coloca en un muro del aula. Naturalmente, esto es posible cuando se trata de textos breves. En el caso de textos más extensos, éstos son escritos en hojas de tamaño normal, leídos al curso y gradualmente pueden transformarse en libritos que se colocan en el rincón de lectura o en la biblioteca de aula.

Un ejemplo de relato de experiencias en quichua (Aporte de Gabriel Cachimuel y Carlos Farinango, estudiantes ecuatorianos de PROEIB Andes)

Papa tarpuymanta willay

Wawa: kaynaka ñuka wasipika kuy uchutami rurarkanhik. Tutamantatami ñuka tayta mamaka papata tarpunkapak pushawarka. Tytaka wakrakunawan wachushpa katirka, kutin ñukaka mamawan wasimanta papa muyutami tarpunkapak aparkanchik. Shinashpaka ayllukunapash yanapankapakmi shamurka. Shinami, papataka tarpushpa tukuchirkanchik.

Tukuchishka kipaka wasiman tikrashpami sumak "kuy uchuta" ayllukunawan mikurkanchik. Ñuka mamaka nirkami: kuy uchuta mikushunchik, papa sumakta pukuchun, mana shina mikupika, mana alli pukunkachu nishpami tukuy ayllukunaman kuy palltashkata kararka.

¡Sumaktami mikurkanchik!

Relato sobre la siembra de papas

- El niño narra: Ayer comimos el “kuy uchu”
- Mis padres en la mañana me llevaron a sembrar papas. Mi papá comenzó a hacer surcos con la yunta; en cambio yo con mi mamá llevamos de la casa las semillas de papas para sembrar.
- Para la siembra llegaron los familiares y nos ayudaron; con la ayuda de ellos terminamos pronto a sembrar las papas.
- Luego de terminar con la siembra nos regresamos y nos servimos el “Kuy uchu” junto a nuestra familia.
- Mi madre invitó a todos y dijo: nos serviremos el kuy uchu por la siembra de la papa y esperemos que sea muy productiva. Si no lo hacemos de esta manera nos va a significar una mala siembra y una mala cosecha.
- Y comenzó a repartir el plato de kuy a todos los familiares.
- Y así todos nos servimos muy sabroso.

Interrogar textos significativos para los niños

La interrogación de textos es una estrategia metodológica que se basa en la capacidad que poseen los niños de intentar comprender lo que les rodea. En el caso de la lectura, ellos harán el esfuerzo por comprender el significado de un texto.

Tal como hemos señalado anteriormente, los niños que tienen contacto con el lenguaje impreso desde muy pequeños, al llegar a la escuela ya poseen diversas informaciones acerca del lenguaje escrito, las que les permiten percibir distintas claves relacionadas con la situación que rodea al texto. Por ejemplo, ellos han observado que existen elementos característicos, tales como la diagramación diferenciada según si se trata de un cuento, un periódico, una carta, etc. También han notado que las ilustraciones juegan un papel importante para comprender de qué trata la lectura, etc.

A los niños que viven en contextos en los que la comunicación se produce sólo a nivel de la oralidad, o con muy poca presencia de lenguaje escrito en su entorno, es fundamental ofrecerles en la escuela un contacto intensivo con textos escritos. De este modo, ellos también podrán desarrollar habilidades para descubrir el significado de los textos, incluso antes de aprender a decodificarlos.

En las primeras etapas de aprendizaje de la lectura, la comprensión que alcanzan los niños a través de “interrogar el texto”, es decir, plantearse hipótesis sobre su significado a partir de algunos elementos que éste les ofrece, tales como las ilustraciones, la diagramación o “silueta”, el tamaño, el contexto en el que se encuentra, etc., será sólo aproximada. En la medida

que el maestro les enseñe a descubrir el papel que juegan estos elementos o claves del texto, ellos aprenderán a ser cada vez más eficientes en descubrir el significado, sobre todo porque estos aprendizajes se realizan en su lengua materna.

Obviamente, los niños que no han tenido contacto en su entorno con textos escritos, y sobre todo con lectores, serán incapaces de interrogar un texto. El maestro debe asumir la responsabilidad de familiarizar a sus alumnos con las características de los textos a través de leerles muy frecuentemente y de exponer frente a ellos una diversidad de escritos, llamando su atención sobre las diferentes funciones que ellos cumplen.

Hemos dicho anteriormente que el enfoque de este manual propone enfrentar a los niños que aprenden a leer desde el principio con textos completos que ellos tratan de comprender. Sin embargo, también hemos señalado que simultáneamente se les debe enseñar a reconocer palabras, sílabas y asociar las letras con los sonidos.

La estrategia de “interrogar textos” permite a los niños preguntarse, o más bien “preguntarle al texto”, su significado global. Una de las consecuencias interesantes de esta estrategia es que los niños sienten el deseo y la necesidad de reconocer otros elementos, más allá de las claves de ilustración o diagramación, y preguntan *¿Qué dice ahí? ¿Qué letra es esa? ¿Cómo se leen esas palabras?* etc. En lugar entonces, de enseñar las letras y palabras fuera de contexto, como se ha hecho tradicionalmente, a través de estas situaciones esos aprendizajes se desarrollan dentro de contextos que les dan sentido.

Algunas sugerencias para enseñar a los niños a interrogar textos, son las siguientes:

- Lleve a la sala de clases un afiche con bastantes ilustraciones o la portada de un libro de cuentos bastante ilustrado y de tamaño grande. Por ejemplo, un afiche del Servicio de Salud para anunciar una campaña de vacunación. Preséntelo a los niños y pídale que lo observen con atención.
- Hágalles preguntas que los inviten a focalizar su atención sobre algunas claves que les permitirán comprender el significado del texto.

Algunas preguntas facilitadoras de los hallazgos de los niños son las siguientes:

- ¿Cómo es la silueta o diagramación del texto?
Los alumnos que ya han tenido la oportunidad de observar afiches y

otros textos traídos por el maestro, podrán responder esta pregunta diciendo si se trata de un afiche, un periódico, un cuento, una carta, etc.

- ¿Dónde podemos encontrar un texto como este?

Saber si está en un muro en una calle, en un cuaderno o libro, en una página del periódico, será información relevante para imaginar de qué tipo de texto se trata.

- ¿Qué tipo de signos tiene el texto?

La identificación de signos de interrogación o de exclamación permitirá imaginar que hay preguntas o que los personajes gritan, etc. Los alumnos podrán formular hipótesis respecto a si se trata de una entrevista o de un libreto de teatro, según el caso.

- ¿El texto tiene ilustraciones? ¿Tiene números?

Si en cada página hay ilustraciones, probablemente se trata de un cuento infantil, si tiene fotos puede ser una noticia del periódico, etc.

- Tiene palabras o letras conocidas?

La observación del texto puede permitir reconocer alguna palabra significativa para los niños, tales como “papá”, “mamá” o sus propios nombres. También pueden identificar letras que comienzan igual que algunas palabras que ya reconocen.

- Una vez que los alumnos han formulado múltiples hipótesis y han tratado de predecir tanto el contenido que puede tener el texto como el tipo de texto, es importante invitarlos a verificar si sus hipótesis son acertadas.

Para esta verificación, ellos pueden solicitar al maestro o a otra persona que les lea el texto en voz alta. También podrán apoyarse en las ilustraciones y en discusiones con otros compañeros para comparar sus hipótesis.

- Los dos efectos más importantes de esta estrategia son los siguientes: por una parte los alumnos aprenden a prepararse para la lectura de un texto asociando lo que ya saben con las claves que les proporciona el texto; por otra parte, ellos se dan cuenta que si bien pueden descubrir algunos aspectos del significado del texto, ellos deben aprender a decodificar para que esta comprensión sea completa.

De esta manera, el aprendizaje de destrezas de decodificación no se realiza como una actividad previa al aprendizaje de la lectura, sino que

como necesario para que la comprensión de la lectura del texto sea más eficiente.

Reconocimiento de palabras a primera vista

Cuando los niños inician el aprendizaje de la lectura poseen escasa fluidez ya que se encuentran con muchas palabras que aun no son capaces de decodificar. Para favorecer el desarrollo de mayor fluidez en la lectura y de ese modo mejorar la capacidad de comprender lo que se lee, es conveniente que los alumnos aprendan a reconocer palabras escritas a primera vista.

Esta actividad que también recibe el nombre de “vocabulario visual” consiste en presentar a los alumnos tarjetas en las que se ha escrito con letra de imprenta una palabra de uso frecuente. Para ello, es necesario que el maestro prepare un conjunto de tarjetas en las que periódicamente escribe las palabras que los niños encuentran frecuentemente en sus lecturas.

Para lograr este aprendizaje, se organizan distintos juegos que implican que los niños observan la palabra escrita en la tarjeta y luego la mezclan con las otras. Luego, deben reconocer la palabra a medida que el maestro las dicta.

Otra modalidad consiste en entregar a una pareja de niños un conjunto de tarjetas. Por turnos, un alumno muestra a su compañero una tarjeta y éste debe reconocer de inmediato la palabra escrita. Cuando se equivoca, le toca el turno al compañero. Gana el que fue capaz de reconocer más palabras.

Un ejemplo de palabras que un maestro quichua del Ecuador preparó para que sus alumnos aprendieran a reconocer a primera vista el nombre de los animales, dado que aparecen a menudo en los cuentos, es el siguiente:

| | |
|----------------|-------------------|
| anka | (gavilán) |
| kinti | (picaflor) |
| allku | (perro) |
| atuk | (lobo) |
| kunu | (conejo) |
| atallpa | (gallina) |
| urpi | (paloma, tórtola) |
| chita | (chivo) |
| pishku | (pájaro) |

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

En el caso anterior, la selección de palabras que se enseña a reconocer a primera vista corresponde al criterio de su uso frecuente. El otro criterio

de selección de estas palabras que se puede utilizar desde los primeros días del primer año corresponde a las palabras que forman un pequeño texto significativo para los niños: un poema, una canción, una adivinanza, etc. Luego de “jugar a leer” ese texto y de realizar algunas actividades destinadas a comprender el texto, los alumnos pueden jugar a reconocer las palabras que lo conforman y que han sido escritas en tarjetas independientes.

Por ejemplo, el módulo Aru de la Reforma Educativa de Bolivia ofrece el siguiente poema en lengua aimara que puede ser enseñado a niños que inician el aprendizaje de la lectura. Luego de escribirlo en la pizarra, el maestro distribuyó a cada grupo de alumnos un conjunto de tarjetas que contenían cada una de las palabras de la primera estrofa.

TIWULA

¿Kunatasa tiwula?
Jinchumasa qichiki
Wari willka isch'ukkäwi.

¿Kunatasa tiwula?
Nayramasa quyruki
Wari willka uñch'ukkäwi.

¿Kunatasa tiwula?
Nasamasa ch'uñiki
Wari willka uñch'ukkäwi.

Etc.

ZORRO

¿Por qué zorro?
Tu oreja es alargada
para escuchar a la vicuña.

¿Por qué zorro?
Tu ojo es redondo
para ver a la vicuña.

¿Por qué zorro?
Tu nariz es como el chuño
para oler a la vicuña.

Etc.

(Traducido por Román Mamani R., educador boliviano)

Las tarjetas con palabras pueden ser elaboradas por la maestra en el computador, en el caso de contar con uno, o escribiéndolas sobre una hoja de papel que luego es fotocopiada en varios ejemplares o reproducida a través del mimeógrafo. Es importante realizar esta actividad tomando en cuenta las características de cada lengua y los criterios que permiten definir una palabra diferenciando sufijos y prefijos.

Los propios alumnos recortan cada tarjeta y luego realizan las actividades que les propone la maestra.

| | | | |
|----------|--------|-------------|---------|
| Kunatasa | tiwula | Jinchumasa | qichiki |
| Wari | willka | isch'ukkäwi | etc. |

Algunas actividades

- los alumnos ordenan las tarjetas tal como aparecen en el poema. Las “leen” a través de recordar el poema que ya han memorizado luego que la maestra lo leyó al curso varias veces mostrando cada palabra en la pizarra. La maestra dicta una de las palabras y los alumnos la muestran. En cada grupo de cuatro o seis alumnos, uno de ellos escoge una tarjeta y lee la palabra escrita; sus compañeros evalúan si la lectura fue correcta.
- Desde el primer día de clases conviene entregar a cada niño y niña una tarjeta con su nombre escrito. La maestra lee los nombres y los escribe en el pizarrón para que cada alumno observe cómo traza las letras. Luego se organizan actividades que consisten en pedir a los niños que “lean” su tarjeta, la muestren a un compañero y las comparen. Luego, en grupos, se mezclan las tarjetas y cada alumno debe reconocer la que tiene escrito su nombre. Las tarjetas se fijan con cinta adhesiva en la mesa de trabajo que utilizará cada alumno.
- Con las tarjetas se pueden organizar juegos tales como: clasificar los nombres de niños y los nombres de niñas; formar conjuntos de nombres que comienzan con la misma letra; conjuntos de nombres con palabras “largas” y “cortas”; conjuntos según el número de sílabas, etc.
- La escritura cotidiana de los días de la semana a través de escribir la fecha en el pizarrón permitirá a los alumnos aprender a identificarlos a primera vista.

Identificar sílabas dentro de palabras

Es importante ayudar a los alumnos a desarrollar la conciencia fonológica a través de identificar las sílabas que forman las palabras. Los mismos textos

utilizados para el reconocimiento de palabras a primera vista pueden ser utilizados para identificar las sílabas.

En el caso anterior o a partir de una canción o poema conocido por los niños, se les invita a golpear las manos cada vez que pueden separar las palabras en las sílabas que la componen. En un primer momento estas actividades se realizan en forma oral. Más adelante las realizan observando el texto escrito.

*¿Ku - na - ta - sa - ti - wu - la?
Jin - chu - ma - sa - qi - chi - ki
Wa - ri - will - ka - is - ch'uk - kä - wi*

La maestra selecciona una sílaba que contenga un sonido que desea estudiar con los alumnos y la escribe en la pizarra. Los alumnos la identifican y realizan algunas actividades tales como:

- La maestra escribe la sílaba **ku** en la pizarra.
- Lee e invita a algunos alumnos a leer la sílaba escrita en la pizarra
- Invita a los alumnos a buscar palabras que comienzan con esa sílaba.
- La maestra escribe esas palabras en la pizarra.
- Separa algunas de esas palabras en las sílabas que la componen y pide a los alumnos que hagan lo mismo con el resto de las palabras.
- Pide a los niños que busquen en el texto otras sílabas que comiencen con la misma letra inicial: **ka - ki**
- Forma palabras combinando esas sílabas:

Kuka - kuki - kuku - kaku - kaki - kaka - kiku - kika - kiki

En este caso hemos propuesto un ejemplo con la sílaba **ku** con el fin de ilustrar el tipo de actividades que el maestro puede realizar para ayudar a los alumnos a identificar las sílabas. Obviamente que cada maestro hará las actividades con la sílaba que corresponda a su caso y progresará en su planificación según las características de la lengua que enseña.

Asociar fonemas y grafemas

La conciencia fonémica significa que los alumnos no sólo toman conciencia de las palabras, de las sílabas que las componen, sino que identifican los grafemas o letras y los asocian a sus correspondientes fonemas o sonidos.

Las actividades para desarrollar esta destreza, al igual que en los casos anteriores, se realizan en primer lugar en forma oral. Los juegos lingüísticos son una excelente estrategia para este aprendizaje:

“Ha llegado una lancha cargada de...”⁵

la maestra dice una palabra que comienza con el sonido que desea estudiar e invita a los alumnos a ofrecer otra palabra que comience con el mismo sonido. Si ese alumno la encuentra, continúa en el juego y otro niño dice una nueva palabra de las mismas características. Por ejemplo, la maestra dice: *“Ha llegado una lancha cargada de aceite”*, los alumnos deben decir palabras tales como *almendras, alegría, antenas, alemanes, árboles, etc.*

Pagar el pasaje del bus (o la entrada del circo, del cine, etc.)

La maestra simula ser el chofer cobrador de los pasajes para subir al bus y sólo deja pasar a los alumnos que dicen una palabra que comienza (contiene o finaliza) con el mismo sonido que ella propone. Ella dice: *“Para subir deben decir una palabra con i (por ejemplo). Cada alumno pasa junto a ella y dice su palabra.*

Jugar a la pelota

Los alumnos forman un círculo alrededor de la maestra; ella tiene en sus manos una pelota y dice *“estoy pensando en palabras que comienzan como manzana”*. Luego, lanza la pelota a un alumno que debe decir una palabra que comienza con el sonido **m**. Este la lanza a un compañero que dice otra palabra que comienza con el mismo sonido. Van saliendo del círculo los niños que dicen palabras repetidas o que comienzan con otro sonido.

Después de realizar oralmente actividades como las mencionadas, la maestra escribe en la pizarra la letra correspondiente al sonido en estudio. Los alumnos la leen y proponen palabras que comienzan con ese sonido; sus propios nombres pueden servir para iniciar la actividad. La maestra escribe las palabras dictadas por los alumnos.

Si retomamos el ejemplo del poema en aymara *El zorro* que permitió estudiar las sílabas *ku - ki - ka*, la letra estudiada será probablemente **k** o bien una vocal como **u**.

Se elegirá una palabra clave para identificarla con el sonido estudiado y la maestra confeccionará una tarjeta grande para dibujar el objeto

⁵ Hemos propuesto el juego en relación con una lancha, pero se trata sólo de una alternativa entre muchas. Cada maestro puede transformar el juego proponiendo un bus, un camión, un tren, etc., de acuerdo a las características del contexto en que está localizada la escuela.

correspondiente a esa palabra (en este caso, para **k**, la palabra clave puede ser **kunu** (*conejo*))

Dibujar en medio de la pizarra la letra en estudio y alrededor escribir palabras dictadas por los niños y que contengan esa letra. Luego, la maestra los invitará a venir a rodear con un círculo la letra dentro de cada palabra.

Realizar sobre el cuaderno actividades de lectura y de escritura de la letra en estudio y realizar los ejercicios que aparecen en el manual de estudio.

¿Cómo podemos iniciar la enseñanza de la lectura?

Hemos señalado anteriormente que es muy importante que los niños y niñas, al llegar por primera vez a la escuela, tomen conciencia que leer y escribir son actividades significativas, placenteras y útiles para satisfacer distintas necesidades.

Las estrategias metodológicas sugeridas anteriormente deben desarrollarse a partir de las primeras semanas del primer año, en forma graduada y adaptada a las características e intereses de los niños. Es decir, no sólo es importante considerar su lengua materna, sino que seleccionar los contenidos de las actividades que se van a desarrollar y los textos escritos que ellos aprenderán a leer, de acuerdo a sus experiencias culturales, sus juegos, sus intereses, etc.

A continuación, a modo de ejemplo, ofrecemos un conjunto de actividades que podría realizar un maestro durante las primeras semanas de primer grado de una escuela:

Primera semana:

Procure realizar actividades entretenidas para lograr que los niños se conozcan entre ellos y se sientan contentos de estar en la escuela. Los juegos y cantos son actividades muy apreciadas por los niños y les permiten sentirse relajados.

Con el fin de favorecer el conocimiento entre los alumnos, realice juegos de presentaciones en los que ellos deberán decir su nombre a un compañero y luego presentarlo a un tercero que no lo conoce. De este modo, ellos comenzarán a aprender sus nombres.

Algunas actividades sugeridas en el capítulo referido a la expresión oral, permiten a los niños dar a conocer sus gustos, sus intereses, su historia, etc. En estas primeras semanas del año escolar, ellas favorecen la creación de un clima de confianza y satisfacen la necesidad de los niños y niñas de conocerse entre ellos.

Para lograr este mismo propósito, prepare tarjetas con el nombre escrito de cada niño y distribúyalas a medida que ellos se presentan. Pídeles que las observen con atención y las comparen con las de sus compañeros de grupo. De ese modo ellos comenzarán a descubrir algunas características del lenguaje escrito, tales como el uso de mayúsculas, los rasgos de las letras, la extensión de las palabras, etc.

Organice diferentes actividades para que ellos aprendan a reconocer su nombre: mezclar dos o tres tarjetas y pedirles que encuentren la que corresponde a su nombre, por ejemplo. Es conveniente preguntarles cómo lo reconocieron, para que ellos se acostumbren a reflexionar sobre sus estrategias de lectura. Seguramente dirán cosas como: "Lo reconocí porque empieza con ese palito grande" o "con esa bolita..", utilizando palabras conocidas por ellos, ya que aún no conocen términos tales como "letra" "palabra", "mayúscula", etc., los que irán aprendiendo poco a poco.

Durante los primeros días de clases, el énfasis de las actividades estará puesto en la expresión oral de los niños. Le sugerimos ver el capítulo referido a este aspecto del lenguaje. Además de crear entre los niños un clima de confianza y de práctica de su lengua materna, usted podrá escucharlos hablar sobre sus intereses, sus conocimientos, sus juegos preferidos, sus familias, etc., información que le será muy útil para planificar sus actividades futuras.

A partir de un juego lingüístico que usted haya observado que los niños conocen, tales como una adivinanza, un juego para contar, etc., o un poema o canción que todos conocen de memoria, organice una sesión de aprendizaje de la lectura con la estrategia "Jugar a leer" ya presentada en este capítulo.

A partir de la segunda semana

En nuestro ejemplo, se trataría de una maestra de primer grado que enseña en una escuela de niños quichua hablantes del Ecuador y que seleccionó una canción conocida por todos, a partir de la cual realizó las siguientes actividades durante la segunda semana de clases:

Antes de poner a los niños en contacto con el texto escrito, la maestra realizó una actividad correspondiente al primer momento de la lectura: *Preparemos la lectura* (ver "Tres Momentos de la Lectura" más adelante). En esta oportunidad ella dibujó en la pizarra un Cuadro de Anticipación, dividiéndolo en dos columnas: en la parte superior escribió *La lombriz*, en la columna de izquierda anotó: *Lo que sabemos* y en la columna de la derecha escribió *Lo que queremos saber*.

Aunque sus alumnos aun no saben leer ni escribir, la maestra decidió completar este cuadro escribiendo lo que sus alumnos le dictaban con el fin de hacerlos conscientes de la utilidad que tiene el leer y escribir.

Sobre la base de formular preguntas a los niños tales como *¿Conocen las lombrices? ¿Qué saben de ellas? ¿Cómo son? ¿Qué hacen? ¿Qué comen? Etc.* ella fue escribiendo en forma muy resumida lo que los niños sabían de la lombriz en la columna de izquierda. Luego, completó la columna de derecha a partir de preguntas tales como *¿Qué les gustaría saber sobre la lombriz? ¿Qué otra cosa?*

El producto de la actividad contenía información como la siguiente:

LA LOMBRIZ

| Lo que sabemos | Lo que queremos saber |
|---|---------------------------------|
| Son chiquitas Se arrastran Hacen hoyos en la tierra | ¿Qué comen? ¿Tienen patitas? |

Luego, les dijo que iban a realizar varias actividades para saber sobre las lombrices y para aprender a leer y escribir.

- Invitó a sus alumnos a cantar la canción “*Kuikaku*” (adaptación de “Cuiquita” de “Tuhumari”, CECI, Ecuador) y verificó que todos la conocían de memoria.
- Informó a los niños que escribiría la letra de la canción sobre una hoja de gran formato para ponerla en el muro del aula y poder observarla y leerla.
- Frente a los niños escribió la letra de la canción con letras de tamaño grande para que todos pudiesen verla:

Kuykaku

| | |
|---|--|
| Allpa ukupi shuk kuykaku kausan chiri tutamanta sinka pukayashka shuk kuykaku shuk kuykaku Allpa jawamanmi kuykaku llukshishka rupai punchapimi | Tamya chishipika siki chiryashka wasiman rinllami uchilla kuykaku shuk kuykaku shuk kuykaku |
|---|--|

ashata kunkun

shuk kuykaku
shuk kuykaku

Lombricita

Al interior de la tierra
vive una lombricita
por la mañana helada
su nariz ha enrojecido

En la tarde lluviosa
su nalga se ha enfriado
a su casa se va no más
la lombriz pequeñita

una lombricita
una lombricita

una lombricita
una lombricita

A la superficie
ha salido la lombricita
en el ardiente día
se está abrigando un poquito

una lombricita
una lombricita

- Cuando terminó de escribir, leyó el texto a los alumnos siguiendo cada línea con el dedo para favorecer la asociación de las letras con los sonidos del habla. Repitió dos veces la lectura, con lentitud pero con fluidez.
- Luego, invitó a los niños a “jugar a leer” en forma simultánea con su propia lectura. Los alumnos descubrieron con sorpresa que leer era seguir un texto escrito y comprender lo que decía. Obviamente esta comprensión era posible ya que ellos conocían la canción de memoria.
- En seguida, invitó a algunos niños que quisieran leer en forma voluntaria el texto. Muchos alumnos se ofrecieron para hacerlo.
- A partir de esa primera experiencia de lectura, que produjo en los alumnos un gran interés por leer otros textos, el maestro despertó en ellos el deseo y la necesidad de aprender el código, es decir, conocer las letras y sus relaciones con los sonidos, identificar las palabras, etc.
- Para ayudar a los alumnos a reconocer palabras a primera vista, la maestra preparó hojas en las que aparecían las palabras de la primera estrofa dentro de etiquetas para recortar. Luego, tal como se indicó en páginas anteriores, les invitó a reconstituir el texto tal como estaba en la pizarra. Los alumnos pudieron después leer las palabras en desorden

y jugar en grupos a reconocer las etiquetas que les mostraron sus compañeros.

| | | |
|-----------|--------|----------|
| Allpa | ukupi | shuk |
| kuykaku | kausan | Chiri |
| tutamanta | sinka | pukayas- |

- La maestra les pidió que buscaran palabras dentro del texto completo que fueran semejantes. Luego de un tiempo de observación, varios niños fueron a mostrar la palabra “*kuikaku*”. La maestra la escribió en el pizarrón y les dijo que allí decía *kuikaku*. Los alumnos leyeron la palabra.
- Otros alumnos mostraron la palabra “*shuk*” que aparecía varias veces; la maestra la copió junto a *kuikaku* y leyó ambas palabras. Luego pidió a algunos alumnos leerlas.
- La maestra, al ver a los niños motivados por descubrir otros elementos del texto que habían jugado a leer, decidió enseñarles otras destrezas tales como reconocer las sílabas que componen el texto. Para ello les pidió que golpearan sus manos cada vez que pudieran separar las palabras en sílabas. Para ayudarles a comprender la actividad, realizó ella misma el ejercicio marcando con sus manos las sílabas de los primeros versos y luego invitó a los alumnos a acompañarla.
- Cuando comprobó que todos los niños habían captado la existencia de ese componente del lenguaje, la maestra pidió a los niños que mostraran las sílabas que comienzan en el texto con el mismo sonido. Para ello les pidió que buscaran palabras que comenzaran igual que *kuikaku*. Dos alumnos mostraron “*kausan*” y “*kunkun*”, palabras que fueron copiadas por la maestra junto a *kuikaku*.
- Para facilitar el aprendizaje de las sílabas con la consonante **k**, muy frecuentes en la lengua de los niños, ella seleccionó la sílaba **ka** y la escribió en la pizarra. Luego los invitó a dictarles palabras que comenzaran con esa sílaba. Para desarrollar la actividad, utilizó juegos como “Ha llegado una lancha cargada de...” y otros que fueron propuestos en páginas anteriores.

Las palabras propuestas por los niños fueron escritas junto a la sílaba **ka** y los niños vinieron a mostrar en ellas la sílaba en estudio, rodeándolas con la tiza.

Para ampliar el estudio de la sílaba, los alumnos buscaron palabras que tuvieran esta sílaba al interior o al final de otras palabras.

- Siempre tomando como punto de partida el texto sobre la lombriz, la maestra llamó la atención de los niños sobre el sonido **k** y les pidió combinarlo con otros sonidos para formar palabras.
- A partir de este reconocimiento de letras y sonidos iniciales, la maestra organizó un juego que consistía en lo siguiente:
 - Dividió la clase en dos grupos; cada grupo debía decir una palabra que comenzara igual a **kuikaku**.

| | |
|--------------------------|--------------------------|
| El primer grupo propuso: | kuika (lombriz) |
| El otro grupo dijo: | kuy (cuy) |
| El primero: | kuytsa (señorita) |
| El otro: | Kuchi (chancho) |
| El primero: | kulta (pato) |
| El otro: | kuri (oro) |

- A medida que los alumnos proponían estas palabras, la maestra escribió **k** en el pizarrón y luego cada una de ellas subrayando la letra **k**.
- Cuando terminó el juego, ella leyó la lista de palabras y pidió a alumnos voluntarios que leyeran las que recordaban.
- Luego, asoció la letra **k** a las vocales con las que se puede combinar esta consonante en este idioma para formar sílabas: **ka – ku – ko** y pidió a los niños reconocerlas y combinarlas entre sí formando **familias de palabras**:

kaku - kuka - koka – etc.

- Las sílabas fueron asociadas a otras que forman palabras existentes en la lengua, apelando a los conocimientos de los niños. Ellos las dictan al profesor quien las escribe en la pizarra y las lee a sus alumnos. Una vez que son capaces de identificarlas, observan en su texto de lectura o en materiales o cartillas elaboradas por el maestro, las mismas sílabas y palabras que pueden formar con ellas.
- Una alumna dijo que su nombre, Susana, comenzaba igual que una palabra de la canción. La maestra le pidió que la mostrara en el texto y ella indicó **siki**. Luego de felicitarla, la maestra preguntó a otros alumnos si reconocían la misma letra con la que comenzaban sus nombres. Ellos observaron nuevamente las tarjetas en las que la maestra había escrito sus nombres y quisieron señalar las palabras en el texto.

- La alumna Teresa mostró la palabra **T**amia (flor); Alberto mostró **A**llpa; Ruperto señaló **R**upai, etc.
- Cada par de palabras que se iniciaban con el mismo sonido fue escrita por la maestra en el pizarrón. Los alumnos estaban felices y orgullosos de ver que sus propuestas se traducían en palabras que eran escritas y luego leídas.
- La maestra, satisfecha porque los alumnos habían aprendido a identificar los sonidos iniciales de algunas palabras y a asociarlos con sus correspondientes letras, sistematizó estos aprendizajes preparando un ejercicio en sus cuadernos que consistía en escribirles la letra **K** al centro de la hoja y ellos debían dibujar objetos y animales cuyos nombres comenzaran con ese sonido.
- También les enseñó a escribir la letra **k**, pidiéndoles que escribieran **kuikaku** y dibujaran una lombricita.
- Finalmente invitó a los niños a “jugar a leer” nuevamente el texto de la canción, golpeando las manos cada vez que aparecía la letra **k**.
- Para enriquecer los conocimientos de los niños sobre lombrices y ofrecerles un mayor bagaje de palabras para desarrollar las destrezas de decodificación, la maestra seleccionó un breve cuento sobre una lombriz y lo leyó a los niños.
- Dado que la maestra realizó todas estas actividades de aprendizaje de la decodificación para favorecer la comprensión de lo que se lee, ella retomó la actividad inicial de preparación a la lectura y preguntó a los niños si habían aprendido nuevas cosas sobre las lombrices y si todavía tenían preguntas. Ellos señalaron que todavía no sabían sobre su alimentación y si tiene muchas patitas. La maestra les propuso salir a observar las lombrices en el campo y luego consultar sobre sus preguntas a un campesino o a un jardinero. También podrían consultar algún libro sobre animales. De ese modo, la maestra inició el desarrollo de un proyecto de aula que le permitiría ofrecer un contexto significativo para el aprendizaje de diversos contenidos del currículo y continuar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

El proceso de iniciación a la lectura que acabamos de observar es un ejemplo de la situación de aprendizaje que un maestro puede diseñar para que los niños aprendan a leer en forma significativa. Debemos señalar que el conjunto de actividades propuestas corresponde a varias sesiones.

Usted debe estar pensando que la maestra basó el aprendizaje de la lectura en la capacidad de memorización de textos de su cultura oral que poseen

los niños. Efectivamente, los niños “leyeron” un texto gracias a que lo conocían de memoria. En el enfoque de este manual, esa actividad puede llamarse lectura en niños pequeños, claro que se le considera sólo como una primera etapa del proceso de aprendizaje de la lectura. La idea que hay detrás de esta actividad es que lo más importante en estas primeras aproximaciones de los niños a la lectura es que ellos descubran que leer es comprender lo que se lee y no sólo reconocer las letras y asociarlas a sonidos.

El aprendizaje de la decodificación, es decir, la capacidad de sonorizar todos los signos escritos, se desarrolla a medida que los niños, al enfrentar textos completos y significativos, van sintiendo el deseo y la necesidad de aprender las letras y las palabras para descubrir todo lo que no pueden aun comprender.

Se ha observado que cuando los niños aprenden a leer a través de estas experiencias en las que por un lado ellos perciben la lectura como una experiencia con sentido y por otro lado van progresivamente aprendiendo a decodificar las palabras, los resultados son de mejor calidad y sobre todo se forman niños que aprecian la lectura y leen frecuentemente.

¿Cómo se relaciona la estrategia utilizada por este maestro con el modelo integrado de aprendizaje de la lectura propuesto en este manual?

Algunas de las características que podemos destacar con respecto al enfoque de este manual, son las siguientes:

- ★ La maestra seleccionó un texto significativo para los alumnos, ya que corresponde a una canción que ellos conocían previamente.
- ★ Los alumnos sintieron que lo que se les enseñaba en la escuela se relacionaba con sus conocimientos e intereses, lo que les hizo sentir en confianza.
- ★ La maestra tuvo como primera y principal preocupación lograr que los niños se dieran cuenta que leer era una actividad relacionada con la comprensión de un texto. Al proponerles un texto que ellos conocían de memoria, consiguió que ellos vivieran una experiencia de “jugar a leer” como si fueran auténticos lectores.
- ★ Esta primera estrategia de entrada a la lectura como proceso centrado en la comprensión del significado, fue seguida de la enseñanza de algunas destrezas de reconocimiento de palabras, identificación de sílabas, sonidos iniciales y asociación entre algunos sonidos y sus letras correspondientes.

- ★ Ambas estrategias, primero leer un texto completo y significativo y luego el desarrollo de destrezas reflejan las características del *modelo integrado* para el aprendizaje de la lectura que promueve este manual.

Tres momentos de la lectura

Desarrollo de la lectura estratégica

El buen lector hace despliegue automático de una serie de estrategias para lograr máximo resultado de su lectura. Por ejemplo, sabemos que *antes de leer* el buen lector repasa los conocimientos que tiene acerca del tema sobre el que va a tratar el texto. Al mismo tiempo, su actividad de lectura está motivada por un objetivo, es decir, lee por ejemplo una fábula porque se interesa por historias de animales. En este caso, prepara mental –y muchas veces inconscientemente– una serie de preguntas y expectativas que luego le servirán de guía durante su interacción con el texto. El buen lector, entonces, se prepara antes de empezar a leer.

Luego, *durante la lectura*, se asegura que va entendiendo las ideas que el texto presenta, relaciona las nuevas ideas con otras que han aparecido anteriormente en la lectura, y con ideas que él posee. Si alguna nueva información contradice de alguna manera algunas ideas que ya tiene establecidas, el buen lector o examina su conocimiento para ver cómo encaja la nueva información dentro de su esquema de conocimiento, o suspende momentáneamente su inclusión dentro del esquema, y está alerta para confirmar o rechazar la idea en el futuro. De igual manera, a medida que construye entendimientos, el lector eficiente anticipa los posibles desarrollos del texto, y los confirma o rechaza durante su lectura continua. Es decir, la buena lectura implica un continuo hacer sentido de las ideas incluidas en el texto, y su cuestionamiento y evaluación a medida que se avanza.

Finalmente, *después de leer*, el buen lector hace un balance final de su lectura, decide su validez y determina su postura frente a ella. Estas son algunas de las preguntas que se hace y responde: ¿Me es útil el conocimiento que presenta este texto? ¿De qué manera? ¿Cómo y en qué ocasiones lo puedo aplicar? ¿Cuáles de las ideas presentadas coinciden con mis puntos de vista y lo enriquecen? ¿Cuáles discrepan con mis conocimientos o maneras de ver las cosas? ¿Qué voy a hacer al respecto? ¿Cómo puedo utilizar la información obtenida en mi quehacer cotidiano?

De lo anterior se desprende que la lectura estratégica se plantea en **tres momentos: antes de leer, durante la lectura y después de haberla realizado**. Un planteamiento pedagógico de calidad debe basarse en un

claro entendimiento de lo que se quiere lograr a través de la enseñanza. Por lo mismo, saber qué hace el buen lector y cómo lo hace, nos permite trazarnos una meta que sirve de punto de partida para la planificación de la enseñanza. En cierto modo, podemos decir que se parte del final –la meta que se quiere lograr- y se planifica desde allí hacia los contenidos curriculares específicos.

¿Es diferente el siguiente proceso de planificación curricular del que se utiliza comúnmente? ¿En qué reside esta diferencia?

| | | | | |
|---|----|--|----|-------------------------------|
| Identificación de los resultados deseados | -> | Determinación de lo que constituye evidencia de logros | -> | Planificación de la enseñanza |
|---|----|--|----|-------------------------------|

Si aplicamos esta manera de proceder a la lectura, entonces empezamos con una clara idea de que lo que queremos lograr es niñas y niños que sean excelentes lectores, es decir que cuando se enfrenten a un texto escrito lo hagan estratégicamente y puedan desplegar las habilidades que caracterizan al buen lector.

Por lo mismo, dividimos el trabajo alrededor de la lectura en tres etapas:

- Preparémonos para leer
- Leamos activamente
- Profundicemos nuestra comprensión

Cuando se invite a los alumnos a leer un texto, se dividirá el trabajo en el aula en estos momentos y durante cada uno de ellos se les plantearán a los alumnos diversas actividades, cada una de las cuales tendrá como objetivo desarrollar las habilidades que caracterizan el desempeño del buen lector.

Al apoyo que se les presta a los estudiantes para que logren los objetivos trazados por sus maestros se le ha llamado la “construcción de andamiajes”. La metáfora fue propuesta inicialmente por Jerome Bruner, basándose en la idea de que toda construcción necesita ser pensada y facilitada cuidadosamente. Para construir un edificio funcional y sólido, por ejemplo, es importante hacer posible la labor de los obreros, permitiéndoles que alcancen las zonas en construcción sintiéndose protegidos para poder realizar su labor. Los obreros de la construcción logran sus metas con la ayuda de andamiajes, construcciones temporales que les permiten trabajar a mucha más altura que si no contaran con ellas, los apoyan y les dan seguridad. Cuando el edificio está construido, los andamiajes se retiran y ya no existen porque no son necesarios.

De igual manera, los maestros ofrecen a sus alumnos apoyos temporales para que éstos puedan lograr metas que no podrían realizar por sí mismos,

sin ayuda. Al igual que un andamio de construcción que se levanta de acuerdo al tipo de construcción que se desea, y a la necesidad de apoyo que requiere el obrero, los andamiajes pedagógicos deben también ser diseñados cuidadosamente tomando en cuenta muchos elementos. Las actividades propuestas en este manual no son recetas que pueden ser aplicadas automáticamente, sin tener en cuenta a los alumnos y la situación de aprendizaje. Muy por el contrario, la aplicación adecuada de actividades en un salón de clases depende del entendimiento que tiene el maestro de los siguientes elementos:

- ★ los resultados esperados
- ★ determinación de cómo sabemos que se han logrado las metas
- ★ un análisis de dónde se encuentran los alumnos en términos de conocimientos y desarrollo de estrategias
- ★ un claro sentido del propósito para el que sirven las actividades específicas; es decir, cómo apoyan a los alumnos en la construcción de sus conocimientos
- ★ la adecuación de la actividad al estudiante, al tipo de texto y al conocimiento para el cual se va a utilizar
- ★ ideas para evaluar el logro (no necesariamente a través de exámenes sino de manera tal que la evaluación forme parte del proceso de enseñanza y aprendizaje).

Primer momento, preparemonos para leer

Como hemos visto con anterioridad, antes que los niños y las niñas sepan cuál es el texto que se va a leer, es importante prepararlos para la lectura invitándolos a que se comprometan en la actividad, a que activen los conocimientos que tienen acerca del tema que se va a tratar -activando sus esquemas mentales relevantes, enfocando su atención, y aclarando puntos que pudieran ser problemáticos una vez iniciada la lectura-. Igualmente durante esta etapa se les ayuda a los niños a que anticipen, formulen hipótesis y sugieran posibles desarrollos en el texto. La labor de desarrollar estas disposiciones se realiza a través de la participación de los niños en actividades que deben ser percibidas como cautivadoras y relevantes para que así se involucren totalmente en ellas.

Algunas de las actividades que proponemos en este manual para el desarrollo de la lectura incluyen el uso de cuadros anticipatorios, secuencias anticipatorias, guías anticipatorias, las cuales tienen como objetivo tanto

lograr que los niños y las niñas activen sus conocimientos acerca del tema del que va a tratar la lectura, así como que se creen expectativas al respecto. Otras actividades incluyen la lluvia de ideas, los organizadores gráficos -que subrayan las relaciones semánticas que se dan entre diversos elementos del texto-, y actividades que invitan a los participantes a que conversen en grupos tales como Piensa, Anota y Comparte y la Entrevista en Tres Etapas.

En este manual sugerimos una serie de actividades para desarrollar una sólida comprensión de la lectura utilizando actividades diversas. El objetivo de este manual es que los maestros que lo lean entiendan para qué sirve cada actividad, de manera tal que puedan utilizarlas como andamiajes para sus alumnos y acompañarlas de otras alternativas de manera efectiva. Al igual que un mecánico que conoce sus instrumentos porque sabe para qué sirve cada uno de ellos, y que luego incluso puede inventar un nuevo instrumento ya que a través de su práctica reflexiva ha podido ver lo que es posible y cómo lograrlo, el maestro que entiende el propósito de las actividades que tiene a su disposición puede adaptarlas e innovar para lograr los mejores resultados con sus alumnos.

La utilización apropiada de actividades se rige por:

- ★ el conocimiento que tiene la maestra de dónde se encuentran los niños en su desarrollo conceptual, académico y lingüístico
- ★ la necesidad de contar con un texto de calidad que entusiasme a los estudiantes
- ★ la necesidad de plantear la actividad de lectura más allá de las competencias actuales de los niños
- ★ la necesidad de diseñar andamiajes que apoyen la posibilidad de que los alumnos construyan sus significados del texto

No existe un arreglo pedagógico óptimo único. Hay muchas maneras de plantear la actividad de enseñanza y aprendizaje de manera sólida y de calidad. Lo esencial es que los maestros sepan seleccionar aquellas actividades que resulten más adecuadas para la construcción de aprendizajes de calidad de sus alumnos, al igual que detectar las que no son pertinentes. Si un maestro, por ejemplo, hace que sus alumnos comiencen a leer un nuevo texto sin haberlos preparado para la lectura, y los niños y niñas de la clase todavía no se han apropiado la manera de prepararse solos, la enseñanza que está impartiendo ese maestro será de mala calidad. Para comparar imaginemos un grupo que quiere ascender un cerro. Habrá muchas maneras de llevar a cabo el ascenso, por el costado derecho, por el izquierdo, por el centro, etc; pero la meta es clara y la misma para todos: la cima. El

camino que se escoge dependerá de las características de los montañistas, del terreno, de su equipo para ascender, del tiempo que tengan disponible, etc. De igual manera, el determinar las actividades (andamiajes de apoyo) a utilizarse en clase dependerá de las características de los alumnos, del tema y textos que se están tratando, del tiempo y materiales disponibles, etc. A continuación veremos algunas actividades específicas que permitirán que los maestros construyan andamiajes de apoyo para sus alumnos.

Muchas veces los niños tienen dificultades al leer un texto porque no reconocen la lectura como una actividad que tiene significado y propósito para ellos. Una de las disposiciones más importantes para la lectura es la de estar entusiasmado por la tarea que se emprende.

Sugerencias de actividades para el primer momento de la lectura:

Cuadros anticipatorios

Los cuadros anticipatorios son cuadros rectangulares que tienen dos espacios. En el de la izquierda los niños anotan, trabajando en equipo, lo que saben respecto al tema que se indica en el título. En el espacio de la derecha los estudiantes apuntan algunas preguntas que presentan curiosidades que ellos quieren satisfacer a través de su estudio.

Estos cuadros permiten que los niños revisen el conocimiento que tienen acerca de un tema, listando sus ideas principales de manera esquemática, es decir, sin expresarlas a través de oraciones completas, utilizando tan sólo frases o palabras aisladas. Igualmente anima a los alumnos a proponerse propósitos de lectura, al pedirles que formulen dos o tres preguntas acerca del tema que se va a leer y cuyas respuestas les gustaría conocer.

Inicialmente, al igual que muchas otras actividades, el cuadro anticipatorio funciona mejor si se trabaja en parejas. Una vez que los niños ya conozcan mejor la actividad, pueden trabajarla en grupos de cuatro. Finalmente los niños y niñas podrán trabajarla individualmente. Es bueno recordar en este momento una frase del psicólogo Vygotsky que dice “lo que el niño puede hacer hoy en colaboración lo podrá realizar mañana individualmente”.

Una consideración importante para que la actividad resulte beneficiosa para todos los estudiantes, recomendación que es válida para cualquier otra actividad colaborativa, es indicarle a los niños que si bien las ideas y las preguntas deben ser generadas por el grupo, cada niño debe registrar las

ideas en su propio cuadro anticipatorio. De esta manera el trabajo que se produzca con el esfuerzo colectivo será practicado por el individuo, y gracias a esta práctica continua podrá desarrollar su autonomía.

Otra consideración importante en el desarrollo de esta actividad es el tiempo que se le debe dedicar. Es probable que diez minutos sean suficientes para que en grupo los niños escriban tres o cuatro ideas que les sugiere el tema que se va a estudiar, y para sugerir unas dos o tres preguntas que guíen su exploración. Mientras los estudiantes están conversando y comparando ideas, la maestra debe monitorear lo que está sucediendo alrededor del salón, ya que es posible que algunos grupos requieran de más andamiajes para desarrollar su labor con eficiencia. Cuando los alumnos se encuentran estancados en una actividad el maestro podrá hacerles preguntas que estimulen su pensamiento y los acerquen a algunas ideas para incluir en el cuadro, ideas que luego podrán compartir con otros compañeros.

Las siguientes sugerencias metodológicas más específicas le ayudarán en la implementación de los Cuadros Anticipatorios:

- Piense cuidadosamente acerca del tema de la lectura que harán los niños y seleccione un concepto que usted considere importante. Por ejemplo, si los niños van a leer una leyenda sobre un volcán, un concepto acerca del cual usted puede hacerlos reflexionar es: los volcanes.
- Dibuje el cuadro en la pizarra y pídale a sus alumnos que lo copien en sus cuadernos. Es igualmente recomendable que usted les pida a los niños y niñas de su clase que escriban primero el nombre del cuadro para que así ellos cuenten con un metalenguaje que les permita entender lo que hacen para aprender y cómo se realizan estas tareas.
- Explique cómo va a ser trabajado el cuadro y asigne un tiempo razonable para su desarrollo.
- La primera vez que se lleva a cabo la actividad, ofrezca a todos los alumnos un modelo del procedimiento, realizándolo en conjunto con ellos; es decir, dibuje un cuadro en la pizarra, y en interacción con los estudiantes de su clase, proceda a llenarlo.
- Cuando los alumnos trabajen colaborativamente en el desarrollo del cuadro, acompañe y apoye el desarrollo de la actividad, y esté dispuesto a intervenir ofreciendo nuevas ayudas cuando sea necesario.

Ejemplo

Supongamos que los niños y niñas en una clase de guaraní como lengua materna se están preparando para leer un cuento antiguo. En este caso es

esencial que la maestra active los conocimientos previos que los niños tienen al respecto. Al utilizar el cuadro anticipatorio la maestra podrá hacer que los niños activen aquellos conocimientos que les serán útiles para construir nuevos entendimientos respecto a narraciones del pasado guaraní. Al igual que el buen jardinero prepara la tierra antes de sembrar una semilla, removiéndola, limpiándola de piedras, regándola; el buen maestro prepara a sus alumnos activando conocimientos previos, descartando ideas erróneas que puedan tener los niños y que les impedirán desarrollar importantes conocimientos. Además, el cuadro anticipatorio le permitirá a la maestra darse cuenta del nivel de conocimientos que sus alumnos poseen sobre el tema, y planificar su clase de acuerdo a esa información.

El siguiente cuadro anticipatorio lleva como título “Arakae ndaye”, ‘Cuentos del pasado’, y les pide a los estudiantes que escriban “Ñande yaikuaa” ‘Nosotros sabemos que’; y “Mbarandu ñanoi vae reta” ‘Nosotros tenemos las siguientes preguntas’.

Los estudiantes deben compartir sus conocimientos acerca de estos cuentos y ponerse de acuerdo para anotar frases que se refieran a los elementos que ellos consideren esenciales.

PIYOVAKE

| Arakae ndaye | |
|----------------|------------------------|
| Ñande yaikuaa: | Mbarandu ñanoi vae jae |
| | |

Guías anticipatorias

Es bueno que los niños al leer activen todo el conocimiento que poseen y que pueda serles relevante durante la lectura del texto. La guía anticipatoria puede ser una manera de lograr que niños y niñas recuerden información que conocen respecto al tema que se va a tratar. Igualmente las guías anticipatorias son útiles para introducir algunas ideas y hacer que los niños las tengan en mente para que éstas les ayuden a entender lo que leen. Finalmente, si existen algunas palabras difíciles o nuevas en el texto es bueno introducirlas en una de las aseveraciones de la guía para que así su significado u ortografía sean aclarados de antemano y no presenten dificultades luego durante la lectura.

Las guías anticipatorias también sirven para lograr que los alumnos tengan expectativas respecto a un texto acerca de cuyo contenido ellos saben poco

o nada. El maestro escribe cuatro o cinco planteamientos relacionados con el tema que se va a leer, procurando que estas aseveraciones 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 refiere 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. Al alumno se le pedirá 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 importantes que se van a desarrollar. Al mismo tiempo, el tener que tomar decisiones acerca de ciertas aseveraciones ayuda a fomentar el interés de los alumnos por el tema y por la lectura, ya que habiendo tomado una posición determinada frente a ciertos temas, los estudiantes tendrán interés para realizar la lectura y confirmar o rechazar su respuesta inicial.

Finalmente, si la lectura se refiere a temas de ciencias o matemáticas, las guías constituyen un instrumento que permite a la maestra descubrir si los alumnos tienen falsas concepciones acerca de ciertos temas. Se ha comprobado que a menudo las ideas erróneas que poseen los alumnos en estas áreas les impiden construir nuevos conocimientos científicos o matemáticos.

La siguiente guía ha sido elaborada en base a un cuento trinitario llamado *Ma viya Kasintini ene etopo to 'chini*, Don Jacinto y el tigre. Este es un cuento de entre muchos otros que se relatan acerca de Don Jacinto, un personaje popular a quien se le atribuyen toda clase de heroicas hazañas.

.....
 AJIRA TO VIA'JRE TAKEPO AMETAKANU OYPUKA AKOYEMO TYURIPUKA
 WO'IPUKA

1. Tamutu 'wosariono tkoiono to 'choriikowono
 2. Je'chunve to muechjiriwo ma viya kasintu
 3. No 'chañono noriko naechjis'o muetorisra ma viya kasintu
 4. Ma (ñi) 'chane maroto'o makootijgicha to 'chini te to mawupe takepo muemestagie'a te wkugi
-

Lee las siguientes aseveraciones y decide si estás de acuerdo o en desacuerdo con ellos.

| | <u>De acuerdo</u> | <u>En desacuerdo</u> |
|---|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Todos los pueblos tienen historias acerca de personajes populares. | _____ | _____ |
| 1. Don Jacinto siempre contaba la verdad. | _____ | _____ |
| 2. A la gente le gustan las historias acerca de Don Jacinto. | _____ | _____ |
| 3. Un hombre puede coger un tigre con las manos y lanzarlo al aire. | _____ | _____ |

Les ofrecemos las siguientes sugerencias específicas para la elaboración de una guía anticipatoria:

- Seleccione entre cuatro y seis ideas importantes del texto que se va a leer. Formule algunas de manera tal que sean correctas y otras que sean erróneas. Ponga los contenidos en sus propias palabras en lugar de copiarlos al pie de letra. De esta manera durante la lectura los niños le prestarán atención a los contenidos y no a la forma en que están expresados.
- Escriba las afirmaciones en el pizarrón o en un papel grande. Esta segunda opción le permitirá utilizarlo en ocasiones futuras. En su cuadro marque un espacio para que los niños vean que ellos deben registrar sus reacciones inmediatamente después de cada aseveración. Mantenga el cartelón visible durante la lectura del texto.
- Los niños y las niñas pueden escribir el título en sus cuadernos y luego de haberlo leído y conversado con un compañero o compañera, apuntando el número de la oración escriben ‘de acuerdo’ o ‘en desacuerdo’. Sólo en ocasiones muy especiales, como cuando las frases contienen vocablos difíciles que usted quiere que los niños practiquen y no olviden, o cuando la información es de suma importancia, usted hará que ellos copien el cuadro en sus cuadernos.
- Luego que los niños hayan discutido cada frase, individualmente apuntarán su respuesta. El maestro invitará a los niños a que compartan sus respuestas sin confirmar ninguna. La confirmación se realizará a través de la lectura.
- Luego de leer el texto, usted debe invitar a sus alumnos a que revisen sus respuestas iniciales para ver si coinciden o no con el conocimiento desarrollado. Si hay discrepancia entre la respuesta inicial de los niños y la información presentada en el texto, pídale que expliquen por qué su reacción inicial era incorrecta.

SECUENCIA ANTICIPATORIA

Cuando los niños van a leer un libro que tiene ilustraciones, es recomendable que antes de iniciar la lectura, miren los títulos, los dibujos y las leyendas que se encuentran bajo éstos, para así desarrollar expectativas y propósitos de lectura. Esta actividad permite que los alumnos anticipen posibles desarrollos de un texto narrativo, sobre la base de su título y de otras claves contextuales. Igualmente, logra que los niños se familiaricen con la estructura del texto y formulen algunos objetivos para la lectura. Los niños que inician el aprendizaje de la lectura pueden desarrollar la actividad en forma oral.

Para desarrollar esta actividad preparatoria de la lectura, le recomendamos seguir los siguientes pasos:

- ★ Cuando realice la actividad por primera vez, invite a sus alumnos a desarrollarla en forma colectiva; de ese modo usted ofrece un modelo y se asegura que todos comprenden sus diferentes etapas. En próximas oportunidades ellos podrán trabajar en parejas y luego en grupos, con mayor autonomía.
- ★ Pida a los alumnos que realicen los siguientes pasos para el desarrollo de la secuencia anticipatoria:
 1. **Copia el título del texto**
Ahora escribe un título con tus propias palabras
 2. **¿De qué crees que se puede tratar?**
Revisa el texto y mira los dibujos
Escribe dos o tres ideas sobre el posible tema del cuento.
 3. **Escribe dos o tres preguntas que te formulas acerca del cuento**
- ★ Esta actividad requiere que los alumnos tomen notas escritas, lo que la hace más adecuada a partir del segundo grado. Sin embargo, algunos maestros la realizan oralmente, invitando a los alumnos a dictar sus preguntas mientras ellos las escriben en la pizarra.
- ★ Es recomendable que escriba los tres pasos en la pizarra para que los niños los utilicen como punto de partida para el desarrollo de la actividad. Circule por la clase para apoyar a los alumnos que tengan dificultades y para animar a los más tímidos.
- ★ Una vez finalizada la actividad, invite a algunos grupos a presentar a sus compañeros el resultado de su trabajo.

PIENSA, ANOTA Y COMPARTE

La maestra explicará los pasos a seguir en esta actividad y utilizará una o dos preguntas relacionadas con el tema de la lectura que se va a realizar, para que los alumnos tomen algunas notas de sus ideas antes de compartirlas con un compañero o compañera. Por ejemplo, tomando en cuenta el contenido de un cuento y la necesidad de preparar a los alumnos para que comprendan lo que van a leer, la maestra preguntó:

¿Recuerdas alguna oportunidad en la que tuviste mucho miedo?

¿Qué te produjo tanto miedo?

1. PIENSA

Reflexiona sobre la pregunta

2. ANOTA

Escribe algunas palabras importantes de tu respuesta

3. COMPARTE

Cuenta a un compañero tu respuesta. Escucha lo que él o ella ha respondido

CONSTELACIÓN DE PALABRAS

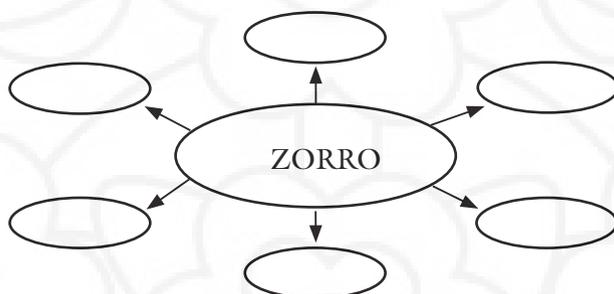
Este organizador gráfico tiene como principal objetivo el proporcionar a los alumnos la oportunidad de activar sus conocimientos, experiencias y emociones en relación con un concepto o elemento importante para comprender el contenido de un texto que leerán en el segundo momento de la lectura.

El organizador puede tomar diferentes formas con el fin de motivar a los alumnos, sobre todo cuando son pequeños. En el ejemplo que proponemos se trata de un gran óvalo o círculo rodeado por otros más pequeños, unidos por una flecha al del centro. Este diseño puede ser remplazado por una flor con cinco o seis pétalos, o por una maceta con varias flores, etc.

Para realizar esta actividad, el maestro selecciona un término importante del texto y lo escribe en el círculo central. Luego invita a los alumnos a proponer las palabras que vienen a sus mentes cuando escuchan esa palabra. Ellos dirán otros términos en forma espontánea, los que serán escritos en los círculos que rodean a la palabra propuesta. Por ejemplo, para un texto que habla sobre un zorro y sus aventuras, el maestro puede desear conocer lo que sus alumnos saben sobre este animal para organizar mejor las actividades de desarrollo de la comprensión del texto. En ese caso, escribirá

al centro del organizador gráfico la palabra “zorro” y solicitará a los niños que digan lo que saben respecto a este animal, completando el organizador. Si se tratara del un cuento sobre el miedo que siente un personaje, el maestro podrá seleccionar la palabra “miedo” para el centro del organizador, en todos los casos deberá tratarse de un concepto importante del texto.

Esta actividad, no sólo favorece la activación de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, sino que facilita la predicción del contenido del texto que se leerá más tarde.



Segundo momento leamos activamente

Otros 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 conexión que existe entre ellas. Estos organizadores sirven para enfocar la atención de los alumnos en las relaciones que se establecen entre las ideas que presenta el texto, así como la relación que existe entre las ideas del texto y las ideas de los alumnos. Sabemos que los conocimientos van de menor a mayor profundidad en la medida que tienen menos o más conexiones. Si un alumno memoriza un concepto aislado y lo puede simplemente repetir, ese conocimiento es superficial e inerte. Su conocimiento es más profundo si lo conecta a otras ideas, por ejemplo si dice: “esto es parecido a otro concepto que vimos hace dos semanas...”, “un ejemplo de la vida real es...”, etc.

Sugerencias metodológicas para la utilización de organizadores gráficos durante la lectura

- 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 las producciones de sus alumnos, ayudándolos de manera individual cuando sea necesario.

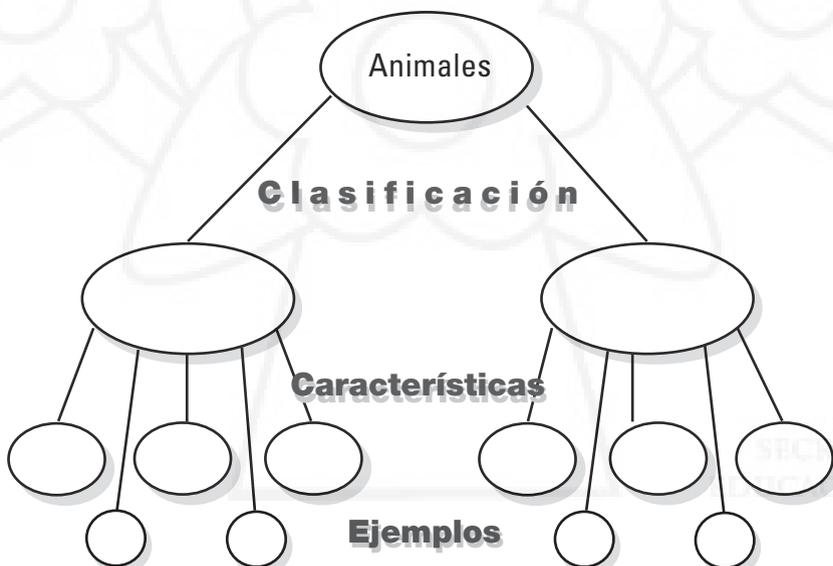
- Modele el tipo de información que usted espera que aparezca en los diversos espacios. Asegúrese de que los niños entiendan, leyendo, discutiendo y anotando junto con ellos las primeras veces, y que se discuta para qué tipos de información es bueno el diagrama que se está utilizando.
- Insista en que cada vez que los niños copien un cuadro, además de asignarle un título relacionado con el tema, también incluyan el nombre del diagrama con el fin de que los niños los conozcan y puedan conversar acerca de ellos con precisión siendo conscientes de su utilidad específica.
- 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. 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.
- Invite a que una vez llenados los cuadros, las respuestas sean compartidas entre grupos, y que los alumnos añadan algunas notas como resultado de la interacción.
- Es conveniente que usted exhiba los productos de todos sus alumnos de vez en cuando, en las paredes de su salón de clases 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 de que todos invirtieron entusiasmo y energía en su producción, y que usted sabe que las próximas exhibiciones todas serán cada vez de mejor calidad. Si en cambio sólo selecciona algunos trabajos para su exhibición, el mensaje que usted comunica a la clase es que usted 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, y si no, condenan a los alumnos a sentirse rechazados de nuestra clase.
- Prepare con cuidado su decisión y selección del diagrama a utilizarse. Primero debe usted leer el texto con cuidado, luego debe decidir cuáles son las ideas sustantivas que usted quiere resaltar y discutir, y según ellas decidirán cuál gráfico le conviene más.

- Varíe constantemente los organizadores gráficos que utiliza, llámelos por sus nombres, y pida que los alumnos también se refieran a ellos por sus nombres.
- Una vez que sus 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.
- Cuando sus alumnos elaboren sus propios diagramas, invítelos a que los compartan con sus compañeros y a que se ofrezcan comentarios mutuos.

ALGUNOS ORGANIZADORES GRÁFICOS

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 se van a estudiar 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 usted 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.



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 ayudar a que los niños se den cuenta de la estructuración de un evento mayor en acontecimientos menores y ordenados.

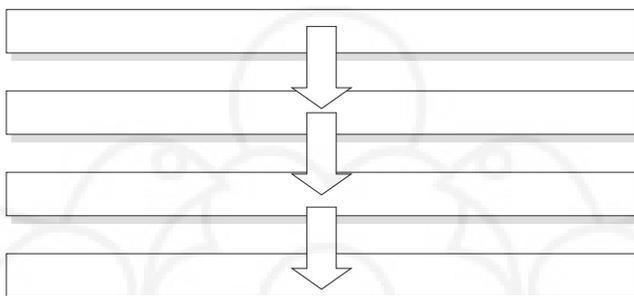
Cuando se utiliza la secuencia de eventos se presentan tantos cuadros como acontecimientos principales se desea resaltar, y se escribe una o dos preguntas por evento para que así, durante la presentación del cuadro, el maestro pueda destacar esquemáticamente los puntos de articulación del texto.

Por ejemplo, imaginemos que los niños -que están estudiando mitos de la antigüedad- van a leer ahora un texto acerca de la fundación de la ciudad del Cuzco. Usted espera que sus alumnos puedan reconocer los acontecimientos a través del tiempo que narra el mito; además, espera que sus alumnos presten atención a las características principales de los personajes centrales. Igualmente quiere usted que los estudiantes señalen características del terreno elegido para la ciudad, y las razones por las cuales éstas son importantes. Usted decide utilizar las siguientes cuatro preguntas que guiarán la lectura de cada episodio dentro del mito:

- *¿Dónde se desarrolla el evento?*
- *¿Quiénes son los participantes?*
- *¿Qué problema se presenta?*
- *¿Cómo es solucionado?*

Al presentarle el cuadro a sus alumnos, usted les explicará que ellos van a leer acerca de personajes en la historia peruana, y que está usted interesado en que ellos discutan los diversos eventos que les sucedieron antes de encontrar un lugar para fundar su ciudad. Aclárele a los alumnos que van a leer acerca de cuatro eventos que sucedieron antes de la fundación del Cuzco, y que por cada evento es importante que ellos entiendan las respuestas a las cuatro preguntas que usted copiará en la pizarra.

Una vez que -trabajando en parejas o en 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 y puedan desarrollar su capacidad de presentar eventos en secuencia de manera apropiada.



En este ejemplo hemos utilizado un mito peruano para la secuencia de eventos; sin embargo, cada maestro determinará el tipo de texto más adecuado para el nivel escolar de sus alumnos y el contenido que le resulte más pertinente.

Diagrama de ciclo

El diagrama de ciclo es adecuado para resaltar acciones que ocurren de manera reiterativa. Por lo mismo, su aplicación es un poco 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.

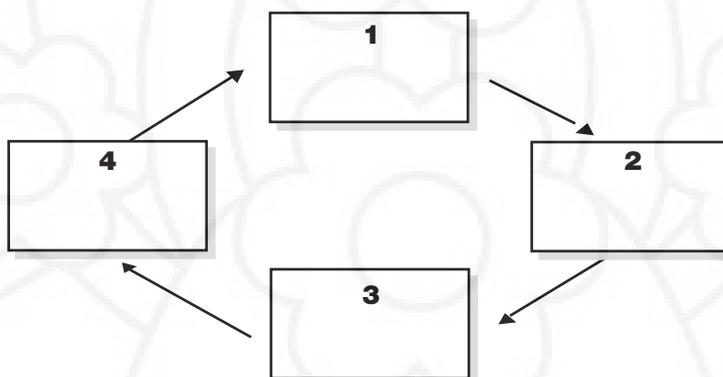
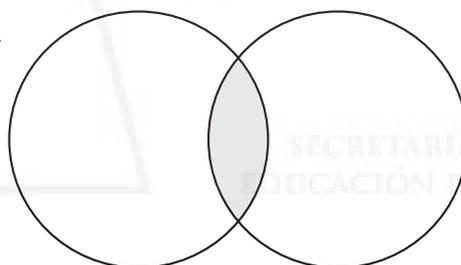


Diagrama de Venn o diagrama de comparación

Este es un diagrama útil para comparar dos elementos, personas, animales, etc. que comparten algunas similitudes, pero que al mismo tiempo tienen ciertas diferencias. El diagrama consta de dos círculos parcialmente superpuestos.



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 que son comunes a los dos elementos.

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 estos 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 indicarles 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, o las 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 lo podrán hacer de manera individual. Este cuadro es igualmente útil para la lectura de cuentos, como 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 el cuadro 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 compartirán sus anotaciones con sus compañeros. En base a estos intercambios podrán agregar una o dos ideas novedosas obtenidas durante la interacción.

| Citas del texto | Mis reacciones |
|-----------------|----------------|
| | |

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.

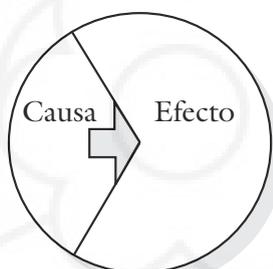
| El personaje del cuento hizo | En su lugar yo hubie- |
|------------------------------|-----------------------|
| | |

En este caso los alumnos eligen un personaje del cuento y registran a la izquierda algunas acciones o comportamientos que éste tiene en la historia. A la derecha, los alumnos escriben las conductas que hubiesen tenido de encontrarse en el lugar del personaje.

Círculo Causa/Efecto o Problema/Solución

El círculo causa/efecto sirve para que niños y niñas reconozcan que dentro de un texto una acción da lugar a otra. Al igual que otras relaciones de significado, los niños ya conocen en base a su experiencia de la vida diaria que muchos eventos tienen consecuencias. Si caen, por ejemplo, saben que esa caída les podrá ser dolorosa y que incluso puede causarles una herida. Saben igualmente que si ponen su mano al fuego se quemarán y que la experiencia les causará sufrimiento. El leer eficientemente implica que a medida que se leen y entienden los acontecimientos descritos en el texto se entiende la relación que existe entre ellos y que incluso se puede hablar acerca de esta relación para poder utilizarla en el futuro.

Por ejemplo, tomemos un cuento trinitario denominado *To sivi ene etopo to moposi*^Σ, *La torcaza y la abeja*. El cuento trata de una abeja que está volando sobre una laguna muy grande, y agotada por el esfuerzo cae al agua. Es salvada por una torcaza. Poco después un cazador va a dispararle a la torcaza, al notar lo la abeja lo distrae, salvando así a su amiga.



El círculo se completaría en este caso escribiendo en el ángulo izquierdo:

To sivi taemkatako to moposi (la torcaza ayuda a la abeja)

En el espacio del lado derecho del círculo, los alumnos deberán escribir las consecuencias que tuvo esta ayuda. Para apoyar a los alumnos, el maestro puede preguntar:

- *Ooyo tajicho to moposi to taechoppra to takatjisra to sivi (¿qué hace la abeja para devolverle el favor a la torcaza?)*

(Traducción de Eulogio Ibanez Noza, Trinidad, Bolivia)

Las preguntas en trinitario no llevan signo de interrogación porque en este idioma las preguntas se reconocen ya que siempre comienzan con el vocablo ooyo: la doble o al comienzo de una oración implica pregunta.

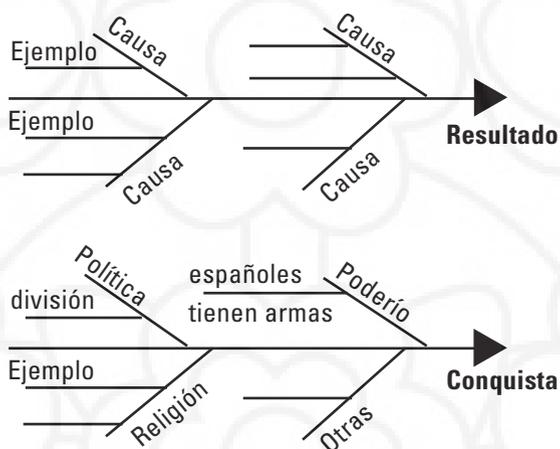
Este organizador gráfico puede ser utilizado también para ayudar a los alumnos a establecer relaciones entre un problema que aparece en una lectura y las posibles soluciones que se presentan. En ese caso se llama Círculo Problema/Solución.

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;

• Ministerio de Educación de Bolivia. *‘Chojriikowo naekmuna moperoño*. 1998. La Paz: Bolivia

se señala 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:



¿Sirven los organizadores gráficos solo para preparar a los alumnos?

Los organizadores gráficos 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 a iniciar 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 serán luego discutidos en detalle.
- **Leamos Activamente:** Durante esta etapa los alumnos utilizarán los organizadores para conversar, leer y tomar notas. Al hacerlo ellos podrán reforzar su comprensión de ideas claves, de manera gráfica.
- **Profundicemos 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 ideas previas, o para conectar los nuevos temas con otros estudiados con anterioridad. De igual manera pueden ser usados para que los alumnos hagan conexiones con su propia realidad.

ENSEÑANZA RECÍPROCA

La enseñanza recíproca, una estrategia metacognitiva por excelencia, es un procedimiento de instrucción creado originalmente para mejorar las habilidades de lectura de los niños. Durante esta actividad, un maestro adulto y un grupo de alumnos se turnan para dirigir un diálogo destinado a revelar el significado de un texto; la persona que dirige el diálogo asume el rol de maestro o maestra. Durante este diálogo, el maestro asignado (adulto o estudiante) resume el contenido, formula preguntas respecto al significado del texto, clarifica cualquier malentendido que surja, y predice el contenido a seguir. La enseñanza recíproca permite que se desarrollen estrategias que fomentan la comprensión y que ayudan a que el alumno monitoree su propia actividad.

Procedimiento Básico

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

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

Características principales

- ★ El procedimiento requiere de andamiaje experto, es decir de apoyo por parte de la maestra quien ofrece modelos y gradualmente incrementa la participación del alumno a niveles cada vez más exigentes, explicando y ofreciéndole comentarios que le permitan mejorar su actuación.
- ★ El principio de “entrega de la responsabilidad” de J. Bruner, es importante durante el proceso, ya que es esencial que los estudiantes

asuman mayor responsabilidad en la implementación de la estrategia a medida que desarrollan su competencia.

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

¿Cómo puede ayudarnos a mis alumnos y a mí el utilizar la Enseñanza Recíproca?

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

¿Cuáles son los cinco momentos de la Enseñanza Recíproca?

Los estudiantes aprenden a realizar cinco momentos para desarrollar la estrategia e incrementar su comprensión del texto que se está leyendo. Al comienzo estas actividades se utilizan cada vez que se lee un pasaje. Luego, a medida que los alumnos se familiarizan con ellas y con su propósito, éstas se utilizan sólo cuando son necesarias. Ellas ayudan a pensar en el texto a medida que se lee. Además le ayudan a los alumnos a monitorear su comprensión.

1. **Leer un párrafo en voz alta.**
2. **Resumir:** Resumir significa identificar, parafrasear e integrar la información importante en el texto. Los alumnos se preguntan a sí mismos ¿Cuál es el punto central de este texto? ¿Cuál es la información más importante? Mucho más importante, ellos se ven forzados a

responder a sus preguntas utilizando sus propias palabras, y por lo mismo, reforzando su entendimiento.

3. **Hacer preguntas:** Se les puede enseñar a los alumnos a crear y hacer preguntas a muchos niveles acerca del texto. Por ejemplo, algunos maestros piden que los estudiantes ganen experiencia en buscar información, que apoyen la información con detalles (es decir, preguntas que pueden ser contestadas de inmediato después de leer el texto); otros requieren que los alumnos infieran información del texto o que apliquen información del texto a situaciones o problemas nuevos (preguntas que pueden tener o no una respuesta inmediata).
4. **Aclarar:** El aclarar información es especialmente importante cuando se trabaja con alumnos que pueden creer que el propósito de la lectura es exclusivamente el de pronunciar correctamente las palabras, y no el asignarles significado. Al aclarar se le presta atención a las muchas razones por las cuales un texto puede ser difícil de comprender y requiere que los alumnos se hagan preguntas a sí mismos y a otros en busca de ayuda. Muchas veces los estudiantes que solo son lectores de palabras pasan por alto vocablos nuevos, estructuras complejas, referentes que no están muy claros, y conceptos con los cuales tienen poca familiaridad o que les son difíciles. A estos alumnos se les puede enseñar a que estén alerta a estos tipos de problema, orientándoseles a que releen pasajes problemáticos, a que se adelanten al texto, pidan ayuda, discutan, o tomen otras medidas necesarias para recobrar el significado.
5. **Hacer predicciones:** El hacer predicciones requiere que los estudiantes formulen hipótesis acerca de lo que el autor podrá discutir luego en un texto. Para poder hacer esto con éxito, los alumnos deben recordar lo que ya saben acerca del tema. Luego tendrán que leer para confirmar o rechazar su hipótesis. Esto ayuda a que los alumnos conecten la nueva información que encuentran en la lectura con la que ya conocen. El hacer predicciones también ayuda a los alumnos utilicen la estructura del texto escrito. Los títulos, subtítulos, y las preguntas que se encuentran integradas dentro del texto son útiles para anticipar lo que podría suceder luego.

¿Cómo se utilizan las estrategias de la enseñanza recíproca a través de un diálogo?

La meta de la enseñanza recíproca es lograr el uso independiente y flexible de todas las estrategias comprometidas. Eventualmente los estudiantes deben estar tan familiarizados con las estrategias para utilizarlas en cualquier

situación si éstas les son de utilidad. Desde el comienzo las estrategias deben ser utilizadas en cualquier orden que resulte apropiado al texto. Por ejemplo, una discusión típica podrá seguir la siguiente secuencia:

- El líder de la discusión (la maestra, o un alumno o alumna) hace preguntas que el grupo responde.
- Otros miembros del grupo son invitados por el líder a hacer otras preguntas adicionales que se les hayan ocurrido.
- Luego el líder resume el texto y le pregunta a otros miembros si les gustaría elaborar algún punto del resumen o revisarlo. Las aclaraciones necesarias pueden ser discutidas a través del diálogo o al final en conjunto.
- Finalmente, y como preparación antes de pasar al siguiente fragmento del texto, el grupo anticipa lo que el texto podrá desarrollar a continuación.

El siguiente diálogo ilustra la utilización de las cuatro estrategias dentro de una típica lección con enseñanza recíproca. En este caso, se enseñó a un pequeño grupo de alumnos del primer ciclo de primaria los procedimientos de la enseñanza recíproca con el objetivo de mejorar sus habilidades de comprensión auditiva. El grupo prestó atención mientras su maestra, la profesora Manrique, leía en voz alta un texto acerca del Pez Tubo, un pez que imita su entorno y que es camuflado por las plantas que lo rodean. Clara actúa como la líder de la discusión. Es notorio que estos alumnos están bien familiarizados con los procedimientos de la enseñanza recíproca y que los siguen sin necesidad de que se los dirijan, por lo que la maestra se encuentra en libertad para estimular a los alumnos a que relacionen el texto con ideas que ellos ya conocen.

.....

TEXTO

.....

El pez tubo cambia de color y movimientos para integrarse a su entorno. Por ejemplo, los peces tubo que viven entre plantas verdes cambian su color a un tono de verde para así hacer juego con el color de las plantas.

-
- Clara: [Pregunta] Una pregunta que yo tengo acerca de este párrafo es ¿qué es especial respecto a la apariencia del pez tubo?
-
- Carlos: [Aclaración] ¿quieres decir la manera en que se vuelve verde?
-
- Andrés: No es solo el que se pone verde, es que se pone del mismo color de las plantas que lo rodean, las que se encuentran a su alrededor.
-
- Clara: [Resumen] Si, eso es. Mi resumen es que esta parte narra
-

- cuál es la apariencia del pez tubo, y cómo éste toma la apariencia de las cosas que lo rodean. [Predicción] Mi predicción es que esto tiene que ver con sus enemigos y la manera en la que el pez se protege de ellos.
- María: [Agrega al resumen] Además se ha explicado cómo se mueve el pez tubo...
 - Carlos: Ondula de un lado hacia el otro.
 - Andrés: Junto con las otras plantas.
 - Sra. Manrique: ¿Cómo se dice cuando algo toma la apariencia de otra cosa y actúa como ella? Como lo que vimos ayer con el "bastón"
 - Angel: Camuflaje
 - Sra. Manrique: Tienes razón... diríamos entonces que el pez tubo se camufla
 - Alumnos: Entre las plantas.
 - Sra. Manrique: Muy bien. Veamos ahora si las predicciones de Clara tienen validez.

¿Cómo empezar a utilizar la enseñanza recíproca? ¿Cuáles son los objetivos de instrucción para utilizar el procedimiento de la enseñanza recíproca?

Originalmente la enseñanza recíproca fue diseñada para enseñar a alumnos que eran malos lectores las estrategias de lectura que utilizan los buenos lectores. Por lo mismo, el objetivo central de instrucción es enseñarles a los alumnos procesos de lectura. El segundo objetivo tiene que ver con el contenido. Al comienzo, el tiempo adicional que se pasa discutiendo procesos de lectura significa que se cubre menos contenido que cuando los alumnos simplemente leen un texto. Eventualmente, sin embargo, a medida que los alumnos se vuelven más expertos en el uso de las estrategias, les es posible cubrir cada vez más contenido. Entonces los estudiantes podrán utilizar las estrategias automáticamente y de forma flexible basados en su necesidad. Es sumamente importante señalar que debido a que la enseñanza recíproca se enfoca más en el proceso que en el contenido, dota a los estudiantes de instrumentos con los cuales aprender por sí mismos.

¿Para quién es apropiada esta forma de instrucción?

La enseñanza recíproca ha demostrado ser útil con una gran variedad de estudiantes. Fue diseñada para mejorar las habilidades de comprensión de aquellos alumnos que eran buenos decodificadores de textos, pero que tenían un pobre nivel de comprensión. Sin embargo, se han efectuado modificaciones al procedimiento para poder apoyar también a aquellos alumnos que son malos decodificadores, para alumnos que están estudiando a través de una segunda lengua, para alumnos que no leen. Aquellos alumnos que no saben decodificar bien utilizan la actividad como una

manera de “leer en conjunto” con otros; los alumnos que trabajan en un segundo idioma la utilizan para practicar habilidades en desarrollo, mientras que aquellos alumnos que todavía no saben leer pueden utilizarla como una actividad para la comprensión auditiva. Los profesores que la utilizan han observado que aun los estudiantes promedio o aquellos que se encuentran sobre el promedio derivan beneficio de su aplicación ya que les permite leer textos de mucha más exigencia.

¿Cómo se debe agrupar a los alumnos para la instrucción?

Para que la enseñanza recíproca sea efectiva los alumnos necesitan tener muchas oportunidades para practicar la aplicación de las estrategias bajo la guía de alguien más experto. Por esta razón es recomendable que a los niños se les enseñe a trabajar en grupos pequeños y heterogéneos, ofreciéndoles de esta manera amplias oportunidades de que practiquen la utilización de las estrategias mientras reciben comentarios acerca de su participación que le permitan mejorarla. El tamaño óptimo de un grupo es entre cuatro y seis alumnos. Cuando se trabaja con grupos mayores de ocho se vuelve difícil darle a cada alumno la oportunidad de que puedan tomar mas de un turno individual para practicar las estrategias.

Dentro de una clase en la cual se ha establecido una manera eficiente de trabajo es posible que la maestra trabaje intensamente con el grupo que está aplicando la enseñanza recíproca mientras otros alumnos están comprometidos en otras actividades.

Como en cualquier otro grupo dentro de una clase, es posible que algunos alumnos muestren dificultades de comportamiento. En este caso se podrá cambiar a un alumno de un grupo a otro para solucionar el problema, pero siempre debe de tenerse en cuenta que el cambiar a algunos niños de grupo frecuentemente es negativo para todos.

Algunos maestros han modificado la enseñanza recíproca para adaptarla a la utilización con toda la clase. En este caso se utiliza la escritura para que los estudiantes practiquen las estrategias. Al responder al trabajo escrito de cada alumno se les ofrece comentarios que les permitan mejorar su actuación.

¿Qué materiales deben utilizarse para la enseñanza recíproca?

Cuando se selecciona materiales para trabajar con la enseñanza recíproca debe tomarse en cuenta varias perspectivas. El maestro debe ser consciente del nivel de desarrollo de lectura individual o de comprensión auditiva,

utilizando tanto medidas estandarizadas como informales, recordando que la comprensión auditiva de los niños siempre supera su comprensión lectora. Con esto en mente, debe buscar algo que presente retos a la mayoría de los alumnos y que no varíe radicalmente en estructura ni apariencia de los materiales que se espera que los estudiantes lean en la escuela.

Si existe preocupación en cuanto a que la decodificación pueda presentar problema a un grupo significativo de alumnos, entonces el texto deberá ser leído en voz alta. Aunque no se espera que los alumnos a quienes se les está enseñando la actividad para desarrollar su comprensión auditiva lean el texto, se les deberá proporcionar una copia de él. De esta manera podrán empezar a identificar algunas palabras, y el ver texto impreso les ayudará a reforzar la idea de que la escritura constituye una forma de comunicar ideas.

Hábitos mentales

Los hábitos mentales, como su nombre lo indica, son habilidades generales que queremos que nuestros alumnos desarrollen, inicialmente de manera consciente, y 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.

Estos procedimientos le piden que indique cómo sabe lo que sabe, es decir, cuáles son sus fuentes de conocimiento. Luego debe indicar qué punto de vista se está presentando, ya que todo conocimiento presentado por un ser humano para que otros lo consideren, está presentado desde la perspectiva del que lo expone. Es importante que el niño se dé cuenta que las ideas e interpretaciones variarán según la persona que las esté comunicando. Luego es importante que el alumno relacione todos los nuevos conocimientos con otros que haya visto o estudiado anteriormente. Esto facilitará el desarrollo de esquemas mentales y la posibilidad de que pueda recordar mejor las nuevas nociones.

Una manera de cuestionarse las nuevas ideas es tratando de hipotetizar qué sucedería si algunas de las condiciones expresadas fueran diferentes. Al tratar de imaginar respuestas a situaciones ficticias, el niño logra entender mejor el alcance de los eventos y posiciones presentadas en el texto.

Finalmente, es importante que el alumno 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 saber aplicarlos cuando sean necesarios.

Cuando se trabajan los hábitos mentales de manera explícita, se está comprometiendo a los alumnos en 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, quizá hasta dos o tres años escolares, pero el tiempo que se le dedique les será muy provechoso. Puede trabajar de la siguiente manera.

- Pídale 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 idea 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? |

No sería mala idea si usted mismo pudiera copiarlo en un cartelón de manera tal que pueda mantenerlo visible en el salón.

- Explique a sus alumnos que les tomará bastante tiempo aprender el proceso que van a empezar, pero que lo van a practicar con regularidad, y que usted espera que estos aprendizajes les serán útiles durante toda su vida.
 - Escoja un texto de alto interés, léalo con sus alumnos variando actividades, y una vez terminado modele el proceso de hábitos mentales.
 - Invite a sus alumnos a que le recuerden cuáles son los pasos y a que lo ayuden a responder las diversas preguntas.
1. Utilice los hábitos con todo tipo de texto, y practíquelos constantemente.

Profundicemos nuestra comprensión

Espejo de mente abierta

Esta actividad combina expresión artística con discusión sobre las características y preocupaciones centrales de un personaje, para presentar su estado de ánimo y pensamientos en un momento determinado del texto que se está leyendo. El espejo de mente abierta permite que los alumnos identifiquen y discutan elementos importantes de lo que le está sucediendo a un personaje, sus sentimientos, preguntas, preocupaciones, sueños, etc., y que los representen como si fuera un espejo abierto.

El nombre de la actividad se debe a que la actividad invita a los alumnos a imaginar que el personaje se mira en un espejo que refleja no sólo sus rasgos físicos sino que lo que hay en su mente, es decir, sus pensamientos, sentimientos, fantasías, etc.

Los requisitos de la actividad son que los alumnos utilicen: varias citas apropiadas, frases que sintetizen 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 proponer la bandera de un país como uno de los símbolos más utilizados a nivel nacional. De igual manera, se podrán utilizar otros símbolos que sean de uso frecuente en la comunidad.

Este tipo de actividad 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 un taller de desarrollo profesional docente. Cuando la realice con sus alumnos es buena idea pedirles que le regalen algunos de sus “espejos” para poder explicar la actividad a otras clases en el futuro.

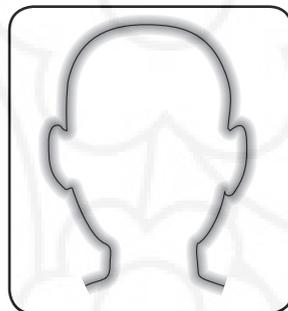
El espejo es una actividad que puede realizarse con igual éxito de manera individual o colaborativa. Ayuda mucho si los niños pueden usar varios colores para realizar sus espejos pues de esta manera sus productos serán mucho más vistosos. También es importante que usted exhiba las diversas producciones.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

Sugerencias metodológicas

- Agrupe a sus alumnos en grupos de cuatro, cuidando que éstos sean lo más heterogéneo posible.

- Pídale a los alumnos que seleccionen uno de los personajes de la lectura y que hagan una lluvia de ideas acerca de todo lo que saben acerca de él. Cada alumno mantiene una copia de la lluvia de ideas generada por el grupo.
- Explique lo que es un espejo de mente abierta. Modele de ser posible, utilizando algunos espejos de mente abierta realizados por clases anteriores. No olvide indicar que para que el espejo sea exitoso debe tener:
 - citas textuales (recuérdelos que son oraciones que aparecen textualmente y muéstreles cómo se escriben)
 - frases creadas por ellos que sinteticen ideas importantes acerca del personaje seleccionado
 - dibujos
 - símbolos
- Distribuya los materiales y asigne el tiempo necesario.
- Monitoree y construya andamiajes o apoyos para sus alumnos, de acuerdo a las necesidades que usted observe.
- Todos los trabajos se ponen en exhibición en el aula.

Para elaborar un espejo de mente abierta, los alumnos deben dibujar la silueta o perfil del personaje seleccionado. Si se trata de un ser humano, el perfil será como el del ejemplo que presentamos; si el personaje es un animal, un astro, un duende, etc., el perfil corresponderá a las características de ese personaje.



Criterios para la evaluación del espejo de mente abierta

En la sección de evaluación presentamos la idea de que una evaluación productiva y justa parte del tener claros los criterios respecto a lo que se considerará como un desempeño excelente, lo que se aceptará como satisfactorio, y aquello que necesitará ser revisado. Cuando los maestros saben hacia dónde van, ellos podrán ser sistemáticos y equitativos en los comentarios que le hagan a los trabajos de sus alumnos. De igual manera, los estudiantes tendrán acceso a la posibilidad de rehacer sus trabajos y mejorarlos. De esta manera se desarrolla la autonomía del alumno y se le hace saber que el proceso de evaluación es justo y público.

En el siguiente cuadro presentamos un ejemplo de rúbrica para evaluar el espejo de mente abierta:

| Criterios para la evaluación del Espejo de Mente Abierta | | | |
|--|--|---|---|
| Indicadores | Sobresalien- | Satisfacto- | Necesita revisión |
| Contenido | Incluye: - Dos o más citas relevantes del cuento. | Incluye: - Una cita apropiada extraída del cuento. | Le faltan algunos de los siguientes elementos: - citas -frases originales -símbolos - dibujos |
| | - Dos o más frases originales que sintetizan ideas importantes acerca del personaje escogido. | - Frases originales basadas en la lectura del cuento que contienen algunas ideas no centrales relacionadas al personaje escogido. | |
| | - Dos o más dibujos que comunican ideas relevantes acerca de la situación del personaje. | - Uno o dos dibujos que no son centrales para comunicar la situación del personaje escogido. | -Las palabras y dibujos no se relacionan con el personaje representado. |
| | - Dos o más símbolos que representan las ideas del personaje. | - Uno o más símbolos que representan ideas no centrales a las circunstancias del personaje escogido. | |
| | En general, el espejo de mente abierta comunica con efectividad el punto de vista o estado anímico del personaje seleccionado. | En general, el espejo de mente abierta comunica parcialmente el punto de vista o estado anímico del personaje seleccionado. | En general, el espejo de mente abierta no comunica el punto de vista o estado anímico del personaje seleccionado. |
| Presentación | Cada miembro del grupo contribuye al desarrollo del espejo y a la presentación oral frente a la clase. El espejo de mente abierta utiliza un diseño creativo para persuadir al espectador del punto de vista u estado de ánimo del personaje. Los dibujos, símbolos y textos están utilizados con efectividad y el diagrama está muy bien presentado y limpio. | Cada miembro del grupo contribuye al desarrollo del espejo y a la presentación oral frente a la clase. Se utilizan de manera apropiada dibujos, símbolos y palabras en el diagrama. El espejo de mente abierta está bien presentado y limpio. | Uno o mas miembros del equipo no contribuye a la elaboración del espejo de mente abierta o a su presentación oral frente a la clase. No se utilizaron todos los elementos necesarios en el diseño del diagrama. El espejo de mente abierta se ve desordenado y/o sucio. |

Afiches colaborativos

Esta actividad —que se realiza típicamente durante el momento llamado *Profundicemos 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, y después de compartir sus ideas en un grupo de cuatro, pueden discutir las diversas propuestas y lograr una idea de consenso sobre el posible producto final. Este será plasmado en un dibujo y tendrá alguna leyenda determinada; será 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: el de compartir con los compañeros de clase y con todo aquel que visite 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

- Pida a los alumnos que trabajando individualmente revisen el texto que acaban de leer y que seleccionen una cita que les ha gustado especialmente, y que al mismo tiempo piensen en una imagen que ha quedado en su cabeza relacionada con la lectura.
- Luego de un tiempo prudencial, algo así como diez minutos la primera vez, pídeles que compartan sus ideas por 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 oportunidad para hablar, es una oportunidad para mejorar su manejo del idioma materno.
- 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.
- 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, para dibujar y

escribir exclusivamente con ese color. Incluso la cita deberá ser escrita con los cuatro colores. Al final cada alumno deberá firmar el afiche con su color.

- Si sus alumnos quieren, permítales que hagan 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.
- 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 de esa manera esos niños tratarán de realizar su trabajo dentro del plazo señalado. Ud. es el mejor juez de cuánto exactamente debe ser este plazo, y use cierta flexibilidad por si acaso calculó mal inicialmente.
- Al igual que con cualquier otra actividad, es esencial que usted se pasee por el salón 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, etc. Como con cualquier otro andamiaje, usted descubrirá que la primera vez usted tiene que apoyar más el trabajo de sus alumnos, pero que a medida que se repite la actividad, ellos van ganando en ideas y en autonomía.
- Cuando todos los afiches se encuentren en las paredes del salón, permita que los niños circulen admirando 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.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO 5

Aprendizaje y desarrollo de la escritura

En la introducción de este manual se ha señalado que este capítulo dedicado al aprendizaje de la escritura es menos extenso que los dos capítulos anteriores debido a que muchos contenidos ya han sido tratados al referirse al desarrollo de la expresión oral y al aprendizaje de la lectura. Efectivamente, el modelo integrado sobre la que se basa esta propuesta pedagógica supone que el lenguaje oral y escrito se desarrolla en forma integrada, lo que se ha reflejado en las sugerencias metodológicas propuestas en los capítulos 3 y 4.

El aprendizaje de la escritura ha sido concebido habitualmente como un proceso centrado en el desarrollo de habilidades de motricidad fina que permiten a los niños trazar letras y palabras con buena caligrafía. Se trata de un concepto muy restringido de escritura ya que no considera las posibilidades comunicativas de esta modalidad lingüística.

En la actualidad, la enseñanza de la escritura implica un concepto más amplio y funcional; se trata de un proceso en el que los niños y niñas aprenden a producir textos escritos para satisfacer diversas necesidades comunicativas. Entre las habilidades que ellos deben desarrollar se incluyen aquellas referidas al correcto trazado de las palabras con el fin de otorgar legibilidad a los textos escritos y la adecuada ortografía, pero asociadas a otras capacidades relacionadas con la identificación del tipo de texto más adecuado para el propósito con el cual se escribe, la selección del registro de lenguaje que se va a utilizar de acuerdo al destinatario (¿Se utilizará un estilo coloquial o formal? ¿Se le tratará de tú o de usted?), la coherencia entre las ideas que contiene el texto, etc.

De acuerdo a lo señalado en otros capítulos de este manual, los niños y niñas indígenas suelen vivir en contextos en los que su lengua materna es

utilizada sólo oralmente, por lo que no tienen contacto con textos escritos en esa lengua. También es frecuente que no vivan rodeados de un entorno letrado, ni siquiera en castellano. Esto es particularmente evidente en contextos rurales.

La ausencia o escasez de textos escritos que cumplan funciones comunicativas, tales como periódicos, cartas, afiches y otros, impide a los niños desarrollar una conciencia sobre la utilidad del lenguaje escrito. Por este motivo, uno de los principales desafíos de un maestro es crear en la escuela y en el aula un ambiente letrado con textos funcionales y significativos para los niños. Para lograr este objetivo, se sugiere leer *“Crear un entorno letrado en el aula”*, página... del capítulo “Aprendizaje y Desarrollo de la Lectura”. La producción de variado tipo de textos necesarios para la creación de un entorno letrado, permite satisfacer una de las principales motivaciones que tienen los padres al escolarizar a sus hijos: que ellos puedan experimentar las ventajas que ofrece el acto de escribir para funcionar dentro de la sociedad actual.

Una de las características del aprendizaje de la escritura de esta propuesta pedagógica se refiere a que las destrezas de trazado de letras, palabras y oraciones se desarrollan dentro de situaciones relacionadas con la comunicación de significado. De este modo los niños, incluso cuando realizan actividades de trazados preparatorios para la escritura de las letras, son conscientes que esos ejercicios les permitirán aprender a escribir mensajes para comunicarse con otros.

Una de las estrategias metodológicas más efectivas para lograr este objetivo consiste en ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de “dictar” a la maestra un texto que ella escribe frente a sus ojos; por ejemplo, invitarlos a escribir una carta a los padres de familia para que asistan a una presentación de títeres organizada por los alumnos. Esta situación permitirá que los niños organicen su lenguaje en función de comunicar por escrito un mensaje, lo que implica redactarlo de acuerdo a las exigencias de la comunicación diferida (el destinatario no está presente, como en el caso de la comunicación oral), diagramar la página de acuerdo al tipo de texto seleccionado (en la carta, colocar la fecha arriba a la derecha, etc.). Este tipo de experiencia desarrolla en los alumnos la conciencia sobre la funcionalidad del lenguaje y sobre las características propias a cada tipo de texto. Esos conocimientos se profundizan cuando al mismo tiempo se invita a los alumnos a “jugar a escribir” en las primeras etapas de la escolaridad, actividad que se explica más adelante.

Los maestros, tanto durante nuestra época de escolares de primaria como durante nuestra formación docente, hemos vivido experiencias en las que el aprendizaje de la escritura se concibe en dos principales etapas: primero se hacen ejercicios de caligrafía para desarrollar la motricidad fina y permitir que los niños, a través del trazado repetitivo de ciertas líneas, círculos y luego letras, lleguen a escribir sílabas y palabras. En dichos ejercicios no se presta mayor atención al significado de esos trazos sino que a la actividad grafomotora de coordinación de movimientos. En una segunda etapa, cuando ya se considera superado el desafío de trazar palabras con escritura caligráfica, se introduce a los niños en la redacción de oraciones y pequeños textos. Una de las desventajas de esta forma de proceder es que los niños tardan a veces un año, incluso dos en algunos casos, en vivir experiencias de comunicación de mensajes a través de la escritura.

Proponemos entonces remplazar esa secuencia de dos etapas por un proceso que desarrolla las destrezas de trazados de letras y palabras en forma simultánea con la producción de textos con significados y propósitos claros para los niños, desde las primeras etapas del aprendizaje.

Estrategias metodológicas

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

Aprendo a escribir mi nombre

Una de las experiencias más interesantes para los niños en sus primeras etapas del aprendizaje de la escritura la constituye el aprender a escribir su propio nombre. (ver “Primera semana” en capítulo referido a “¿Cómo podemos iniciar la enseñanza de la lectura?”)

Para facilitar este aprendizaje, elabore tarjetas con el nombre de cada niño y niña del curso. Junto con realizar actividades que impliquen aprender a identificar sus nombres y los de sus compañeros, ayúdelos a realizar los trazados que les permiten copiar su propio nombre.

En sus cuadernos o en hojas de papel escriba el nombre con letra cursiva; una línea más abajo escríbalo en línea cortada y por último en una tercera línea, escriba sólo la letra inicial. Invite a los alumnos a repasar con el dedo los trazados de las letras de la primera línea; luego, a repasar con un lápiz las letras que forman su nombre en la segunda línea; finalmente, pídeles que copien su nombre en la tercera línea. Repita frecuentemente esta actividad, hasta que todos los niños sean capaces de escribir sus nombres en forma autónoma.

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

Jugar a escribir

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

Naturalmente que los niños requieren de modelos de personas que escriben con el fin de satisfacer diferentes necesidades comunicativas para poder imitarlas y “jugar a escribir”. Esto es exactamente el mismo caso que el de “jugar a leer” presentado en el capítulo referido al aprendizaje de la lectura. Si sus alumnos no tienen estos modelos en sus hogares es doblemente importante que usted asuma la responsabilidad de escribir frecuentemente frente a ellos, explicitando el propósito por el cual escribe. Usted dirá por ejemplo: “Escribiré la fecha en la pizarra para recordar qué día es hoy”; “Escribiré la letra de esta canción que hemos aprendido para colocarla en

el muro y aprender a leerla”; “Escribiremos una carta al director pidiéndole permiso para salir de paseo”, etc.

Para realizar la actividad, le sugerimos:

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

Querida María:

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

Hasta pronto.

Alicia

- Proponga a sus alumnos invitar a sus padres a visitar la exposición de dibujos que harán en los muros del aula. Para ello, hágales redactar oralmente y en forma colectiva el contenido de la invitación, mientras observan cómo usted la escribe en la pizarra. Luego, entregue a cada alumno una hoja de papel e invítelos a escribir la invitación; en lo posible, con lápices de colores. Dígalos que ellos pueden utilizar también dibujos y decorar el borde de la hoja para hacer más bonita la invitación.
- Permita que los niños se expresen libremente e intervenga sólo si ellos le solicitan ayuda. Probablemente, algunos niños le pedirán que escriba el nombre de sus padres, o palabras como mamá y papá. Apoye sus esfuerzos y felicite sus logros.
- En otras oportunidades, permita que los niños “jueguen a escribir” en la pizarra o sobre hojas de papel frases o textos de acuerdo a sus intereses. No corrija los resultados sino que estimule sus esfuerzos y si ellos lo solicitan, escriba lo que quisieron decir junto a sus escritos. Esta actividad les estimulará para querer escribir como usted lo hace ahora.

Dictar un texto a la maestra

Cuando los niños todavía no son capaces de producir textos escritos con su propia mano, es importante ofrecerles la oportunidad de producir textos en forma oral para que sean escritos por la maestra. Si usted les lee frecuentemente diverso tipo de textos, ellos irán internalizando las diferencias que existen entre el lenguaje cuando hablamos y cuando escribimos. De este modo, los niños tomarán conciencia, por ejemplo, que podemos decir “me caí y me pegué aquí” mostrando su pierna, pero que cuando se escribe es necesario precisar las informaciones. Ellos dictarán en ese caso a la maestra “me caí y me duele la rodilla”.

Algunas actividades para motivar a los niños a dictar textos a la maestra son las siguientes:

Nuestras noticias:

- Mantenga en un muro de la sala un pliego de papel o un periódico mural en el que usted irá escribiendo diariamente una o dos noticias que dictarán sus alumnos en su lengua materna. (Ver “Jugar a leer textos con las experiencias de los niños” en el capítulo referido a la lectura),
- Respete el lenguaje de los niños, sólo corrija si han cometido errores sintácticos.
- Invite a los niños a observar mientras usted escribe lo que ellos le dictan. Escriba respetando las convenciones del lenguaje escrito: mayúsculas y minúsculas, acentos (si existen en la lengua); signos de expresión (exclamación, interrogación, etc.). De ese modo ellos irán internalizando algunos rasgos propios del lenguaje escrito.
- Al finalizar la escritura de una noticia, pida al alumno o alumna que la dictó que venga a escribir su nombre junto al texto. La experiencia de sentirse “autores” y escribir ellos mismos sus nombres suele ser muy estimulante y los motiva a querer aprender a escribir los textos en forma independiente.
- Lea cada noticia siguiendo el texto con el dedo e invite a los niños a “jugar a leer”.

Dictar cartas

A través de la elaboración de un proyecto de aula diseñe situaciones que impliquen la necesidad de enviar una carta a un adulto o a otros niños.

- Al igual que en el caso de las tarjetas de saludo, invitaciones o felicitaciones, presente a sus alumnos algunas cartas, léalas y explíqueles su utilidad.
- Si van a organizar una salida o un paseo, diga a los niños que deben solicitar la autorización del director de la escuela; otro motivo puede ser solicitar al alcalde un vehículo para transportarlos.
- Frente al curso, proponga a sus alumnos que ellos dictarán lo que se debe escribir y ustedes lo hará por ellos.
- Preocúpese de llamar su atención sobre la importancia de escribir la fecha y el lugar donde se coloca. Luego, muéstreles donde se escribe el nombre del destinatario y las fórmulas que suelen utilizarse (estimado señor, apreciado director, querido amigo, etc. según el caso).
- Escriba un breve texto en el que se expresa lo que se desea comunicar y finalmente coloque la firma de quien envía la carta (en este caso el nombre del curso: “alumnos del primer año”).
- Lea y revise junto a los niños el texto de la carta. Invítelos a sugerir modificaciones si les parece necesario.
- Llame la atención de los niños sobre la estructura o silueta propia de una carta.



- Es muy probable que para sus alumnos la escritura de cartas sea algo ajeno a las prácticas comunicativas de su entorno. Justamente por ese motivo, se sugiere multiplicar las ocasiones en las que los niños sientan la necesidad o el deseo de escribirlas con diversos propósitos: para contar algo a los niños de otro curso u otra escuela; para solicitar información sobre algo que interesa al curso, etc.
- Una estrategia metodológica que favorece la escritura de cartas en un contexto significativo para los alumnos consiste en desarrollar un proyecto de aula llamado “Correspondencia escolar”

Se trata esencialmente de invitar a los niños a establecer una comunicación a través de cartas con alumnos de otro curso, de la misma escuela o bien de otra escuela. Para que este tipo de proyecto sea factible es necesario verificar previamente que el envío de las cartas puede realizarse, ya sea a través de personas que se trasladan entre las escuelas (los supervisores o asesores pedagógicos suelen ser una excelente alternativa) o de otras modalidades. También es conveniente que los maestros de los dos cursos que participarán en la experiencia se comprometan a ofrecer periódicamente a los alumnos el tiempo para escribir las cartas a sus compañeros. Resulta muy frustrante para los niños que han enviado cartas a sus amigos el no recibir respuestas.

Para desarrollar el proyecto, se le sugiere seguir los pasos propuestos en el capítulo referido a proyectos de aula, poniendo bastante énfasis en las características de este tipo de textos.

- ★ En el caso de niños que recién están aprendiendo a escribir, utilice la estrategia de escribir una carta colectiva que le dictarán los niños.
- ★ En el caso de niños que ya son capaces de producir pequeños textos, apóyelos en la redacción de lo que quieren contar o preguntar a sus nuevos amigos y recuérdelos la estructura básica de una carta.
- ★ En todos los casos, ofrezca la oportunidad a los alumnos de revisar el texto que han producido con el fin de perfeccionarlo. Luego, deles la oportunidad de reescribir la versión de la carta que les deja más satisfechos, antes de enviarla.

Aprendizaje de la escritura manuscrita

De acuerdo a lo señalado en este capítulo, junto con ofrecer a los niños la oportunidad de vivir experiencias en las que escribir constituye una situación de comunicación significativa, es indispensable apoyarles en el desarrollo de habilidades necesarias para lograr una escritura clara y legible. En este proceso de iniciación a la escritura manuscrita se persigue lograr que los niños sean capaces de realizar movimientos disociados de l brazo, codo, muñeca y dedos de la mano dominante. Que ellos tomen el lápiz con precisión, sin tensión excesiva. Que realicen movimientos fluidos para lograr los trazados de las letras.

Para lograr este propósito se requiere ofrecer a los alumnos actividades psicomotrices cotidianas que incluyan el desarrollo de las siguientes habilidades:

- *Coordinación de movimientos amplios*, con la participación de todo el cuerpo: correr, saltar, mantener el equilibrio, rodar, trepar, etc. Para lograr el desarrollo de la motricidad gruesa se sugiere realizar variados juegos en espacios amplios.
- *Conocimiento del esquema corporal*: realizar actividades que permitan a los niños tomar conciencia de las diferentes partes del cuerpo, especialmente de aquellas relacionadas con la escritura. Identificar brazos, codos, antebrazos, muñecas, manos, dedos y sus posibilidades de movimientos. Esta habilidad implica también reconocer izquierda y derecha en su propio cuerpo y en otros.
- *Organización espacial*: realizar juegos que requieran de las nociones de *arriba, abajo, adelante, atrás, derecha, izquierda*. En una primera etapa, los niños reconocerán esas nociones en su propio cuerpo. Luego, realizar juegos y dibujos en los que los niños digan donde se ubican ciertos objetos, reconociendo las nociones antes señaladas.
- *Organización temporal*: esta habilidad se desarrolla a través de actividades en las que los niños asocian experiencias concretas con los conceptos de *hoy, mañana, ayer, día, noche, antes, después, días de la semana, meses y estaciones del año*.
- *Motricidad fina*: esta habilidad es indispensable para lograr una escritura manuscrita legible. Implica desarrollar la disociación de movimientos finos y la coordinación de la muñeca la mano y los dedos. Las actividades más favorables para este objetivo la constituyen los juegos con títeres, plastilina, hilado de collares, juego de bolitas, de naipes. También es importante ofrecer a los niños diverso tipo de soportes e instrumentos para dibujar y pintar:
 - en las primeras etapas: sobre arena, pizarra, hojas de gran formato, papel de diario; con el dedo, pinceles, marcadores gruesos, tiza, etc.
 - en etapas más avanzadas: hojas de formato más pequeño, pizarritas, cuadernos, tarjetas, etc; con lápices, tiza y marcadores.

Es muy importante ayudar a los niños, desde las primeras etapas preparatorias de la escritura manuscrita, a tener una adecuada postura y toma del lápiz.

Escritura inicial

Al mismo tiempo que los niños de primer año realizan actividades como las mencionadas anteriormente, ellos realizan ejercicios para aprender a trazar las letras.

- Ayúdelos a aprender las letras “una a una”, de acuerdo a una secuencia que normalmente se relaciona con su frecuencia en la lengua.
- Seleccione una guirnalda cuyos trazados se asemejen a los movimientos que requiere la letra en estudio.
- Invite a sus alumnos a reproducir en el aire los movimientos de la guirnalda de acuerdo al modelo que usted les ofrece.
- Integre la letra al trazado de la guirnalda y pida a los niños que la reproduzcan.
- Reproduzca los mismos movimientos pero en forma de trazados amplios sobre una hoja. Pida a los niños que los repasen.
- Ofrezca el modelo de cada letra sobre hojas con líneas de apoyo. Muestre en la pizarra la orientación de los movimientos para realizar el trazado de cada letra. Pida a los niños que le imiten, verbalizando sus movimientos: “subo, subo, giro, bajo, etc”.
- A medida que avance en la enseñanza de las letras, enseñe a los alumnos a ligar unas con otras para formar sílabas y palabras.
- Proporcióneles información y puntos de referencia sobre la hoja respecto al tamaño y proporción de las letras: unas suben, otras bajan, etc.
- Ayúdeles también a mantener un espaciado suficiente entre letra y letra y entre palabras.
- Gradualmente, vaya presentando los modelos de letra mayúsculas.

Aprendizaje de la ortografía

Es importante tener presente que el aprendizaje de la ortografía es un proceso que se desarrolla gradualmente durante la escolaridad de los alumnos y que las metas que nos fijemos los maestros deben respetar esa evolución. Se trata de uno de los procesos más desafiantes del aprendizaje de la escritura y una de las grandes aspiraciones de todos quienes escriben: tener “buena ortografía” varía entonces del grado escolar en el que se encuentren los alumnos.

Uno de los aspectos más complejos de la enseñanza del lenguaje escrito en el caso de las lenguas indígenas se refiere a que su falta de tradición escrita hace que en muchos casos recién se están estableciendo convenciones consensuadas respecto a su ortografía. Los acuerdos establecidos entre lingüistas y pedagogos a menudo no son suficientemente conocidos por los

maestros, quienes se sienten inseguros al momento de enseñar la ortografía de la lengua materna indígena. Para superar esta dificultad, sugerimos a los docentes acercarse a materiales publicados sobre la ortografía de su lengua o a personas especialistas que puedan responder a sus inquietudes.

En cualquier caso, la pedagogía recomienda en la actualidad no enseñar la ortografía como una materia independiente dentro del aprendizaje del lenguaje escrito. Por el contrario, existe consenso para desarrollar este aspecto del lenguaje escrito a través de variadas oportunidades de utilizar la escritura con propósitos comunicativos. Tal como se plantea que la mejor manera de aprender a leer es leyendo, la mejor manera de aprender a escribir es escribiendo. Cuando los alumnos saben que sus textos serán leídos por otras personas tienen mucho interés y motivación porque su escritura sea correcta.

Algunos planteamientos respecto a la metodología para desarrollar la ortografía son los siguientes:

- ★ El desarrollo de la conciencia fonológica favorece el aprendizaje de la ortografía: en la medida que los niños toman conciencia de los componentes del lenguaje escrito y de sus funciones, ellos transfieren este conocimiento a la correcta escritura de las palabras y oraciones.
- ★ Los buenos lectores tienen buena ortografía: existe evidencia que indica que las personas que leen frecuentemente internalizan mejor los patrones ortográficos y tienden a escribir correctamente desde el punto de vista ortográfico. Este constituye otro motivo para estimular a sus alumnos a leer mucho y a evitar la enseñanza de reglas ortográficas fuera de contexto.
- ★ Escribir con un propósito comunicativo: cuando los alumnos tienen como propósito para sus actividades de escritura el satisfacer necesidades de comunicación con otras personas, ellos se sienten motivados por hacerlo en la mejor forma posible. Esta preocupación incluye la adecuada ortografía y otros aspectos formales de la escritura, tales como la caligrafía, la diagramación y la buena presentación general de sus escritos.

Tres momentos de la escritura: uno de los planteamientos pedagógicos más importantes referidos al aprendizaje y desarrollo de la escritura se relaciona con la planificación del proceso en tres grandes momentos, tal como se señala a continuación:

Producción de textos escritos

TRES ETAPAS:

Una vez tomadas las decisiones respecto al propósito, destinatario y contexto,

1. **ESCRITURA LIBRE DE LA PRIMERA VERSIÓN DEL TEXTO** (sin que se interrumpa el proceso con correcciones)
2. **REVISIÓN PARA PERFECCIONAR LA CALIDAD DE LA REDACCIÓN Y DE ALGUNOS ASPECTOS FORMALES** (auto y coevaluación, apoyo del profesor para mejorar la caligrafía, la ortografía, la sintaxis, la redacción, etc.)
3. **REESCRITURA DE LA VERSIÓN CONSIDERADA SATISFACTORIA POR QUIEN ESCRIBE, PARA SER SOCIALIZADA** (considerando la intención comunicativa y el destinatario).

Como se puede apreciar, estos tres momentos no sólo apuntan a mejorar la ortografía, sino que incluyen todos los aspectos involucrados en el acto de producir un texto escrito.

Cada docente deberá establecer cuáles son los aspectos de la ortografía que corresponde enseñar en determinado nivel escolar y concentrar sus esfuerzos en lograr que sus alumnos alcancen los objetivos planteados. No es lógico, por ejemplo, pretender que en cuarto año de primaria los alumnos serán capaces de escribir un texto sin cometer algunos errores de ortografía. Lo importante es verificar si aquellos aspectos de la ortografía que corresponde dominar en ese nivel escolar están siendo desarrollados e implementar situaciones de aprendizaje diversificadas para apoyar a todos los alumnos en su logro.

Las actividades de copia y dictado de frases y palabras han sido tradicionalmente la fórmula más utilizada para enseñar la ortografía. Sin embargo, su uso exagerado y carente de un propósito comunicativo, ha logrado en general un efecto contrario al buscado: los alumnos rechazan las actividades de escritura y evitan el tener que escribir en la escuela y fuera de ella. En el enfoque que propone este manual, las actividades de copia y dictado deben desarrollarse en forma prudente y siempre relacionando la actividad con algún propósito significativo para los niños: copiar la biografía de un deportista a artista que se admira, copiar la letra de una canción que se desea aprender, copiar una receta de cocina para después prepararla, etc. También pueden realizarse dictados con las tareas

que hay que realizar, con listas de materiales que se requieren para una actividad, tomar apuntes de las respuestas de una entrevista, etc.

Escribir textos funcionales

Se ha insistido en este manual sobre la importancia de leer y escribir con propósitos definidos y dentro de situaciones significativas para los alumnos. Con el fin de apoyar a los maestros en la planificación de situaciones de aprendizaje que impliquen desarrollar habilidades de los alumnos para producir diverso tipo de textos funcionales, a continuación se ofrece un cuadro que organiza esta información:

LOS NIÑOS LEEN Y ESCRIBEN EN LA ESCUELA PARA:

Interactuar con otros:

- ✿ cartas
- ✿ saludos
- ✿ felicitaciones, agradecimientos
- ✿ invitaciones, etc.

Hacer, preparar

- ✿ recetas
- ✿ instrucciones para armar un objeto
- ✿ instrucciones de un juego, etc.

Expresarse

- ✿ diario de vida
- ✿ sentimientos
- ✿ pensamientos, etc.

Informar

- ✿ noticias
- ✿ entrevistas
- ✿ avisos, anuncios
- ✿ afiches, etc.

Imaginar

- ✿ cuentos
- ✿ poemas
- ✿ fábulas
- ✿ leyendas, etc.

Organizarse

- ✿ cuadro de turnos o responsabilidades
- ✿ horario
- ✿ listados con participantes en trabajo de grupos
- ✿ cuadro de talleres, etc.

Producción de textos narrativos

Las experiencias frecuentes de lectura de textos narrativos permite a los niños internalizar la estructura propia de estos textos. A partir de esa toma de conciencia ellos son capaces de producir textos que progresivamente consiguen respetar dicha estructura, sin por ello perder creatividad.

Para que los alumnos progresen en la producción de este tipo de textos, estimúlelos a leer con frecuencia y a crear sus propios textos.

Escribir leyendas

Un ejemplo de leyenda (Ofrecida por Gabriel Cachimuel, estudiante ecuatoriano de la maestría del PROEIB Andes)

Intiwan wayrawan

Shuk punchami intiwan, wayrawan tugarishka nin wayraka intita nishkami: ñukapak ushaywan kanta yallinimi. Intika nishkami: shinaka rikushun.

Inti. Chay pampata purikuk runata, ruwanata llukchichishun.

Wayra: Ñukarak! Wayraka ninantami pukushka nin, shinapash mana ushaskachu. Runaka sinchitami ruwanataka charirishka. Wayraka shaykushpaka mana ushanichu nishkashi.

Inti: Ikunanka ñuka rikusha!
Intika, ninantami rupayta kacharishka nin, chaymantaka runaka rupachishpa, utkami ruwanataka llukchishka nin.

El sol y el viento

Un día se encontraron el sol y el viento. El viento desafió al sol.

El viento dijo: yo soy más poderoso que tú.

El sol: entonces veamos quién es más fuerte.

Abajo en la llanura camina un hombre con su poncho. El que saca su poncho será el más fuerte.

El viento: ¡Yo primero!

El viento sopló con todas sus fuerzas pero el hombre agarró con seguridad su poncho. Al final, el viento dijo: Ya no puedo más ¡Hazlo tú!

El viento dijo: Ahora me toca a mí. Dicho eso, el sol lanzó sus rayos de calor incontenible; entonces, el hombre sintió mucho calor y se sacó su poncho. Así, el sol venció al viento.

Escribir relatos y cuentos

Un ejemplo de narración de un abuelo: (tomado de “Cuentos pintados del Perú” en lengua aimara. GTZ)

Jawarinaka q'ipita

Mä awichanakawa jikhanipana jawarinaka apapxi, q'ipispasa ukhama.

Nanakawa awichanakaruxa nayra pachana utjäwinakata jiskt'apxiritxa, uka jawarinaka jawart'apxhistuxa.

Ukkhamawa awichanakaxa akhama sapxirichistu:

- Jawari q'ipija jararasina amthapisxä, ukhamakiwa jawart'apxama.

Uka jawari q'ipita parlatanapakaxa janiya chiqäkanti. Kunsa awichanakaxa yatiqapxiritaynaxa, kunsa ist'apxiritaynaxa jisk'a imillanakäaskipanxa, ukanakwa amtapxiritaynaxa.

Awichanakasaxa jisk'ässkipanxa, awkini, taykani, awichanipxarakinawa.

Uka awichanakaxa awichasanakaruwa jawarinaka isch'ukt'ayapxiritaynaxa, jichhaxa jiwasawa uka ist'asktanxa.

Inchhi, nanakaxa uka awichanakana awayunakapana chinuta jawarinaka utjatapxa, chiqawa sapjiritaya.

“La carguita de cuentos”

Dicen que algunas abuelitas llevan cuentos sobre las espaldas como si fuesen carguitas.

Nosotros les preguntábamos a las abuelitas sobre las cosas que sucedían en tiempos antiguos, para que nos contaran esas historias.

Entonces las abuelitas nos decían:

- Voy a desatar mi carguita de cuentos, entonces recordaré, recién entonces les contaré.

Pero eso de la carguita de cuentos no era cierto. La verdad era que las abuelitas recordaban todo lo que habían aprendido y escuchado cuando niñas. Porque nuestras abuelitas de chiquitas también tenían su papá, su mamá y sus abuelitas.

Esas abuelitas viejitas les habían contado a nuestras abuelitas los cuentos que nosotros estamos escuchando.

Pero nosotros creíamos que las abuelitas tenían los cuentos amarraditos escondidos en sus mantas.

Cartas, tarjetas postales

Una actividad que resulta muy motivadora para los niños es desarrollar un proyecto de aula consistente en establecer correspondencia con niños de otra escuela. Se trata de un acuerdo que establecen dos maestras de dos escuelas diferentes para invitar a sus alumnos a escribirse cartas regularmente. Una de ellas inicia el proceso estimulando a sus alumnos a escribir a un niño o niña de la otra escuela. Durante el proceso apoya a los niños en la escritura de las cartas ayudándoles a tomar conciencia de su estructura y de otras características de este tipo de textos. Un ejemplo de carta:

Panecillo, 1, 10, 2004.

Kuyashka mashiku:

Ñukaka "Atik Pillawasu" yachana wasimanta yachakukmi kani.
Ñuka shutimi Kan Rosa Guaján Kimsa pataypimi kani.

Ñukaka kimsa turikunatami charini, paykunaka jatun taytakunapak wasipimi kawsani, achika llamakunatami michinkapak llukshin tukuy punchakuna.

Ñuka yachana wasipimi caya quillaca sumak raymita rurakkrinchic. Chay raymipika rikuchishunmi takikunata, tushuykunatapash.

Ñukami achikata kushikuni kauman kay willaykunato, chayachishkamata.

Kipapika kantami mañani kay killkashkamanta kutichiwai nis-hpa.

Shuk punllakaman,

Rosa Guaján

Panecillo, 1, 10, 2004.

Querida amiguita:

Yo soy alumna de la escuela "Atik Pillahuasu", estoy en 3er grado. Mi nombre es Rosa Guaján.

Yo tengo tres hermanos, ellos viven en la casa de mis abuelitos y salen a pastorear todos los días.

En mi escuela para el próximo mes estamos preparando una bonita fiesta. En esta fiesta vamos a presentar canciones y bailes.

Me alegro mucho por haberte hecho llegar estas noticias. A continuación te pido que me contestes.

Hasta otro día,

Rosa Guaján

Producción de textos poéticos

Tomar prestado un poema:

A partir de un ejemplo de poema:

Intiku

Intiku, intiku
 Kanmantami kawsanchik
 Pakarikpi kanpak ñawitami rikunayan
 Llankaypika ama rikuwaychu
 Samakukpika ama sakiywaychu

Intiku intiku
 kanpak samaytami mutsunchik
 intiku ama puñuichu
 kanpak yuyayta sakiway
 tutapi sumakta puñunkapak

(Gabriel Cachimuel. Ecuador.
 Estudiante de la maestría del PROEIB Andes)

Solcito

¡Solcito, solcito!
 Por ti vivimos
 cuando amanece, quiero ver tus ojos.
 No me mires en mi trabajo
 y en mi descanso no me abandones.

Solcito, solcito
 necesitamos tu calor
 Solcito, todavía no duermas
 para dormir tranquilo esta noche

*Alternativas: killa, killaku = luna lunita
 yaku, yakuku = agua, agüita*

Poemas de nunca acabar

(Tomado de Ñeeregua 3, Módulo de Lenguaje guaraní de la Reforma Educativa de Bolivia)

Miari iyapimbae

*Ama oki yave
(Herlan Ayreyu)*

*Ama oki yave,
temiti reta yaguiye.*

*Temiti reta yaguiye yave,
oime tekove katu.*

*Oime tekove katu yave,
oime yerovia.*

Oime yerovia yave....

Cuando llueve

Cuando llueve
las siembras maduran.

Cuando las siembras maduran,
hay buena salud.

Cuando hay buena salud,
hay alegría.

Cuando hay alegría,
.....

TARJETAS POSTALES

Al igual que las tres actividades anteriores, la tarjeta postal contiene una invitación al alumno a que retome nuevamente el texto leído desde la perspectiva de uno de los personajes presentados en él, y que escriban una postal a una persona ficticia tomando el papel de este personaje. La actividad requiere que los niños se compenentren en las particularidades de los eventos, así como en las circunstancias personales de uno de sus 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, la dirección —que sea apropiada al texto—, y dibujarán una estampilla. En el espacio de la izquierda los niños escribirán una fecha apropiada a la lectura, y el texto de su misiva debe representar alguno de los elementos importantes leídos en el texto.

Las postales son realizadas mucho mejor de manera individual, pero para que esta actividad tenga éxito ayuda mucho el contar con algunos modelos que puedan circular entre los alumnos para que entiendan de qué se trata.

- Pida a los alumnos que escojan uno de los personajes presentados en la lectura, y que seleccionen también uno de los momentos en que se lo presenta en el texto.
- 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.
- Distribuya los materiales, asigne el tiempo necesario.
- Apoye a sus alumnos mientras escriben sus tarjetas, circulando entre los grupos y respondiendo a las necesidades que usted observe.
- Exhiba todos los trabajos en la sala de clases. Las postales son especialmente apropiadas para colgar de un cordel que se instala en un ángulo de la sala.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

CAPÍTULO 6

Otras estrategias metodológicas integradas

Proyectos de aula

Es una estrategia pedagógica caracterizada por la activa participación de los alumnos y alumnas en la elección de un tema o una idea que les resulte interesante y en su desarrollo a través de un proceso de planificación de actividades, puesta en marcha y evaluación colectiva de lo realizado. En este proceso caracterizado por el trabajo colaborativo, el maestro juega un importante papel de facilitador y mediador de los aprendizajes. Dado que la idea central del proyecto surge generalmente de los propios alumnos, sus objetivos y contenidos les resultan significativos, al mismo tiempo que las actividades realizadas tienen propósitos claros para ellos.

¿Por qué trabajar en torno a proyectos?

Las propuestas curriculares actuales plantean 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 son determinadas en forma rígida y preestablecida sólo por el maestro. La metodología de proyectos y especialmente los proyectos de aula responden muy adecuadamente a este tipo de enfoque ya que implican una vinculación entre lo que se hace y se aprende en la escuela con las actividades y desafíos que los alumnos encuentran en el contexto de su vida cotidiana.

Al tomar como punto de partida sus conocimientos previos, experiencias, intereses y necesidades, los aprendizajes construidos por los niños en torno a un proyecto les resultan significativos y relevantes. De ese modo, dan forma a su natural deseo de aprender.

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. Sin embargo, una vez que ellos incorporan esta nueva práctica, ella constituye un gran facilitador de su tarea docente.

¿Cuáles son las actitudes propias de un maestro que trabaja con proyectos de aula?

Se trata de un maestro que:

- ★ Escucha a los alumnos, está alerta frente a lo que ellos manifiestan y expresan con el fin de considerar sus ideas, intereses, dudas e inquietudes como posibles puntos de partida para avanzar en la construcción de los aprendizajes previstos en cada nivel escolar.
- ★ Muestra a los alumnos y alumnas que está consciente de que ellos no sólo aprenden en la escuela, sino que muchos de sus aprendizajes más significativos y profundos, surgen de su vida cotidiana, fuera de la escuela.
- ★ Conoce y valora la cultura de sus alumnos, su lengua materna, las costumbres, tradiciones, saberes y valores de su comunidad. Incorpora todos estos elementos como valiosos contenidos de aprendizaje y como temas de investigación cuyos resultados luego se reflejan en los textos que ellos escriben y leen.
- ★ Organiza los espacios de aprendizaje de manera de favorecer las instancias de interacción entre alumnos y con otras personas de la escuela y la comunidad, quienes ofrecen respuestas a sus necesidades e intereses aportando sus saberes y experiencias.
- ★ Canaliza y orienta las propuestas e ideas planteadas por sus alumnos, les estimula a formular hipótesis frente a los diversos problemas que les interesan, les pone en contacto con los conocimientos requeridos, les formula preguntas estimuladoras de la reflexión y del pensamiento crítico.
- ★ Ofrece testimonios concretos de su respeto por la diversidad al facilitar la expresión de la identidad y de las capacidades de todos los niños y niñas, con sus diferencias individuales, las que ayuda a hacer confluir en forma concertada en torno a un proyecto colectivo que los representa.

¿Cuáles son las principales características de los proyectos de aula?

Los Proyectos de Aula constituyen una productiva estrategia metodológica, dado que reúnen un conjunto de características que estimulan y facilitan el aprendizaje de los alumnos, tales como las siguientes:

- ★ Surgen de los intereses y necesidades de los niños, lo que significa que responden a una situación problemática que ellos sienten como propia, y que considera sus experiencias, sus patrones culturales, sus motivaciones. El contenido de cada proyecto se apoya en los conocimientos previos de los alumnos, ofreciéndoles una ocasión de establecer nuevas redes de significado.
- ★ Se traducen en actividades contextualizadas, por tanto complejas, semejantes a las situaciones de la vida real; por este motivo, los aprendizajes surgidos a partir de él, se refieren a totalidades, es decir, no se centran en el estudio atomizado de algunos contenidos específicos, salvo en la medida que sean necesarios para cumplir con los objetivos globales del proyecto. De este modo, no representan para los alumnos una materia de estudio, sino una herramienta para comprender e interactuar con el medio que los rodea, accediendo así a los nuevos aprendizajes de manera vivencial y no referencial.
- ★ Tienen como uno de sus ejes centrales el criterio de participación. Tanto la planificación de las actividades, como su desarrollo y evaluación se realizan de manera interactiva por el maestro y los niños. Esto produce un cambio en el estatus de los alumnos, dado que son considerados interlocutores válidos por el maestro, en el sentido que éste los impulsa a adoptar actitudes más autónomas, responsables y comprometidas en su propio proceso de aprendizaje, alcanzando así niveles de creatividad y comprensión más profundos.
- ★ Los aprendizajes construidos en torno a proyectos son percibidos por el niño en toda su funcionalidad y de este modo se propicia su aplicación a otras situaciones. Las acciones emprendidas por los participantes surgen del análisis de la situación y de acuerdos conjuntos; esto significa que los alumnos tienen una clara noción de los propósitos de la tarea.
- ★ Los proyectos, como estrategia pedagógica, constituyen situaciones funcionales de la vida real durante las cuales los alumnos se enfrentan con el mundo a través de la acción. Estimulan aspectos cognitivos, sociales, motrices y ético-afectivos y facilitan procedimientos que permiten llevar a cabo un producto colectivo y explotarlo en todas sus potencialidades.

- ★ Son una excelente ocasión para relacionarse de manera significativa con variados tipos de textos.

Esta característica hace que los proyectos sean particularmente valiosos en contextos en los que la lengua materna de los alumnos no ha sido tradicionalmente escrita y por tanto el lenguaje escrito no tiene una funcionalidad evidente para ellos. Es así como, por ejemplo, los alumnos que desean invitar a muchas personas a la presentación de una obra de teatro preparada por ellos en el marco de un proyecto de aula, aprenderán que para atraer ese público conviene hacer afiches con textos alusivos a la presentación, con una diagramación atractiva y tamaño de letras adecuados para ser leídos a distancia dado que se colocan en los muros de la escuela y del barrio, etc.

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, etc., los que luego serán leídos por quienes reciban el periódico.

- ★ Los proyectos de curso favorecen también la práctica y sistematización de las destrezas y habilidades desarrolladas. 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; ayudarlos a sistematizar sus conocimientos y evaluar sus conocimientos y progresos.

- ★ Los aprendizajes logrados y las actividades realizadas a través del desarrollo del proyecto se traduce un producto concreto que puede ser evaluado y socializado.
- ★ Por la gran variedad de actividades que permite realizar un proyecto de curso, proporciona a los niños la posibilidad de explorar sus potencialidades, y al profesor de descubrirlas y apoyarlas. Desde el punto de vista de los investigadores que postulan la existencia de las inteligencias múltiples (Gardner, 1993), los proyectos constituyen una efectiva estrategia pedagógica para que los alumnos escojan áreas de conocimiento

o tipos de actividades que les interese profundizar y que sean acordes con sus estilos cognitivos y de aprendizaje. Esto es particularmente válido en el caso de niños cuyas fortalezas no coinciden con los tipos de inteligencia que la escuela ha privilegiado tradicionalmente.

- ★ Las situaciones de aprendizaje que ofrecen los proyectos de curso permiten al profesor evaluar las fortalezas, intereses y debilidades de los niños en contextos donde ellos pueden exhibir todo su potencial de habilidades y destrezas. De este modo, el profesor podrá conocer mejor a sus alumnos y ayudarlos a desarrollar su potencial cognitivo, afectivo y social, orientándolos al mismo tiempo a explorar otras habilidades y destrezas poco desarrolladas y que los enriquecerán.

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 esta estrategia se desarrolla con mayor facilidad cuando se utiliza la lengua materna de los alumnos. Cuando ellos ya posean un dominio suficiente del castellano como segunda lengua, podrán también realizar los proyectos, o al menos parte de su desarrollo, en esta lengua.

¿Cuáles son las principales etapas de un proyecto de aula?

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 discutirlos en pequeños grupos o colectivamente. En esta primera etapa, que constituye una especie de «lluvia de ideas», los niños utilizan prioritariamente su lengua materna.

2. Definición de objetivos de los alumnos y del maestro

A medida que los niños y niñas definen el tema del proyecto y su factibilidad de ser desarrollado tomando en cuenta su realidad, invítelos a expresar los objetivos que ellos esperan alcanzar. 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*

Ayude a los niños a reflexionar sobre los recursos tanto materiales como humanos que requieren para llevar a cabo el proyecto y a seleccionarlos dentro de las posibilidades con que cuenta la escuela, sus familias o la comunidad.

En primer año, cuando los niños y niñas aún no leen y escriben con autonomía, pídeles 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»(esta estrategia metodológica se presenta en el capítulo sobre aprendizaje de la lectura).

4. *Definición de las actividades y de los responsables de realizarlas*

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 puede ser redactado en forma de un documento individual o grupal en el que los alumnos se comprometen formalmente a cumplir con las tareas encomendadas.

Además de la definición de tareas y sus responsables, en esta etapa los alumnos elaboran un calendario para su cumplimiento y para las instancias de evaluación del proyecto.

5. *Realización de las actividades definidas en el 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*

Durante las primeras etapas los alumnos junto al maestro seleccionan los medios que utilizarán para evaluar tanto del proceso como el producto del proyecto.

Ejemplo de proyecto de aula

UN TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

Aunque todos los textos escritos tienen algún grado de aporte creativo de quien los escribe, la expresión “escritura creativa” es utilizada con más propiedad cuando se le asocia con las composiciones espontáneas

e imaginativas que se elaboran como producto de la fantasía o la experiencia personal.

Este tipo de escritura es desarrollado en forma limitada en las escuelas, la mayoría de las veces a través de solicitar a los alumnos la escritura de composiciones sobre temas tales como «la primavera», «mis vacaciones» o «mi primer día de clases».

Esta práctica otorga a la escritura un carácter monótono, aburrido y carente de alegría, lo que repercute en el escaso interés de los niños y niñas por escribir y la limitación de su creatividad y capacidad de imaginación.

La producción por parte de los alumnos de textos personales, poéticos, humorísticos y de ficción, constituye un excelente medio para su desarrollo cognitivo y afectivo y contribuye al mismo tiempo a mejorar la calidad de su lectura y otorgar sentido a los aspectos caligráficos, ortográficos, gramaticales y textuales de la escritura.

En una escuela del sur de Chile con alta población de niños mapuches, un grupo de profesores del primer ciclo de educación básica reflexiona sobre estos aspectos en su reunión pedagógica semanal. Surge entonces la idea de invitar a los alumnos a elaborar un proyecto de escritura creativa que les permita desarrollar el interés por escribir en su lengua materna y les expanda su capacidad de pensamiento creativo y su imaginación.

1. Situación en la que surge el proyecto

La maestra de tercer año ha observado que una de sus alumnas suele escribir en su cuaderno pequeños poemas en mapudungun, los que guarda tímidamente. Con el fin de estimular a todos los alumnos a crear ellos también textos poéticos, la maestra lee al curso un poema en la lengua materna de los alumnos del poeta Elicura Chihualaf e invita a los alumnos a comentar lo que significa ser poeta y escribir poemas. Ella les explica que la mayoría de los poetas comenzó a escribir desde niños y les pregunta si alguno de ellos ya ha escrito poemas que desee compartir con sus compañeros.

Varios de los alumnos, los que también han observado a su compañera cuando escribe, le solicitan que les lea alguno de esos poemas. Ella acepta y lee lo siguiente:

| | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| Inche pity malen mapuche | (Yo soy una niña mapuche |
| Nien mollbiñ ñi pu kuerpumu | tengo sangre por mi cuerpo |
| Mülen inaltu chi pu kollküda | estoy al lado de un copihue |
| Kabey mülen abkadi engu boye | y también al lado del canelo, |
| Trekalen ni pu ñuke mapu | estoy caminando por mi madre tierra, |
| Witruntulen chi pu rew labken | y también mirando las olas del mar) |

Deida del pilar Melgarejo Escuela de Calbullanca, Arauco

El proyecto surge del interés que despierta en los alumnos observar que una compañera ha escrito un poema en su lengua materna. Tal como se señaló en la primera parte del documento, la maestra aprovecha la motivación de los niños para invitarlos a escribir poemas ellos también.

Con el fin de constatar que efectivamente todos los niños están interesados en este proyecto, la maestra les invita a manifestar en forma de «lluvia de ideas» todas las alternativas que se les ocurren para desarrollar la idea. Se organiza un debate grupal en el que los niños manifiestan ordenadamente, pero con gran entusiasmo, varias alternativas con sus correspondientes fundamentaciones. La profesora anota en el pizarrón las diversas ideas para ayudarles a seleccionar con mayor facilidad la que despierte mayor adhesión. Algunas de estas ideas son las siguientes:

- Escribir poemas en grupos y dibujarlos
- Traer libros de poemas para leerlos y aprenderlos
- Invitar a la clase a un poeta del pueblo para que les cuente como aprendió a escribir sus poemas
- Hacer un libro con los poemas que escribirán para regalarlo a otros cursos
- Hacer un libro con los poemas para regalarlo a sus padres
- Cada alumno escribe varios poemas y selecciona algunos para el libro.
- Enviar los poemas que escriban a un concurso de poesía que hay en una radio de la localidad
- Escribir todos los poemas en mapudungun para mostrar que en su idioma también se escribe

Luego de una animada conversación, la mayoría de los alumnos opta por la alternativa de escribir un libro de poemas, sin descartar varias de las otras ideas, las que también se pueden integrar al proyecto de aula. Se desea, por ejemplo, invitar a un poeta y regalar el libro a varias personas.

2. *Definición de objetivos*

La maestra estimula a los niños a formular los objetivos del proyecto, a través de preguntas tales como:

- ¿Por qué quieren escribir un libro de poemas?
- ¿Qué necesitan aprender para lograrlo?
- ¿Cómo podrían lograr esos aprendizajes?

Los alumnos formulan sus objetivos a través de planteamientos tales como los siguientes:

«me gustaría escribir un libro de poemas para...»

- Escribir cosas hermosas
- Mostrar los poemas a los padres y amigos...
- Regalar los poemas a niños más pequeños que están aprendiendo a leer
- Tener libros en la biblioteca de aula en mapudungun
- Aprender a escribir muchos tipos de poemas
- Conocer poetas

Por su parte, la maestra formula los siguientes objetivos y los comunica a sus alumnos, a través de un lenguaje directo y fácilmente comprensible para ellos:

A través del proyecto de escribir un libro de poemas, los alumnos podrán:

- Aprender a expresarse con nuevas palabras en mapudungun
- Desarrollar la lectura a través del contacto con diversos tipos de poemas, tanto en la lengua materna como en castellano
- Desarrollar la imaginación y la creatividad, al producir textos poéticos escritos
- Aprender a editar un libro con buena calidad de la caligrafía, ortografía, diagramación y construcción de textos poéticos.
- Desarrollar el espíritu de cooperación y de trabajo en equipo.

3. *Selección de los recursos*

Luego de analizar los objetivos, el curso llega a la conclusión que necesitará los siguientes recursos para realizar el proyecto:

- Libros con poemas en mapudungun y castellano
- Hojas de papel, cartulina, lápices, tijeras, pegamento.
- Escritores o personas de la localidad que escriban poemas para invitarlos al curso
- Una grabadora y cassetes para grabar poemas y escucharlos

Para obtener estos materiales se decide:

- Escribir una carta a la biblioteca de la escuela, si la tiene, de otra escuela o liceo, del municipio, etc., para conseguir libros con poemas
- Solicitar a los padres y otras personas de la comunidad que proporcionen cartulinas y papel.

4. *Elaboración del contrato o compromiso*

Una vez aclarados los objetivos y resuelto el problema de los recursos, los alumnos junto con la maestra 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:

- Conseguir libros con poemas en bibliotecas (si las hay en la escuela o la localidad) o en las casas de los alumnos
- Escribir cartas solicitando información y colaboración a diferentes personas.
- Invitar y realizar entrevistas a poetas o escritores de la localidad.
- Seleccionar y copiar algunos poemas en mapudungun que podrán ser incorporados también al libro
- Escribir diverso tipo de de conocimientos profundos. Esta vez nos referiremos a la estructuración de actividades en una secuencia mucho mayor, utilizando una gran variedad de textos, las unidades temáticas.

5. *Desarrollo de las actividades del proyecto*

Una vez establecido el contrato se realizan las actividades allí enumeradas, incluyendo otras tales como:

- Leer poemas, comentarlos, descubrir su estructura.
- Escribir poemas inspirándose en la estructura y características de los poemas leídos, pero enriqueciéndolos con su capacidad de imaginación y creatividad.
- Aprender nuevas y variadas estructuras de poemas y practicar su escritura
- Escribir rimas, acrósticos, caligramas, poemas diamante, poemas en cinco, poemas de nunca acabar, etc. (ver página....)
- Seleccionar cartulinas de colores atractivos, recortarlas en forma de portadas y tapa del libro.
- Experimentar diversas formas de encuadernación: costura, amarrar con cintas o lanas, pegar, etc.

- Seleccionar los poemas que serán publicados, preocupándose de mostrar la producción de todos los alumnos.
- Preparar una fiesta de presentación o “lanzamiento” del libro a la que se se invitará a los padres, personas de la comunidad, maestros y alumnos de la escuela.
- Ensayar la lectura en voz alta de los poemas creados para luego presentarlos durante la presentación del libro.

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 logros obtenidos y las tareas realizadas.
- Presentación de los poemas a medida que se van creando para que otros compañeros hagan observaciones sobre lo logrado y sugerencias para mejorarlos.
- Explicitación de lo aprendido a través del proyecto y conciencia de los avances logrados en la escritura en la lengua materna.
- Opinión de los asistentes a la presentación del libro
- Encuesta realizada a los alumnos de otros cursos que recibieron el libro de poemas

Unidades temáticas

Los niños aprenden cuando se encuentran activamente envueltos en actividades que tienen sentido e interés para ellos. Sin embargo, no se trata de tener a los niños entretenidos con cualquier actividad. Es más, cuando una clase los lleva de una actividad aislada a otra actividad que no guarda relación significativa con la anterior, o cuya conexión no se discute explícitamente, las posibilidades de que los alumnos ganen en entendimiento conceptual y manejo del idioma se verán disminuidas.

El conocimiento profundo se mide por el número de conexiones que puede hacer una persona entre conceptos en un campo. La educación tradicional, que por lo general promueve la memorización de hechos aislados, privilegia el conocimiento superficial e inerte, que carece de conexiones y no tiene posibilidades de ser aplicado o crecer. Hemos visto con anterioridad en este manual la importancia de utilizar organizadores gráficos para promover en los estudiantes el que no sólo entiendan conceptos, sino que los puedan relacionar entre sí para así desarrollar estructuras de conocimientos más amplias y profundas, y poder así aplicar su conocimiento con efectividad a la solución de problemas cotidianos.

Otras actividades presentadas también estimulan el desarrollo de conocimientos profundos. Esta vez nos referiremos a la estructuración de actividades en una secuencia mucho mayor, utilizando una gran variedad de textos, las unidades temáticas.

Las unidades temáticas responden a la necesidad de integrar espacios significativos más extensos de enseñanza-aprendizaje bajo un paraguas temático. En ellas un mismo tema entrelaza textos, disciplinas, enfoques y actividades diversas. Los alumnos tienen la posibilidad de explorar a través de su idioma una variedad de tratamientos de una idea importante, y su capacidad de construir activamente sus entendimientos se ve realizada porque el tema se trata reiterativamente, aunque cada nuevo texto y actividad le agregan una dimensión diferente a los conocimientos ya logrados. De esta manera las unidades temáticas permiten la exploración exhaustiva de un campo significativo y crean la habilidad de que los alumnos se animen a explorar de manera generativa las habilidades desarrolladas en clase.

Características de las unidades temáticas

Desarrollo de un mismo tema desde diversas perspectivas: el maestro selecciona un tema para desarrollarlo a través de variados textos, actividades, materias y puntos de vista. Por ejemplo, supongamos que el maestro ha seleccionado el tema de los viajes de consecuencia que han realizado los miembros de la comunidad a través del tiempo. Uno de sus textos se referirá a un viajero famoso del grupo cultural de los alumnos, y lo que significó su viaje para el protagonista y su pueblo. Al mismo tiempo se puede presentar a otro viajero, alguien que llegó de fuera al grupo local, y su experiencia. También se podrían agregar otras presentaciones de estos eventos vistos desde el punto de vista de terceros. Lo importante es que el tema permita la exploración de diversos enfoques frente a un mismo evento: un viaje.

Algunos temas sobre el 'viaje' para producción de textos de base
(Idioma Guaraní-Bolivia) viaje (yaguata regua)

UNA VEZ EL CAPITÁN BONIFACIO BARRIENTOS HIZO UN VIAJE HISTÓRICO A LA PAZ PARA CONSEGUIR TÍTULOS DE LA TIERRA.

¿Keräipa ojo oväe ñanemburuvicha karai jëtape?

¿Cómo llegó nuestro dirigente a la ciudad karai?

¿Kiakia reta oguata jae ndive?

¿Quiénes lo acompañaban en el viaje?

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

¿Mbaenungapa tupapire yogueruye reta ñanerëta peguära? ¿Cuáles fueron los documentos que trajeron para nuestras comunidades?

LOS VIAJES TAMBIÉN TIENEN MUCHO QUE VER CON EL PODER DEL SUEÑO

¿Keräipa ipaye vae reta omoïruvi ñanemburuvicha oguatambae reve? ¿Cómo acompañaron nuestros sabios al dirigente, sin haber ido a andar con el?

¿Ñandepuere yaguatavi ñandepäu rupi?

¿Podemos viajar también en nuestros sueños?

¿Kerupirupi yaguata jare mbaembaenunga yaikuaa ñandepäu rupi? ¿Por dónde viajamos y cuáles cosas aprendemos por nuestros sueños?

LOS GUARANI TAMBIÉN HEMOS VIAJADO MUCHO A OTROS LUGARES PARA TRABAJAR

¿Maërapa yaja yaguata mbaraviki yaeka ketiketi rupi? ¿Porqué viajamos a buscar trabajo por diferentes lugares?

¿Kiakia reta ndive yaja yaparaviki jare kerupi yaja? ¿Con quiénes y a donde viajamos?

HACEMOS VIAJES TAMBIÉN PARA IR DE CACERÍA O DE PESCA, PARA IR A REUNIONES, PARA VISITAR A LOS PARIENTES....

NUESTRO PUEBLO HA HECHO VIAJES HISTÓRICOS PARA LLEGAR A ESTAS TIERRAS...



Esquemización de algunas ideas organizadores sobre el “viaje” que toca temas de historia, vida diaria, economía, organización, los sueños, los animales, lugares.

Son multidisciplinarias:

Si bien pareciera que originalmente el tema se presta para un tratamiento histórico, al referirse a las rutas y circunstancias encontradas, el vínculo hacia tratamientos de la geografía comprometida es natural, así como podría serlo también un estudio de la flora y fauna de los lugares, temas que por lo general son vinculados con las ciencias naturales. Podría ser que para entender la actitud de algunos de los protagonistas fuera necesario conocer algunos de sus leyendas o fábulas, y entonces la unidad temática entraría en el campo de la lengua y la literatura. De esta manera se podrían anticipar extensiones hacia las matemáticas, la música, etc. La única consideración es que la exploración considerada emane naturalmente de un deseo por entender mejor el tema que se está desarrollando, y que solidifique y expandan las capacidades conceptuales y académicas de los estudiantes.

Requieren ser trabajadas a lo largo de varias clases, variando su duración de una a seis semanas:

De esta manera es fácil ver cómo una exploración de un ángulo lleva a otra, y así se puede mantener el interés y la participación activa de los alumnos mientras profundizan su conocimiento del tema. Sin embargo es recomendable no sobreextenderse pues de otra manera es probable que se pierda el interés de alguno de los alumnos. En todo caso, los maestros tienen que monitorear cuidadosamente a sus estudiantes para así poder determinar su interés y de acuerdo a su estimado de la situación planear acciones futuras.

Incluyen textos que representan una variedad de géneros y formatos:

Parte del interés en la unidad será generado porque los alumnos trabajarán con textos históricos, cartas, poemas, canciones, leyendas, videos, bibliotecas, personas con conocimientos en la materia, etc. Con esta variación se acertará en proporcionarles a los alumnos el tipo de material que ellos prefieren, e igualmente se estará favoreciendo la utilización de las inteligencias múltiples presentes en el aula.

Reunen una gran variedad de actividades destinadas a preparar a los estudiantes a hacerlos interactuar con el texto y a ampliar su comprensión del tema:

Es aquí donde se vuelve crucial el conocimiento que tiene el maestro de actividades variadas que logren que los alumnos se mantengan activos

y en constante desarrollo de su entendimiento a través la conversación, lectura y escritura. Es igualmente importante que el maestro monitoree el desempeño de sus alumnos para así poder determinar que actividades son apropiadas y necesarias para la clase en general, para un grupo específico, o para uno o dos alumnos en particular.

Aunque son inicialmente diseñadas por el maestro, las unidades temáticas permiten incorporar las inquietudes de los estudiantes, es decir, son maleables al tratamiento y diseño de los educandos. Una unidad temática nunca está completa ya que de año en año se transforma para reflejar las inquietudes de los alumnos, maestros, y las características del contexto. Puede decirse que las unidades temáticas están en continuo proceso de creación y recreación. Los textos son reemplazados a medida que se encuentren otros más relevantes o encantadores, las actividades cambian en respuesta a las características del nuevo grupo de alumnos, y las metas y los productos responden a las características y requerimientos cambiantes del entorno.

¿Como se desarrolla una unidad temática?

El desarrollo de unidades temáticas es un proceso laborioso pero si es realizado con cuidado e inspiración, ofrece resultados sumamente satisfactorios. Después de trabajar con dedicación un maestro podrá lograr una unidad sobre un tema central que pueda ser desarrollado entre dos y seis semanas. Una unidad tematica es beneficiosa porque involucra a los alumnos en la exploración de una idea importante y generativa desde múltiples perspectivas y a través de varias disciplinas, desarrollando un cada vez más amplio manejo de su lengua materna y conocimientos profundos.

Como el desarrollo de unidades temáticas requiere de tiempo sustancial, se recomienda que se realice de manera colaborativa entre dos, tres, o cuatro maestros. Si a lo largo de un año un pequeño equipo de maestros logra tener una unidad sobre la amazonía, por ejemplo, ésta será una unidad que quedará lista en gran parte para su aplicación y perfeccionamiento a través de varios años. Poco a poco este grupo de profesores y profesoras podrán ir elaborando un repertorio de unidades temáticas. Si se puede fomentar la colaboración entre equipos, entonces el trabajo desarrollado por unos y otros puede ser intercambiado y cada vez que un equipo intercambie el fruto de su labor contará con una unidad más en su repertorio.

Para empezar a desarrollar una unidad temática es importante contar con un texto de óptima calidad, que contenga buenas ideas, excelentes modelos lingüísticos, y cuyo tema sea parte del currículo escolar a desarrollarse. Demás está decir que el tema debe ser fascinante para los alumnos. Ese texto puede convertirse en el eje de la unidad. Por ejemplo, en una clase de historia del cuarto grado se va a estudiar los movimientos indígenas latinoamericanos que se gestionaron para lograr la emancipación de los españoles a fines de la colonia. Una maestra sabe que existe en Quechua una carta que le escribió Micaela Bastidas a Túpac Amaru en la cual se comenta la situación de opresión que vivían los nativos a manos del español. Ella ha escuchado que la carta es muy buena tanto por su contenido histórico, como por la información personal que incluye, y decide buscarla para que sus alumnos la trabajen en clase. La profesora sabe que si se invita a los niños a que exploren un potente documento personal acerca de eventos históricos tan significativos, se les abrirán las puertas de la motivación, y los muchachos y muchachas estarán listos para trabajar con ahinco y conocer más acerca del proceso de la independencia latinoamericana.

Antes de empezar a decidir su tratamiento pedagógico debe conseguir un texto más, ya que por lo menos con dos a mano puede empezar a relacionarlos. Como el primer texto es personal, sería una buena idea contar con una narrativa histórica que provea de un libro destinado a enseñar ciencias sociales. Al contar con estos dos textos iniciales ya tiene el maestro el germen de su unidad temática: dos puntos textuales de apoyo sobre los que podrá construir su edificio pedagógico.

El siguiente paso será diseñar las actividades que permitan que niños y niñas tengan acceso a los contenidos de los textos seleccionados, para así poder aplicarlos críticamente en su desempeño dentro de situaciones novedosas. Sobre este tema regresaremos con detalle al dar el ejemplo ofrecido.

Creemos importante reiterar que los maestros, conocedores de los temas de las unidades que tienen en desarrollo, deben estar constantemente alertas para aprovechar la oportunidad de conseguir otros textos que encajen dentro de su unidad y les reporten beneficios a los alumnos. Muchas veces en los lugares más inesperados se encuentran materiales que pueden ser conectados de manera productiva al trabajo ya realizado. Se le debe prestar especial atención a los textos menos trabajados, tales como aquellos que provienen de la literatura popular, y se puede considerar cada oportunidad de interactuar con una nueva comunidad

como una oportunidad mas de recolectar materiales que pasen a enriquecer el acervo de textos a disposición de los maestros.

Por ejemplo, pensando en nuestra unidad sobre la independencia antes mencionada, al visitar un pueblo por primera vez, se le podrá preguntar a aquellas personas con quienes se va a interactuar si conocen algún dicho referente al espíritu revolucionario, bien sea pasado o presente; si recuerdan alguna canción que mencione el tema de liberación. Será igualmente apropiado investigar si existen en el presente o en el pasado personajes caracterizados por su espíritu revolucionario, movimientos, o anécdotas acerca de ellos. Igualmente sería bueno encontrar poemas, cuentos, memorias que reflejen aspectos importantes del movimiento. Una vez reunidos estos textos se procederá a determinar qué metas o logros trazamos para los niños y niñas, cómo sabremos si hemos logrado las metas, y finalmente diseñaremos las estrategias pedagógicas que nos ayudarán a lograr las metas.

Como ejemplo, ofrecemos a continuación algunos posibles contenidos de una unidad temática en guaraní que gira alrededor del tema “El mundo que nos rodea” y que combina textos históricos, geográficos, científicos, mitológicos, literarios y etnográficos. A través del desarrollo de la unidad –destinada para el cuarto grado- se apreciarán las reflexiones que hacen los maestros acerca del contenido de la unidad y su trabajo pedagógico. De esta manera pueden explorar temas tratados con anterioridad (en el segundo y tercer grado, por ejemplo) con mayor profundidad, conectándolo a nuevas exploraciones a través de textos novedosos. De igual manera, esta unidad incluye textos de desarrollo de conciencia lingüística de los estudiantes con el propósito de hacerlos reflexionar y tomar posición en el ingreso de su idioma nativo a campos expresivos mayores.

Pasos de la elaboración de la unidad temática

EJEMPLO GUARANI SOBRE “EL MUNDO QUE NOS RODEA”

Titulo: Ñande ivi guasu (Nuestro territorio grande)

“Para empezar a desarrollar una unidad temática es importante contar con un texto de óptima calidad...”

1. *Kuatia iyipi (texto base) “Cherëta Ipäti” (Mi pueblo Ipäti)*
(Para este ejemplo, escogemos un texto narrativo escrito por un joven sobre su comunidad, su historia, los lugares y sus nombres, los sitios de cacería, de agricultura, y de viaje, y los diferentes asentamientos humanos en los

alrededores. El texto nos sirve para abrir discusión y actividades sobre varios temas conectados y provocar el interés de los alumnos en explorar sus propias comunidades mediante actividades en la lengua materna. El nivel del texto tiene que ser adecuado para el nivel de los alumnos. Aquí estamos pensando en segundo o tercer grado. Hemos señalado algunas conexiones conceptuales posibles basándonos en el texto mismo.) Fuente: Narrado por Ildelfonso Chávez, reproducido en Gustafson, B., L. Gutiérrez, y S. Manuel. Ñeereñii La Paz: APG/UNICEF.

CHERĒTA IPĀTI
Ildelfonso Chávez Caba, Irĕ pegua

Che cherĕta Ipāti jee, jokoguiñoma karai reta Ipāti, jei chupe. Cherĕta ko juguaño, oime kuarasi oĕa koti iviti, jare kuarasi oieka rupi oime ivitivi. Kuae koti oime ñaipe, iviti rai pochi, ñaipeño ore roe chupe. Jokoti rupiño oĭ orerĕta.

ivi jaanga

Jokogui, kuti katu oime tĕta jeta añave. Añave Yagua-pĭa jei chupe reta. Jokoti ndaye, arakaeete ndaye, jetase yagua jokoropi. Arakaeete karai jokope oiko jare jeta guaka guireko, opaete oñemoĕ, jokope guaka reta oviaase. ¡Mbia reta jeta ndaye arakae guakero reta! Jokope ndaye oke yagua reta, jare neimbove yaja yave jokoropi, “¡Opĭa reee...., yagua reta omae ñandere!” Jae reta ndipo jokorāi ombojee reta, guakero reta. Yaguapĭarendā jei chupe.

yaikose vae re

ivi regua

Īru tenda reta jee, kuae kuarasi oĕ vae koti, oime ñaipe jokoropi, añave rupi ramo jokoropi mbia reta, ivate kotiye, oyuka taitetu. Oime jugua jokoropi, lviäkirenda. Taitetu reta oviaa, jokoropi ojo oeka jevae reta. “Yaja yaguata,” jei reta. “¿Ketipa yajata?” “lviäkirenda,” jei reta. Jokorāiño jei reta.

kaa ipo regua

Kua koti kuarasi oieka koti, oime ivitivi. Jokoti oguata retavi. Jokoropi oimeño karai iyiviño jokope añave. Oimevi jugua tuicha vae, Oguata reta jokoropi, oeka guasupita, taitetu. Jokomirupiño oime pĕti tenda, Taitekua, jei chupe reta. Taitetu echa oime jokoropi jĕta, jare ikua reta. Jokogui “Taitetu ikua,” jaema Taitekua jei chupe.

mbaraviki regua

iya jare yapai vae

Yagueyiyevi kiguōti katu katu, yayu yayu yave, oimevi Tarapichirenda. Jokope arakae patorōmiri reta jeta guirekose takuarĕe, oñoti. Tarapichi oime jokope tuicha vae. Opa okañi añave, erĕi, añave jei, “¿Ketipa yaguata añave?” “Tarapichirenda,” jei. Ñana jokope añave.

pira jare yeporaka

temiti iyipi

Ikavi iäka oasa jokoropi. Jokoropi uguata reta, oyeporaka reta, oime chori, inia, tamanakuna, piki. Jokope yaja yaporaka, Anguami koti, yae. Jokopeño oimevi tendarairaimi, jokope i oë, i oqueyi ivitigui. Jokoropi uguata retavi, oeka taitetu, jokuae jee Yiriru, jei chupe. Ivategui i oë, ama oki yave, ivaviragui i ou. Jokoguiño Yiriru jae chupe.

ñamaeti vae

Koorenda reta, añave ore roñoti koo, Peña yae chupe, Iva- virape, Yaguapüapeño oime koo tuichavi. Erëi ivavira rupi, jokuae koo jenda, Töteraitirenda yae chupe. Töte reta ndaye, omboa jokope. Ivavirape, oyendu töte reta oñee, jaeguiraëño Töteraitirenda jei chupe.

guira jare guira iñee

Yayu jokuae Ñaurenda, oime tape guasu rupi. Jokoropi kuña reta oyoo. Kuña reta oyapovi yapepo, ñambui. Orüpe oyapota yave, ojota ñru koti, Kaapiguasuti, jokope jeta karandai, jare kaapi. Iviti rupiño, ivate rupi.

arakuaa jare mbaraviki

Ñru tëta rupi yaja, Itachinini rupi yaasa. Itarai jeta jokoropi, yaguata yave, ita ochinini jei vae. Jeta tenda reta cherëta rupi.....

jiapu oye-kuatia vae

ALREDEDOR DE MI PUEBLO, IPATI
Idelfonso Chávez Caba, Región Ingre, Bolivia

mapa y geografía

El nombre de mi pueblo es Ipäti, de allí los que no son Guaraní dicen "Ipati". Mi pueblo es un valle, hay cerros en el lado donde sale el sol, hay cerros donde se pone el sol. Hay también cerritos pequeños, los llamamos ñaipe. Por allí está nuestra comunidad.

geología

De allí, más abajo hay muchas casas ahora. Hay un lugar ahora que llamamos 'Levanta el Tigre'. Allí dicen, antiguamente dicen, que habían muchos tigres. También antiguamente los karai (los no-Guaraníes) tenían ganado allí.

historia

animales del monte

Los Guaraníes trabajaban de vaqueros antiguamente. Dicen que los tigres dormían allí y cuando los vaqueros pasaban por allí en las mañanas, gritaban "levántense tigres!" para asustarlos. Así dicen los Guaraní de antes, los vaqueros. Por eso lo nombraron 'el lugar donde se levantan los tigres.'

sobre la cacería

Hay otros lugares, hacia el lado de donde sale el sol, donde hay unos cerritos. Por estos días los guaraní van a cazar chanchos de monte allí. Hay otro cañon que se llama 'lugar de tierra mojada'. A los chanchos les gusta el lugar, así que los

cazadores van a buscarlos allí. “Vamos a andar,” dicen. “¿A dónde vamos?” dice el otro. “Vamos a tierra mojada,” dicen. Así hablan cuando van a cazar.

Por el lado donde se pone el sol, hay tambien cerros. Van a andar por allí también, buscan venado rojo, chanchos. Hay un lugar allí que se llama cueva del chanco, pues allí los chanchos tienen su casa, sus cuevas. De allí, ‘cueva del chanco’ le dicen.

sobre el
trabajo

Si bajamos más allá todavía, allí esta el ‘Lugar del Trapiche’. Allí antiguamente un patrón tenía mucha caña de azúcar. Tenía también un trapiche grande. El trapiche no existe ahora, pero todavía decimos, “¿A dónde vamos?” Y contestan, “al Lugar del Trapiche.” Pero es solo monte ahora.

sobre peces
y pescado

Hay agua buena que pasa por allí. Por allí van a andar también, van a pescar. Hay chori, inia, tamanakuna, piki (clases de pescado). Allí es donde vamos a pescar, a ‘Mortero Chico’, decimos. Cerca de allí hay otro lugarcito donde sale agua. El agua baja del cerro. La gente anda por allí a cazar chanchos, donde le dicen ‘Agua Corriente’. El agua viene desde la altura, cuando llueve va cayendo por la peña. Por eso le dicen ‘Agua Corriente.’

el origen de
las siembras

la agricultura

Nuestras siembras, donde sembramos nuestros chacos, le decimos Peña. Hay tambien chacos grandes en ‘Levanta el Tigre’. Pero más cerca de las peñas es el lugar de las siembras. Uno se llama ‘Nido del Töte’. Los töte (un pájaro), se dice, allí ponen sus huevos. Por la peña uno escucha las canciones de los töte, así que le llamamos ‘Nido del Töte’.

los mensajes
de los pájaros

Hay otro lugar que se llama ‘lugar de arcilla’ (barrizal). Allí las mujeres van a sacar arcilla, para hacer vasijas y ollas. Cuando hacen cestos o cedazos, van a otro lugar ‘Pajonal Grande’ para cortar paja. Está por los cerros, más arriba.

conocimiento
y tecnología

Hay otra comunidad también donde vamos, que se llama ‘Piedras Sonoras’. Pues hay muchas piedritas allí y cuando pasamos, las piedras hacen ‘chinini’ (un sonido onomatopéyico). Hay muchos lugares alrededor de mi pueblo.

onomatopeia
y escritura

Antes de empezar a decidir su tratamiento pedagógico debe conseguir un texto más....

2. *Kuatia imborika vae* (texto de apoyo)

“Mbakuire imiari”

(Aunque habría que definir si ciertos textos históricos o religiosos son apropiados para el tratamiento escolar – según su valor espiritual o su contenido – aquí escogemos para el texto de apoyo otro tipo de descripción sobre el territorio que nos rodea. Es un pequeño comentario de un sabio y dirigente Guaraní sobre la relación espiritual y social entre las personas y el mundo vivo del monte. En relación al texto base, este texto de apoyo nos presenta una manera muy distinta de hablar sobre ‘el territorio que nos rodea.’ En este caso resume de una manera casi poética el significado de los lugares y los seres del monte con los asentamientos humanos. Fuente: A. Zarzycki, Tëtayapi: El Último Pueblo, palabras del mburuvicha Mbakuire (Bacuire), de la comunidad de Tëtayapi, Zona Chuquisaca, Bolivia.).

Mbakuire imiari

Arakae yave, opaete oreipi reta,
 oyeapo kaa ipo reta ndive.
 Ndei mbaembae reta oyeapo mbove,
 ndei ojo mbove kaa iporä, ivitirä, itarä,
 opaete ndaye ko kuimbae retatëi.
 opaete ndaye ko kuimbae retatëi.
 Jayave pëti rami yoguirekotëi.
 Jare mbaeti mbae rupi oyoavi,
 opaete oyovake.
 Jaema opaete kaa ipo reta
 opa ko roikuuaa, orerëtarä reta ko.
 Jare jaeramo ore parareko reta.
 Amo oikuaku retavi mbae oregui,
 jare ipuerevi oyepi reta
 oime mbae royavi vae.

Palabras de Mbakuire

Antiguamente, todos nuestros ancestros, fueron hechos con los seres del monte. Antes de que se hicieron todas las cosas, antes de que se hizo los futuros animales, los futuros cerros, las futuras piedras, todas las cosas fueron casi como personas.

En ese tiempo todos vivían en unión.

Y no se diferenciaban en nada, todo era igual.

Por eso ahora todos los animales conocemos, son nuestros parientes.

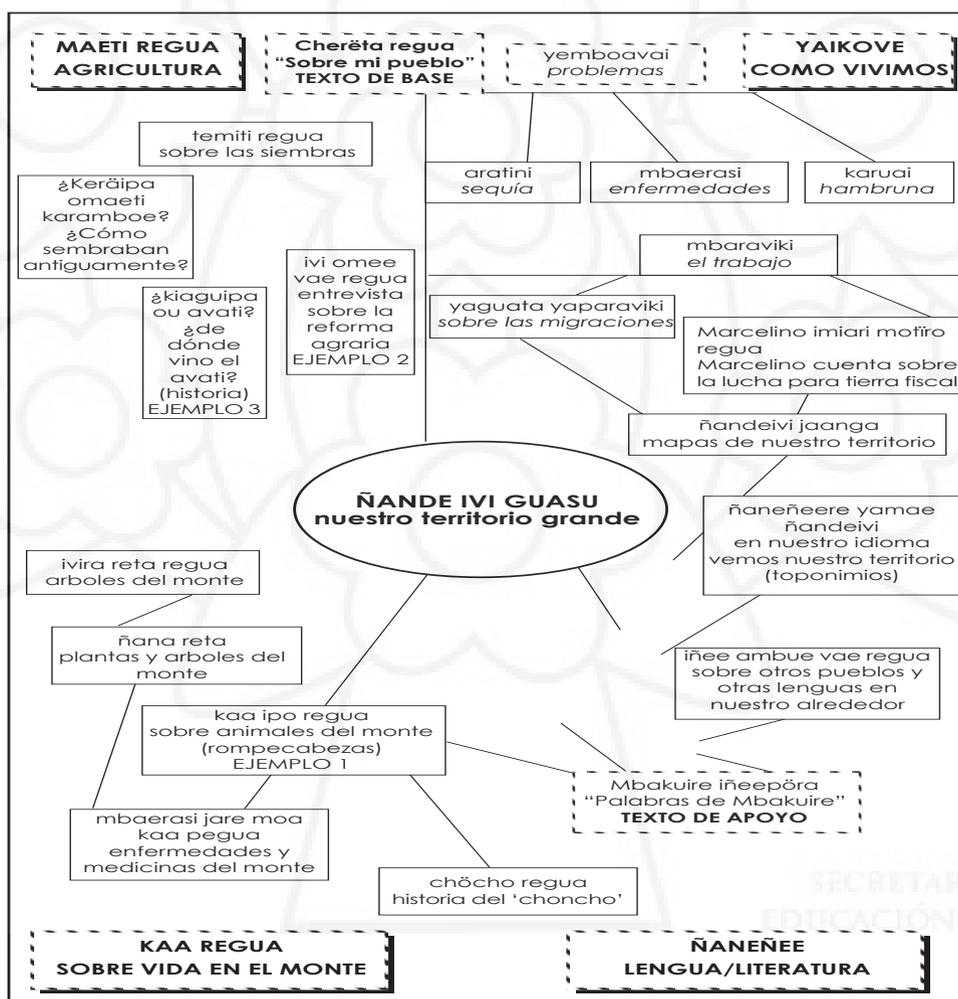
Y por eso se compadecen de nosotros.

Pero a veces guardan celosamente cosas de nosotros, y pueden vengarse de nosotros, si los tratamos equivocadamente.

Al contar con estos dos textos iniciales ya tiene el maestro el germen de su unidad temática: dos puntos textuales de apoyo sobre los que podrá construir su edificio pedagógico.

3. *Mbaraviki jaanga* (esquema conceptual)

(Basándonos en el texto de base y texto de apoyo, elaboramos un esquema conceptual sobre posibles temas abarcados en los textos y otras áreas de conocimiento. Luego pensamos en varios tipos de actividades elaboración de textos, proyectos de aula, juegos, entrevistas, rompecabezas, etc. Por supuesto, la manera de organizar las actividades variará según el tema, según el idioma propio, y según las experiencias y los contextos locales. En el ejemplo hemos sugerido cuatro ejes contextuales. Por supuesto se podría pensar en otras conexiones, conceptos e ideas. Lo importante es hacer explícito el significado de las relaciones entre las actividades y elementos, según las visiones locales del mundo.)



Una vez reunidos estos textos se procederá a determinar qué metas o logros trazamos para los niños y niñas, cómo sabremos si hemos logrado las metas, y finalmente diseñaremos las estrategias pedagógicas que nos ayudarán a lograr las metas.

4. *Mbaraviki yayapo vaerä* (Diseño de Actividades)

(Para una unidad temática que puede durar entre dos a seis semanas, se podría involucrar varios maestros que colaboran, contemplar actividades de diverso tipo, duración y objetivo, como se ha dicho arriba, las unidades temáticas están en continuo proceso de creación y recreación. Aquí resumimos una lista inicial de textos diferentes para usarse. Hemos incluido algunos de los textos en forma de muestra y hemos sugerido unas posibles estrategias metodológicas según los contenidos y las formas de los textos..)

Descripciones de unos textos recopilados

| Tipo y contenido del texto | Relación con la unidad | Actividades y objetivos |
|---|--|--|
| <p>texto de descripción</p> <p>“Mi pueblo Ipati” El texto describe distintos lugares y sitios alrededor de una comunidad.</p> | <p>El texto de base de la unidad demarca el tema general - “el mundo que nos rodea” – y introduce varias posibilidades de relación con otros temas.</p> | <p>- hacer descripciones de su comunidad o área de conocimiento -comparar las diferencias - recolectar historias de los toponimios</p> |
| <p>poesía</p> <p>“Las palabras de Mba-kuire” El texto narra una relación de intercambio y respeto mutuo entre los humanos y los seres del monte, que en un tiempo histórico fueron todos unidos.</p> | <p>Es el texto de apoyo de la unidad. Presenta otro tipo de visión o perspectiva sobre “el mundo que nos rodea” mediante un forma distinto al de la descripción narrativa.</p> | <p>- hacer poesías nuevas</p> |
| <p>cuento</p> <p>“Guira omombeu vae” El pájaro augurero. El chōcho es un pájaro cuyos cantos avisan al viajero o cazador sobre lo que</p> | <p>Existe una relación entre nuestras vidas y las del mundo que nos rodea</p> | <p>- hacer actividad con guía anticipatoria - identificación de las expresiones típicas de este tipo de cuento</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>irá a pasar. Sus poderes se conocían desde tiempos antiguos, así que la gente lo tiene fe. El cuento narra la experiencia de un cazador que por ignorar el canto del chöcho no encuentra animales. El pájaro tiene un nombre onomatopéico (como algunos sonidos descritos del texto base).</p> | <p>¿Cómo se comunica entre seres humanos y la naturaleza?</p> <p>¿Qué conocimiento nos da o nos demuestra cada lugar o ser vivo en nuestro territorio?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - escribir un cuento sobre un cazador o viajero que va por otros lugares del territorio - hacer pequeños diccionarios o textos etnográficos sobre los distintos conocimientos vinculados a cada animal - escritura de onomatopeya |
| <p>entrevista</p> <p>(páginas posteriores) "Sobre la Ley INRA" Una entrevista con un dirigente Guaraní trabajando en el tema de la nueva ley de reforma agraria de Bolivia.</p> | <p>El texto de base habla de lugares y relaciones de trabajo (el trapiche, los vaqueros)</p> <p>¿En comparación con las historias del uso del territorio en el pasado cómo se va cambiando hoy en día?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - hacer entrevistas con los mayores y con los dirigentes - trabajar neologismos relacionados con temas como 'derechos' y 'leyes' - hacer mapas sobre los distintos usos humanos del territorio |
| <p>rompecabeza</p> <p>(páginas posteriores) "Moäkapächa" Un juego de palabras sobre los animales.</p> | <p>Los dos textos iniciales hablan de relaciones con los seres del monte</p> <p>¿Quiénes son esos seres?</p> <p>¿Cuáles son los otros animales en el territorio?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - hacer actividad de adivinanzas en grupo - práctica de escritura y ortografía - hacer trabalenguas |
| <p>narración de un evento histórico</p> <p>"Lucha por la tierra" Una narración sobre la reconquista de unas tierras fiscales por parte de varias comunidades unidas.</p> | <p>Existen varias comunidades en nuestra región</p> <p>¿Cómo nos relacionamos entre las comunidades que compartimos el territorio?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - hacer periódicos escolares sobre eventos y sucesos notables - usar la guía anticipatoria - utilizar neologismos sobre política y derecho - hacer teatro sobre el evento |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>¿Cómo van cambiando nuestras formas de trabajar juntos y trabajar para otros dueños?</p> | |
| <p>texto descriptivo de procedimientos</p> <p>“Sobre los tejidos” Una narración sobre el conocimiento y aprendizaje necesario para los tejidos.</p> | <p>Los textos nos hablan del saber sobre los lugares y recursos, y las cosas que fabricamos de ello. ¿Cómo son los conocimientos que manejamos sobre el mundo que nos rodea? ¿Qué hacemos con esos conocimientos? En relación a los lugares de arcilla, ¿cómo aprenden las mujeres a hacer cerámica? ¿Cuáles otros conocimientos de expertos existen? (como el tejido)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - hacer clasificaciones y descripciones de otros procesos relacionados con las actividades que se originan en el territorio (procesamiento de caña, fabricación de cerámica, de tejidos) - hacer proyectos de aula sobre antiguos y nuevos conocimientos técnicos y artesanales - usar textos de procedimientos (recetas, descripciones) para describir cosas nuevas que sabemos hacer ahora |
| <p>historia mítica/religiosa</p> <p>(mas adelante) “sobre el origen del maíz”</p> | <p>Los textos nos hablan de la agricultura y los lugares propicios para ciertas siembras ¿Cómo es nuestro saber sobre agricultura? ¿De dónde vienen las semillas?</p> | <ul style="list-style-type: none"> - una historia religiosa (se tiene que tratar según las visiones locales. A veces no la consideramos apropiada para actividades escolares). - ¿Cuáles son las otras prácticas agrícolas que manejamos? |

EJEMPLO 1
KAA IPO RETA
ÑEE ÑANDE MOĀKAPĀCHA VAE
 (Rompecabezas)

| Temimboe A | Temimboe B | Temimboe C | Temimboe D | Mbaera ko |
|-----------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--|-----------|
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko A. | Kuae ñee guinoi mboapi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko A. | Kuae mimba kaarupigua juguai ipuku, iyuäve, jou ñandeuru. | Aguara |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko T. | Kuae ñee guinoi mokoï ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko I. | Oiko kaa rupi, ikü ipuku, jembiu jae ko tasi | Tami |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko GU. | Kuae ñee guinoi mokoï ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko U. | Kuae mimba ipörami, jesaete yae, yauvi isoo. | Guasu |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko Y. | Kuae ñee guinoi mokoï ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko A. | Kuaemimbakiyeay ae, ipinimi, aguara jovaicho ko. | Yagua |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko MB. | Kuae ñee guinoi mboapi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko I. | Mimba tuicha vae, jüüäve, mbaeti jesaete, mboapi ipoäpe. | mborevi |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko T. | Kuae ñee guinoi pandepo ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko A. | Oiko ivigui rupi, ipire tãta, iyapuami. | Taturapua |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko MB. | Kuae ñee guinoi mboapi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko I. | Pochi, ipuku, juguaipe omochinini. | Mboitini |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko K. | Kuae ñee guinoi mboapi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko U. | Kaa rupi ani i rupi oiko, oñee i ou oväe yave ani ama oki yave. | Kururu |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko M. | Kuae ñee guinoi mokoï ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko I. | Michi, oiko ivirare, juguai ipuku, oimama ivirare osaguiu. | Machi |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko T. | Kuae ñee guinoi mboapi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko U. | Kaarupigua, kuchi echa, pochi yae ko. | Taitetu |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko A | Kuae ñee guinoi mboapi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko A. | Michirai, juguai ipuku, oiko ñanderoapia rupi, oguata pïtu yave jembiu oeka. | Anguya |
| Kuae ñee ikuatia iyipi jae ko T. | Kuae ñee guinoi irundi ñeejai. | Kuae ñee ikuatia iyapi jae ko U. | Oiko kaa rupi, mboiecha, irundi ipi, ipire ikurukuru jare jovi. | Teyuguasu |

EJEMPLO 1 ANIMALES DEL MONTE (Rompecabezas)

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Los alumnos se dividen en equipos...

| Alumno A | Alumno B | Alumno C | Alumno D | Respuesta |
|--------------------------------------|---|--------------------------------------|---|----------------|
| Esta palabra empieza con la letra Z. | Esta palabra tiene dos sílabas. | Esta palabra termina con la letra O. | Este animal del monte tiene cola larga, es medio amarillo, come nuestras gallinas. | zorro |
| Esta palabra empieza con la letra O. | Estas palabras (2) tienen seis sílabas. | Esta palabra termina con la letra A. | Vive en el monte, su lengua es larga, su comida es la hormiga. | oso hormiguero |
| Esta palabra empieza con la letra V. | Esta palabra tiene tres sílabas. | Esta palabra termina con la letra O. | Este animal es bonito, muy arisco, comemos su carne. | venado |
| Esta palabra empieza con la letra T. | Esta palabra tiene dos sílabas. | Esta palabra termina con la letra E. | Es animal muy temible, su piel tiene puntitos, es enemigo del zorro. | tigre |
| Esta palabra empieza con la letra A. | Esta palabra tiene dos sílabas. | Esta palabra termina con la letra A. | Un animal grande, casi negro, no es arisco, tiene tres dedos. | anta |
| Esta palabra empieza con la letra Q. | Esta palabra tiene tres sílabas. | Esta palabra termina con la letra O. | Vive bajo la tierra, su capa es dura, es redondito. | quirquincho |
| Esta palabra empieza con la letra C. | Esta palabra tiene tres sílabas. | Esta palabra termina con la letra L. | Es mala, larga, su cola emite un chasquido. | cascabel |
| Esta palabra empieza con la letra R. | Esta palabra tiene dos sílabas. | Esta palabra termina con la letra A. | Vive en el monte y por el río, croa cuando sube el río o llueve. | rana |
| Esta palabra empieza con la letra M. | Esta palabra tiene dos sílabas. | Esta palabra termina con la letra O. | Pequeño, vive en los árboles, su cola es larga y se cuelga de las ramas. | mono |
| Esta palabra empieza con la letra J. | Esta palabra tiene tres sílabas. | Esta palabra termina con la letra I. | Es del monte, parecido al chancho, muy malo. | jabalí |
| Esta palabra empieza con la letra R. | Esta palabra tiene dos sílabas. | Esta palabra termina con la letra N. | Muy pequeño, tiene cola larga, vive en los techos de las casas, sale en la noche a buscar comida. | ratón |
| Esta palabra empieza con la letra I. | Esta palabra tiene tres sílabas. | Esta palabra termina con la letra A. | Vive en el monte, parecida a la víbora, tiene cuatro patas y su piel es áspera. | iguana |

EJEMPLO 2
MBOROKUAI IVI IYAREGUA
LEY INRA

Ñanemiari Hebert “Pachï” Aireyu Cuellar ndive:

(entrevista sobre la tierra)

ñande: Mbaepa oipota jei “Ley INRA” ñandeve?

Pachï: “Ley INRA” jae ko mborokuai ivi regua, mborokuai oväe ñande Guata Guasu yayapo ramo. Kuae mborokuaipe opaete kuae ivi ñanerëta guasu Voriviape oñono kavivaerä ivi. Jecha oime ambue vae reta jeta ivi guinoi vae jare ñanerëta reta mboviete päve guinoi jare amogue reta mbaetiete iivi.

ñande: Añave omeeta ñandeve ivi?

Pachï: “Ley INRA” mbaeti jei jokuae ivi mbaetita omeeciño ñandeve ivi. Oyeapota rani pëti yemboe (estudio técnico), oyekuaa vaerä mbovieteira tëta reta oyeporuta ivi, añave aramoete mbovira guinoi vae, jare kuaegui 50 arasa peguaye, mbovi oyeporuta. Jaeramo oyapota kuae yemboe, aguiyearä ivi oñemeeño jokoräi, ivi oñemee vaerä jupi kavi.

ñande: Jare karai juvichagui oë kuae mborokuai ivi regua?

Pachï: Mbaeti. Jokuae mborokuai oë ñande vae opaete indígena jei vae oguata guasu oyapo ramo. Mbaeti ko karai juvichaño ipiaguasu ndive omece. Jokuae Ley INRA, opaete tëtara oñoräro jese, oime ko amogue omano jese. Täta ko oñoräro yemboati guasu reta, opaete tëta reta metëi ramiño oyapo, javoi oñoräro oyombori tupapire rupi añave.

ñande: Oimepa oikokatu vae reta iñatëi kuae Ley INRA jei vae?

Pachï: Kuae ivi iya reta, karai reta, oikuaä ramo jekopegua, chupeguarä jae ikaviä. Erëi katu, oime kuae Ley INRApetei jei, opaete ivi iya tuichague vae oechaka oiporu kavi oï yave, ngara ko maratu chupe. Erëi oime ambuegue, guirekoiño oparaviki mbae. Jare chupeguarä kuae mborokuai ojo.

ñande: Oimema Ley INRA, jayave mbaetima oata ñandeve ñañoräro vaerä.

Pachï: Mbaeti, ñoräro oimeñotai ko. Oime ko ñanerëta rupi karai reta imbaepuere tuichague guinoi. Jayave opaete mbaembae oyeapo oï vae oime ko participación yaiporu vaerä políticore. Jayave yaipota yave, ñandeivi pe yaiko kavi yave, yaikuaata ko ñañoräro político reta ndive, yaecha keräi imiari, keräi oguata, yaikuata ko jeko. Yaikuaä yave, jaeñomai ñande rerajayeta jae reta jeia rupiño.

EJEMPLO 2

SOBRE LA NUEVA LEY AGRARIA: LEY INRA

Una entrevista con Hebert “Pachĩ” Aireyu Cuellar ndive:

DESAROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Nosotros: ¿Qué quiere decir ‘Ley INRA’?

Pachĩ: La ley INRA es una ley sobre la tierra, es una ley que conseguimos mediante la marcha grande que hicimos. Esta ley, que abarca todo el país de Bolivia, está para poner orden a la distribución de tierra. Pues, hay algunos que tienen muchísimo tierra, y por nuestras comunidades algunas tienen un poco, otros no tienen nada.

Nosotros: ¿Ahora nos van a dar tierra?

Pachĩ: La ley INRA no quiere decir que van a regalar tierra a nosotros. Primero hacen un estudio técnico, para ver cuánta tierra ocuparán nuestras comunidades, o para ver cuánto se necesitaría de aquí a cincuenta años. Hacen ese estudio porque no entregan tierra así no más, sino para ver que se distribuya bien.

Nosotros: ¿Los dirigentes de los karai (políticos) han creado esta ley?

Pachĩ: No. Esta ley salió de la marcha que hicieron todos los pueblos indígenas. No es que los políticos con buena voluntad se nos dió. Para esta ley INRA, todos los pueblos hemos luchado, alguna gente también murió luchando. Duro han peleado en las asambleas, entre todos los pueblos unidos. Ahora pelearemos con la ley para ayudarnos.

Nosotros: ¿Hay algunos ricos que no quieren a la ley INRA?

Pachĩ: Los grandes dueños, los no-Guaraníes, sólo oponen porque no conocen. Sin embargo, en la ley misma dice que todas las grandes extensiones de tierra que demuestran ser utilizadas efectivamente, no las pasará nada. Pero hay otras, que tienen tierra pero no la trabajan. A esas tierras se aplica la ley.

Nosotros: ¿Ya que existe la ley INRA, ya no hace falta seguir luchando?

Pachĩ: No, hay que seguir no más. Hay por nuestros pueblos algunos no-Guaraníes con mucho poder. Todas las cosas se hacen con participación exigiendo a los políticos. Si queremos vivir bien en nuestras tierras, tenemos que saber luchar con los políticos, para ver como hablan, como andan, como son. Si no sabemos, así no más nos van a llevar por donde ellos quieren.

EJEMPLO 3
“TEMITI IYIPI”
 (EL ORÍGEN DE LAS SEMILLAS)

(Fuente: Tataendi. 1992. Camiri, Bolivia. APG/UNICEF/TEKO Guaraní, p. 97-102)

Arakae yave oiko metei tēta tuicha vae. Jare jokope jeta michia opa pītu ipiare katu katu oñuvanga okavitepe. Guiramoiño piare katuma yave, opaye ikuerai oñuvanga reta. Jaema opatēima yoguiraja jēta rupi yave, ichi reta mbaeti oi pea öke chupe reta oike vaerä öke.

Jokoräi yave opaete michia opaye oyomboati okavitepe, jare opokoye oñuvanga. Guiramoiño michia reta oendu ivate mbae jiapu. Ko yepe Ñandu Tüpa ou, opa vaerä guiraja jokuae michia reta. Jaema jokoräi yave, guiramoi michia jeta vae, opirae rae ñoguinoi reve mbokipe opa oyemboivate. Jaema Ñandu Tüpa opa omoata ivate koti.

Jokoräi yave, michia ichi reta oenduvi jokuae jiapu vae. Jaema opa opüa reta omae oecha imembi reta jaema oyemboivate mbokipe yoguiraja. Jayave ramo ndaye ichi reta opaetei osii imembi koti, erēi mbaetima ipuere oupiti. Amogue ndaye oyepea omondotēi oipii imembi ipipe. Erēi mbaeti oipii kavi. Jaema, toki! toki! ipisapisagueñoma opa omondoo reta chugui. Jokoräi michia ichi reta imembi ipisapisagueñoma opa guiraja oñono imbaeriru rupi.

Jokuae piarepe ombogueyi retaye omae jese yave, oechama jokuae mbaerirupe, avatiräi katuaiñoma öi. Amoguepe öi munduvi. Jaema jokogui ou oiko vaerä avati jare munduvi arakae yave michia reta ipisagui.

Jare jokuae opiraerae vae reta opa ou yasitarä.

Jae jokuae.

El Origen de las Semillas

Antiguamente había una comunidad grande. Allí los chicos jugaban hasta muy tarde de la noche en medio del patio grande. Una noche cuando ya era demasiada tarde, los niños se aburrieron

de jugar. Pero cuando fueron a sus casas sus madres ya no se les abrieron la puerta para que duerman.

Asi que los niños todos se fueron a jugar de nuevo en medio del patio grande. Pero de repente escucharon un gran ruido desde arriba. !Fue el Ñandu Tüpa (avestruz) que vino a llevar a todos los niños! Asi que de repente bailando y cantando los niños se fueron subiendo arriba. Ñandu Tüpa los estaba jalando hacía arriba.

Cuando asi pasaba, las madres de los niños oyeron también el ruido. Todos se levantaron a mirar y vieron que sus hijos se fueron subiendo poco a poco arriba. Recién las madres se fueron corriendo hacia sus hijos, pero no pudieron alcanzarlos. Algunas madres saltaban tratando en vano de agarrar a los pies de sus hijos. Pero no agarraron bien. Asi, que toki! toki! (un sonido), lo que fueron los dedos de sus pies se les fueron arrancando. Asi que las madres de los niños solo pudieron llevar estos que fueron sus dedos a guardar en sus vasijas.

Pero al otro día cuando vieron de nuevo a las vasijas, ya había plantitas de maíz brotando. En otras habían maní. Asi de esa manera se vino a existir el maíz y el maní, que antiguamente vino de los dedos de los niños. Y todos esos niños bailadores se convirtieron en estrellas.

Asi es.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

ANEXO 1

Distintas situaciones sociolingüísticas y el diseño de políticas y modelos de educación intercultural

Orientaciones para la investigación y discusión

En este anexo damos unas pautas para investigar la situación socio-lingüística en nuestras comunidades y pueblos. Describimos modelos de educación bilingüe y consideramos cuáles serían nuestras políticas respecto a la lengua materna indígena en el diseño curricular.

Hay mucha diferencia entre los diversos contextos lingüísticos de los pueblos y naciones indígenas en las Américas. Para diseñar y aplicar diferentes programas educativos en lengua indígena, es necesario conocer la realidad lingüística de la comunidad hablante de la lengua. En este anexo, trazamos unos aspectos a considerarse.

Para responder a las demandas y necesidades de esa comunidad, ¿Cuáles son nuestras políticas educativas respecto a la lengua materna y la interculturalidad? Por ejemplo, ¿Qué espacio y tiempo ocupa el currículum de lengua materna indígena en el currículum general? ¿Qué énfasis ponemos en la lengua materna, respecto a la segunda lengua? ¿Cómo será nuestro modelo educativo para la lengua materna indígena?

Exploración de algunos contextos sociolingüísticos y socioeducativos

Un primer paso en la implementación de un currículum de lengua materna indígena, dentro de un sistema bilingüe, es investigar y conocer la realidad sociolingüística y socioeducativa de la comunidad en que se desarrolla la educación. En términos sencillos, ¿Cómo es la comunidad?

y, ¿Qué quiere para la educación de sus niños en relación a la lengua materna? Consideramos el siguiente ejemplo de una comunidad quechua-hablante del altiplano peruano. Demuestra la situación del idioma quechua en relación al idioma español en las usanzas de la gente de la comunidad o pueblo.

Actividad para discusión: Espacios de uso del castellano y quechua en Puno, Perú (hornberger 1998).

En las comunidades quechuas del área de Puno, se observó hace unos años la siguiente distribución de uso entre español y quechua. ¿Quiénes participan en cada espacio en qué idiomas se comunican? ¿Cuál idioma parece ocupar la mayoría de los espacios? ¿Cuál idioma ocupa los espacios de poder?

| Espacio y contextos | Quiénes comunican | Lengua (s) preferidas |
|--|--|--|
| AYLLU/FAMILIA Casa y chacra Faena Fiesta Encuentros casuales | Comunarios | Quechua |
| No-AYLLU Centros políticos Escuelas Encuentros c/otros | Comunarios y forasteros | Español |
| COMUNIDAD Curso de alfabetismo Club de madres Reunión evangélica Reuniones escolares Fiestas escolares Deportes, recreo Encuentros casuales | Comunarios y comunarios Comunarios y forasteros | Quechua y Español Mucha mezcla entre los idiomas. |

Examinamos este cuadro, y discutamos:

- ¿Sería deseable tratar de cambiar esta situación lingüística? O, ¿está aceptable las distintas funciones que tienen cada idioma (quechua y español)?
- En este caso, si quisiéramos cambiar las prácticas lingüísticas, ¿Cuáles podrían ser las actitudes de los hablantes de quechua sobre la educación bilingüe? ¿Sería necesario un programa que enfatiza el rescate del quechua? o, ¿Sería más factible un programa de EIB que trata a los dos idiomas por iguales?

Aquí presentamos algunos factores que deben ser considerados para definir líneas políticas y educativas para plantear y sostener la educación en lenguas maternas indígenas dentro de programas de EIB.

Nuestras preguntas principales son:

- ¿Cuáles son los contextos sociolingüísticos para nuestro trabajo de maestro?
- ¿Cuáles son nuestras posiciones y conocimientos como maestros con respeto a la EIB?
- ¿Cuáles son las posiciones de las comunidades hablantes respecto a la educación de sus niños? ¿Cuál es la realidad lingüística? ¿Cómo podemos defender la L1?
- ¿Cuáles serán nuestras prioridades para el diseño curricular de la L1, y el modo o enfoque de nuestra EIB en el programa educativo del sistema básico?

En los cuadros que siguen, esbozamos algunas preguntas centrales y presentamos algunas posibles respuestas para nuestra actividad educativa. Revisamos y discutimos cada situación y las posibles respuestas que tengamos para la política educativa. ¿Cómo es la situación propia en nuestras comunidades lingüísticas?

En la columna de la izquierda, se presentan algunas situaciones posibles de la comunidad; en la columna de la derecha, se presentan algunas orientaciones para el diseño curricular y escolar. Estudiar y discutir los casos, luego, consideremos nuestros casos propios.

| 1. Situación de la lengua materna (L1) ¿Los niños hablan la L1? ¿Hay muchos hablantes? ¿Se va perdiendo el idioma? | |
|--|--|
| SITUACION | POSIBILIDADES y SUGERENCIAS |
| <p>El idioma sigue siendo fuerte, existen muchos insumos y recursos lingüísticos para diseñar un currículum de L1. (los casos quechua y aimara en áreas tradicionales; los casos mam, k'iche' y otros idiomas mayas, caso guaraní, etc.) Hay pocos hablantes del idioma, aunque hay deseos para hacer revivir el idioma. Los niños ya no manejan su lengua, pero quisieran aprender. (el caso besiro en Bolivia; el caso itzaj en Guatemala)</p> | <p>Si el idioma sigue siendo la lengua preferida de socialización de los niños, obviamente existe una base más sólida para la aplicación del currículum de lengua materna indígena como L1, con una introducción paralela o más tarde de castellano como L2.</p> <p>En situaciones de pérdida lingüística, es más factible considerar una enseñanza en castellano como L1 (que efectivamente es la L1 de los niños), y luego introducir la lengua indígena</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>como L2. Se podría desarrollar nidos lingüísticos para establecer puentes entre los mayores hablantes y los niños pre-escolares y escolares. Intentar utilizar la lengua indígena como L1 en estos casos puede provocar oposición a la EIB, y no es, de todas maneras, una solución acertada.</p> |
| <p>2. Las actitudes sobre la L1 y la opinión sobre la EIB: ¿Hay actitudes positivas respecto al idioma? ¿Qué opina la comunidad sobre la educación intercultural bilingüe? ¿Tiene la comunidad información adecuada sobre la EIB?</p> | |
| <p>SITUACION</p> | <p>SUGERENCIAS y POSIBILIDADES</p> |
| <p>En las comunidades existe un aprecio por la lengua indígena, y se la utiliza en la vida doméstica, pero no hay apoyo para la EIB. Se considera a la EIB como un retraso y al castellano como el único camino educativo (Algunas comunidades andinas, por ejemplo).</p> | <p>Intentar informar a la comunidad acerca de los objetivos reales de la EIB. Es probable que unas cuantas personas (maestros opuestos, algunos dirigentes o patrones) son los únicos responsables para que haya oposición a la EIB. Hay que abrir comunicación entre dirigentes políticos y dirigentes educativos.</p> |
| <p>En otras comunidades, por el hecho del prejuicio histórico, ya los padres ni quieren hablar el idioma indígena a sus hijos, y son hablantes del castellano. No quieren a la EIB, ni tienen aprecio por su idioma. Solo quieren la educación castellanizante. (¿Existe algún caso que conocemos de nuestra experiencia?)</p> | <p>Involucrando a organizaciones indígenas, y demostrando logros de la EIB, se puede incorporar a estas comunidades. Es probable que los niños no hablen la L1 indígena, y es irrazonable imponer la EIB dónde no se la quiere. Posiblemente estas comunidades se convenzan, observando los éxitos de la EIB en otros lugares. Si fuera así, podrían luego implementar un programa de enseñanza del idioma indígena como L2.</p> |
| <p>En la comunidad existe lealtad por el idioma indígena, se lo habla con orgullo y en voz alta, pero también existe el deseo de aprender el castellano como una necesidad. (Algunas nacionalidades amazónicas).</p> | <p>Situación ideal para la EIB de mantenimiento. Informar e involucrar a la comunidad en la gestión de la EIB. Defender el idioma indígena y construir nuevos espacios para su expansión. Fortalecer la L1 mediante el currículum escolar.</p> |
| <p>En la comunidad existe una lealtad fuerte por el idioma indígena pero no hay deseo por aprender el castellano o recibir escolaridad. (la comunidad Guaraní de Tëtami, Bolivia; el caso de algunas comunidades libres en la Amazonía)</p> | <p>Respetar los deseos de la comunidad. Si no quieren escolaridad (ni EIB, ni castellano), respetar su autonomía. Si se tornan obvios los beneficios de la escolaridad, la gente misma exigirá la educación propia que quieran.</p> |

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

| 3. Contextos de uso de la L1 y la L2 ¿Dónde y cuándo se usa la L1? ¿Dónde y cuándo se usa la L2? ¿Cuál es nuestra posición sobre la política de expansión de uso de la L1? | |
|--|--|
| SITUACION | POSIBILIDADES y SUGERENCIAS |
| El idioma indígena es la lengua de la casa y la vida familiar, pero fuera del hogar (iglesia, mercado, trabajo, escuela) domina el castellano. Existe un bilingüismo general, con tendencias a la predominancia de castellano. (el caso quechua, Puno) | Situación ideal para una EIB de mantenimiento agresivo y de expansión, con más urgencia por la reducción avanzada del espacio de la L1 indígena. Enfatizar la recuperación del uso público del idioma indígena. Fortalecer la L1 indígena en aula y en casa. |
| El idioma indígena es la lengua preferida de la vida cotidiana, en todos sus aspectos. El idioma castellano es reservado para contactos laborales, de mercado, y de organización política. (el caso tsimane, Bolivia) | Situación ideal para una EIB de mantenimiento y expansión lingüística, con una buena enseñanza de castellano como segunda lengua. Intentar ocupar nuevos espacios de uso para L1 en la vida política y pública. |
| El idioma indígena ya ocupa espacios de poder, en el mundo escrito, en el habla pública, en la vida política. (los pueblos mayas de Guatemala están tratando de alcanzar esta meta mediante varias estrategias) | Situación todavía no vista en América Latina, pero que se acerca con el resurgimiento de las lenguas indígenas. |

| 4. El rol de los movimientos indígenas ¿Existe una organización o movimiento indígena que participa en la gestión educativa? ¿Cuáles son los logros y obstáculos que caracteriza el movimiento en el campo educativo? ¿Hasta que punto se preocupa con el tema educativo y la lengua materna indígena? | |
|--|---|
| SITUACION | POSIBILIDADES y SUGERENCIAS |
| Existe un movimiento indígena consolidado, que trabaja en temas importantes como tierra, derechos, salud, economía, y educación. Tiene capacidad de negociar, exigir y discutir políticas educativas y gestión educativa. Ha desarrollado una visión política-cultural y lingüística que promueve el mantenimiento y expansión lingüística como objetivo principal del movimiento. | Situación ideal para la implementación de la EIB. Como maestros, involucrarse con la organización y las organizaciones de base para construir consenso y apoyo para el cambio educativo y la incorporación de la lengua materna indígena en el currículo escolar. |
| Existen movimientos indígenas, pero son asediados y atacados por la sociedad no-indígena. Existen numerosos problemas y demandas que les atañen. El tema educativo no ha sido desarrollado como demanda fundamental. | Es posible que la educación no sea de prioridad inmediata. De todas maneras, la conquista educativa puede fortalecer a otras luchas políticas de los pueblos. Buscar aliados institucionales y empezar a consensuar la consolidación política y educativa desde las bases. Un plan de EIB que no sea impuesto desde arriba requiere esta base social para |

| | |
|--|---|
| <p>No existe un movimiento indígena consolidado.</p> | <p>lograr éxito. Ocupar espacios educativos puede desde luego apoyar la adquisición de otros espacios.</p> <p>En ciertos casos, la no-existencia de un movimiento político indígena puede ser señal de que hay todavía una libertad social para los pueblos sin necesidad de movilizarse en forma política. Más probable, los políticos autoritarios no permiten la consolidación de movimientos indígenas fuertes. En estos casos, la EIB se verá limitada a proyectos locales apoyados por organizaciones no-gubernamentales.</p> |
|--|---|

¿Cómo son los diversos modelos de educación bilingüe e intercultural?

En distintos países se van experimentando y trabajando nuevos sistemas educativos con distintos nombres. Además del término **educación intercultural bilingüe**, también se escucha **etnoeducación**, **educación indígena**, **educación bilingüe bi-cultural**, y otros. De alguna manera todos los modelos incorporan la lengua indígena en la escuela formal. Algunas se dirigen al mantenimiento y desarrollo lingüístico, otros todavía buscan la asimilación y la castellanización cultural y lingüística.

En todo caso, hoy en día es indiscutible el derecho a **una educación pertinente**, que responda a la **realidad lingüística y cultural** de las comunidades. Esto no quiere decir solamente *traducir* la escuela o los libros escolares a los idiomas indígenas. Muchas veces nosotros mismos simplemente usamos nuestras lenguas para traducir lo que la escuela castellanizante antigua siempre hacía. Se supone que esta no es la meta, sino que queremos *repensar y cambiar* el curriculum y la práctica didáctica para incorporar los conocimientos, las historias, y los patrimonios culturales y lingüísticos de cada pueblo.

¿Cuáles son los aspectos positivos y negativos de los siguientes modelos de educación bilingüe?

¿Cuál nos parece ser el modelo más adecuado para nuestra comunidad educativa y lingüística?

o, ¿Existe otro modelo propio que hemos diseñado o aplicado?

Caso 1. (Modelo de transición apoyada) La lengua indígena sirve solamente para apoyar al castellano

En este modelo, muchas veces usado por programas de asimilación lingüística y cultural, la lengua materna no se valoriza por sí misma. Más bien se la utiliza sólo para ayudar la transición al castellano. A veces el maestro castellano-hablante tiene un ayudante o asistente que habla el idioma indígena, y que le ayuda para traducir algunos contenidos escolares. Existe poco desarrollo de materiales o metodologías en y para la lengua materna indígena.

Caso 2. (Modelo de transición) La lengua indígena se utiliza como herramienta didáctica en los primeros años escolares pero gradualmente se pasa al castellano.

En este modelo de educación bilingüe, el idioma indígena es utilizado como medio y como objeto de estudio en los primeros años, pero la meta es lograr la transición rápida al castellano. Los alfabetos y materiales en lengua indígena en estos casos son diseñados tomando en cuenta la facilitación del aprendizaje del idioma castellano. El idioma indígena no es valorizado de igual manera.

Caso 3. (Modelo de transición implícita) La lengua indígena se utiliza, pero se le dedica mayor tiempo a la L2, el castellano

Esta situación es de hecho la más común hoy en día en escuelas bilingües indígenas. Aunque se utiliza la lengua indígena como instrumento y como materia educativa, y tal vez haya una actitud positiva hacia este uso, de hecho el castellano domina el espacio escolar. Esta práctica de transición implícita responde a la falta de materiales en la LI, la falta de capacitación en metodologías bilingües, y la experiencia previa de los maestros en el sistema castellano. Este modelo de educación bilingüe es presentado como un modelo de mantenimiento y desarrollo de la lengua materna. Sin embargo, la realidad práctica (falta de pedagogía adecuada, recursos humanos, materiales, etc.) previene lograr este objetivo.

Caso 4. (Modelo de mantenimiento y desarrollo, etapas iniciales) Las dos lenguas reciben por lo menos un tratamiento igualitario

En este caso, los dos idiomas reciben por lo menos un tiempo y tratamiento igual en términos de espacios y tiempos de uso en aula. Cada lengua se utiliza para enseñar una materia específica. Por ejemplo se enseña matemáticas en quechua y ciencias en castellano. Sin embargo, el hecho de que los niveles educativos superiores siguen siendo monolingües en castellano, implica que los sistemas educativos siguen operando bajo un modelo de transición. Por el momento, los programas exitosos logran poner en práctica este modelo, que cubre por lo menos los niveles escolares de la escuela primaria y fiscal.

Caso 5. (Modelo de mantenimiento y desarrollo autónomo) La lengua indígena recibe un tratamiento preferencial en los programas educativos.

Con un enfoque de mayor militancia lingüística, se daría un más amplio tratamiento a la lengua materna indígena, y se consideraría a la segunda lengua solamente como una materia más para lograr fluidez en el castellano. En este caso, todavía no visto en América Latina, la lengua originaria ocupa el lugar del primer idioma de la comunidad y se utiliza la castellana u otra como lengua de comunicación amplia con otras comunidades, similar al uso que hacen del inglés los países hispano-hablantes.

Según nuestras experiencias y las realidades de nuestras comunidades, ¿cuál, si alguno, de estos modelos sería más factible y deseable para nuestra comunidad? ¿Cómo incorporamos modelos de educación bilingüe con modelos de curriculum culturalmente adecuados a nuestra realidad? Para proseguir esta discusión consideramos el Anexo 2.

ANEXO 2

El mantenimiento lingüístico y la educación intercultural bilingüe

Algunas orientaciones y sugerencias para la práctica

En este anexo describimos el concepto de mantenimiento lingüístico y sugerimos algunas actividades que se puede hacer desde la escuela para promover y fomentar este proceso.

La enseñanza escolar de la lengua indígena y el mantenimiento lingüístico

¿Qué pensamos? ¿Los idiomas indígenas están muy fuertes o están muy amenazados por el avance del idioma castellano?

El avance general del idioma castellano no es percibido así por muchas comunidades indígenas. Los padres y las madres muchas veces creen que sus hijos nunca aprenderán el castellano, cuando de hecho la tendencia ya es hacia ello en la mayoría de los casos. Aunque el castellano todavía no es necesariamente manejado con fluidez, la mayoría de los pueblos indígenas *ya son bilingües*. Lo que está en duda es si los niños seguirán aprendiendo su lengua materna.

Por otro lado, el avance del castellano tampoco es percibido por las autoridades no-indígenas quienes temen que los “pueblos indios” estén aislados, encerrados, y monolingües. Esto también es una visión equivocada. Los “pueblos indios” en la mayoría de los casos ya tienen bastante integración en relaciones del mercado, en la política, y con el idioma español por radio, en la ciudad, etc. Como acabamos de decir, la realidad de la mayoría es un bilingüismo, aunque sea diglósico, con tendencias a la transición al castellano.

Dos conceptos equivocados sobre las lenguas indígenas:

1. Los niños indígenas no aprenderán castellano sin la educación sólo en castellano
2. Los pueblos indígenas están aislados por un monolingüismo cerrado.

La realidad abrumadora es que los idiomas indígenas están cediendo espacio al castellano. Estas no son noticias nuevas. Muchos idiomas indígenas ya se han dejado de hablar. En algunas comunidades solamente los adultos hablan, en otras, solamente los más ancianos. Aunque existen casos donde esta pérdida no es tan avanzada, son pocos los contextos donde el idioma indígena sigue siendo dominante como en tiempos pasados.

¿Qué es el mantenimiento lingüístico?

El **mantenimiento lingüístico** es un concepto que sugiere que los hablantes de un idioma pueden cambiar sus acciones para garantizar que no se deje de hablar, o que no se pierda su idioma. En términos más sencillos, esto quiere decir que:

- Los hablantes tienen que querer mantener su idioma y tomar decisiones para defenderlo, más que nada hablándolo a diario.
- Los hablantes del idioma tienen que hablar a sus niños en su idioma, desde la cuna. Esta transmisión entre generaciones, de adulto a niño, es la única manera de reproducir un idioma en su contexto real.

De hecho entonces, el mantenimiento lingüístico no requiere muchos recursos, proyectos, escuelas, o materiales. Si hemos venido manteniendo nuestros idiomas desde miles de años atrás, no nos hace falta más que seguir hablándolos para seguir manteniéndolos hacia el futuro. La educación bilingüe en sí no es suficiente para defender y mantener los idiomas indígenas. Sin embargo, la educación bilingüe **sí** puede contribuir a la defensa de nuestros idiomas.

¿Qué rol juega la enseñanza de la lengua materna indígena en un proceso de mantenimiento lingüístico?

Luego de muchos proyectos de educación bilingüe se ha llegado a la conclusión de que la escuela sola no puede revitalizar el idioma. La única garantía es la voluntad y conciencia de los hablantes (las madres y los padres, abuelas y abuelos, jóvenes, etc.) expresadas mediante su

uso oral del idioma todos los días. El alfabetismo en la lengua indígena será efectivo solo en base a la preservación oral de la lengua, no la puede sustituir. Por otro lado, la escuela sí puede apoyar al desarrollo lingüístico de las siguientes maneras:

El actuar del maestro

Si antes los maestros fueron los portadores de actitudes negativas hacia el idioma, ahora tienen que ser portadores de actitudes positivas. Los maestros deberían usar su idioma, y ser un ejemplo para otros en la comunidad. Por ejemplo: nuestras actividades de gestión escolar en las cuales participan los niños y sus padres deberán también realizarse en la lengua originaria. En los actos cívicos y otros eventos públicos también podemos mostrar el valor de nuestro idioma. De igual manera, entre las organizaciones estudiantiles, en la planificación de actividades y proyectos pedagógicos, y en la organización del aula podemos usar el idioma indígena en forma escrita y oral. Podemos buscar apoyo para elaborar materiales escolares propios e incluso producir materiales audiovisuales en la lengua indígena. Se podría combinar esfuerzos entre escuelas de un núcleo o distrito, para solicitar el apoyo necesario. Los alumnos y maestros podrían armar un material escrito, grabado o filmado en lengua originaria, que podría servir de mensaje, historia, testimonio, o demostración de las actividades escolares en lengua indígena.

La información sobre educación bilingüe

Muchas comunidades se oponen al uso del idioma en la escuela porque creen que la EIB va a seguir marginándolos y va a inhibir el aprendizaje del español. Los maestros y las autoridades educativas indígenas tienen que comunicarse con la comunidad para explicar los argumentos para la EIB.

La participación activa en el proceso de mantenimiento lingüístico

Lo que sí es fundamental para éxitos mínimos en el mantenimiento lingüístico, es involucrar a la participación de las comunidades, los dirigentes, las autoridades educativas, las instituciones de apoyo, etc. La enseñanza de la lengua materna indígena en la escuela puede ayudar a procesos mayores de mantenimiento lingüístico mediante el desarrollo de materiales, neologismos, conocimiento acerca del idioma, y práctica escrita y oral en foros públicos.

¿Cuáles son las acciones en un proceso de mantenimiento lingüístico?

1. la **planificación de estatus**; es decir, el cambio de las funciones actuales que tiene nuestro idioma y su expansión hacia otros espacios; y
2. la **planificación de corpus**, las acciones sobre la lengua misma, en términos de escritura, alfabetos, gramáticas, etc.

Vemos los cuadros que siguen y discutimos:

¿Cuál podría ser el rol de los maestros y de la escuela bilingüe en un proceso de mantenimiento lingüístico? ¿Cómo podemos utilizar una perspectiva de mantenimiento lingüístico en el diseño de actividades y metodologías en la sala de clases?

| PLANIFICACIÓN DE ESTATUS | | |
|--|---|---|
| <p>La planificación de estatus es la toma de decisiones sobre los roles y espacios que deben ocupar nuestro idioma indígena. Implica crear oportunidades para utilizar el idioma en nuevos contextos, y desarrollar actitudes positivas y prestigiosas hacia el idioma. Las acciones de cambio de estatus son a veces más importantes que las acciones de planificación de corpus.</p> | | |
| <p>Objetivo de la política lingüística</p> | <p>Lo que pueden hacer los miembros de la comunidad y la organización indígena, con los técnicos educativos indígenas u otros</p> | <p>Lo que se puede hacer desde la escuela y desde el aula, entre maestros, niños, y quehaceres educativos con la lengua materna indígena</p> |
| <p>Desarrollo de una militancia lingüística, una actitud positiva hacia el idioma, un apoyo decidido a la EIB.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Informarse sobre los fundamentos pedagógicos y culturales de la EIB • Colaborar con autoridades educativas y maestros para informar a las comunidades • Participar en talleres culturales e históricos sobre la importancia del idioma para la identidad política de los pueblos. | <ul style="list-style-type: none"> • Comunicarse permanentemente con los dirigentes comunales y los padres y las madres, sobre los avances del aprendizaje en los dos idiomas y las características de la EIB. • Desarrollar una actitud de alegría, orgullo, y confianza con el uso de la lengua materna en la escuela. Ser un ejemplo o modelo lingüístico para los niños y la comunidad. |
| <p>Tomar decisiones sobre el desarrollo lingüístico</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Reuniones entre dirigentes indígenas y autoridades educativas indígenas • Incorporar las cuestiones lingüísticas en sus planteamientos políticos y estratégicos relacionados a | <ul style="list-style-type: none"> • Participar en reuniones comunales y de las organizaciones, sobre cuestiones políticas, y cuestiones y reflexiones sobre la situación lingüística. • Hacer actividades nuevas con el idioma en la comunidad |

| | | |
|--|--|---|
| ¿Qué espacios nuevos debería ocupar nuestro idioma? | otras demandas (tierra, salud, territorio, autonomía) | Concientizar a los alumnos y a la comunidad sobre el potencial y el valor cultural que tiene el idioma |
| Abrir espacios de uso del idioma en la gestión escolar. | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar a los maestros en sus relaciones con las autoridades educativas no-indígenas • Apoyar a los maestros en sus quehaceres educativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Escribir archivos escolares, planes diarios, semestres y anuales en la lengua materna • Permitir y animar a que los niños utilicen la lengua materna en sus actividades y proyectos de aula • Utilizar la lengua materna en la gestión escolar • Desarrollar y practicar nuestras propias habilidades orales y escritas como maestros, comunicarse con la gente en la L1. |
| Producir materiales nuevos en literatura, historia, testimonios, que sean útiles y de interés para la comunidad. | <ul style="list-style-type: none"> • Incorporar a las necesidades escolares y de lengua materna en las demandas hacia las entidades de gobierno y de gestión escolar, para conseguir materiales de apoyo necesarios. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar las actividades escolares para estimular la producción de textos y materiales propios • Involucrar a los padres de familia en la producción de textos nuevos (testimonios de los ancianos, recuerdos sobre el territorio, movilizaciones de la comunidad, etc.) • Solicitar apoyo institucional para el desarrollo de materiales escolares y de literatura • Hacer que los niños produzcan pequeños libros y materiales para sí mismos. |
| Abrir espacios de uso del idioma en los medios de comunicación: radio, prensa, TV. | <ul style="list-style-type: none"> • Plantear demandas y derechos lingüísticos como elemento fundamental de reapropiación territorial • Utilizar la lengua materna en las actividades políticas internas • Exigir la indigenización de los programas radiales manejados por las instituciones, crear boletines, periódicos, noticieros en lenguas indígenas | <ul style="list-style-type: none"> • Hacer teatro, jugar a la prensa o a la radio o TV en la escuela, utilizando la lengua materna • Desarrollar pequeños periódicos escolares en el idioma indígena • Apoyar a los dirigentes con la elaboración de informes y noticias en la lengua indígena |
| Abrir espacios de uso del idioma en lo jurídico, económico y político | <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia sobre el valor del habla pública en la lengua indígena, utilizar la lengua en espacios políticos y públicos • Exigir, cuando sea necesario, que los juicios, trámites y otros | <ul style="list-style-type: none"> • Servir como ejemplo de uso del idioma en la vida pública de la escuela • Apoyar a los dirigentes con sus inquietudes sobre cuestiones lingüísticas técnicas • Resolver disputas, intercambios, y proyectos de aula en la lengua materna • Participar como maestros y autoridades |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>quehaceres de la gestión municipal y comunal sea en lengua indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exigir oficialización y reconocimiento de las lenguas indígenas como oficiales regionales y/o nacionales | <p>en los quehaceres políticos de la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la lengua cuando se logra ocupar espacios de poder y audiencia pública |
|--|---|--|

PLANIFICACIÓN DE CORPUS

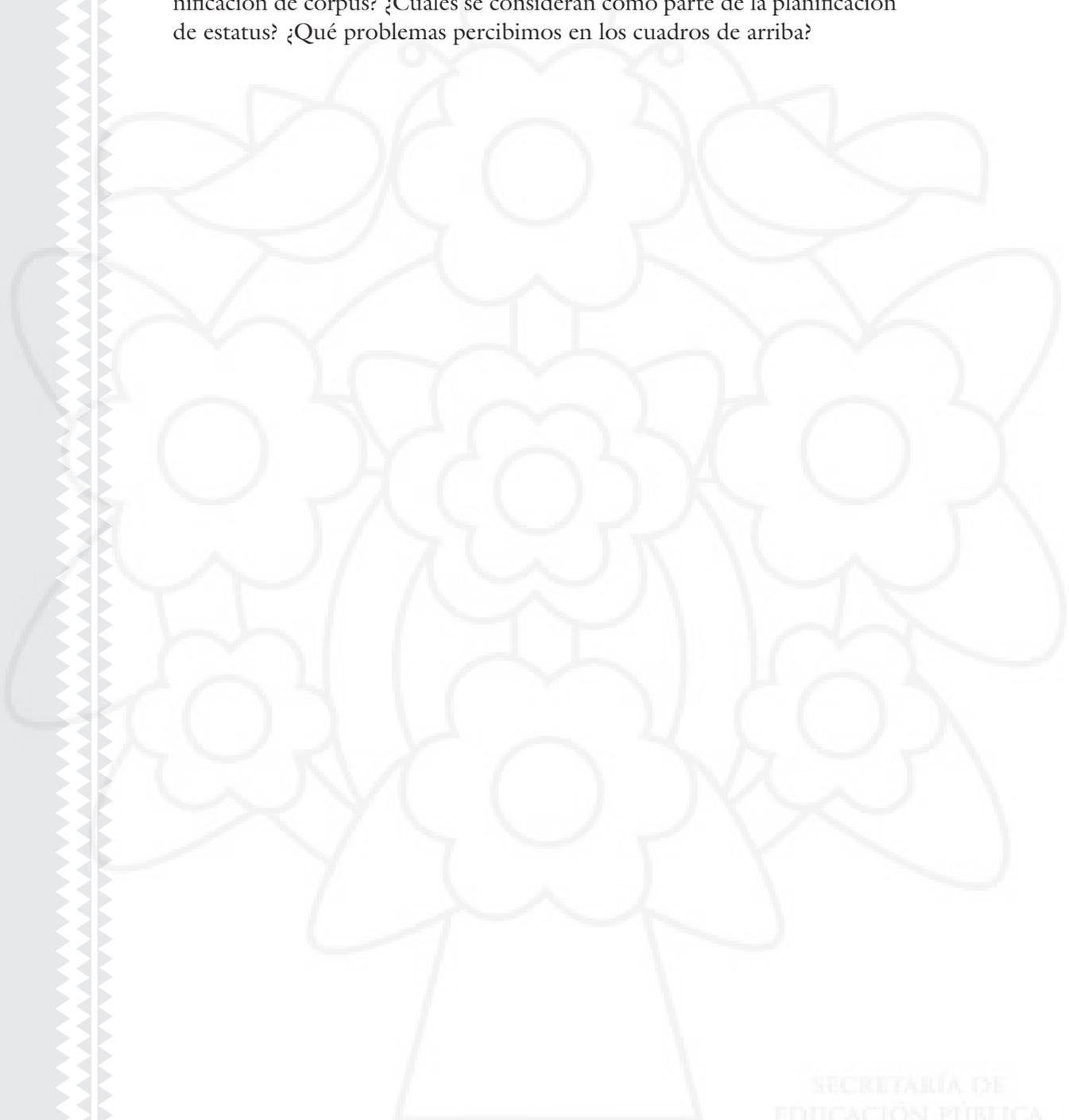
La planificación de corpus incluye las acciones técnicas que se toman para incorporar a la lengua en campos escritos nuevos, incluyendo el desarrollo de un alfabeto acordado, acuerdos sobre la escritura, estándares de uso público, producción de materiales de apoyo, etc. Si solamente nos enfocamos en la planificación de corpus, no lograremos el mantenimiento lingüístico. Como toda actividad, requiere niveles de participación de nosotros los maestros, y de las comunidades y organizaciones indígenas, con la colaboración de las instancias técnicas de nuestra comunidad, y de apoyo externo.

| | | |
|--|--|--|
| <p>Objetivo de la política lingüística</p> | <p>Lo que pueden hacer los miembros de la comunidad y la organización indígena, con los técnicos educativos indígenas u otros</p> | <p>Lo que se puede hacer desde la escuela y desde el aula, entre maestros, niños, y quehaceres educativos con la lengua materna indígena</p> |
| <p>Desarrollo de alfabetos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Enfatizar criterios de eficiencia, facilidad, autonomía lingüística (no tomar decisiones pensando en el castellano) en la toma de decisiones ortográficas. Crear espacios de participación y consulta para socializar las decisiones tomadas sobre los alfabetos • No dejar que conflictos ortográficos supriman la producción escrita en el idioma | <ul style="list-style-type: none"> • Esforzarse para conocer los fundamentos y razonamientos del alfabeto propio indígena. Enseñar a los niños utilizando el alfabeto acordado. • Enfatizar el derecho de hablar según la manera de cada región o dialecto, mientras se escribe de manera unificada. Es decir, todos escribimos igual, pero es posible que cada uno hable o pronuncie de manera distinta según su propia comunidad lingüística. Como maestro, acercarse al habla regional o local de los alumnos en nuestra práctica oral, pero mantenerse fiel a la escritura normalizada |
| <p>Lograr acuerdos sobre reglas de redacción</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la producción escrita en el idioma, aunque hayan discrepancias pequeñas entre escritores individuales. • Luego de una etapa de producción de escritura, realizar | <ul style="list-style-type: none"> • Producir muchos materiales escritos en nuestro idioma indígena. Crear niños productores y lectores de textos en el idioma indígena. • No insistir en corregir absolutamente todos los errores ortográficos de los escritores alumnos u otros. Si corre- |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>consultas sobre las prácticas y resultados de la producción, para definir criterios más unificados.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Producir guías de redacción para apoyar a los maestros | <p>gimos demasiado, podemos hacer que la gente se asuste de su propio idioma.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informarse sobre las normas de redacción en nuestro idioma, incorporar este conocimiento en las actividades áulicas con los alumnos. |
| Desarrollo de materiales pedagógicos | <ul style="list-style-type: none"> • Conseguir apoyo técnico, financiero para contribuir al desarrollo de materiales pedagógicos. Exigir apoyo del estado. • Desarrollar materiales nuevos y originales, no caer en la traducción del castellano. • Incorporar a las comunidades, los sabios, y los maestros en el desarrollo de materiales. | <ul style="list-style-type: none"> • Informarse sobre la metodología apropiada para los materiales pedagógicos • Ser creativo e innovador en la aplicación de los materiales • Ser crítico en cuanto al contenido, las metodologías, y los imágenes que traen los materiales tradicionales • Participar en el desarrollo de materiales nuevos para el aula, que los niños produzcan sus propios materiales |
| Producción de neologismos | <ul style="list-style-type: none"> • Crear neologismos con la participación y aceptación de los sabedores del idioma. • No insistir en el uso inmediato de los neologismos, que para algunos puede parecer ridículo. Incorporar neologismos funcionales y útiles para las necesidades reales. | <ul style="list-style-type: none"> • No insistir demasiado en el uso inmediato de los neologismos, que para algunos puede parecer una aberración o ridiculidad. Incorporar neologismos funcionales y útiles para nuestras necesidades reales. • Practicar el uso de neologismos útiles, dentro y fuera del aula. |
| Producción de diccionarios, enciclopedias, gramáticas en lenguas indígenas | <ul style="list-style-type: none"> • Buscar apoyo para desarrollar diccionarios y enciclopedias indígenas, en el propio idioma. • Escribir estos materiales en el idioma indígena, para no siempre insertar nuestra lengua dentro del idioma castellano • No caer en lo simbólico siempre buscar cosas prácticas, útiles y funcionales a la sobrevivencia lingüística. | <ul style="list-style-type: none"> • Producir y practicar con metalenguajes con la elaboración de diccionarios infantiles y escolares. • Buscar y utilizar los materiales escritos que ya existen en lengua indígena • Utilizar estos recursos de acuerdo a sus necesidades pedagógicas, no solamente para cuestiones memorísticas (de gramática, de listados de palabras, etc.) |

Luego de examinar estos cuadros, discutimos y reflexionamos considerando nuestras propias experiencias. ¿Cómo ha sido la experiencia de nuestro pueblo, con los procesos de desarrollo lingüístico y EIB? ¿Qué rol han jugado

los maestros? ¿Las autoridades educativas? ¿Las autoridades no-indígenas?
¿Las comunidades? ¿Cuáles actividades se consideran como parte de la pla-
nificación de corpus? ¿Cuáles se consideran como parte de la planificación
de estatus? ¿Qué problemas percibimos en los cuadros de arriba?



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

ANEXO 3

Nuestras formas de hablar y la educación intercultural bilingüe

Orientaciones para la investigación y discusión

En este anexo consideramos las posibilidades para la incorporación de nuestras formas tradicionales del habla en la escuela bilingüe. Esta es un área bastante problemática. Algunos sugieren que la escuela no debería invadir los espacios de los usos rituales y tradicionales del idioma indígena. Otros dicen que si la escuela no toma en cuenta las formas propias de hablar, sigue siendo una escuela asimilacionista. En este anexo revisamos estas discusiones y presentamos ejemplos de modelos discursivos tradicionales de varios idiomas nativos del continente. Las sugerencias pedagógicas que se hacen se deberían tomar como ideas, no como las únicas alternativas.

Este anexo se integra con varios de los principios pedagógicos y teóricos planteados en este manual. Para pensar los roles de los maestros y las actividades en aulas en nuestros idiomas propios, consideramos aquí los siguientes:

- Los maestros asumen el papel de diseñadores de situaciones de aprendizaje en las que ofrecen a los alumnos un efectivo apoyo para la construcción de conocimientos.

Aquí planteamos unos caminos de exploración para que los maestros reflexionen sobre sus idiomas en la vida diaria y en aula. En el caso de la educación bilingüe, los maestros que enseñan la lengua materna indígena, deben conocer e incorporar a las situaciones de aprendizaje los patrones lingüísticos y discursivos propios de la comunidad cultural de sus alumnos.

- Creación y recreación de situaciones comunicativas auténticas, semejantes a las de la vida cotidiana y que tengan un sentido y propósito claro para los niños y niñas.

Si nuestra práctica en aula surge de la vida real, tenemos que tomar en cuenta las formas y las ideas relacionadas con nuestros idiomas en la vida diaria y en nuestra cultura propia.

- El trabajo colaborativo como base de aprendizajes de calidad.

Un aspecto del uso del lenguaje oral en las culturas indígenas es que siempre se lo reproduce en comunidad, y el lenguaje oral es reproductor de la comunidad, mediante la comunicación entre las personas. Estos procesos comunicativos y colaborativos también son procesos de aprendizaje. El uso colaborativo del idioma se puede imitar para el trabajo colaborativo en aula.

De hecho, en la escuela tradicional, nuestros niños aprendían nuevas cosas. Sin embargo, aprender a escribir solamente en el modelo escolar del sistema español no solo representa un aprendizaje nuevo, sino también puede significar una pérdida en el manejo de los modos propios de utilizar el idioma indígena en la comunidad lingüística. A cambio de aprender a repetir, copiar y escribir en formas escolarizadas, los niños perdieron su habilidad de manejar las formas de comunicación lingüística propia (las historias, los saludos, los ritos, los cantos, la habilidad de hablar). Este conocimiento lingüístico propio fue rechazado, ignorado, u olvidado por razón de la sobrevaloración de la escuela castellanizante. Ahora nos preguntamos:

¿Cómo son los modos de hablar en nuestra cultura? ¿Cuáles deberían conocer y manejar los niños en edades distintas? ¿Será que se pierde algo cuando pasamos nuestra habla oral a la escritura? ¿Es deseable tratar de integrar las prácticas propias de nuestras culturas con la práctica de la escuela? ¿Cómo combinamos nuestras prácticas lingüísticas con las de la escuela?

Para responder a estas preguntas, primero reflexionemos sobre la diversidad de prácticas lingüísticas que tenemos en nuestra comunidad. Aquí presentamos unos ejemplos de algunos pueblos indígenas americanos e incluimos algunas sugerencias metodológicas. Veamos la riqueza lingüística y los diferentes tipos de habla que existen. En nuestra comunidad lingüística, podemos explorar e investigar para enriquecer nuestros quehaceres pedagógicos en el área de lenguas originarias.

¡Ojo! Este tema se tiene que debatir con las comunidades y con las organizaciones. Estas sugerencias no deberían tomarse como respuestas concretas, sino como sugerencias destinadas a provocar reflexión.

Oralidad y Escritura: La riqueza del habla y la letra escrita

El objetivo de la educación formal no es reemplazar una serie de prácticas lingüísticas con otras, sino construir nuevos conocimientos más allá de los que ya existen. Hasta el momento la escuela castellanizante ha sido proyectada y recibida como el reemplazo de prácticas y lenguas que no valen (los lenguajes e idiomas indígenas), con la lengua y la práctica que tiene más valor (el leer y escribir en castellano). El resultado de esta “educación” fue el olvido y el abandono para las prácticas tradicionales del habla y la comunicación propia. Con la educación bilingüe, queremos cambiar esta historia.

Hasta ahora, cuando tratamos de desarrollar materiales en nuestros idiomas, hemos acabado traduciendo textos del castellano, o simplemente pasamos escribiendo “cuentos” de nuestra cultura para ponerlos en los libros. A veces nos sirve como un proceso de aprendizaje, y nos sirve para tener materiales escritos en nuestros idiomas. Sin embargo, también puede ser que acabamos insertando nuestra riqueza cultural en las estructuras del idioma y escolaridad castellano. Por ejemplo, en la vida real, el relatar un cuento involucra a muchas personas, quienes comparten el relato, comentan, cuentan en pedazos, cambian la historia, agregan sus sonidos, sus movimientos de las manos. En cambio, cuando leemos un texto, leemos a solas, y ya no tenemos esa participación de otra gente. Algunas formas de hablar solo se usan en determinados momentos, o determinados tiempos del año. ¿Estaría bien insertarlas en la escuela? En otros casos, la palabra que hablamos tiene poder sagrado. Los ancianos y mayores no están de acuerdo con pasar todo a la escritura, y tienen razón. ¿Cómo será en el caso de nuestra comunidad lingüística?

Sigamos manteniendo las riquezas de nuestros idiomas en sus formas habladas. Estas formas de comunicarse han sido el cimiento de nuestra cultura y sociedad desde siempre. Es decir, nuestra forma de conversar, de saludarse, de relatar historias, de cantar, de imitar los sonidos del monte, del mundo, de expresarse las emociones. Esta riqueza no puede ser transferida en su totalidad a la escritura. Siempre se pierde algo en esta transición. Tal vez ni debemos intentarlo, para no quitarle la espontaneidad y autonomía de que goza todavía en nuestra vida cotidiana. En algunos casos, se dice que estas riquezas no pueden ser aprendidas en la escuela, sino

que tienen que ser aprendidas en la vida, o regaladas mediante poderes sobrenaturales mayores.

Por esta razón, cuando hablamos de defender nuestras prácticas lingüísticas en la escuela, eso implica defender las habilidades orales que desarrollamos tradicionalmente y crear nuevos contextos escritos con nuevos contenidos y posibilidades. Nosotros, quienes son los dueños de nuestro idioma, tenemos que decidir como incorporar estas prácticas propias con las metodologías y estrategias de la escuela.

1. ¿Cuáles son las distintas formas de hablar dentro de nuestra comunidad lingüística? ¿Cuáles tendrían que manejar los niños? ¿Sería apropiado introducir algunas de estas formas en la sala de clases?

En el mundo de la Nación Kuna, en Panamá, existen muchas clases de habla distinta en la comunidad: (Sherzer 1983:22):

| | |
|------------------|--|
| TULE KAYA: | el idioma propio de los Kuna, el habla cotidiano |
| sakla kaya: | el lenguaje de los dirigentes, lengua de dios, lengua de la asamblea |
| suar nuchu kaya: | el lenguaje del muñeco de palo (cantos curativos) |
| kantule kaya: | el lenguaje del kantule (lenguaje de ritos de pubertad femenina) |
| ome kaya: | el lenguaje de las mujeres |
| arkar kaya: | lenguaje del portavoz del jefe |
| kwento kaya: | lenguaje de cuentos |

Relación con la escuela bilingüe: ¿Sería deseable incorporar modos sagrados del habla en la práctica escolar? ¿Podríamos reflexionar sobre, y revalorizar esta riqueza lingüística en la escuela, sin reproducirla en textos? ¿Qué daño se puede hacer si pasamos los lenguajes rituales a la escritura? ¿Qué beneficio puede traer?

2. En nuestro idioma, ¿Existen diferentes maneras de hablar entre las mujeres y los hombres? ¿jóvenes y adultos? ¿dirigentes? ¿especialistas médicas o curanderos? ¿cantores especializados? ¿Hay especialistas de lenguaje?

Algunos ejemplos de especialistas en el uso del lenguaje propio:

ñee iya (Guarani, Bolivia): el dueño del idioma, el mejor orador

angari iya (Guaraní, Bolivia): el dueño del canto, el que dirigía los cantos rituales

tlacuilo (Mixteco, México): sacerdote propio, escribano de las historias

paki (Quechua, Ecuador): el cantor soloista que encabeza los cantos de la cosecha

tlaquetzqui (Náhuatl, México): el narrador, el que hace vivir la historia

huehuetlahtol (Náhuatl, México): el anciano narrador, experto en estilo oral, oficia matrimonios, bautizos, nombramientos, etc.

kawa ira (Aimara, Chile, Perú, Bolivia): jóvenes que cantan, y tocan música en primavera.

Relación con la escuela bilingüe: Si existen actores de esta naturaleza en nuestra comunidad, ¿sería deseable incorporarlos a la práctica escolar? ¿En qué formas

son reproducidas nuestras historias en la vida real? ¿Será que podemos fortalecer esas prácticas en la vida escolar? O, ¿Debemos dejar las historias para los contextos familiares y cotidianos? Podemos incorporar un estudio de estas prácticas e historias culturales dentro de nuestras actividades en aula que tratan del idioma nuestro.

3. En nuestro idioma y mundo cultural, ¿cómo es el campo semántico que usamos para describir la práctica del habla? ¿Cuáles son las categorías de diferentes estilos del habla? Busquemos los significados propios de estas maneras de hablar en nuestro idioma, y pensemos sobre sus diferencias lingüísticas y culturales con la práctica didáctica escolar no-indígena.

Categorías del habla del Pueblo Suyá (Mato Grosso, Brasil)⁶

¿De cuáles podríamos aprovechar para un curriculum de lengua indígena si fuéramos del Pueblo Suyá? ¿Será la responsabilidad de la escuela fortalecer estas prácticas? O, ¿debemos dejar la enseñanza de estas habilidades y prácticas lingüísticas a las madres y los padres en la vida diaria?

1. Kapérni: el habla común de todos tipos

- 1.1 kapérni kahar ido (el habla lenta): El lenguaje utilizado para convencer, exhortar o dirigir.
- 1.2. kapérni (el habla) El lenguaje no muy formal, hablado por todos.
- 1.3. kapérni kasaga (el habla mala): El lenguaje de envidia de brujos y gente egoísta.
- 1.4. grútnen kapérni (el habla enojada): El lenguaje público de hombres molestos por alguna razón.
- 1.5. me mbai hwa kapérni (el habla todos escuchan): El habla pública muy formal, pronunciado por dirigentes políticos y ceremoniales, llama al buen comportamiento de la comunidad.

2. Iarén: contar, narrar, instruir, p.ej., de enseñar a los niños. Con varios niveles de formalidad.

- 2.1. iarén: sin especificar, refiere a instrucción de padre a niño.
- 2.2. metumji iarén: lo que cuentan los ancianos, historias antiguas.
- 2.3. huru iarén, ngatu iarén, gaiyi iarén: discursos ceremoniales en los cuales los miembros de la comunidad están instruidos en el cuidado ritual de las siembras, los muchachos, jóvenes u otro.
3. Ngére: refiere al canto, de cualquier tipo, con varias subclases de canto.
 - 3.1. akia: canto a gritos. Cantado por muchachos varones o hombres jóvenes.
 - 3.2. ngére: canto. Cantos variados para ceremonias, grupos de familias u otros, que pueden ser cantados por mujeres, hombres, muchachas y muchachos.
 - 3.3. sangére: canto curativo. Cantado por los adultos, en voz baja, para curar a los enfermos.
 - 3.4. ngwa iangraw: rezo del palo. Cantado por un especialista ritual antes de la carrera tradicional del palo.

⁶ Seeger 1986:60-62.

4. Clases de poesía Quechua según Jesús Lara (1979)

arawi: canto de amor aranway: canto de humor wanka: elogio
 jailli: himno taki: canto genérico wayñu: canto como arawi

¿Se podría incorporar estas clases de literatura en la escuela bilingüe? ¿De qué forma? De igual forma que se sugiere el uso de textos de variados tipos y de utilidad auténtica para los niños, sugerimos que se puede buscar estas clases de textos para su uso en la escuela. Fíjese, sin embargo que estos cantos y poemas, por ejemplo, se producen solamente en ciertas épocas del año, y en ciertos contextos sociales y culturales. ¿Cómo podemos sincronizar su uso escolar y su uso en la vida fuera de la escuela?

5. Escribiendo historias de la vida: ¿es parte de nuestra manera de ser? ¿Cómo es diferente el contar y vivir la historia y escribir historias? Examinamos las prácticas en nuestras comunidades a la par de las prácticas que desarrollamos en la escuela.

La biografía Kalapalo: un relato social e histórico⁷

Los Kalapalo de Brasil reviven sus historias mediante la narración de biografías de guerreros famosos. Sin embargo, un narrador no cuenta en forma individual estas historias. En forma oral, cada narrador tiene a otro que le responda y que le conteste sus comentarios. Es decir, tiene que haber siempre un narrador y un contestario, por lo menos, en el contexto oral.

En estos relatos históricos, como en otras lenguas indígenas, él que habla tiene que representar a los hechos constatando si los hechos fueron presenciados, vistos, o observados por su persona, o si le fueron contados por otros, sin verificar; o si no son ciertos, pero posibles. Cada constatación o verificación de la información también depende del tiempo en que ocurrió. Existen maneras distintas para describir acciones de un pasado muy remoto, y de pasados más recientes. En el idioma Kalapalo, existen palabras y afijos que marcan estos significados complejos.

Estas biografías, contadas en comunidad, con oyentes, no sirven solamente para practicar el habla o crear historias, sino que son importantísimos para mantener relaciones sociales entre diferentes familias. A diferencia de las biografías de la tradición escrita o literaria no-indígena, estas biografías hacen referencia a temporadas y épocas cortas, no son historias de toda la vida de uno. Además, presentan la vida de la persona no como una reflexión de sentimientos y pensamientos, sino como un ser motivado por las interacciones de otros. Por ejemplo, las historias siempre se presentan en forma de conversaciones con otros, son historias entrelazadas con las historias de otras personas, y son contadas siempre con otra persona escuchando y respondiendo.

6. Veamos un ejemplo del Pueblo Maya-Tz'utujil, de Guatemala. Fue escrito por María Quiacaín, tomado del libro Tz'utujil Jootaay-Literatura Maya Tz'utujil, p.47

| | |
|--|--|
| <p>Q'ijlo'neem Rixiin Jun Ri'j Jar ojeer tzijij k'o jun rejtaal nb'ixi, jaawi b'ijneem</p> | <p>Saludo Sagrado a los Abuelos En los tiempos de antes, existía más respeto que</p> |
|--|--|

⁷ Basso 1990.

nuub'an jun ri'j k'in wi najb'eyal opoon chi aawach, ma utz ta xtaaram ta chi ruuwach, q'anij nanimaj wi', pan ejqaal, pan ejqaal nattare' chi riij, ja k'a ri'j toq nk'ay kaan k'in natruutz'et, naq'ijla' k'in natz'ub'aj ruuq'a', k'in jawi nuub'ij chi aawe: "maxta ata ajninaq meetz'", k'in jaawi' in ajninaq taa' natche' chi re, katok'o k'a ne' chi aawe. Ja k'aari jun nimaaneem naab'an jar at ak'aal, ja k'a wi ma xaab'an ta, jaawi xaaram chi ruuwach ja ri'j, "naq chi ixtanaal, naq chi ala'iil k'a ala', ka ni' taqa'an tz'i', taqa'aan ma tiq'ijlooni, ma tisaqir ruuw' ala' chi ruuwach uleew," xa nuuk'ot ruupaam ruuwaay ruk'uyaa', neech'e ja

ahora. Los jóvenes no podían adelantarse a los ancianos que caminaban en la calle. Por educación debían seguirlos un poco atrás. Si el anciano volteaba a ver y preguntaba al joven si tenía prisa para pasar, éste debía contestar que sí. Entonces ya podía pasar, pero con el permiso del mayor. Si el joven no cumplía con esto o no saludaba al anciano, éste podía decir, "¿Quién será esta señorita o muchacho que parece un animal y no saluda? Se ve que es muy orgulloso, mal educado y sobre todo, imprudente, ya que quiere las cosas buenas sin pedir las." Esto era una maldición que salía de la boca de los abuelos.

¿Existen en nuestra comunidad lingüística maneras antiguas de hablar que los niños ya no aprenden o practican? ¿Sería deseable y posible rescatar algunas de estas prácticas lingüísticas para incorporarlas en el desarrollo curricular? Se podría hacer teatros de juegos de roles, invitar a los mayores a participar en aula, escribir o crear historias y fábulas respeto a estas tradiciones. Aunque no necesariamente vuelvan a la vida real, su existencia como parte de nuestra conciencia histórica y cultural viene a fortalecer nuestras identidades.

7. ¿En nuestro mundo cultural y lingüístico, cuáles son los valores e ideas que asignamos al idioma y su uso en la vida cotidiana? ¿Nuestro idioma define las personalidades humanas? ¿Nuestro idioma es también un instrumento de poder, de secretos, y de espiritualidad? ¿Nuestro idioma es también una cosa viva o solamente un medio de comunicación? ¿Los mejores hablantes merecen un prestigio especial en nuestra comunidad? ¿Nuestro idioma funciona como un indicador de crecimiento, madurez y aprendizaje para nuestros niños?

En el mundo del imperio Azteca, los Náhuatl ya en el tiempo antes de la invasión española, desarrollaron un currículum de lenguaje en sus escuelas, los calmecac. Se buscaba la cultivación de tecpillatolli, la forma noble y precisa de comunicarse (León-Portilla 1968).

En el mundo Quechua, de igual manera, se valoran las habilidades lingüísticas: Ejemplos del diccionario hecho por González Holguín en 1608, Diferentes cualidades asignadas al uso oral del idioma Quechua: (escritura mantenida del original, citado en Harrison [1989:72])

simi cazcachik: el que la pronuncia, y sabe propia, y galanamente
mattucta rimani rymtam matuchani: hablar no claro, o no pronunciar bien
arui aruictam rimani: hablar confuso o oscuro
ccuru kallu: el que no sabe bien hablar y habla despacio y atento
mircca simicta rimak: el que habla lengua mezclada de otras ajenas
aclluchacuni: pronunciarlo todo muy mal sin quedar nada

8. En el cuadro que sigue, vemos varios ejemplos de distintos modelos de habla y discurso en diferentes pueblos indígenas. ¿Existen prácticas similares en nuestras comunidades y en nuestras lenguas? ¿Cuáles serían aptas para nuestra práctica educativa en aula? ¿Cuáles no deberíamos poner en los libros escolares, por ser sagrado, restringido a ciertos contextos, o propiedad de ciertas personas especialistas? **ALGUNOS EJEMPLOS DE CATEGORÍAS DE DISCURSO, LENGUAJE ORAL Y ESCRITO DE LOS PUEBLOS Y NACIONES INDÍGENAS** ¿Tenemos conocimientos de otros ejemplos de nuestra lengua y cultura? ¿Cuáles son aptos para un currículum escolar, y cuáles no deberían de entrar en la escuela? ¿Podríamos adaptar ejemplos similares para ayudar a desarrollar habilidades orales y escritas en nuestras aulas?

| Modo del habla o lenguaje especial | Ejemplos y comentarios sobre distintas naciones indígenas y sus prácticas lingüísticas |
|--|--|
| historias religiosas, leyendas, mitos, explicaciones del mundo, historias sobre animales, medioambiente y seres humanos. | <ul style="list-style-type: none"> • Existen en todas las sociedades, lenguas y culturas. Representa la literatura propia de los pueblos. Muchas veces llamada también historia oral y religiosa. • ¿Quiénes cuentan y mantienen estas historias en la comunidad? • ¿En qué contextos escuchamos o vivimos estas historias? ¿están ya en desuso? • ¿Tienen los niños y jóvenes acceso a estas historias? • ¿Quiénes son los personajes más importantes en estas historias (p.ej., cóndor, zorro, tigre, colibrí, arcoiris, seres espirituales, ancestros, etc.)? • ¿Cuáles son los temas propios de nuestras historias (p.ej., amor, miedo, creación, transformación, poder mágico, humor, burla, etc.)? • ¿Cuáles valores, ideas y comentarios sociales encontramos en nuestras historias? • ¿Cómo son distintas nuestras historias de los cuentos que llegan en los libros escolares del sistema educativo antiguo? • ¿Hasta qué punto podemos incorporar nuestras historias religiosas en un currículum escolar de lengua originaria? ¿Cómo podemos desarrollar actividades en aula que se apoyan en nuestras propias historias? |
| Radio, prensa, literatura escrita, textos oficiales en idiomas indígenas con alfabetos propios. | <ul style="list-style-type: none"> • Existen radios en muchos pueblos indígenas, con programas desarrollados en las lenguas originarias. El caso shuar (Ecuador) es muy conocido y tal vez el más antiguo. Sus programas radiales y exitosas estrategias de educación en lengua Shuar son parte fundamental de su proyecto político. • Existen periódicos en quechua, aymara, y en idiomas mayas, entre otros. Un ejemplo nuevo, publicado por Cholsamaj, Guatemala: jotaytzij, “el retoño de la palabra”, trata temas de interés político y cultural Maya al nivel nacional, incluye textos en lenguas mayas y la lengua castellana. En los sitios de Internet y de la red electrónica, ya existen páginas en lenguas indígenas también. • Existen novelas y textos sagrados en varios idiomas (el Popol Wuj, en k’iche’; el libro de Chilam Balam en yukateko-maya; |

| | |
|--|--|
| | <p>el manuscrito de Huarochiri y otros en quechua, novelas en quechua en el Perú); y ahora muchos materiales educativos escritos en lenguas indígenas (libros escolares, diccionarios, gramáticas, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ya muchas organizaciones indígenas utilizan el video y la TV para proyectos políticos y culturales, en sus propios idiomas. • Existen textos jurídicos traducidos del castellano, y también producidos sobre el derecho, los derechos humanos, de los niños, etc. en muchos idiomas indígenas. De igual manera ya hay varias versiones de las constituciones políticas de los Estados, escritas en lenguas nativas. (ver también sección sobre desarrollo lingüístico.) |
| Formas tradicionales de comunicación de ideas, noticias, e información mediante escrituras propias | <ul style="list-style-type: none"> • Los pueblos mayas tienen un sistema antiguo de escritura que fue utilizado, en forma de los jeroglíficos, para preservar historias, eventos políticos, y guardar información administrativa. • Los quechuas utilizan y utilizaban el kipu como forma de archivo administrativo y de ayuda memoria. Los chaski funcionaba como un sistema de correos. Con la invasión española, los escribanos de muchos pueblos indígenas se apropiaban de la escritura y los ideogramas para tratar temas de historia, pliegos al imperio español, y representaciones de temas culturales y religiosos (Garcilaso de la Vega, Manuscrito de Huarochiri, y otros). • Los aztecas, mixtecos y otros pueblos mexicanos desarrollaban otra forma de escritura con pictografías, conservados hoy en día en forma de códices, o textos originarios en papel. Utilizaban símbolos pictográficos (imágenes de cosas o personas), ideográficos (representaban ideas), y fonéticos (representaban sonidos) y combinaciones de símbolos para formar nombres y lugares. Para los mixtecos, esta escritura fue manejada por los sacerdotes-escribanos tlacuilo. • Pueblos indígenas norteamericanos utilizaban cueros calendarios para preservar historias y sucesos. • Casi todas las culturas y lenguas utilizan y utilizaban sistemas de “huella-mensaje”, (señas, lecturas del mundo, símbolos claves, pinturas, representaciones en la artesanía, etc.) que sirven si no para representar palabras, para estimular la memoria o comunicar significados.⁸ |
| Categoría especial para historias antiguas | <p>Guaraní (Bolivia): arakae ndaye, historias del pasado, “dicen que así era” Náhuatl (México): huehuetlatolli, los discursos de los ancianos</p> |
| Poesía o testimonio político y de lucha | <p>Kichwa (Ecuador): Un ejemplo de la narrativa de lucha nos viene de Dolores Cacuango, mujer principal de la lucha indígena educativa en el Ecuador. (Otros ejemplos: el trabajo del Taller de Historia Oral Andina en La Paz, Bolivia; los testimonios recogidos de Mayas en Guatemala, el trabajo de Rigoberta Menchú en Guatemala, de Domitila Chungara en Bolivia y muchos otros). Un ejemplo de Dolores Cacuango, en forma de lección metafórica:⁴ Sapalla runakunaka mawkayashka Ilikirinalla punchushinami</p> |

⁸ Landaburu 1998:54.

| | |
|--|--|
| | <p>kan. Kutin, tantanakushka runakunaka takashpa awashka punchushinami, mana pipash manchachinkachu. Natural (indígena) solo es como hebra de poncho que fácilmente se rompe. A natural (indígena) unidos como poncho tejido, nadie podrá doblegar.</p> |
| <p>Diálogo ceremonial para el reencuentro, el saludo formal, presentaciones e intercambios</p> | <p>Shuar (Ecuador): el diálogo ceremonial entre visitas y dirigentes, caracterizado por el uso del habla rítmica, repetitiva, acompañado por mucha formalidad y presentación estética de la visita. Achuar (Ecuador): yá yá chícham. Saludo ceremonial entre dos personas no conocidas. Trio (Brasil, Surinam): nokato o tesamiken. Son estilos de diálogo ceremonial que se utilizan cuando una comunidad visita a otra después de un tiempo de separación.⁹ Aimara (Bolivia, Perú, Chile): El ayni, o intercambio de bienes o trabajo, es siempre momento para discursos que demuestran el aprecio y afecto entre compadres, invitados, y anfitriones o prestes.</p> |
| <p>Plegarias sagradas a los dueños espirituales de los animales del monte</p> | <p>Guaraní (Bolivia): oyerure. plegaria a los dueños del monte (fragmento)¹⁰ Ko royu rovæ ndeve cheru. Hemos venido a llegar donde tí, mi padre. Ko aipo tuicha ayerovia, Aquí pues, estoy muy contento, Ore momae, Haznos mirar, Ore momae nerimba michire. Haznos mirar tus animalitos....</p> |
| <p>Plegaria o súplica dirigida a los dioses o seres espirituales de la naturaleza</p> | <p>Quechua (Perú): ¹¹ "Pacha Tayankani, taytáy, Qusqu llaqtap tayan, qhawaykamuwachkankiku. Sumaqta yuyayta quwayku, llamk'anaman churawayku, ama hap'waykuchu chhayna qillataqa." Pacha Tayankani, padre mío, padre del Cusco, nos estás mirando. Danos buen pensamiento, ponnos al trabajo y no nos tengas ociosos. Quechua (Bolivia): q'uway. Rito con discursos de propiciación a los espíritus de la montaña.</p> |
| <p>Plegaria o canto para el tiempo de siembra y/o cosecha</p> | <p>Kichwa (Ecuador): muchas canciones cantadas durante el tiempo de la cosecha son también comentarios sobre la vida social de la comunidad, sobre la violencia doméstica, sobre el enamoramiento, sobre la migración. Se cantan en grupos, para aliviar el cansancio, y sus contenidos representan un especie de crítica o reflexión social.¹²</p> |
| <p>Cantos, poesía o discursos formales relacionados con el enamoramiento o matrimonio</p> | <p>Aimara (Bolivia): irpaqa. La petición de la mano. Petición formal entre padres de los novios. En Quechua, se le dice mañaqa.</p> |
| <p>Cantos para los niños</p> | <p>Tsimane' (Bolivia):¹³ Kushára mimi kusháramimí duerme, duerme bien Hémhará mimi tári mimi no llores Mahuíramimí kushárami contento duermes, Hémhará mimi tári mimi no llores</p> |

⁹ Rivière 1971, ¹⁰ Riester 1984:148, ¹¹ Godenzzi y Bengoa 1994:101,

¹² Harrison 1989:130-132, ¹³ Riester, ed. 1978:90.

| | |
|--|---|
| Cantos especiales para las fiestas | <p>Tsimane' (Bolivia): naihu, yurezí. Cantos especiales para la fiesta de la primavera.</p> <p>Xavante (Brasil): dañó're. El canto colectivo, hecho con danza, para socializar los sueños. Es una expresión de identidades individuales y colectivas.¹⁴</p> <p>Aimara (Bolivia, Perú, Chile): kachua. Festival de jóvenes de primavera, marcado por cantos que celebran las flores, la fruta, la alegría, el crecimiento, la fertilidad, dirigido por kawa ira, jóvenes varones y mujeres que invitan, cantan, y tocan música.</p> |
| Formas "emparejadas" de construir narraciones sagradas entre dos o mas personas | <p>Shokleng (Brasil): el estilo 'wāneklèn' se utiliza para contar historias religiosas en forma de diálogo, entre dos personas, repitiendo sílaba por sílaba el mito entero. Ejemplo (fragmento) de dos hablantes, alternándose:</p> <p>Hablante 1: ku ã yĩ yĩ te hã li ke te ke mu Hablante 2: ku ã yĩ yĩ te hã li ke te ke mu Traducción: y, y, que, que, sería, sería, tu, tu, nombre, nombre, dijo, dijo, él, él... Esta forma de recontar narrativas entre dos personas representa un proceso de aprendizaje, de solidaridad de la comunidad, de reproducción histórica y cultural, y de la renovación de contactos con los ancestros en ciertas ceremonias.¹⁵</p> <p>Waiwai (Guiana): el estilo oho-karĩ, "decirse sí"; caracteriza diálogos ceremoniales. Un hablante pronuncia la frase, el otro responde a cada línea, oho, o "sí".</p> |
| Lenguaje especial ritual y político (del cabildo, de la asamblea, del consejo) | <p>Kamsá (Colombia): jongwamiyan, lenguaje del cabildo</p> <p>Kuna (Panamá): sakla kaya, lenguaje del dirigente</p> <p>Xavante (Brasil): i-hi mreme, habla de los ancianos</p> |
| Chistes y trucos verbales | <p>Kuna (Panamá): yartakke una forma de broma que se realiza entre amigos y parientes; totoe burlarse amigablemente</p> |
| Despedida ritual El llanto ritual, hablado o cantado, para lamentarse sucesos tristes | <p>Candoshi (Perú): la despedida ceremonial que se hace con chicha</p> <p>Shokleng (Brasil): zõ, el estilo de llanto ritual para lamentar a los muertos Xavante (Brasil): dawawa, forma musical del llanto ceremonial, aprendido mediante los sueños.¹⁶</p> |
| Drama, historias literarias, y/o teatro propio en la lengua indígena | <p>Náhuatl (México): Ya desde antes de la invasión española, los Aztecas desarrollaron teatros propios, con celebraciones masivas y espectáculos públicos en tiempos de ritos religiosos. Maya (México): En Chiapas, el teatro y drama popular en lenguas Tz'otz'il y otros es parte del quehacer político de las comunidades. Maya (Guatemala): El drama Rabinal Achi, en el idioma K'iche', es de origen pre-Hispánico, y trata la historia de uno de los señores de los K'iche'. Maya (Guatemala): Los libros sagrados, el Pop Vuj, y</p> |

¹⁴ Graham 1995, ¹⁵ Ejemplo y descripción tomado de Urban 1991:102-103, 107-110,

¹⁶ Graham 1986:86.

| | |
|------------------------------|---|
| | los Anales de los Kaqchikeles son obras largas, escritas en idiomas K'iche' y Kaqchikel, respectivamente. Narran historias religiosas y políticas de los pueblos Mayas. Quechua (Perú, Ecuador, Bolivia): El teatro Quechua fue elemento del imperio Inca (P.ej., Ollantay). Aimara (Bolivia): las radionovelas en Aimara son muy populares hoy en día. |
| Palabras poderosas o mágicas | Existen en virtualmente todas las culturas y lenguas. Tal vez no sean aptos para inclusión en un currículum escolar. ¿Qué opinamos? |
| Cantos curativos | Existen en virtualmente todas las culturas y lenguas. Tal vez no sean aptos para inclusión en un currículum escolar. ¿Qué opinamos? |

Ahora, investiguemos y pensemos en las posibilidades originales para desarrollar un currículum propio en y para nuestro idioma.

ANEXO 4

Los saberes y los actores de la comunidad en la educación intercultural bilingüe

Consideraciones para la investigación y discusión

En este anexo consideramos el siguiente planteamiento:
La enseñanza de la lengua materna revaloriza las fuentes de conocimiento de la comunidad. Los saberes y conocimientos culturales constituyen contenidos del currículum escolar y variados actores de la comunidad participan en las situaciones de aprendizaje.

En los principios pedagógicos y el marco teórico planteados en este manual, se hace énfasis en la necesidad de incorporar el habla, los conocimientos, y el mundo conocido por el niño dentro de la práctica escolar. En el anexo anterior, investigamos posibilidades para las distintas formas de hablar que tenemos en nuestro idioma y en nuestra cultura. Ahora consideramos nuestros conocimientos propios y el rol que pueden o deben jugar en la escuela. Además, se destaca la necesidad de crear un nuevo ambiente escolar y ampliar los espacios educativos con la participación de la gente de la comunidad (Principio 6). ¿Cómo podemos abrir la escuela a la comunidad para fortalecer los procesos de aprendizaje en la lengua materna?

La transmisión de la lengua materna entre generaciones distintas (entre ancianos, adultos y niños) también es una transmisión de valores, conocimientos y prácticas culturales. Es decir, el aprendizaje del idioma indígena es también un proceso de socialización y de educación para los niños. La lengua hablada es portadora de conocimientos propios, metáforas, imágenes, modos expresivos, historias culturales y muchas riquezas que se pierden cuando se deja de hablar el idioma.

La enseñanza escolar no debería de desplazar ni atacar este proceso de educación propia en la comunidad. Por esta razón, la lengua originaria en la escuela bilingüe no debería ser usada sólo para traducir contenidos curriculares de la escuela castellanizante. Más bien, mediante la enseñanza escolar en la lengua materna indígena, se debería de buscar maneras de fortalecer, rescatar, y apoyarse en los conocimientos propios para mejorar los procesos de aprendizaje en, y acerca de la lengua materna.

Debate: ¿es bueno o malo introducir nuestra cultura al mundo de la escuela?

Este punto trae consigo muchos debates y cuestionamientos. Unos sugieren que los saberes propios nunca deberían de ser escritos o pasados al mundo escolar. Otros opinan que la escuela es para el saber no-indígena, y la casa/familia es para el saber indígena. Algunos piensan que “rescatar” los conocimientos implica volver al pasado. Otros mayores opinan, con mucha razón, que la sabiduría no debe ser profanada en la forma de libros infantiles.

Por el otro lado, algunos consideran que la escuela puede integrarse con los conocimientos e historias de la comunidad. Se piensa que escribiendo historias y textos sobre nuestras culturas, podemos fortalecer nuestra identidad y nuestro futuro.

Lo que es cierto es que tenemos que buscar e innovar con nuevos elementos curriculares desde de la comunidad, para combinar la enseñanza de la lengua con el reforzamiento de los saberes de nuestro pueblo. Como educadores siempre tenemos que tomar decisiones en diálogo con la comunidad, con la organización indígena y con los consejos de sabios o ancianos.

Los saberes y conocimientos culturales constituyen contenidos del curriculum escolar: ¿cómo se logra esto?

Se ha sugerido que hay tres enfoques con respeto a la “recuperación” o incorporación de conocimientos propios en la educación (Montes 1996:150-151).

1. **Que se reúnan los sabios, ancianos, y conoedores del pueblo**, tal vez ya fuera de los espacios de transmisión oral tradicional, para recontar y comentar sobre las historias, los conocimientos de tecnologías, del tiempo, del mundo natural, etc., en diálogo con jóvenes, maestros en formación, y otros. Estas reuniones y conversaciones luego son preservadas y transcritas en la forma de libros y materiales de texto.

Luego, ¿Cómo incorporamos tales materiales en un diseño curricular nuevo? ¿Bastaría escribir conocimientos para luego olvidarnos de los conocedores y las prácticas de la vida real?

2. **Que se enseñen a los maestros en formación sobre la “mitología” o la “tradición oral”** de sus pueblos, de manera que ellos tengan conocimiento propio sobre estos temas. ¿Con este enfoque, cuáles son los riesgos que corremos? ¿Es siempre deseable convertir historias profundas en meros contenidos escolares? ¿Cuáles son conocimientos propios adecuados para la transmisión en aula, y cuáles no? ¿Cómo podemos evitar lo que se hace en las escuelas nacionales, es decir, una folklorización de nuestros conocimientos, prácticas e historias?
3. **Que se enseñen los conocimientos tradicionales a los niños en la escuela**, porque ya no aprenden ciertas cosas en sus casas. Este enfoque asigna un rol de conocedor al maestro, y también requiere la participación de otros conocedores de la comunidad. ¿Tendrá el mismo significado la sabiduría transmitida en la escuela que la sabiduría aprendida en la vida fuera de la escuela? No queremos que los maestros sustituyan a los abuelos y las abuelas. ¿Cómo hacemos un balance entre la “recuperación” de lo propio en la escuela y la transmisión cultural en la familia?

¿Cuáles (si alguno) de los enfoques arriba citados nos parecen útiles para nuestro caso? ¿Qué otras opciones hay para incorporar los conocimientos locales a la enseñanza de la lengua materna indígena? ¿Existe el peligro de convertir a la cultura vivida en papel escrito, así matando a la cultura a nombre de salvarla?

Varios actores de la comunidad participan en las situaciones de aprendizaje.

En casi todos los programas y proyectos de educación indígena bilingüe, de etnoeducación, o de educación intercultural bilingüe, se sugiere que participen los mayores, las ancianas y los ancianos en la actividad pedagógica de una manera u otra. De hecho, consideramos positiva esta participación por las siguientes razones:

- valida y valoriza la participación y conocimiento de los mayores en el contexto de la escuela formal
- construye un contacto entre sabios y especialistas de la comunidad y los niños, quienes tal vez no tendrían otra oportunidad para conocer o conversar con estos conocedores, intelectuales, o ancianos

- descentraliza el rol de ‘educador’ del maestro, agregándole otras fuentes de conocimiento que de hecho son revalorizadas por su inclusión en el currículum formal. Es decir, el maestro-guía trabaja junto con otros quienes son las verdaderas fuentes de conocimiento e historia de la comunidad.

Esta participación de otros actores, sabios y conocedores puede darse en varios momentos y contextos:

- En las **fases del desarrollo curricular**, donde miembros de la comunidad y otros trabajan con la organización indígena y con educadores indígenas para diseñar materiales curriculares en la lengua originaria.
- En las **reuniones convocadas** para contar, grabar, filmar, escribir o preservar de alguna manera conocimientos de los ancianos. Esta participación siempre se tiene que hacer considerando el valor que los ancianos adscriban al conocimiento y el respeto que merecen.
- Como **asesores o guías constantes y permanentes** de los maestros de aula, para ser consultados en temas del idioma, de la historia, del actuar pedagógico, y sobre los contenidos curriculares. Los maestros tenemos que ser abiertos a que los mayores nos enseñen.
- En las **actividades pedagógicas dentro y fuera del aula**, como ser demostrar, contar, relatar conocimientos en diálogo con los alumnos y los maestros
- Como **maestros o guías en el desarrollo de los nidos lingüísticos**¹⁷ y **actividades del nivel pre-escolar**. De tal manera, se evita la ruptura entre casa y escuela para los niños pequeños, se inserta un(a) hablante hábil en las actividades pre-escolares, y se fortalece el uso de la LI en los niveles más tempranos de la escuela.
- Como **actores de enseñanza en momentos de la vida real de la comunidad**, donde los alumnos puedan asistir y observar, para luego debatir, comentar, escribir en la escuela, etc. (siembra, artesanía, cosecha, feria, nacimientos, asamblea, atención médica, etc.)
- Como **actores de enseñanza en el contexto de la formación de maestros** bilingües indígenas, de manera que vienen a transmitir sus experiencias, conocimientos e historias a los futuros docentes.

¹⁷ Un nido lingüístico es una agrupación diaria o semanal donde niños pequeños se reúnen con un mayor quien habla muy bien el idioma nativo. Consiste en periodos del día cuando un mayor acompaña y charla con niños chiquitos en medio de sus actividades escolares. Fue concebido para contextos de pérdida lingüística, para que los niños escuchen y hablen el idioma indígena. Pero de igual modo podemos aprovechar la idea para estimular la participación de los ancianos con los chiquitos en la escuela.

Inquietudes sobre los saberes y la cultura propia en la escuela

¿Será que el currículum de lengua originaria tiene que asumir la responsabilidad para reproducir y recuperar todos los conocimientos de la comunidad, el pueblo, o la nación originaria? Creemos que NO.

Si bien es importante incorporar saberes de la cultura propia al mundo escolar, también es importante:

- **promover actitudes positivas hacia la lengua**, y hacia su uso en los contextos propios y tradicionales de transmisión de conocimiento para que los niños asuman las palabras de sus mayores, y no se crea una ruptura entre generaciones por culpa de la escuela.
- **dejar espacios propios a la vida real**, sin querer escolarizar toda la “cultura” y sin pensar que la escuela en sí se convierte en el único transmisor del conocimiento cultural.
- **dialogar permanentemente con dirigentes, mayores y sabios** para incorporar los conocimientos propios con respeto y con miras a defender el uso de la lengua. Las actividades escolares no tendrían que causar conflictos en la comunidad. Tenemos que concientizarnos acerca de los saberes tradicionales que no se deberían tocar para la enseñanza escolar. Estos conocimientos sagrados tienen sus propios espacios de transmisión.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

ANEXO 5



Sugerencias metodológicas para la investigación y aprendizaje

En este anexo sugerimos unas ideas para la exploración de saberes culturales y su incorporación a las actividades de clase. Estos incluyen: campos semánticos, como herramienta de sistematización y conceptualización; micro-etnografías como trabajo investigativo de los alumnos; y diccionarios escolares en lengua materna indígena.

1. CAMPOS SEMÁNTICOS: buscar contenidos propios dentro de la lengua propia

Hoy en día, ninguna cultura o lengua del mundo se encuentra en un estado “puro”. Es decir, nuestro saber es muy complejo y contiene elementos de muchos orígenes. Así son las identidades y lenguas de todos los pueblos del mundo, de todas las razas. Sin embargo, para construir un currículo para las lenguas originarias, podemos investigar los **campos semánticos** en nuestros idiomas, que revelan mundos de conocimiento construidos con los significados históricos y actuales que transporta el idioma.

Un campo semántico es un área de conocimiento, construida de diferentes palabras o frases, que se relaciona a algún objeto, actividad, o concepto cultural. La palabra semántica indica que estas palabras nos indican significados sobre algo. La palabra campo indica que cubre todo el espacio conceptual de ese algo. De alguna manera, un campo semántico es un modelo de nuestra manera de pensar sobre, entender, o concebir algo de nuestro mundo cultural. Los campos semánticos son asociaciones entre los significados de palabras y frases. Son siempre variables y cambiantes. Aún dentro de nuestros propios idiomas y culturas podemos compartir diferentes visiones y significados sobre el mismo tema.

Por ejemplo, podríamos construir y explorar el campo semántico de LUNA, según la perspectiva de nuestra lengua originaria. En ese sentido buscaríamos todas las palabras, ideas, imágenes, conceptos y relaciones que podamos, que estén asociados a la “LUNA”. En castellano, tal vez encontraríamos las fases de la luna, ideas que vinculan la luna y las prácticas agrícolas, ideas que vinculan la luna con el sol y las estrellas, palabras para describir la luna, etc. ¿Qué tipos de campos semánticos existen relacionados a la “LUNA” en nuestros idiomas?

Encontraremos que a veces los conceptos del idioma propio son muy distintos del idioma castellano. A veces no son tan diferentes. Con los campos semánticos, podemos explorar estas diferencias como una actividad de aprendizaje, pero también podemos usar estos modelos para construir contenidos curriculares de diferentes niveles educativos.

Por ejemplo:

- Podemos utilizar las investigaciones como una actividad de investigación para los niños. Este proyecto también puede estimular el uso de metalenguajes propios y la práctica de sistematizar, ordenar, clasificar.
- Podemos sistematizar campos semánticos propios para apoyar la construcción de actividades curriculares en otras materias como ciencias sociales, que se apoya en el curriculum de L1, o para construir nuestra unidad temática.
- Podemos identificar áreas de conocimiento tradicional y nuevo, para apoyar a los niños quienes ya no aprenden ese cuerpo de saberes en la casa.

¿Cómo construimos los campos semánticos?

Básicamente, requiere escoger un tema o idea (el cuerpo, el clima, el agua, los animales, los cultivos, las tecnologías, etc.) y luego ir explorando cada elemento que se relaciona con ese fenómeno. Para el cuerpo, por ejemplo, podemos explorar varios caminos, como:

Campos semánticos relacionados al cuerpo

- las partes del cuerpo
- las distintas enfermedades que afectan al cuerpo
- distintas maneras de curar el cuerpo
- nuestras ideas sobre distintas funciones del cuerpo (biológicos, psicológicos, emotivos, físicos, etc.)

He aquí un ejemplo de un campo semántico sobre la tecnología de caza del Pueblo Chakobo de Bolivia:

Un ejemplo de los campos semánticos: la flecha Chakobo¹⁸
 Aquí presentamos un campo semántico sobre la flecha en el mundo Chakobo, de la Amazonía Boliviana. Fijémonos en toda la información que podemos deducir mediante un estudio de las clases de flechas

| | | |
|--------|---|--|
| PAKA | huani paka paka | punta de chonta, para matar animal grande punta de takuara, para matar animal grande |
| KĒRĒKĒ | kēre xoko kēre xetahua manihua kērēkē | garfio pequeño de chonta, para aves garfio ancho de chonta, para aves garfio de patujú, para mono |
| TIOPI | rehui tētēka rēba rá | con punta, para aves pequeños sin punta, para aves terrestres |
| BIKOBI | huani bikobi jihui bikobi | punta de chonta, para matar pescado punta de palo, para matar pescado |
| NOTSI | huani notsi karabo notsi kēspi notsi | varias puntas de chonta, para pescado varias puntas de clavo, para pescado varias puntas de motacu, para pescado |

- ¿Qué nos dicen las diferentes palabras que usamos para ordenar este cuerpo de conocimiento?
- ¿Cuáles conocimientos sobre el mundo natural, la economía de la cacería, y la lengua Chakobo podemos ver en este campo semántico?
- ¿Cómo podemos usar tal información en un proyecto o actividad de lecto-escritura con los niños? Si no lo vemos como un campo apropiado para niños, ¿cuáles otros podríamos explorar y utilizar en aula?

2. PEQUEÑAS ETNOGRAFIAS: Investigaciones culturales sobre la vida

Crear, fortalecer, y consolidar una pedagogía de lenguas originarias indígenas requiere, como en cualquier sistema educativo, un constante esfuerzo investigativo por parte del docente, de los planificadores curriculares, y de los alumnos mismos. Una herramienta de investigación útil en el área de lenguas originarias es la llamada “etnografía”. En esta sección describimos el concepto de etnografía, y hacemos unas sugerencias sobre su relevancia al desarrollo curricular en el área de lenguas originarias indígenas.

¿Qué es “etnografía”?

Etnografía quiere decir “escritos sobre la gente”. Es el método investigativo principal del campo de antropología y otras áreas de estudio social. Como método de investigación, contempla varias actividades:

¹⁸ Elaborado por Mauha Chávez, profesor Chakobo, Alto Ivón, Bolivia. Tomado de Gustafson 1996:104.

- ★ La **observación** directa de actividades humanas, p.ej., eventos, reuniones, ritos, fiestas, aulas de clase, la cacería, actividades del mercado, de la cosecha, siembra, encuentros, etc. Como observadores, tomamos apuntes sobre los participantes, las interacciones, las formas de hablar, los espacios utilizados, las herramientas o tecnologías que utiliza la gente, etc.
- ★ La **recopilación** de recuentos orales sobre las actividades humanas del presente o pasado, recontados por personas que hayan participado o conozcan el suceso de manera directa o indirecta (historias orales, discusiones, cuentos, relatos, debates, entrevistas). Usualmente se hace una recolección de recuentos sobre algún tema o historia concreta como ‘la siembra’, ‘la fundación de la comunidad’, etc.
- ★ La **participación** en actividades sociales de comunidades humanas, lo cual implica compartir un cierto grado de conocimiento sobre ese mundo social y cultural, y aprovechar de esa experiencia para reflexionar sobre el significado que tiene la vida y la realidad cotidiana para los miembros de la comunidad. Implica acercarse a las emociones, los sentimientos y las experiencias de la gente con quien vivimos y trabajamos.
- ★ La **sistematización** de, y **reflexión** sobre los materiales recopilados.

Por lo general, hacer etnografía implica utilizar estos métodos para elaborar un análisis sobre algún aspecto de la vida social o cultural de una comunidad de personas. Como maestros, nos podemos servir de estas habilidades de observar, apuntar y sistematizar para conocer mejor a nuestros alumnos. De igual manera, los alumnos pueden ejercer estas habilidades mediante sus propias pequeñas investigaciones.

A veces el resultado de esta investigación se presenta en forma de texto escrito, así que resulta ser un “escrito sobre la gente.” En el contexto escolar de lenguas originarias, podemos ser muy creativos en buscar diversas maneras de presentar nuestros conocimientos o resultados con presentaciones orales, teatros, escritos, demostraciones, historias contadas, poesías, etc.

¿Cómo podemos usar etnografía en el área de lenguas originarias indígenas?

Para nuestro trabajo en lengua originaria, nosotros podemos usar la práctica etnográfica para crear actividades de investigación, observación, participación y discusión crítica para los niños de todas las edades y niveles escolares. La etnografía puede contribuir a:

- ★ desarrollar aptitudes para la observación directa, la comunicación con otros, y la representación escrita y oral de lo observado
- ★ desarrollar aptitudes para considerar interpretaciones y significados diversos de realidades sociales y culturales, abre el paso a entender y aceptar la diversidad entre la gente
- ★ crear y/o reforzar contextos de comunicación e interrelación entre la vida cotidiana y la vida escolar
- ★ apoyar la recolección y construcción de materiales escritos en la lengua originaria, que luego pueden utilizarse en otros niveles y contextos de aula
- ★ desarrollar prácticas reflexivas y metacognitivas sobre la vida propia, en la lengua propia, y crear un metalenguaje de palabras nuevas para tratar temas sociales, culturales y lingüísticos en la lengua originaria. Es decir, ya no vamos a describir nuestras vidas en el idioma castellano, sino en nuestros idiomas. Así que reubica la reflexión sobre culturas indígenas al idioma indígena. De tal manera, se fortalecen habilidades cognitivas deseables y se prioriza procesos de desarrollo lingüístico de manera paralela.
- ★ acercar a los niños a campos léxicos y semánticos propios de la vida real. Estimula el *uso del idioma originario como medio, y no solo como objeto de estudio*, abriendo debates sobre palabras antiguas, palabras fuera de uso común, la necesidad de crear neologismos, y los espacios de interacción entre dominios de la lengua originaria y la lengua del entorno.

¿Cuáles son los temas de los estudios etnográficos?

Los estudios etnográficos pueden cubrir cualquier tema de la vida cultural y social de una comunidad humana. Algunos ejemplos:

- ★ el **nacimiento** (la práctica, los participantes, lo que se dice, lo que se hace, las ideas que se tienen sobre la niñez, las prácticas asociadas al nacimiento, las etapas de la niñez, el nombramiento, el recorte de pelo...)
- ★ la **cocina o la comida** (maneras de preparar, creencias e ideas que se tienen sobre los productos, maneras de comer, quiénes preparan, cómo aprenden a preparar, cómo se clasifican las comidas...)
- ★ el **mundo natural** (visiones sobre las plantas, los animales, la astronomía, el agua, los ríos; nuestra manera de utilizar y relacionarnos con el mundo natural, nuestra manera de categorizar al mundo natural...)

- ★ la **tecnología propia y nueva** (las formas de elaborar herramientas, casas, máquinas, utensilios, ropas, armas, etc. y las maneras en las cuales utilizamos y incorporamos cosas nuevas en la comunidad, como las radios, TV, computadoras, maquinaria agrícola...)

¿Cuáles otros temas podríamos explorar en forma etnográfica?

Proyecto etnográfico sobre los pájaros en guaraní:¹⁹ sus características, las cosas que nos enseñan, las cosas que nos cuentan

En este ejemplo de un proyecto investigativo para niños guaraníes, se busca un acercamiento al mundo de los pájaros. En la cultura guaraní, los pájaros también son comunicadores, es decir, se comunican con nosotros con un lenguaje propio. Avisan del tiempo, de las visitas, de los enfermos, anuncian la muerte, la suerte, y otras cosas comunes. El proyecto que reproducimos aquí sigue unas lecturas sobre distintos pájaros, y es seguido por un cuento sobre un pájaro hablador. Este proyecto puede ser adecuado para distintos niveles, desde los más pequeños, a los jóvenes mayores.

3. DICCIONARIOS O ENCICLOPEDIAS ESCOLARES O INFANTILES

Los diccionarios tradicionales

| | |
|--|--|
| <p>Ñanembaravikirä: Yaeka arakuaa ñandereko regua Ñanemiarita guira retare</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Yaparaviki mboatiati rupi, oporomboe vae oiparavota kiakia reta oparaviki vaerä. Amogue temimboe reta oikuaaete vae oparavikita irue oikuaakatumbae vae reta. 2. Yaiparavo "guira regua" ñanembaravikirä. 3. Yamboyao kuae mbaraviki mboatiati rupi. Amo oyemboeta guira ipegua vaere, amo oyemboeta guira kaa pegua vaere, amo guira itüpa vaere, koräi. 4. Mboati reta oparaviki oyupavo jare omojaanga keräira ojota mbarandu oya-po. 5. Mboati reta oechaka irue temimboe retape jaanga oyapogue vae. Irue reta ipuere ombori oyapokatu vaerä. | <p>Nuestro proyecto: Busquemos saber sobre nuestra cultura Hablaremos sobre los pájaros</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajamos en grupos organizados por el maestro, que los alumnos tengan distintas habilidades. 2. Escojamos el tema "pájaro" 3. Dividimos el trabajo y el tema entre los grupos. Un grupo escoge pájaros del monte, otros los pájaros del río, otros los pájaros mágicos, etc. 4. Cada grupo trabaja conjuntamente para preparar las preguntas o las actividades de observación que van a hacer. 5. Luego se presenta a los compañeros su propuesta de investigación. Los compañeros pueden agregar sugerencias para ayudarlos. |
|--|--|

¹⁹ Tomado de Gustafson, Gutiérrez y Manuel 1998:46.

| | |
|---|---|
| <p>6. Ñamaeye jaanga yayapo vaere. Yayapoye jare ñamoporova mbarandu reta ñaneĩru reta ndive.</p> | <p>6. Los grupos revisan sus planes de investigación y ensayan sus entrevistas, tomando en cuenta el respeto a las personas con quienes se van a conversar.</p> |
| <p>7. Jaema yaja tẽta rupi yaparandu ndechi reta ani okuakuague retape. Yamboete katu reve yayapo ñanemarandu.</p> | <p>7. Entonces vamos a las comunidades o pueblos y hacemos preguntas a los mayores o los sabios sobre el pájaro que has escogido.</p> |
| <p>8. Opa yaikuatia imiari ñandeve vae yave, yambosimbi jare yayapo tupapire yaechaka ani ñamombeu vaerã yemboerendape.</p> | <p>8. Ordenamos bien las cosas que nos cuenta, y hacemos una presentación oral o escrita en la clase para que nuestros compañeros también aprendan.</p> |

Durante toda la historia del contacto y conflicto entre las lenguas indígenas y la lengua española, la creación de diccionarios siempre fue una de las actividades principales que hicieron los misioneros, los colonizadores y los oficiales del gobierno. Estos diccionarios funcionaban no para defender la lengua indígena, sino para ayudar a los gobernadores y misioneros en su afán de cocer el idioma nativo para administrar mejor la mano de obra indígena y convertir a los pueblos indígenas a la religión católica (y en tiempos modernos, la protestante).

Para cumplir esta función los diccionarios se hicieron en forma bilingüe (castellano-lengua indígena). El objetivo fue traducir conceptos de la lengua española a las lenguas indígenas. Se enfocaron en conceptos que cumplían funciones para los colonizadores. Por ejemplo, además de las palabras cotidianas, buscaron traducir términos como ‘gracia’, ‘Dios’, ‘pecado’, ‘tiempo’, ‘hora’, ‘reloj’, ‘trabajo’. Muchos de estos términos no tenían nada que ver con las culturas indígenas, pero fueron importantes para los colonizadores y los misioneros. Considera este ejemplo de un diccionario Guaraní-Castellano hecho por un Padre Franciscano en el año 1791 (hace más de 200 años ya venían escribiendo el idioma):

MOMBEU decir, publicar, dar cuentas, relatar, referir, quejarse, acusar, aconsejar, bendecir, alabar, maldecir, confesar, manifestar; **amombeu** digo; **amombeu mbya pãve resape** se lo dije a los ojos de todos, en público; **mbya pãve remiendu ramo** oyéndolo todos; **che remimombeu** lo que refiero... **amombeu mendarã Túpa ope** declaro los que se han de casar en la iglesia; **amombeuma paipa** ya se lo avisé al padre; ... **amombeu husticia hovake** le avisé a la justicia; **añemombeu katu** me confieso bien; **paipa amombeu che angaipa** confieso mis pecados al padre; ... **ñemombeuha** confesionario...

Fig. 1. La palabra ‘mombeu’ quiere decir “contar” en Guaraní. Ver como se enfoca la traducción en asuntos de ‘Dios’ en este diccionario. Fragmento

del diccionario Guaraní de 1791, hecho por el misionero Franciscano, Pedro León de Santiago (León de Santiago 1998).

Diccionarios bilingües para las escuelas bilingües

Hoy en día muchos técnicos, educadores y lingüistas indígenas escriben diccionarios bilingües para ayudar el desarrollo pedagógico y político de las lenguas indígenas. De tal modo, se ha buscado traducir términos de la legislación, los derechos humanos, y de la escuela a los idiomas nativos. Este proceso ha implicado la creación de nuevas palabras (neologismos) que se utilizan en el contexto escolar y político de los pueblos indígenas. Son muy útiles, pero tenemos que ser cuidadosos para que no se conviertan solamente en símbolos que no tienen funciones reales en nuestra habla. Un paso es crear palabras nuevas, otro paso es ponerlas en práctica dentro del idioma vivo.

Además de diccionarios, los activistas de las lenguas también han publicado manuales de redacción, recopilaciones bilingües de literatura e historias, gramáticas pedagógicas, etc. Hasta ahora la mayor parte de estas publicaciones ha sido en forma bilingüe, para apoyar a la gente que está acostumbrado solamente a leer en español. En un futuro próximo, sin embargo, esta clase de trabajos y publicaciones ya tendría que ser mayormente monolingüe en nuestros idiomas. Si no, siempre reproducimos la diglosia en nuestros propios trabajos.

Nuevos diccionarios en nuestro idioma

Con el desarrollo de un curriculum propio para la lengua materna indígena, ahora nos entramos a la construcción de **diccionarios monolingües** para todos los niveles escolares. Esta actividad fomenta la búsqueda de un metalenguaje propio dentro del cual se puede hablar sobre la lengua indígena utilizando la misma lengua. Es decir, ya no usaremos solamente el castellano cuando hablamos sobre nuestra lengua. Estos diccionarios nos sirven como referencia y como guía de redacción. Aunque no pretendemos redactar diccionarios grandes y completos desde el aula, podemos utilizar esta idea como una estrategia pedagógica.

Como las otras sugerencias metodológicas aquí presentadas, para los niños esta actividad constituye un proceso de aprendizaje en sí, y además contribuye al desarrollo de materiales pedagógicos en la lengua propia. Tales materiales desde luego pueden servir como referentes para otras actividades de enseñanza en aula.

Para los niños del primer ciclo, esta actividad se puede desarrollar en forma oral, con la elicitación de descripciones y definiciones de cosas de la realidad cotidiana. Los niños pueden buscar maneras de describir, definir, o categorizar elementos como las comidas comunes, las plantas, los animales, las herramientas, etc. De igual manera, pueden describir cosas, animales o plantas nuevas en sus propias palabras, enfocando en sus características (tamaño, forma, color, textura, dónde vive o se encuentra, qué come, cómo es, qué hace, que hacemos con ello, qué nos hace, etc.)

Como una actividad escrita para los niños quienes ya escriben solos, los alumnos pueden escoger ciertas categorías léxicas para hacer luego diccionarios pequeños de aula que bien se pueden escribir en papelógrafos grandes o en forma de libritos o cuadernos. Podría desarrollarse como una actividad dentro de una unidad temática o para fortalecer una investigación etnográfica.

Podemos unir esta tarea con otros ejemplos mencionados sobre la exploración del conocimiento propio. Es decir, los niños pueden desarrollar un proyecto de aula sobre la descripción escrita de todas las plantas medicinales. En el proceso, pueden desarrollar varias actividades y logros, dentro de las cuales incluimos:

- Entrevistas con los conocedores y sabios
- Acercamiento a términos nuevos para elementos poco comunes
- Categorización de los tipos de plantas medicinales según los criterios de los sabios (por enfermedad, por tipo de planta, por modo de preparación, u otro)
- Presentaciones orales en aula sobre sus conocimientos nuevos
- Un diccionario enciclopédico de aula sobre todas las plantas conocidas, con una descripción de la planta, la manera de preparar, la enfermedad a tratarse, el lugar donde se busca la planta, etc.

Podemos escoger de muchos otros temas distintos (el trabajo, distintos formas del lenguaje, los lugares, los nombres de lugares, los nombres propios, las partes del cuerpo, los animales, los cultivos, los frutos del monte, las herramientas, las partes de la casa, etc.).

Aquí mostramos una sección del diccionario quechua boliviano, escrito por Alfredo Quiróz. *Qhichwa Simipirwa* (La Paz:UNICEF, 1998). La versión original no incluye traducciones en español porque el libro está destinado al uso de los mismos quechua hablantes, especialmente a los niños.

simi s.

1. Runapatapis uywaptapis uyanpi mikhuyta apaykuna jutk'u.
"Sisa makinwan siminta pichakun"

2. Runap rimaynin.
Runasimi=qhichwa.

Esta entrada incluye la siguiente información:

EL TÉRMINO

suti,

boca, lenguaje, s. significa que es

o 'nombre, sustantivo'.

1ra. DEFINICION

1. De la gente, de los animales, un hueco en la cara que sirve para introducir alimentos.

1er. EJEMPLO

"Sisa limpia su boca con la mano"

2da. DEFINICION

2. El habla de la gente.

2do. EJEMPLO

"Runasimi=la lengua quechua"

Sugerencias para elaborar diccionarios escolares:

1. Escoger un tema o categoría léxica (un grupo de ideas o palabras)
2. Hacer un listado de la palabras y conceptos claves a definirse y describirse
3. Ordenar la lista en forma alfabética, o en orden conceptual (alfabética para práctica de uso de diccionario, conceptual para una descripción etnográfica o enciclopédica)
4. Trabajando en grupos (ver arriba, como en las etnografías, se desarrolla un plan de investigación, se lo revisa, etc.).
5. Se trata de encontrar maneras propias de definir y describir los términos, sin utilizar la misma palabra o raíz léxica en la definición. (Por ejemplo, para definir "comer", no podemos decir, "comer es lo que hacemos cuando comemos", más bien diríamos algo como, "comer = la acción de consumir comida para vivir", o "comer = ingerir alimentos por la boca").
6. Podemos acompañar las definiciones o descripciones con el uso de la palabra en una oración, o una descripción cultural más detallada sobre la importancia del término en nuestras vidas.
7. En los niveles más avanzados, ya se puede empezar a categorizar las palabras según su clase gramatical, con categorías y neologismos de la propia lengua indígena (verbos, sustantivos, etc.)

BIBLIOGRAFÍA

- Bialystok, E; Hakuta, K.
1996 *In Other Words*. New York: Basic Books.
- Bigas, M; Correig, M.
2001 *Didáctica de la lengua en la Educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bruner, Jerome.
1996 *L'éducation, entrée dans la culture*. París: Editorial Retz.
- Bruner, Jerome.
2002 *Pourquoi nous racontons-nous des histoires?* París: Editorial Retz.
- Cassany, D. y otros.
1997 *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Grao.
- Cazden, C.
1991 *Classroom Discourse. The language of teaching and learning*. Portsmouth: Heineman Educational Books Inc.
- Coll, C. S.
1990 *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- 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.
- Dixon-Krauss, L.
1996 *Vygotsky in the classroom*. USA: Longman Publishers.
- Dolz, J.; Schneuwly, B.
1998 *Pour un enseignement de l'oral*. París: Editorial ESF.
- Escamilla, K.
1994 "The sociolinguistic environment of a bilingual school: a case study introduction."
The Bilingual Research Journal 18: 21-47
- Ferreiro, E.; et al.
1992 *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Ferreiro, E.
1997 *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.

- Fishman, J.A.
1978 *Advances in the Study of Societal Multilingualism*. The Hague, The Netherlands, New York: Mouton.
- François, F.
1993 *Pratiques de l'oral*. Francia: Editions Nathan.
- Freire, P.; Macedo, D.
1989 *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Galdames, V. et al.
1989 *Sonabras y palabridos, Juegos de expresión literaria*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica/Teleduc.
- Gardner, H.
1996 *Les Intelligences Multiples*. París: Editorial Retz.
- Goodman, K.
1990 "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje." *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 11, 2.
- Goody, J.
1994 *Entre l'Oralité et l'Écriture*. París: PUF.
- Grangeat, M.; Meirieu, P.
1997 *La métacognition, une aide au travail des élèves*. París: Editorial ESF.
- Hakuta, K.
1987 "Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children." *Child Development* 58 (5): 1372-1388
- Hargreaves, A.
1995 *Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Casell.
- Hornberger, N.
1988 *Haku Yachaywasiman*. Puno: PEEB-P.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.
1987 *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jolibert, J.
1996 *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen.
- Kagan, S.
1989 *Cooperative learning resources for teachers*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers.
- Lacasa, Pilar.
1994 *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Editorial Visor.

- Lauritzen, C.; Jaeger, M.
1997 *Integrating Learning Through Story. The Narrative Curriculum.* New York: Delmar Publishers.
- Lier L. van
1991 "Inside in the classroom: learning processes and teaching procedures." *Applied Language Learning. Vol.2, N° 1, pp 29-68*
- Lier, L. van
1996 *Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy and authenticity.* London & New York: Longman.
- López, Luis Enrique
1996 "No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación." En: Godenzzi, J. C. *Educación e interculturalidad.* Cusco: CBS.
- Meirieu, Ph.
1991 *Apprendre, oui, mais comment.* París: Editorial ESF.
- Mercer, N.
1995 *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona: Editorial Paidós.
- O'Malley, J.M.; Valdez, L.
1996 *Authentic Assessment.* USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Resnick, L.; Klofer, L.
1996 *Curriculum y cognición.* Buenos Aires: Editorial Aique.
- Rogoff, B.
1990 *Aprendices del pensamiento.* Barcelona: Editorial Paidós.
- Skutnabb-Kangas, T.
1981 *Bilingualism or not. The education of minorities.* Clevedon: Multilingual Matters.
- Tharp, R.; Gallimore, R.
1988 *Rousing minds to life. Teaching, learning and schooling in social context.* Cambridge: 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.
- Walqui, A.; Galdames, V.
2005 *Enseñanza del castellano como segunda llygua.* La Paz: PINSEIB y PROEIB Andes.



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA