

# Caja de herramientas

para la inclusión y equidad educativa



# **Caja de Herramientas**

**para la inclusión y equidad educativa**

## DIRECTORIO

Secretaría de Educación Pública  
Aurelio Nuño Mayer

Subsecretaría de Educación Básica  
Javier Treviño Cantú

Dirección General de Educación Indígena  
Rosalinda Morales Garza

Dirección de Educación Básica  
Alicia Xochitl Olvera Rosas

Dirección para la Formación y Desarrollo  
Profesional de Docentes de Educación Indígena  
Edgar Yesid Sierra Soler

Dirección y Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas  
Eleuterio Olarte Tiburcio

Dirección de Apoyos Educativos  
Erika Pérez Moya

**Caja de Herramientas para la inclusión y equidad educativa**  
fue elaborado en la Dirección General de Educación Indígena  
de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

### Coordinación académica

Edgar Yesid Sierra Soler  
María de Lourdes Girón López

### Contenido

Elvira Margarita Peña Rodríguez

### Dirección editorial

Erika Pérez Moya

### Coordinación editorial

José Raúl Uribe Carvajal

### Diseño y formación

Abril Isell Collado Estrada

### Ilustración

José de Santiago Torices Montero

### Fotografía

Alfred José Louis Federico Jacob Vilalta

### Corrección de estilo

Alma Rosa Vela Vázquez

### Cuidado editorial

Erika Pérez Moya  
José Raúl Uribe Carvajal

© Dirección General de Educación Indígena  
Fray Servando Teresa de Mier 127, Col. Centro,  
C. P. 06080, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-8456-25-3

Primera edición, 2017

Impreso en México

Reservados todos los derechos. Se prohíbe la reproducción  
total o parcial de esta obra por cualquier medio electrónico  
o mecánico sin consentimiento previo y por escrito del titular  
de los derechos.

## ÍNDICE

Presentación .....	8
I. Cuando el Español se convierte en Segunda Lengua .....	12
1. Contextos de Bilingüismo. La situación de las lenguas indígenas y del español en México .....	15
Palabras clave .....	15
1.1 .....	16
1.2 .....	18
1.3 .....	20
1.4 .....	21
1.5 .....	27
2. El aula para la enseñanza de la segunda lengua .....	29
Palabras clave .....	29
2.1 .....	30
2.2 .....	34
2.3 .....	40
2.4 .....	43
3. Didáctica de la habilidad de escuchar .....	45
Palabras clave .....	45
3.1 .....	46
3.2 .....	51
3.3 .....	56

4. Didáctica de la habilidad de hablar .....	59
Palabras clave .....	59
4.1 .....	60
4.2 .....	61
4.3 .....	63
4.4 .....	65
4.5 .....	74
4.6 .....	76
4.7 .....	81
II. El Aprendizaje Cooperativo: un trabajo con y para todos .....	84
1. Aprendizaje Colaborativo o Cooperativo .....	87
2. ¿Qué sabemos del Aprendizaje Cooperativo? .....	89
3. Algunas reflexiones sobre el Aprendizaje Cooperativo en los contextos de aprendizaje del español como segunda lengua .....	93
4. Se promueve el trabajo cooperativo dentro del aula multicultural y plurilingüe .....	95
5. La transformación del aula a través del Aprendizaje Cooperativo .....	97
6. Formación de grupos y construcción de identidad .....	101
7. Normas de clase .....	105
8. Actividades Cooperativas .....	107

III. Hablar, leer y escribir .....	112
¿Para qué hablar, leer y escribir? (Aktividad entre docentes) .....	114
¿Qué es? ¿Cómo es? (Aktividad entre alumnos y alumnas) .....	116
Discutir, argumentar, debatir, discernir. (Aktividad entre docentes) .....	118
Un nuevo animal (Aktividad entre alumnos y alumnas). .....	119
¡Extra! ¡Extra! ¡Entérese del gran robo! (Aktividad entre docentes) .....	119
Palabras que nacen de palabras (Aktividad entre alumnos y alumnas) .....	121
Mis comidas favoritas (Aktividad entre alumnos y alumnas) .....	122
Describir e imaginar, imaginar y describir (Aktividad entre docentes) .....	122
El cuento incompleto. (Aktividad entre docentes) .....	124
Historia de vida (Aktividad entre docentes) .....	126
Inventar cuentos (Aktividad entre alumnos y alumnas) .....	127

Imagínate qué pasaría... (Actividad entre alumnas y alumnos) .....	128
Preguntas y preguntas (Actividad entre alumnas y alumnos) .....	129
Cuentos (Actividad entre docentes)	
¡Diles que no me maten!	
Los funerales de mamá grande	
El coyote y el zorrillo	
Los changos que tenían frío de noche	
¿Quién le pone el cascabel al gato?	
Don Samuel	
Bibliografía .....	143



## Presentación:

El sistema educativo en su conjunto se plantea eliminar las barreras para el acceso, la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje de todos los estudiantes. Mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural, la educación ofrece las bases para que independientemente de la lengua materna, origen étnico, género o condición socioeconómica, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades<sup>1</sup>.

A lo largo de los años, uno de los obstáculos que han limitado el fortalecimiento del desempeño escolar de los estudiantes hablantes de lenguas originarias y su acceso a niveles superiores de educación, es el manejo y estudio sistemático del español como segunda lengua.

Por considerar que ésta es una tarea prioritaria, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ha elaborado el material titulado: Caja de herramientas para la inclusión y equidad educativa, con la finalidad de apoyar el trabajo de los docentes en el aula.

El contenido de este material se ha organizado en tres apartados que se pueden consultar indistintamente, es decir, que el orden de presentación no presupone un orden consecutivo para su consulta.

- **Cuando el Español se convierte en Segunda Lengua**, está organizado en dos grupos de ideas: en una parte se resumen las características de las distintas situaciones sociolingüísticas existentes en México en las cuales el bilingüismo es una necesidad. En la otra se exponen las generalidades acerca del ambiente pedagógico favorable para el aprendizaje de una segunda lengua.

<sup>1</sup>Véase en Modelo para la educación obligatoria. México, 2017.

- **El aprendizaje cooperativo: un trabajo con y para todos**, es una reflexión sobre los fines didácticos del aprendizaje cooperativo así como algunas consideraciones sobre el contexto del aprendizaje del español como segunda lengua.
- **Hablar, leer y escribir**, se sugieren algunos ejercicios para desarrollar competencias lingüísticas de forma lúdica y cooperativa entre docentes y entre alumnos.

El uso óptimo de esta Caja de Herramientas se dará dentro de círculos de estudio, reuniones de Consejo Técnico Escolar, talleres, trabajo entre colegas y entre otros; pues en así como se produce tanto el aprendizaje individual como el cooperativo. Así mismo, este material también puede usarse de manera individual.

Invitamos a Directivos, Supervisores, Asesores Técnicos Pedagógicos; a maestros y maestras a revisar este material y enriquecerlo con otros recursos y experiencias exitosas en la tarea cotidiana de la enseñanza del español como segunda lengua.

Mtra. Rosalinda Morales Garza  
Directora General de Educación Indígena







uando el Español se convierte  
en Segunda Lengua

# I.

Es incuestionable la importancia de aprender español como segunda lengua (L2) para la sociedad, la comunidad, la familia y el niño o la niña, y la escuela no los puede dejar fuera del sistema educativo y del pleno derecho de recibir educación sin exclusiones, aunque esto no debe confundirse con el legítimo derecho de la población infantil de mantener su lengua materna (L1). Cada comunidad de hablantes ha de elegir qué lengua quiere hablar, en qué momento, con qué función y ante qué interlocutor, pero para que esa decisión se pueda tomar, los alumnos y las alumnas deben conocer y manejar las dos lenguas: la propia y el español.

Aprender una lengua no puede ser simplemente el desarrollo de una destreza. Aprender una lengua es una aventura educativa muy compleja que implica a la totalidad de la persona, del grupo y de la comunidad. Términos como “negociación de significados” o “aprendizaje cooperativo” demuestran que el aprendizaje de la lengua apunta a algo más que aprender los usos verbales, por ejemplo. Ese algo más es la competencia intercultural, la cual implica reconocer la importancia de los contextos sociolingüísticos y socioeducativos en la adquisición de una segunda lengua.

En México, para un número considerable de niñas y niños hablantes de lenguas originarias, el aprendizaje del español se da bajo la modalidad de una segunda lengua. Esto ocurre en escuelas localizadas en pueblos de asentamiento histórico y en centros de atención a niñas y niños migrantes. Cabe señalar que la presencia de población infantil migrante, perteneciente a diversos grupos lingüísticos, con diferentes necesidades e intereses; así como diferente manejo del español, implica para el docente de educación Pre-escolar y Primaria, un cambio sustancial en las estrategias a seguir para la enseñanza del español.

Por ello, en el apartado Cuando el Español se convierte en Segunda Lengua se brindan sugerencias didácticas para apoyar a los docentes en el desarrollo de esta tarea.

Así pues, el contenido se inicia en el apartado 1 con la exposición acerca de las características generales de los contextos de multilingüismo e interculturalidad en los cuales viven las poblaciones hablantes de lenguas originarias en México.

Los apartados siguientes –2, 3 y 4– se presentan principios psicopedagógicos y sugerencias didácticas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Cada apartado inicia con una serie de preguntas que sirven para la presentación del contenido. Consideramos que son preguntas que los docentes frecuentemente nos planteamos respecto al tema en cuestión. Después de las preguntas, se presentan las **palabras clave**, definiciones de palabras que expresan los conceptos centrales que luego dentro del texto se destacan en **negritas**. El apartado que da respuesta a cada una de las preguntas iniciales comienza con el número correspondiente escrito en un tamaño más grande. En cada apartado, con el propósito de apoyar el estudio y la aplicación (cuando ésta sea posible) del contenido antes expuesto, se proponen actividades: respuestas a preguntas derivadas de la comprensión del tema, elaboración de mapas conceptuales –esquemas gráficos– o resúmenes, diseño de actividades didácticas, realización y evaluación de las mismas, recopilación de información sobre algún asunto, etcétera. Generalmente, estas actividades se encuentran al final del apartado, pero cuando se han considerado importantes también se han intercalado. Cuando se ha creído conveniente, se han insertado cuadros, figuras y dibujos con el fin de contribuir a una mejor explicación del contenido.

El contenido de los apartados está tomado del trabajo *Sugerencias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas de México*, documento elaborado en 2004 por E. Margarita Peña Rodríguez y María del Carmen Turrent Rodríguez.

# 1. Contextos de Bilingüismo <sup>4</sup>

## La situación de las lenguas indígenas y del español en México

- 1.1. ¿Quién es una persona bilingüe?
- 1.2. ¿Qué es el plurilingüismo?
- 1.3. ¿Cómo se da el contacto entre las lenguas indígenas?
- 1.4. ¿En qué contextos lingüísticos de aula se da el aprendizaje del español como segunda lengua?
- 1.5. ¿Qué diferencia existe entre la comunicación para la vida diaria y la comunicación para la construcción de los aprendizajes? <sup>1</sup>

### Palabras clave

**Bilingüe:** persona capaz de usar dos lenguas en cualquier situación comunicativa con facilidad y efectividad.

**Bilingüismo:** capacidad que caracteriza a la persona bilingüe.

**Bilingüismo aditivo:** programa que consiste en sumarle a la lengua materna una segunda lengua sin que se busque la sustitución de una sobre otra. El bilingüismo aditivo ofrece mayor flexibilidad mental y capacidad para pensar de manera abstracta e independientemente de las palabras, dando superioridad en la formación de conceptos.

**Competencia comunicativa:** diversas capacidades que se integran en todo acto de comunicación; son de tipo formal y práctico.

**Diglosia:** fenómeno sociolingüístico referido a dos lenguas o dialectos que entran en contacto en situaciones de desigualdad ya que una es considerada como lengua culta y de prestigio y, la otra, subordinada y de uso limitado a las relaciones personales.

**Educación bilingüe:** sistema educativo que emplea dos o más lenguas como objeto de estudio y como medio para enseñar y aprender los contenidos escolares.

<sup>1</sup> Basado en *Sugerencias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas de México*. Capítulo 1: "Contextos de Bilingüismo: La situación de las lenguas indígenas y del español en México" (2004) Peña, Margarita y Turrent, María del Carmen. Documento de trabajo.



**Interculturalidad:** situación social orientada a propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo respecto de las identidades y a la diversidad cultural como forma de vida. También es una propuesta educativa para alcanzar esta situación.

**Lengua mayoritaria:** lengua que en una localidad en donde se hablan dos o más lenguas, debe ser conocida por todas las personas para que puedan participar en todas las situaciones comunicativas de la vida social (en México, el español).

**Lengua minoritaria:** término sociolingüístico que hace referencia a un idioma que en una comunidad es utilizado por un número pequeño de usuarios. Es un concepto que describe la situación de una lengua respecto a su implantación.

**Lengua principal:** lengua con la que habitualmente se identifica una persona bilingüe.

**Prácticas sociales del lenguaje:** modos de interacción que incluyen la producción o interpretación de textos orales y escritos, además de una serie de actividades vinculadas con éstas, por ejemplo los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos.

**Primera lengua:** lengua del grupo social en que nos criamos y la cual nos apropiamos durante los primeros años de vida, usando la capacidad psicomotriz que poseemos para hablar y los apoyos familiares y sociales. También se le llama lengua materna.

**Programa de inmersión lingüística:** programa de educación bilingüe que se basa en un cambio de la lengua que se habla en el hogar por la que se habla en la escuela. La lectura y la escritura se adquieren en la segunda lengua.

**Segunda lengua:** lengua(s) que aprendemos después del periodo de la adquisición del lenguaje, su aprendizaje es consciente y demanda esfuerzo intelectual; su construcción se apoya en los mecanismos para la adquisición del lenguaje.

**1.1** Podemos decir que una persona es bilingüe cuando añade el conocimiento de una **segunda lengua** (L2) al dominio que tiene en su **primera lengua** (L1). Este conocimiento se usa de manera desigual porque las personas bilingües prefieren utilizar la primera o la segunda lengua de acuerdo a la situación comunicativa que se les presenta. Aún los niños que tienen una madre que habla una lengua y un padre que habla en otra y, antes de los seis años son competentes en ambas lenguas, usan aquella que les resulta más eficaz para

la comunicación. La **competencia comunicativa** no se limita a los aspectos gramaticales, sino que incluye además conocimientos de diversos usos de la lengua, por lo cual es posible adaptar las expresiones a las situaciones en que se producen.

Imaginemos que en una florería un cliente se impresiona por la belleza de unas rosas y dice: "Considerando el extraordinario colorido de las rosas y el exquisito perfume que desprenden, requiero me expidan una docena a la brevedad posible".

Seguramente esta expresión, aunque correcta desde el punto de vista estrictamente lingüístico, provocaría cierto desconcierto. Por lo común, en estas circunstancias diríamos algo como: "¡Qué bonito color de esas rosas! ¡Y qué bien huelen! Por favor, deme una docena". Y es que de acuerdo con la situación comunicativa, adaptamos el lenguaje a las características de nuestro interlocutor, a las relaciones que nos unen con él, al propósito del intercambio lingüístico, al tiempo y espacio que compartimos o no, al tema que abordamos, etcétera.

Desde la perspectiva del nivel de dominio de cada lengua, encontramos un bilingüismo pasivo en el que las personas únicamente son capaces de comprender las expresiones de la segunda lengua, pero son incapaces de expresarse en ella, incluso en el caso de bilingües perfectos de quienes se espera sean completamente competentes en las dos lenguas. Sin embargo, no resulta muy factible cualquiera de estos extremos debido a que los bilingües pasivos no son capaces de comunicarse y construir aprendizajes en la segunda lengua y porque el bilingüismo perfecto prácticamente no existe. Es muy difícil encontrar personas con competencias semejantes en dos o más lenguas, y más difícil todavía que tengan oportunidades para usar ambas en las mismas situaciones y con la misma frecuencia.

Si pensamos en las características básicas de las personas bilingües, observamos que:

1. Mantienen separados los dos sistemas lingüísticos que poseen, de tal manera que cuando usan la primera o la segunda lengua, lo hacen sin elegir conscientemente entre las posibilidades que les ofrecen una u otra. Es por ello que al hablar llegan a utilizar préstamos lingüísticos (pronunciación, vocabulario o usos sociales de una lengua, incorporados en el uso espontáneo de la otra). Las personas bilingües tienen normalmente una lengua principal con la que se identifican, es la lengua que dominan mejor y que usan con mayor frecuencia.

2. Tienen la capacidad para cambiar de lengua. Los bilingües pueden pasar de una a otra lengua sin esfuerzo aparente, de acuerdo con las personas con las que interactúan. Por ejemplo, pueden dirigirse a un grupo de personas en una lengua e inmediatamente a otro grupo en una lengua diferente. Asimismo pueden empezar una producción escrita en una lengua y terminarla en otra.
3. Son capaces de expresar un mismo significado en las lenguas que poseen, o bien, transmitir un conjunto de significados comprendidos en una lengua mediante otra. Al respecto, hay que considerar que si bien en el ámbito literario la traducción literal no existe, en el ámbito científico y cotidiano, en situaciones de multilingüismo, la traducción es un recurso ampliamente utilizado por los bilingües.

### Actividades

- 1: La definición de persona bilingüe, ¿se parece a lo que tú pensabas?, ¿en qué se diferencia?
- 2: ¿Por qué una persona para ser considerada bilingüe necesita ser competente en ambas lenguas?
- 3: Realiza una sencilla observación con algún compañero o compañera bilingüe: comprueba su capacidad para alternar en las dos lenguas en un mismo discurso e intenta que sea consciente de ello y explican qué habilidades emplea para conseguirlo.
- 4: Como persona bilingüe, ¿en qué situaciones usas la primera lengua?, ¿en cuáles la segunda?
- 5: Elabora una lista de las situaciones en que empleas el español y otra en la que utilizas la lengua indígena.
- 6: Muestra la lista a otros compañeros y compañeras, compárenlas y comenten las semejanzas y las diferencias en sus usos.
- 7: Con otra compañera o compañero, discuten sobre la delimitación en los ámbitos de uso de cada lengua y consideren que favorece el desarrollo de las dos: elaboren un cuadro.

**1.2** Con frecuencia escuchamos frases como: “El multilingüismo es una característica del rostro plural de México” o bien, “México es un país plurilingüe.” A simple vista parece que ambas frases se refieren a lo mismo. Sin embargo,

al reflexionar sobre cada uno de los conceptos empleados encontramos diferencias significativas entre las dos. Veamos. Con multilingüismo nos referimos a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Este multilingüismo puede obedecer, como el caso de México, a la presencia histórica de más de 60 lenguas indígenas o bien, se puede alcanzar mediante la diversificación de las lenguas que se ofrecen en los centros escolares o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma diferente al propio.

El concepto de plurilingüismo, por su parte, destaca el hecho de que conforme una persona adquiere una segunda o tercera lengua (ya sean aprendidas en la escuela o en forma directa), su experiencia lingüística se expande en los entornos culturales de esas lenguas; esto es, su experiencia va desde la lengua propia hasta la lengua de la población mayoritaria y después, hasta las lenguas de otros pueblos. El conocimiento de una lengua modifica el conocimiento de la otra lengua y contribuye a crear conciencia, destrezas y capacidades **interculturales**.

Las personas no guardan las lenguas en compartimentos mentales estrictamente separados unos de otros, sino que desarrollan una **competencia comunicativa** en la que se manifiestan todos sus conocimientos y experiencias y donde las lenguas se relacionan e interactúan entre sí. En situaciones distintas las personas pueden recurrir a esa competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto: por ejemplo, pueden cambiar de una lengua a otra, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y comprender otra. Asimismo, pueden recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto —escrito o hablado— en una lengua desconocida, reconociendo palabras de uso común que aparecen con una forma nueva. Por otro lado, las personas con algunos conocimientos en una segunda lengua, por muy escasos que sean, pueden usar esta competencia para ayudar sirviendo de mediadores entre quienes no tienen una lengua común y carezcan, por tanto, de la capacidad para comunicarse.

Desde la perspectiva del bilingüismo, la finalidad de la educación en una segunda lengua queda profundamente modificada. Ya no se considera como el simple logro del “dominio” de una, dos o hasta tres lenguas, cada una considerada de manera aislada, con el hablante nativo como modelo. Por el contrario, hoy en día el objetivo del aprendizaje de una segunda lengua supone que las lenguas ofrecidas por la escuela deben dar a los alumnos la posibilidad de convertirse en plurilingües y de desarrollar interculturalidad, condición que favorecerá el desarrollo de una personalidad más rica y compleja, asimismo su capacidad de aprendizaje contará con nuevas experiencias culturales. El plurilingüismo, por tanto, debe considerarse en el contexto de la interculturalidad. La lengua no sólo es un aspecto importante de la cultura, sino el medio de acceso a manifestaciones culturales.

## Actividades

- 8: ¿Cuántas y cuáles lenguas indígenas se hablan en la entidad donde vives?, ¿cuántas en tu escuela?, ¿cuántas en aula?
- 9: ¿Cómo es la relación entre el español y las lenguas indígenas?, ¿en qué lugares públicos se usan las lenguas indígenas?
- 10: ¿Qué opinas de lo que busca el plurilingüismo? Con otro compañero o compañera, comenta tus puntos de vista.

**1.3** De la misma manera que no existe el bilingüe individual perfecto, tampoco existen sociedades bilingües perfectas. Al contrario, cuando en una sociedad existen pueblos con distintas lenguas propias, la situación de bilingüismo se caracteriza por el lugar social que ocupa cada uno de esos pueblos, es decir, que las lenguas en contacto adquieren distintos prestigios y cumplen funciones diferentes en la sociedad en general.

En México, el español es la lengua de prestigio, la **lengua mayoritaria** que necesitamos aprender todos para poder cumplir con la totalidad de las funciones comunicativas del país. Las **lenguas minoritarias**, lenguas indígenas, son conocidas y usadas por sólo una parte de la población, por lo que no resultan significativas para el resto de ella. Así, las personas con una lengua indígena se ven obligadas a convertirse en bilingües, mientras aquellas que tienen como lengua propia la lengua mayoritaria pueden permanecer como monolingües. Lenguas de prestigio y de no prestigio están relacionadas históricamente y el contacto entre ellas se da en una situación de **diglosia** conflictiva (término con el que se intenta destacar el desequilibrio en el uso social de las dos lenguas en una sociedad multilingüe).

En nuestro país, podría decirse que existe situación de diglosia al entrar en contacto una lengua fuerte —el español, que es la lengua de la administración, de la educación, de la cultura, de los medios de comunicación, de las relaciones, etcétera— y una débil, la indígena, subordinada y cuyo uso está reducido al ámbito familiar y de la vida cotidiana. La lengua fuerte es también la lengua del prestigio, culta y de promoción social, lo cual subordina el bilingüismo de todas las personas hablantes de lenguas débiles y, con el tiempo, esto puede conducir a su desaparición. De esta manera, las lenguas originarias se convierten en lenguas vulnerables y, en no pocas ocasiones, en vías de extinción.

Esta situación de contacto tan desigual, en prestigio y uso entre el español y las lenguas indígenas, no solo ha afectado a estas últimas, sino que también ha tenido efectos negativos en el español que aprenden los indígenas. En efecto,

cuando el español se adquiere de manera informal; únicamente mediante el contacto directo, sólo se ponen en juego funciones para las cuales se necesita esta segunda lengua, por lo común limitadas a la comunicación ordinaria, generalmente dirigidas al intercambio comercial y laboral y, en una sola variedad dialectal (únicamente en la variedad del español que se usa en la región donde se ha aprendido y que utiliza el grupo con el cual se tiene contacto). La falta de sistematización en la enseñanza del español en el contexto indígena, ha ocasionado una falta de dominio de esa lengua en los estudiantes, lo cual ha influido de manera desfavorable en su rendimiento y aprovechamiento escolar.

En el proceso de la adquisición del bilingüismo, la escuela desempeña un papel fundamental. Es precisamente allí donde los niños y las niñas indígenas pueden lograr un bilingüismo que los lleve a desarrollar un repertorio lingüístico en su propia lengua y en español; la escuela puede ofrecer un espacio en donde desarrollen todas sus capacidades lingüísticas en las dos lenguas.

### Actividades

- 11: Reflexiona en tu propia experiencia, ¿cómo y dónde aprendiste la segunda lengua? Analiza los factores que intervinieron en esta experiencia.
- 12: Elabora dos listas: una de las experiencias agradables que tuviste al aprender una segunda lengua y otra de las desagradables.
- 13: Elabora una lista de las ventajas que representan aprender una segunda lengua en una escuela.

- 1.4 En las situaciones de bilingüismo existentes en México, podemos apreciar una diferencia considerable entre programas de enseñanza del español como segunda lengua en condiciones de multilingüismo y, otra, de biculturalismo.

### Educación de segunda lengua en condiciones de multilingüismo

Cada vez con mayor frecuencia, familias emprenden migraciones forzosas a centros de producción agrícola o zonas urbanas dentro o fuera del país, en búsqueda de un mejor ingreso. Los migrantes son familias generalmente campesinas —padres, madres e hijos—, las cuales se contratan como jornaleros por periodos determinados. A las escuelas destinadas a esta población llegan

niños y niñas procedentes de diversas regiones, en su mayoría hablantes de alguna lengua indígena que no necesariamente usan públicamente y, por lo general, tratan de ocultar debido a la estigmatización social que esto les ocasiona. Niñas y niños tienen una permanencia temporal en la escuela y en estas zonas regularmente no se cuenta con docentes que hablen la lengua de los alumnos. Por ello, las lenguas originarias no se utilizan como instrumento para enseñar y aprender.

En estas aulas, donde es frecuente que entren en contacto más de tres lenguas indígenas y el español, existen serias limitaciones para organizar la educación bilingüe pues la educación escolarizada se da en un contexto de multilingüismo. Por ello, los programas que introducen a los estudiantes a la lengua hablada en la escuela, resultan una alternativa metodológica para esta situación. Estos programas parten del desconocimiento inicial que los alumnos tienen del español, por lo tanto desde los primeros días de clase se introduce al niño y a la niña en esta lengua, utilizándola como principal vehículo de comunicación. La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura se inician también en español. La comprensión oral y luego la expresión oral son aspectos a los que el maestro dedica su mayor esfuerzo durante los primeros momentos del curso. El trabajo se realiza a partir de actividades lúdicas y motivantes con el propósito de que los estudiantes sientan interés, deseo y confianza para expresarse en español.

Como mencionamos, los docentes de las escuelas para migrantes generalmente no son hablantes de lenguas indígenas, sin embargo deben mostrar un absoluto respeto por la lengua materna de sus alumnos. El docente sabe que la lengua de la escuela es el español, pero para atender las necesidades básicas de comunicación de niños y niñas, es indispensable que promueva y capte las aportaciones que ellos hagan en su propia lengua. La promoción del trabajo en equipo con hablantes de una misma lengua y el papel de traductores que llegan a desempeñar los niños con un nivel más avanzado del español, son recursos ideales para el caso.

En estos programas los esfuerzos didácticos se centran en aspectos comprensivos de la lengua y en la creación de contextos para su uso, lo cual significa que no debemos forzar a los alumnos a expresarse en la segunda lengua, sino darles confianza y apoyo para que lo hagan en la lengua que deseen, que por lo general será en la propia. Con esto lograremos dos cosas: primero, que a la comprensión mínima que tienen los niños y las niñas del español, seguirá siempre la expresión, y segundo, respetar su lengua ya que es difícil promover actitudes positivas hacia el español —lengua de la escuela— si desde la práctica educativa se niegan las lenguas propias de los alumnos.

Sin lugar a duda, la enseñanza de una segunda lengua en condiciones de multilingüismo presenta una mayor complejidad para lograr el bilingüismo. Sin embargo, el hecho de que las actividades escolares se realicen en la segunda lengua, no debe conducir a negar a los niños migrantes hablantes de



una lengua indígena la necesidad y el derecho de ser bilingües, por lo tanto, debemos valorar y fomentar las lenguas originarias mediante su reconocimiento, difusión y uso en la mayor cantidad de situaciones comunicativas en el aula y la escuela.

## Educación bilingüe

Esta situación corresponde a la educación bilingüe escolarizada dentro del contacto entre una lengua indígena y el español. Las escuelas bilingües están localizadas, por lo general, en comunidades históricamente indígenas con fuerte presencia de lenguas originarias, las cuales entran en contacto en mayor o menor medida con el español. Los alumnos y las alumnas son hablantes de la misma lengua indígena y pueden llegar a tener cierto conocimiento del español en diferentes grados debido a que ésta es la lengua mayoritaria. Los docentes son bilingües y hablan la lengua de los alumnos.

La enseñanza en estas escuelas debe fortalecer el uso de las lenguas originarias en diversos espacios, incluyendo el educativo, para generar un bilingüismo social y enriquecedor que fortalezca el proceso de desarrollo de las lenguas indígenas. Esto conlleva al mantenimiento de estas lenguas y el español mediante un modelo de **bilingüismo aditivo**, que busca sumarle a la lengua materna una segunda lengua, sin que esto implique la sustitución de una lengua por otra. Es decir, se pretende ampliar los ámbitos de uso de cada lengua –indígena y español–, extendiendo sus funciones y usos.

La meta es alcanzar el pleno bilingüismo oral y escrito con fines escolares y extraescolares, favoreciendo el pluralismo cultural y profundizando en el entendimiento de la lengua y la cultura. Este tipo de educación bilingüe protege las lenguas originarias y promueve el aprendizaje del español, poniendo de manifiesto, por un lado, los derechos lingüísticos de los alumnos y, por otro, a la lengua como recurso social para el mantenimiento de la diversidad.

Con la puesta en marcha de la educación bilingüe, se espera que los alumnos y las alumnas participen en la cultura de otros grupos indígenas y no indígenas, lo que constituye una de las prioridades del respeto y reconocimiento de la educación inclusiva y la diversidad.

## Prácticas sociales del lenguaje

A lo largo de la historia, el ser humano ha desarrollado diferentes maneras de interactuar por medio del lenguaje tanto oral como escrito; ha establecido nuevas formas de usarlo, de crear significados, resolver problemas o compren-



der algún aspecto del mundo por su intermediación. También ha desarrollado diversas maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos. Todos estos modos de interactuar mediante textos y discursos, con ellos y a partir de ellos, constituyen las **prácticas sociales del lenguaje**.

Las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción o interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con estos. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Éste se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tienen lugar. En algunas culturas indígenas los niños no deben dirigirse a los adultos o iniciar una conversación sin que primero hayan sido interpelados por ellos.

En las sociedades urbanas, los jóvenes hablan y gesticulan de una manera diferente cuando hablan entre ellos que cuando se dirigen al profesor en el salón de clases; no decimos las mismas cosas ni nos comportamos igual en un seminario académico, la mesa familiar, en una fiesta, un oficio religioso, al hacer trámites en una oficina o en la defensa o acusación en un juicio. Todas esas prácticas involucran usos del lenguaje y modos de interacción distintos que requieren de un esfuerzo y una preparación también diferentes.

Las prácticas sociales del lenguaje, como se señala en el documento *Parámetros curriculares*., 2008, *Educación Básica, Primaria Indígena*:

[...] han sido adoptadas y convertidas en objeto de estudio (contenidos) de la asignatura Lengua Indígena, con el fin de afrontar el reto de preservar el sentido y las funciones que el lenguaje tiene en la vida social. Por ello, las prácticas sociales del lenguaje que integran los parámetros curriculares de la asignatura lengua indígena han sido seleccionadas y analizadas en función de la pertinencia para los hablantes de lengua indígena (SEP-DGEI, 2008).

Los contenidos generales que se proponen para orientar la elaboración de programas de estudio por lengua se organizan en cuatro grandes ámbitos:

1. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.
2. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
3. Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.

#### 4. Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento.

La organización de los contenidos surge del sentido que las prácticas sociales del lenguaje tienen en la vida social y cultural de los pueblos indígenas y del análisis de las reglas y modos de interacción entre las personas con los textos orales y escritos, y a través de los mismos.

Para obtener mayor información sobre las prácticas sociales del lenguaje, favor de consultar el documento *Parámetros curriculares*.

#### Actividades

- 14: ¿Cuál situación de bilingüismo, población migrante o población de asentamiento histórico, se presenta en tu escuela?
- 15: Reflexiona: ¿cómo se da en tu aula la enseñanza del español como segunda lengua?
- 16: Elabora un resumen en forma de cuadro sinóptico u organizador gráfico con las características fundamentales de una aula multilingüe y, otro, donde todos los estudiantes hablen la misma lengua indígena.
- 17: Reúnete con otras compañeras y compañeros e intercambien resúmenes. Comenten y si es necesario enriquezcan sus trabajos con otras notas, formulación de otras preguntas, etcétera.
- 18: Discute con otras compañeras y compañeros: ¿por qué en las escuelas de educación indígena es necesario que la enseñanza del español como segunda lengua se desarrolle dentro de una propuesta de bilingüismo aditivo?
- 19: Comenta con tus compañeras y compañeros sobre la pertinencia de orientar la elaboración de programas de estudio en cada lengua indígena a partir de las prácticas sociales del lenguaje.

La enseñanza debe estar al servicio del aprendizaje. Por ello es básico que entendamos que nuestro papel como docentes es apoyar a los estudiantes para que se comuniquen en la segunda lengua con confianza y, asimismo, guiarlos para que sus expresiones en esta lengua sean cada vez más precisas y fluidas. De esta forma, no nos podemos limitar a repetir mecánicamente las lecciones de un libro de texto en una secuencia programada. Por el contrario, realizamos un trabajo dinámico y creativo en el que seleccionamos, adaptamos o diseñamos situaciones comunicativas de acuerdo con las condiciones

de aprendizaje que presentan los alumnos. Por ejemplo, al preparar una clase tenemos en mente preguntas como: ¿cuáles son los avances de cada alumno y alumna?, ¿qué necesitamos reforzar para que logren una mejor comunicación en español?, ¿cuáles son las necesidades comunicativas de los estudiantes?, ¿qué podemos hacer para aumentar su participación en las situaciones comunicativas?, ¿cuáles actividades resultan más interesantes y enriquecedoras para los niños y las niñas?

El aprendizaje en el aula comunicativa no sólo se beneficia con la actividad del docente, sino también con la ayuda mutua que establecen los estudiantes en la construcción de aprendizajes, por lo cual es conveniente que organicemos situaciones comunicativas entre compañeros; así el aprendizaje se convierte en un motivo de cooperación entre alumnos y alumnas.

Puede ser tentador que después de organizar la situación comunicativa nos olvidemos del grupo. En realidad estamos obligados a observar la ejecución de la tarea comunicativa y a facilitar la interacción entre los estudiantes.

Lo más importante para el aprendizaje de una segunda lengua son las relaciones comunicativas y afectivas que se presentan entre maestros y alumnos y entre los alumnos. Los docentes ofrecemos a los niños una cantidad grande de expresiones en español, pero siendo esto necesario no es suficiente y por eso también les proporcionamos un entorno lingüístico de calidad en español; esto es, nuevos modelos de habla que les permitan participar en situaciones comunicativas usando un nivel de español adecuado para su comprensión y expresión en conversaciones interesantes y útiles para ellos.

Por lo tanto, el aprendizaje de la segunda lengua requiere de la participación comunicativa de los alumnos. El trabajo del docente debe apoyarlos para que se comuniquen en español y para ello utilizamos estrategias de enseñanza que favorecen su comprensión, por ejemplo, si modificamos nuestra forma de hablar haciendo más pausas, si los ayudamos a mantener la conversación mediante preguntas sencillas, si les ofrecemos modelos para ayudarlos a hablar, etcétera.

Por supuesto que conforme los alumnos van avanzando en el dominio de la segunda lengua, nuestros apoyos también se modifican. Un hecho que debemos tomar en cuenta es que al inicio del aprendizaje de una segunda lengua, los apoyamos para que la usen para expresar sus necesidades y, gradualmente, para que además lo hagan con mayor corrección y adecuación social. Esta es una regla de oro que debemos recordar: al principio prioritariamente apoyamos a los alumnos a usar la segunda lengua y, poco a poco, los ayudamos a que se comuniquen con corrección.

Debido a la gran importancia de ofrecer los apoyos necesarios para facilitar la comprensión, participación y mantenimiento de la conversación inicial de los alumnos y las alumnas en español como segunda lengua, analizaremos algunos de los ajustes que podemos utilizar (ver el siguiente cuadro).

### **Ajustes en el habla del docente para facilitar la comprensión inicial de la segunda lengua.**

- Hablamos pronunciando cada palabra con claridad y con un ritmo pausado.
- Utilizamos expresiones cortas.
- Utilizamos gestos, ademanes y exageramos la entonación con que hablamos.
- Nuestra conversación se dedica a temas de fácil comprensión para el alumno: hablamos de cosas concretas, señalamos objetos, personas o hechos que suceden en el aula o nos apoyamos en imágenes, gestos y movimientos que ayudan a comprender lo que hablamos.
- Únicamente utilizamos palabras comunes y familiares.
- Ampliamos las expresiones de los niños, es decir, decimos con más palabras lo que ellos expresan.
- Volvemos a decir con mayor corrección y precisión lo que los niños dicen.
- Usamos muchas preguntas.
- Repetimos abundantemente nuestros mensajes.

### Actividades

20: Con un compañero o compañera, redacta una conversación con tus alumnos en la que emplees la mayor cantidad de apoyos para la comprensión inicial de una segunda lengua. Después de cada expresión escribe cuál apoyo le corresponde; toma en cuenta que puedes ayudar al alumno o alumna con más de un apoyo.

**1.5** Existe una diferencia bien conocida entre las competencias que se requieren para comunicarse en la vida diaria y aquellas que se necesitan para la comunicación y construcción de aprendizajes escolares. En diferentes estudios se encontró que los niños migrantes aprendían a comunicarse con relativa facilidad en la segunda lengua cuando mantenían contacto con esa lengua en la escuela y en el medio en que vivían. Sin embargo, a pesar de su notable desarrollo en las competencias comunicativas para la vida diaria, a esos niños les llevaba varios años llegar a usar con eficiencia la segunda lengua para construir y comunicar aprendizajes.

Esta diferencia entre el aprendizaje de las competencias comunicativas para la vida diaria y de las competencias para construir y comunicar aprendizajes, requiere un menor conocimiento de la lengua para comunicarse en la vida diaria que para la comunicación intelectual. La comunicación diaria se apoya tanto en la anticipación de significados porque los individuos están familiarizados con el contenido de las conversaciones y cuentan con diferentes pistas para facilitar la comunicación, tales como el apoyo de los objetos, el contacto visual, los gestos, los ademanes y la entonación. En cambio, en la conversación sobre temas del conocimiento escolar, estas pistas están ausentes, especialmente en los textos impresos; la comprensión y expresión de ideas depende de los recursos de la lengua que posee el alumno, entre los que se encuentra un vocabulario poco usual como el de los términos especializados, construcciones gramaticales complejas y un mayor esfuerzo intelectual de análisis, memoria, abstracción, y reflexión.

La diferencia entre el aprendizaje de la segunda lengua para la comunicación en la vida diaria y la comunicación para el aprendizaje, tiene claras consecuencias para nuestro trabajo docente; debemos tener presente que un alumno o una alumna que consigue comunicarse con facilidad en una segunda lengua, no necesariamente posee la capacidad para construir aprendizajes en esa lengua, por lo que no debemos confiar en un aprendizaje fácil y rápido de la L2.

Lo que se hace en el aula es por principio flexible y programado de acuerdo con las necesidades y características de los estudiantes y del contexto, esto nos exige una especial dedicación para:

- a) organizar un plan de clase que tome en cuenta el nivel de avance y las características de los alumnos, la selección o diseño de actividades didácticas que pondremos en práctica y los materiales de apoyo que emplearemos;
- b) facilitar la participación de los alumnos durante la clase y adaptar las actividades didácticas de acuerdo con las necesidades que presenten;
- c) realizar evaluaciones durante el transcurso de la clase.

## 2. El aula para la enseñanza de la segunda lengua <sup>5</sup>

- 2.1. ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta antes de organizar el trabajo en el aula comunicativa bilingüe?
- 2.2. ¿Cómo se pueden organizar las sesiones?
- 2.3. ¿Qué materiales se pueden utilizar para apoyar efectivamente las clases de L2?
- 2.4. ¿De qué manera se puede organizar el mobiliario?

### Palabras clave

**Actividad:** acción concreta realizada en un lugar o momento determinado. En el salón de clases, las actividades se dirigen a alcanzar los objetivos propuestos.

**Clase:** desarrollo de una sesión de trabajo dentro de la escuela.

**Código:** sistema de signos o símbolos, generalmente convencional y arbitrario que sirve para transmitir información y comunicarse.

**Estrategia de aprendizaje:** conjunto de acciones dirigidas a los estudiantes para que aprendan contenidos determinados.

**Objetivo:** finalidad que persigue una acción. En el caso de procesos de enseñanza y aprendizaje son aquellos conceptos, habilidades, hábitos o actitudes que el alumno obtendrá después de realizar las actividades de aprendizaje.

**Procedimiento:** serie de instrucciones, pasos y operaciones que se siguen con cierto orden para realizar algo.

**Proyecto:** herramienta organizativa-cognitiva mediante la cual se definen sus objetivos, establecen metas y generan compromisos compartidos. En un proyecto se adquieren responsabilidades conjuntas sobre lo que ocurre en la escuela, los maestros, los alumnos y padres de familia.

**Salón de clase:** espacio físico donde se realiza la práctica docente.

---

<sup>2</sup> Basado en María del Carmen y Peña, Margarita (2004) *Sugerencias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lengua indígenas de México*. Capítulo 3 "El aula para la enseñanza de segunda lengua". Turrent. Documento de trabajo.

**Tarea:** conjunto de actividades que tienen como finalidad elaborar un producto concreto; en el caso de los aprendizajes lingüísticos, por ejemplo, un determinado escrito o una exposición oral. Se distingue del proyecto en que se desarrolla durante más tiempo.

**2.1** Por lo general, cuando un niño y una niña asisten por primera vez a la escuela sufren un choque emocional porque se separan de la familia y del ambiente que los rodea. Los primeros días son difíciles; sienten temor porque desconocen la escuela y tendrán un maestro y compañeros a quienes no conocen. Por eso los docentes tenemos que brindarles un ambiente de seguridad para que adquieran confianza, se sientan aceptados y puedan relacionarse efectivamente con nosotros y con sus compañeras y compañeros. Crear este ambiente es muy importante para los aprendizajes de la segunda lengua ya que de ser así, estos serán más efectivos. En este apartado se encuentran reflexiones y sugerencias sobre este tema.

Para dar respuesta a las preguntas que están al inicio y que seguramente todos los docentes nos planteamos antes de impartir las **clases**, propondremos, como ejemplo, las actividades que pueden llevarse a cabo antes, durante y después de la práctica en el **salón de clase**.

Antes de planear un **proyecto** de clase tenemos que reflexionar acerca de los alumnos y las alumnas, tomar en cuenta sus necesidades, los problemas que se presentan durante las sesiones, considerar los objetivos, los propósitos y los contenidos que aparecen en los programas. Las sesiones de clase deben adaptarse a las circunstancias que vivimos en la escuela y a las necesidades de los docentes, alumnos y padres de familia.

Cada escuela es única, labora en circunstancias distintas, cada grupo es diferente, por eso los maestros no podemos repetir exactamente nuestras planeaciones año con año. Pero tampoco debemos desechar aquellas **estrategias de aprendizaje**, lecturas, ejercicios, actividades que nos han dado resultado para lograr los objetivos que nos hemos propuesto. La planeación de las clases debe partir de la experiencia, los conocimientos y la intuición del docente y, sobre todo, de las características de los alumnos y las alumnas.

En el siguiente cuadro se muestran gráficamente los elementos que debemos tomar en cuenta para elaborar planes de clase. Cada uno es importante, pues se refiere a un aspecto relevante para conseguir que se den los aprendizajes.

<p><b>Arreglo del salón de clase</b>  ¿Cómo colocaré las sillas?  ¿Qué consignas daré?</p>	<p><b>Alumnos, alumnas</b>  ¿Qué temas les interesan?  ¿Qué les gusta hacer?</p>	<p><b>Objetivos</b>  ¿Cuáles son los objetivos de la lección?  ¿Cuáles son los objetivos de cada actividad?</p>
<p><b>Materiales de apoyo</b>  ¿Qué material usaré para cada actividad?  ¿Qué necesito hacer, fotocopiar, dibujar, etcétera?  ¿Qué páginas de los libros del alumno utilizaré?</p>	<p><b>Actividades</b>  ¿Qué actividades ayudarán a los alumnos a alcanzar los objetivos de la lección?  ¿Cómo relaciono las actividades para integrarlas?  ¿Cuánto durará cada actividad?</p>	<p><b>Contenidos</b>  ¿Qué contenidos lingüísticos serán estudiados o empleados?  ¿Qué saben los estudiantes sobre el tema?  ¿Qué temas de contexto usaré?  ¿Estoy seguro(a) de esos contenidos?  ¿Qué puedo dejar de tarea?  ¿Qué necesito estudiar?</p>

Los planes que realicemos para elaborar los proyectos de enseñanza pueden tener formatos distintos, es decir, podemos ordenar de diferentes maneras sus elementos principales, pero conviene que todos estén presentes. Enseguida comentamos, a grandes rasgos, en qué consiste cada elemento.

- **Tema.** Es muy importante que identifiquemos el tema general que vamos a tratar durante la clase, de este modo nos concentraremos en aquello que pretendemos enseñar, no nos desviaremos ni "andaremos por las ramas".
- **Objetivos.** Es fundamental que establezcamos lo que los niños y niñas aprenderán en la clase. Cuando pensamos y escribimos nuestros objetivos debemos:
  - Aseguramos que lo que pretendemos que el alumno conozca, es realmente lo que haremos en la clase.
  - Conducir una clase en la que no nos desviemos del tema y terminemos dando otro que nada tiene que ver con nuestra intención inicial.



- Calcular la cantidad adecuada de conocimientos que vamos a desarrollar, así como el tiempo que necesitamos, de acuerdo con el que disponemos.
- Evaluar lo que van aprendiendo los alumnos al final de la lección.

Es conveniente elaborar objetivos donde los alumnos produzcan sus propios conocimientos, sin embargo, hay que considerar que muchos objetivos de la clase de segunda lengua no los podemos observar fácilmente.

Para redactar los objetivos es necesario enunciar cuándo y a quién o a quiénes van dirigidos, por ejemplo: "Al final de esta sesión (curso, taller, si son objetivos generales) los alumnos...".

Lo importante es que los objetivos sean claros para que no los perdamos de vista durante la sesión y que realmente contengan lo que nos proponemos que logren los alumnos y alumnas.

## Actividades

1: Lee las siguientes consignas:

- Los alumnos distinguirán el sujeto y el predicado en oraciones afirmativas.
- Los alumnos practicarán algunos ejercicios de escucha atenta.
- Los alumnos harán una lectura.
- Los alumnos discutirán acerca de la conservación de los bosques.

2: Contesta: los objetivos anteriores, ¿son claros?, ¿explican lo que se realizará durante la sesión de clase?, ¿son concretos?, ¿nos dicen claramente lo que vamos a lograr al final de la clase?

3: Comenta tus respuestas con otro u otros compañeros y compañeras.

- **Contenidos.** Los contenidos lingüísticos que elijamos estarán íntimamente relacionados con los objetivos que nos proponemos lograr, el tema y los contextos que utilizaremos ya que de ellos partiremos para elegirlos. También debemos considerar la edad de los alumnos; tratándose de la enseñanza de una segunda lengua, es factor importante identificar el momento en el que se encuentran dentro del proceso de adquisición de su lengua materna. La preparación y actualización constante nos permitirá elegir con seguridad y pertinencia aquello que deseamos que los estudiantes aprendan.

- **Actividades.** Las actividades a seguir en una clase para desarrollar un tema y lograr los objetivos que nos proponemos son infinitas, existen muchísimos libros que sugieren qué hacer durante las sesiones, lo

importante es saber elegir y adecuar aquellas que sirvan a nuestros objetivos. También podemos inventar muchas actividades. Al principio de la práctica docente conviene asegurarse que nuestro plan incluya:

- Una actividad inicial de apertura como un “calentamiento”. Ésta debe ser atractiva, que interese a las niñas y los niños, que los introduzca al estudio con alegría. Nos podemos valer de un cuento, una anécdota, un juego, una dinámica grupal, una situación o un experimento sorprendente.
- Un conjunto de actividades y estrategias que consideremos apropiadas en razón del tiempo de que disponemos para:
  - el trabajo de todo el grupo,
  - el trabajo en pequeños grupos o pares,
  - la exposición oral del docente y
  - la exposición oral de los alumnos.
- **Materiales y equipo.** Tenemos que asegurarnos de que todo salga bien en nuestra clase y organizar el trabajo de la manera más fácil y efectiva. Por eso, es necesario escribir la lista de materiales y equipo (grabadora, proyector, etcétera) que utilizaremos durante las acciones. Esta sencilla práctica evitará que olvidemos los trabajos de los alumnos, los objetivos, las tareas, las tarjetas y tantas otras cosas que utilizaremos. Antes de realizar las clases hay que verificar que esté disponible todo el material y el equipo escrito en nuestra lista, es importante probar que el equipo funcione bien y evitar ocupar tiempo de la clase en estar probándolo o consiguiendo cables.
- **La evaluación del aprendizaje.** Esto es muy importante porque en el plan de clase debemos prever cómo determinar si los objetivos se lograron o no. Esto no significa que toda la lección deba concluir en un examen ni que la evaluación sea un elemento aparte de la lección. La evaluación debe estar presente en todo momento de las clases mientras trabajemos con los niños porque nos permite comprobar formal e informalmente que los alumnos han aprendido.

Existen actividades que tenemos que realizar durante la sesión de clase y otras que los alumnos realizan fuera de la escuela. Muchas veces hemos escuchado que a los alumnos no les gusta hacer sus **tareas** extraclase, les parecen muy aburridas y los papás no saben qué hacer para que las realicen. Tenemos que pensar y planear muy bien qué tareas vamos a dejar a los niños y las niñas. No necesariamente tienen que hacerse en forma rutinaria (una observación, una visita, una entrevista, una consulta en libros, entre otras). La característica principal de las tareas es que deben ayudar a los alumnos a extender lo aprendido más allá de las horas de clase.

**2.2** Hace dos años, la maestra Lupita llegó a la comunidad de San Sebastián, con muchas esperanzas y ganas de realizar un buen trabajo con los niños y las niñas de la escuela “Miguel Hidalgo” a la que fue asignada. Este año, atenderá al grupo de 2° de primaria: 35 niños de entre 7 y 8 años de edad.

Una vez por semana, la maestra ocupa algunas horas para planificar su trabajo con los alumnos y las alumnas y organizar sus sesiones. En una de esas tardes en que tiene que preparar las clases que integran el proyecto de enseñanza correspondiente a esta semana, empieza a planear las sesiones de español como segunda lengua, a ella le interesa que niñas y niños aprendan bien su lengua materna y, que junto con ella, aprendan bien el español.

Al planear se hacen preguntas básicas que todos los docentes debemos hacernos antes de elaborar una planeación:

1. ¿Cuál tema o temas voy a dar?
2. ¿Qué me propongo que los alumnos aprendan (sepan, sean capaces de hacer)?
3. ¿Cómo debo proceder para interesar a los alumnos y las alumnas, tomando en cuenta sus conocimientos previos acerca del tema?
4. ¿Qué material debo usar para esta clase?
5. ¿Cuáles estrategias son las más adecuadas?, ¿cómo deberán participar los estudiantes?, ¿cómo lograr que alcancen los aprendizajes esperados?
6. ¿Cómo puedo verificar sus logros?

La maestra decide desarrollar esta semana el tema “Somos una familia”. Comienza a leer los propósitos generales de la enseñanza del Español como Segunda Lengua en la educación primaria; así como los propósitos del primer ciclo señalados en el material elaborado por la Dirección General de Educación Indígena.<sup>3</sup> También revisa los propósitos que se marcan en el programa de estudio correspondiente.

---

<sup>3</sup> SEP-DGEI. Español como Segunda lengua. Educación Básica, Primer Ciclo. Libro para el maestro. Primaria indígena. México, 2012.

Después de revisarlos, piensa que las actividades de español como segunda lengua que llevará a cabo durante las diferentes sesiones de la semana, deben ser significativas para niños y niñas y responder a sus necesidades reales de comunicación. Vienen a su memoria algunas recomendaciones al respecto:

- La clase comunicativa promueve un aprendizaje significativo. En el salón de clase es importante ejercitar al alumno y alumna dentro de un ambiente en el que se "hagan cosas con el lenguaje"; donde el lenguaje es una actividad.
- La clase comunicativa parte de las necesidades de la niña o el niño que aprende, sus conocimientos previos e intereses; le otorga al estudiante un papel activo, lo vuelve responsable de su propio aprendizaje.
- La lengua se aprende y se trabaja en textos completos y en contexto, con un lenguaje auténtico: como es la comunicación real. La segunda lengua se aprende en estrecha relación con la L1.
- Las actividades tienen un propósito comunicativo claro y, por tanto, los niños y las niñas no sólo aprenden a ajustar la lengua a dicho propósito, sino que perciben el sentido de lo que se está haciendo.
- El maestro y el alumno trabajan de buen humor.

*(Elisabet Areizaga Orube, en Uri Ruiz, Bikandi, 2000).*

Como la clase es de español como segunda lengua, la docente piensa, antes de todo, en los objetivos que debe diseñar de acuerdo con los intereses y necesidades de los estudiantes; primero los escribe y después los va leyendo con cuidado para ver si realmente son adecuados para el nivel que atiende, las características del grupo, sus habilidades; en fin, para favorecer el aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

**Tema:** Somos una familia.

**Propósitos:** al finalizar la sesión las alumnas y los alumnos utilizan correctamente las preposiciones: *a*, *de* y *por*, en situaciones reales.

**Aprendizajes esperados:**

- Los alumnos se presentan y hablan de sus familias y de otros grupos indígenas de México que conocen.
- Utilizan en las estructuras de sus expresiones las preposiciones: *a*, *de* y *por*.
- Proporcionan al docente y compañeros, información sobre su familia y otros pueblos indígenas de México.

La maestra sabe muy bien que a todos los alumnos les agrada platicar sobre lo que hacen, sobre su familia y lo que quieren hacer en el futuro; a los niños y las niñas les gusta imaginar qué serán cuando sean grandes. Por eso, encuentra en estas actividades, características comunicativas, además los alumnos repasarán los pronombres, tema que estudiaron la semana pasada. Dentro de una situación real de habla, los estudiantes podrán mejorar las maneras de utilizar preposiciones cuando platiquen en la escuela o acompañen a sus padres a realizar compras u otras actividades en otros lugares.

Los exponentes gramaticales tienen que ser reforzados durante las sesiones de la semana, de diferentes maneras:

### **Exponentes gramaticales**

Yo me llamo... Se llama... Soy de... Es de... Me gusta... Le gusta... Se encarga de... Mi familia se compone por... y se llaman... Su familia se compone por... y se llaman...

La maestra piensa que ella y los niños y las niñas platicarán primero en lengua materna, para ver si estas expresiones se utilizan de la misma manera o cambian las construcciones de una a otra lengua, verán las semejanzas y las diferencias, así la clase apoyará tanto a la L1 como a la L2 y se evitarán las traducciones mecánicas sin reflexionar.

Después, decide organizar su proyecto en sesiones que se muestra a continuación:

#### **Actividades de la primera sesión:**

- Ella se presentará ante su grupo usando las siguientes expresiones: "Yo me llamo... Soy de..., Me gusta estudiar para... Me gusta platicar con... Me gusta viajar a..., En la escuela me encargo de... Mi familia se compone por... y se llaman..."
- Enseguida pedirá a los alumnos y alumnas que se presenten como ella lo hizo. Los apoyará con preguntas para que usen todos los exponentes gramaticales.

#### **Actividades de la segunda sesión:**

- Inicialmente la segunda sesión presentándose nuevamente ante el grupo, utilizará las expresiones empleadas en la clase anterior.
- Luego cada niño y niña realizará la presentación de alguno de sus compañeros, de acuerdo con la información generada en la clase

anterior. La maestra procurará que los alumnos y las alumnas den respuestas variadas, en las expresiones relacionadas con las preferencias y encargos.

- Finalmente cantarán algún canto.

#### **Actividades de la tercera sesión:**

- Al inicio de la semana pedirá a los alumnos que realicen una sencilla investigación, a partir de un problema que tiene que ser resuelto en común: ¿cómo son las comunidades indígenas del país?, ¿cuáles son sus valores y costumbres? Para contestar estas preguntas y resolver el problema planteado, los alumnos preguntarán a sus familiares si conocen algunos otros pueblos indígenas y si saben algo sobre ellos. Se trata de acercarse a las actividades, trabajos, gustos, costumbres y valores de las comunidades que conforman el mapa de los pueblos indígenas del país. Esta investigación que realizarán los niños y niñas cooperativamente, les ayudará a elaborar un mural que la maestra les propondrá. La información que los estudiantes obtengan partirá de algunas entrevistas que realizarán a sus padres, abuelos u otros familiares y de la lectura de libros que la maestra tiene en la biblioteca de aula. Los niños y las niñas pueden dibujar algunas ideas que les surjan cuando estén realizando la entrevista.

El trabajo que los niños realizarán tiene que despertar el espíritu de ayuda mutua y camaradería dentro del salón; es un proyecto en común en el que todos los estudiantes deben compartir las tareas, puesto que el éxito de su realización depende de todos. Para cumplir con este objetivo, la maestra instrumentará las siguientes actividades.

Antes de la sesión, los niños y las niñas preguntarán a sus padres si conocen otros pueblos indígenas y anotarán las respuestas.

- Organizados en equipos, investigarán en sus libros de texto y algunos otros materiales como: libros, mapas, fotos, atlas de México, entre otros. Los alumnos realizarán sus primeros dibujos a partir de lo investigado, esto irá conformando un mural.
- El día de la elaboración del mural, los alumnos y alumnas prepararán el material de trabajo y cubrirán la parte de debajo de las paredes del salón con papel reciclado. Sobre este papel dibujarán el mural.
- Cada equipo realizará, en el espacio que se le asigne, su propio dibujo de acuerdo con lo investigado. De esta manera, contribuirán a la construcción de un mural acerca de la vida y costumbres de otros pueblos indígenas. Una vez concluido el mural. Los estudiantes lo observarán y, en una reunión plenaria, comentarán acerca de la información que obtuvieron.

Es muy importante la actitud del docente en este trabajo, puesto que durante la elaboración del mural, los niños y las niñas pueden aprender palabras nuevas, practicar expresiones conocidas, manejar diferentes estructuras gramaticales utilizando preposiciones. El docente estará dispuesto a ayudar a los alumnos y a las alumnas y a tener en cuenta que los dibujos elaborados apoyan la clase de L2, por lo tanto, dejará que dibujen libremente. Pedirá a los estudiantes que durante la realización del mural hablen solamente en español; esta será una norma que deben esforzarse por cumplir: en clase de español como segunda lengua, se hablará en español.

Utilizará el siguiente formato para planear las clases porque le permite organizar su trabajo de manera sencilla y efectiva:

Duración de la clase: _____		Fecha: _____	
Módulo o Unidad: _____		Núm. de alumnos: _____	
Tema: _____ .			
Objetivos: _____ .			
_____ .			
Metodología			
Actividades del o de la docente	Tiempo	Actividades de los alumnos/as	Tiempo
Material:		Material:	
Evaluación:		Tarea:	
Forma:		Lecturas:	
		Ejercicios:	
Valor o ponderación:			
Notas o comentarios:		Especificaciones:	

## Actividades

- 3: Ayuda a la maestra Lupita a realizar su plan de clase. A partir de la información que te ha proporcionado, escribe un plan de clase en el formato anterior.
- 4: Te invitamos a aplicar tu plan en alguna de tus clases de español como segunda lengua.
- 5: ¿Cómo sentiste tu trabajo?, ¿mejoró?, ¿los niños aprendieron mejor?, ¿cuáles de las actividades tuvieron más éxito?, ¿cuáles actividades no fueron útiles para cumplir los objetivos que te proponías?

Ha llegado la hora de la clase de español como segunda lengua. La primera actividad que realizan la maestra y los alumnos es la presentación, los niños y las niñas se presentan utilizando la expresión "Yo me llamo..." y presentan al compañero diciendo: "Se llama..." Pensando en esta actividad, la maestra acomodó los pupitres en semicírculo, de esta manera todos pueden verse y repasar lo que van aprendiendo.

Poco después pasa lista, consciente de que este acto no solo sirve para saber qué niños y niñas asisten a clases, sino también para acercarse más a ellos. En otras ocasiones, un niño o niña pasará lista y se encargará de preguntar por qué no ha asistido a la escuela algún compañero. Es importante avisar a los padres de familia cuando un alumno no se presenta, así como establecer vínculos entre ellos, el docente y los alumnos.

A lo largo de la sesión, los alumnos elaboran carteles con los enunciados y las palabras difíciles que han aprendido y los colocan en las paredes, éstas empiezan a verse muy coloridas.

Al día siguiente, los estudiantes nuevamente se sientan en círculo y recuerdan lo aprendido. La maestra propone jugar con una pelota, les explica que al que le toque tiene que decir algunas expresiones aprendidas y después lanzarla a otro compañero o compañera quien tendrá que hacer lo mismo. Al terminar, la maestra les solicita que formen parejas y se presenten uno al otro. Finalmente cantan una canción.

Al día siguiente, cuando llega a la escuela pide a un niño que pase lista y les indica que a media mañana elaborarán el mural colectivo donde cada uno dibujará los aspectos relevantes de la investigación que realizaron y que podrán, además de dibujar, colocar recortes u objetos que consideren necesarios.



Cuando se elabora el mural, la maestra sabe que es un momento importante, por ello se acerca a ellos y les señala los objetos, las personas, los animales que dibujan y les pide que digan cómo se llaman en español. Después, pronuncia enfáticamente los nombres y les solicita que construyan oraciones en español.

Al terminar el mural, la maestra solicita a los alumnos que coloquen las bancas en círculo pero ahora no verán hacia el pizarrón sino al mural que elaboraron. Les pide que observen muy bien sus dibujos que han realizado sus compañeros y que uno describa el trabajo del otro.

Si hay otras cosas que narrar e interpretar en el dibujo del compañero o compañera, pueden expresarlo abiertamente. Si algo no entienden lo pueden preguntar a quien hizo el dibujo, él, seguramente contestará muy contento.

### Actividades

- 7: ¿Qué opinas de la forma como la maestra Lupita planeó su clase?, ¿qué modificarías tú y por qué?
- 8: Discute con tus compañeros las respuestas anteriores: identifiquen sus acuerdos y hagan una lista de los aspectos de la planeación de clases en los cuales consideran que tienen dificultades.
- 9: Propongan soluciones a los problemas identificados. Localicen fuentes de información donde puedan encontrar respuestas.
- 10: La maestra Lupita olvidó algo muy importante. ¿Sabes qué fue?, ¡claro, evaluar! Proponle alguna forma informal de hacerlo, escríbela y coméntala con tus compañeros y compañeras.

**2.3** Una vez planeadas las actividades, es necesario pensar en los materiales que vamos a utilizar en la clase, la organización del tiempo y el mobiliario del aula. Cuando los docentes pensamos en los materiales que nos apoyarán en las sesiones de clase, casi siempre nos referimos a las láminas, las que en ocasiones utilizamos de manera absurda, por ejemplo, vamos a enseñar las partes de la planta y estamos rodeados de ellas, ¿para qué hacer un dibujo que nos representa la realidad si podemos mostrar una planta viva a los alumnos?

Los materiales que un docente puede utilizar en el salón de clase son infinitos, todo es útil: canicas, piedritas, hojas, juguetes, frutas, papeles, cajas, corcholatas, recipientes, utensilios, plantas, telas y un sinfín de cosas más. Lo realmente importante es que acerquemos al niño y la niña a materiales que apoyen las clases y que puedan ser manipulados a favor de los contenidos que vamos a desarrollar.

Podemos acomodar los materiales en los rincones del salón. Cuidemos de no amontonarlos, los podemos organizar en cajas que anteriormente habremos pintado o forrado.

El **salón de clase** es nuestro espacio de trabajo, al encontrarnos dentro de él, suceden muchas cosas de importancia: aprendemos, nos relacionamos, jugamos, vivimos muchas experiencias. Cuando entramos a un salón de clase sucio, sin luz, con las paredes despintadas y sin ningún adorno o material de trabajo; frío, donde hay demasiado ruido porque se encuentra cerca de una calle donde transitan personas y camiones, nuestro ánimo decae, nos sentimos incómodos, aprendemos sin gusto, nos falta el entusiasmo.

Si queremos que los alumnos aprendan, incluyendo una segunda lengua, tenemos que cuidar el ambiente de nuestro salón de clase. Hay cosas que no podemos cambiar, pero muchas otras las podemos mejorar con un poco de esfuerzo e imaginación. Es necesario recordar que todo lo que existe en un salón debe contribuir al aprendizaje, nada debe ser ocioso ni únicamente decorativo y todo debe tener una intención educativa.

### ¿Qué hacer con las paredes?

Lo primero que pensamos al ver las paredes es que podemos colgar unos carteles y ayudar a los alumnos a que memoricen, consulten, analicen, comparen o refuercen sus conocimientos. Podemos elaborar junto con los alumnos algunos carteles que sirvan para que repasen lo aprendido.

¿Por qué no hacer de esta actividad un trabajo colectivo donde los estudiantes dibujen, escriban, adornen con distintos materiales, una cartulina o un pliego de papel?, este material se puede reciclar, es decir, podemos utilizarlo por los dos lados. Si los niños elaboran carteles para apoyar lo que están aprendiendo, las paredes del salón siempre estarán bien adornadas y los niños se sentirán estimulados porque se muestra su trabajo.

Algunas producciones de los alumnos las podemos colocar en tableros, que son lugares específicamente contruidos de madera, cartón, lámina o cualquier otro material que adaptado para colocar información de toda la clase como: recordatorio de actividades y fechas conmemorativas, felicitaciones a los niños que cumplan años, colocación de anuncios, pequeñas lecturas, interesantes recortes de periódicos y revistas, folletos, etcétera.

### Actividades

- 11: Mira con atención tu salón de clases: ¿qué le falta?, ¿qué le sobra?, ¿ese retrato maltratado, ese paisaje descolorido, ese montón de cachivaches que se han ido acumulando en años anteriores? Esa esquina que está allá: ¿para qué la ocuparé? Planea cómo puedes mejorar este espacio.

Durante el transcurso de sus clases, la maestra Lupita utiliza constantemente el pizarrón. Ha leído algunas sugerencias interesantes para mejorar su uso, porque tiene presente que el orden en todas las actividades que se realicen en clase, ayudarán a mejorar el aprendizaje de los niños y las niñas.

### El pizarrón

Todos los salones de clases tienen un pizarrón, así que es muy importante saber utilizarlo de la mejor manera. Además de escribir, nos sirve para muchas cosas más: podemos pegar fotos, dibujos, recortes y toda clase de materiales, también podemos dibujar con marcadores de colores.

Para aprovechar su uso, planeemos la forma de utilizarlo; porque si no tenemos cuidado, este recurso en lugar de ayudar, puede oscurecer o desorganizar los aprendizajes. Así que, seamos claros y cuidadosos con lo que anotamos, no escribamos desordenadamente sino que procuremos organizar las anotaciones que hagamos sobre él.

Una manera práctica de organizar el pizarrón, es dividirlo en dos:

- a) Una parte para escribir lo que es improvisado y que podemos borrar y
- b) Otra, que construimos poco a poco y los alumnos copiarán al final de la clase.

Los niños y las niñas pueden ayudarnos a construir lo que vamos escribiendo en el pizarrón, a organizar el contenido de la primera parte y a escribir en limpio en la segunda, de esta manera contarán con un buen material con el que pueden elaborar carteles que les ayudarán a recordar, o repasar en el momento que lo necesiten.



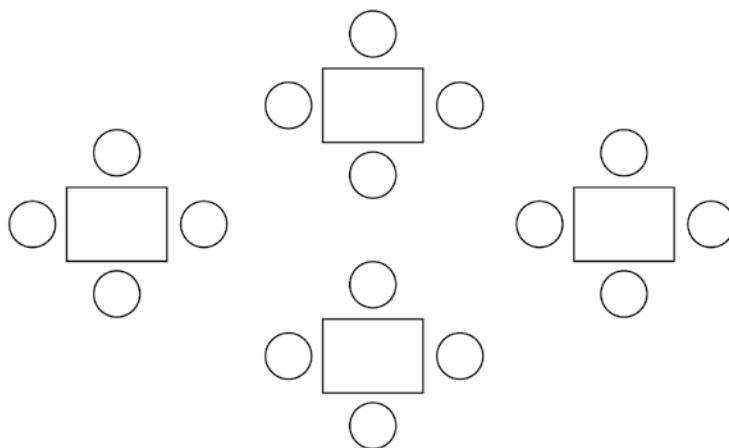
La ayuda que proporciona el pizarrón varía de acuerdo con los objetivos que nos proponemos alcanzar, por ejemplo, podemos pedir a los alumnos que lo utilicen para realizar ejercicios o dibujar esquemas sencillos que ilustren lo que han aprendido. El pizarrón siempre será un gran apoyo, siempre y cuando se muestre a los niños cómo trabajar ordenadamente sobre él.

### Actividades

- 12: Reflexiona en la manera de cómo utilizar el pizarrón, ¿crees que puedes mejorarla a partir de lo que acabas de leer?
- 13: Escribe cómo piensas mejorar el uso del pizarrón. Comenta con tus compañeros y compañeras docentes.

**2.4** La disposición del mobiliario en el salón de clases es muy importante, para crear un ambiente en el que se formen grupos unidos donde todos podamos ver y oír bien. La adecuada disposición de las bancas provoca que los niños y las niñas se sientan en confianza. Una clase en que las bancas siempre permanecen en el mismo lugar es, generalmente, una clase donde el docente no promueve actividades comunicativas.

En una clase comunicativa, el mobiliario debe estar siempre en movimiento, acomodado de acuerdo con las diferentes dinámicas que el docente emplee; por ejemplo, si se trabaja en equipos, la distribución puede ser como se aprecia en la ilustración. Lo importante es que los estudiantes se encuentren más cómodos para realizar satisfactoriamente sus actividades.



### Actividades

- 14: ¿Cómo están las paredes de tu salón de clases?, ¿de qué manera están colocados los pupitres?, ¿están acomodados tradicionalmente en hileras de frente al pizarrón y siempre permanecen así, aunque se realicen distintos tipos de dinámicas? o ¿propician el trabajo agradable de niñas y niños porque están adecuados a las actividades que se realizan? Piensa en hacer posibles cambios.

$= 15$   
DIVISION  
Numerador  
denominador  
 $>$   
 $<$   
 $=$

el zorro y la cabra.  
el zorro y los siete cabritos.  
el león y el ratón  
hermosas palabras para el corazón.  
la pexucita roja.



1.48

$3m^2 84cm^2$

3.84 m

$\times$   
 $\hline$   
520



## 3. Didáctica de la habilidad de escuchar <sup>7</sup>

- 3.1 ¿Qué significa escuchar y escuchar en segunda lengua?
- 3.2 ¿Cuáles son los procesos de comprensión que intervienen en la habilidad de escuchar?
- 3.3 ¿De qué manera podemos los docentes enseñar a escuchar en una segunda lengua?
- 3.4 ¿Cómo podemos diseñar actividades para desarrollar la escucha en segunda lengua?
- 3.5 ¿Cómo podemos evaluar una habilidad tan complicada como la escucha? <sup>4</sup>

### Palabras clave

**Comprensión:** acto de comprender que permite percibir y formarse una idea clara y precisa de algo incluyendo lo que dice alguien. Este entendimiento lo realiza el sujeto desde su historia y experiencia personal, por lo que la comprensión nunca es un acto terminado sino que responde a las diversas acomodaciones del sujeto ante el texto. La comprensión es como el diálogo, en donde mediante preguntas y respuestas se va entendiendo el mensaje.

**Decodificar:** proceso contrario a codificar. La información se comunica en un código determinado que puede ser una lengua; para comprender su significado se dice que se decodifica el mensaje; por ejemplo; algo que se dice con símbolos se explica con palabras comunes y corrientes: se decodifica.

**Proceso cognitivo:** proceso complejo en donde interviene la mente o pensamiento pero también muchos factores más como la cultura, la historia personal, aspectos emocionales y todas las circunstancias objetivas y subjetivas que intervienen en el acto de conocer.

**Retroalimentación o realimentación (feedback):** acto de realimentar o revisión de los resultados de un proceso educativo (puede ser un curso escolar, un semestre, una unidad, una lección) de manera general o en cualquiera de sus fases, con el fin de realizar las modificaciones que sean necesarias, de tal forma que se puedan añadir, aumentar o restar elementos que mejoren la forma de actuar. Se puede realizar por simple reflexión o solicitando la colaboración de los participantes, puede incluir la investigación sobre lo sucedido e incluso la reconstrucción de todo el proceso o alguna de sus partes. Tiene

<sup>4</sup> Basado en Turrent, María del Carmen y Peña, Margarita *Sugerencias Didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lengua indígenas de México*. "Capítulo 4 Didáctica de la habilidad de escuchar". Documento de Trabajo, 2004.



como fin último que los alumnos y alumnas mejoren su aprendizaje.

**Significado:** objeto, acción, relación, idea o emoción al que se refiere o remite cierta expresión lingüística.

**Texto:** enunciado o conjunto de enunciados orales, escritos o representados que tienen un mensaje completo.

### Actividad

- 1: Guarda silencio un momento y escucha con atención. Escribe una lista de los sonidos que escuchaste. ¿Eres capaz de reconocer todo lo que escuchaste?, ¡sorprendente!, ¿verdad?

## 3.1 Todos sabemos que escuchamos y estamos conscientes de ello pero, ¿realmente comprendemos la importancia que tiene saber escuchar?, ¿estamos conscientes de la importancia que tiene el escuchar al aprender una segunda lengua?

Generalmente, en la escuela los docentes suponemos que los niños y las niñas llegan sabiendo escuchar porque no manifiestan ninguna señal de que tengan algún impedimento para ello. En muy pocas ocasiones nos detenemos a pensar si los alumnos son buenos oyentes y elaboramos actividades sin considerar lo anterior.

Esta habilidad implica mucha actividad ya que quien escucha está efectuando una serie de procesos mentales que le permiten comprender e interpretar el mensaje: Escuchar es un **proceso cognitivo** en el que construimos **significados**. Para construir significados es necesario comprender el mensaje recibido.

Escuchar es un proceso físico solo al principio, pronto se convierte en una compleja red de intercambios cognitivos y afectivos. Se trata de reflexionar sobre lo escuchado, sobre los elementos que caracterizan el contexto, de discriminar las secuencias importantes en el interior del mensaje, reconocer los elementos (personajes, lugares, hechos) que intervienen en el texto auditivo, así como la individualización de palabras que guían la comprensión de lo escuchado, para llegar al fin, a la comprensión de conceptos y detalles del texto propuesto.

Ahora bien, existen tres distintos tipos de comprensión:

- Global: cuando se invita a entender el significado global del mensaje.
- Selectiva: cuando se pide individualizar algunos elementos concretos.
- Intensiva: cuando la atención se centra en elementos particulares individualmente entendidos.

A partir de estos tipos de comprensión, tendremos una inmensa gama de oportunidades de escucha y podremos comprender las intervenciones de un diálogo, las situaciones, los objetos, los símbolos, memorizar y reproducir canciones, escuchar cuentos; en fin, profundizar en todos los conceptos expresados.

La naturaleza activa de oír significa que el oyente tiene que estar motivado para escuchar porque lo hace con un propósito que definirá el grado de importancia que le da a los significados que oye.

### Actividades

- 2: Piensa en la diferencia entre oír y escuchar. Oímos en todo momento pero, ¿cuándo escuchamos? Discute este asunto con tus compañeras y compañeros docentes.
- 3: Resume las características de la habilidad de escuchar a partir de lo leído y de lo que has aprendido en la discusión anterior; de preferencia, elabora un resumen en forma de mapa conceptual.
- 4: Compara tu resumen con el de tus compañeros y compañeras y, si lo consideras conveniente, modifícalo.

Existen algunas consideraciones que son importantes de tener en cuenta, tanto para el desarrollo de la escucha en lengua materna, como en la enseñanza de segundas lenguas. Para escuchar cotidianamente tenemos que:

- Escuchar con un objetivo determinado (por ejemplo, cuando escuchamos una conferencia, nuestro objetivo es obtener información) y con expectativas concretas de lo que vamos a escuchar. La predicción de lo que vamos a escuchar nos prepara para el proceso de comprensión porque casi siempre que escuchamos algo con intención podemos suponerlo, entonces predecimos.
- Aprovechar las pistas que aparecen dentro del contexto en el que escuchamos, así podemos obtener información no verbal procedente de gestos, movimiento de las manos o del cuerpo.



- Retroalimentar a la persona que habla pues ella necesita saber si estamos interesados en lo que nos dice. Podemos ayudar al que habla utilizando miradas, gestos o vocalizaciones (mmmmm, sssí, ajá... y otras parecidas) que ayudan a establecer un clima de confianza con el hablante.

Es necesario también que tengamos presentes dos requisitos para poder realizar una mejor comprensión de lo que escuchamos: la capacidad de centrar la atención y la capacidad de reconstruir. Centrar la atención quiere decir **decodificar** las expresiones, las palabras o los sonidos que estamos escuchando, para esto utilizamos también las expectativas que nos hemos creado acerca de lo que escuchamos, La capacidad de reconstruir nos permite establecer relaciones mentales para poder descifrar los mensajes.

Otro aspecto importante que interviene en la habilidad de escuchar se refiere a las características de la lengua hablada que debemos tener siempre presentes:

1. Dispersión. En el lenguaje escrito se precisan las ideas, al hablar es mucho más fácil dispersarse. Es necesario auxiliar a los estudiantes para que eviten esto.
2. Redundancia. El habla más que el lenguaje escrito, tiene gran carga de repeticiones.
3. Desempeños verbales. Cada persona habla mejor de los temas que sabe: los futbolistas hablan mejor del futbol, los médicos de enfermedades, etcétera.
4. Lenguaje coloquial. Cotidianamente usamos modismos ("órale", "ya vas...", formas reducidas ("porfa má"), regionalismos ("vato" cualquier persona).
5. Ritmo y entonación. El ritmo y la entonación son diferentes en lugares, circunstancias y personas.
6. Interacción. Las complicaciones de las situaciones o las circunstancias en las que se encuentre un grupo cambian o influyen en la comprensión.

La escuela es el lugar adecuado para desarrollar la habilidad de la escucha atenta en alumnos y alumnas que estén aprendiendo una segunda lengua. Por eso el docente tiene que considerar algunos detalles, ya que estos pueden ser la causa de que en ocasiones los estudiantes no comprendan lo que escuchan:

- El tiempo de escucha de los niños. Este debe ir aumentando a medida que las alumnas y los alumnos muestran mayor competencia en la segunda lengua. A mayor participación en intercambios de habla y escucha el alumno aumentará su capacidad de escuchar.

- Evaluar el discurso: si la comprensión se logra, si no es así, deberá reformular lo que el alumno no haya comprendido.
- Valorar los textos. Pensar en que no todos los textos presentan el mismo grado de dificultad y que hay que graduarlos según el nivel de comprensión de los alumnos.
- La edad. Tomar en cuenta la edad de los alumnos ya que el aprendizaje de la segunda lengua está íntimamente ligado al desarrollo de la lengua materna y, en este desarrollo, es importante la edad que tengan los estudiantes.

Escuchar en segunda lengua implica que tomemos en cuenta también algunos otros aspectos, ya que estos inciden en la comprensión:

- La capacidad con la que logremos la comprensión de la pronunciación de los fonemas de la lengua que estamos escuchando, en nuestro caso, el español.
- Las marcas del discurso que se escucha: pausas, entonaciones, gestos, silencios.
- La conciencia de la redundancia en el discurso oral.
- El conocimiento del mundo. Nos permite predecir lo que vamos a escuchar, por ejemplo, cuando entramos en una tienda, podemos predecir la clase de pregunta que vamos a escuchar.
- El conocimiento del tema ya que comprenderemos mejor aquello que conocemos más, que nos es familiar.
- La finalidad. Es decir, tener muy claro para qué estamos escuchando.

No olvidemos que en la escuela primaria, el docente es quien da a los alumnos y las alumnas la mayor oportunidad de escuchar la segunda lengua y que él tiene la posibilidad de apoyar la comprensión de mensajes auditivos mediante una gran cantidad de actividades que no debe desaprovechar en ningún momento. Tomando ideas de aquí y allá podemos pensar en las características del buen oyente en segunda lengua (ver cuadro).

### **Características del buen oyente en L2**

- Elabora expectativas acerca de lo que va a escuchar.
- Está atento(a) siempre a lo que dice el hablante para encontrar las palabras que sean más importantes e inferir significados.
- Se fija en la entonación del hablante porque también forma parte del mensaje.

- Trata de interpretar las pausas y los silencios.
- Escucha atentamente y es sensible a los estados de ánimo del hablante porque también da información acerca del texto.
- Manifiesta siempre si ha comprendido o no el discurso con ademanes, moviendo la cabeza afirmativamente o diciendo sí o no.
- Mira atentamente a los ojos del que habla.
- Pide al hablante que repita aquello que no ha entendido o que le explique el significado.

### Actividades

- 5: Observa la actitud de escuchar en tus compañeros de trabajo, tus familiares, amigos, alumnas y alumnos. Observa cuáles de los factores que hemos nombrado puedes identificar: Elabora una lista.
- 6: Analiza el habla cotidiana de tus alumnos y alumnas e identifica algunas de sus características.
- 7: Comenta con tus compañeros y compañeras la importancia de desarrollar la habilidad de escuchar cuando se aprende una segunda lengua.
- 8: Responde: ¿estás de acuerdo con las características del buen oyente en L2?, ¿qué agregarías?, ¿qué eliminarías? Reflexiona lo anterior a partir de tu experiencia.

La **comprensión** de la audición se da mediante un proceso integrado por tres factores:

1. La competencia comunicativa.
2. El conocimiento del mundo.
3. El conjunto de procesos cognitivos (nexos casuales y temporales, modalidades como la certeza o la probabilidad y operaciones como la inclusión, la selección, etcétera.)

La comprensión no es un proceso lineal donde se entiende un fonema y después otro, palabra por palabra, frase por frase, sino un proceso global que nos permite crear hipótesis generales acerca del contenido del texto que escuchamos y que depende de lo que se puede decir en cierto lugar, con determinadas personas y por el género comunicativo que se esté escuchan-

do (un chiste, una conferencia, una información,...) Por lo tanto, la comprensión solo es posible mediante los tres factores señalados.

Los procesos que fundamentalmente intervienen en la habilidad de escuchar son: reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir y retener.

- **Reconocer.** Cuando reconocemos, podemos identificar sonidos, palabras y expresiones que nos son familiares. Así podemos diferenciar la voz de los amigos y los familiares, los sonidos que existen a nuestro alrededor (coches, máquinas, animales, etcétera), las palabras de nuestra lengua materna.
- **Seleccionar.** Por este proceso podemos elegir sonidos y expresiones que nos parecen relevantes y mediante las cuales podemos comprender el mensaje quitando aquello que sea irrelevante o que no nos ayuda a comprender lo que queremos.
- **Interpretar.** A partir de nuestro conocimiento gramatical de la lengua y de todo aquello que nos rodea, podemos darle un sentido a lo que elegimos.
- **Anticipar.** Cuando escuchamos un discurso somos capaces de saber anticipadamente lo que la persona está hablando. Esta anticipación la realizamos a partir de las entonaciones y de la forma en que se estructura el discurso o de su contenido.
- **Inferir.** Inferimos cuando somos capaces de entender el significado global del discurso. Las inferencias se construyen a partir de los gestos, movimientos, estados de ánimo, tono, entre otras cosas y, desde luego, la situación donde se da el discurso, esta puede ser, por ejemplo: andar por la calle, salir de una tienda, etcétera.
- **Retener.** Por medio de este proceso podemos guardar en la memoria a corto plazo, durante unos pocos segundos, determinados elementos del discurso que podemos utilizar para interpretarlo.

**3.2** En realidad, cuando hablamos de escuchar nos imaginamos a estudiantes silenciosos y quietecitos en la clase: a eso llamamos escuchar en la escuela. Sin embargo, para escuchar con eficiencia, tenemos que poseer una serie de destrezas y habilidades que casi siempre se adquieren en lengua materna, por lo que al aprender una segunda lengua, ya tenemos una base de la cual podemos partir. Como no iniciamos de cero, se trata que las desarrollemos, adaptemos y apliquemos en L2. La labor de un maestro en la escuela es ayudar a los niños en estas tareas.

Los docentes sabemos que los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua ocupan más tiempo en escuchar que en hablar y, por eso, es necesario que el oyente perciba que hay elementos que en la expresión son más

importantes que otros. Por ejemplo, las palabras de mayor intensidad en el habla, generalmente son los nombres, verbos, adjetivos, adverbios, y las más débiles son los artículos, las preposiciones, las conjunciones, los pronombres. Los alumnos cuando escuchan identifican estas palabras y, en su mente, activan la información que les permite ir reconociendo el significado del texto.

Escuchar en L2 significa para los estudiantes la puerta de entrada para la adquisición de una segunda lengua, por lo que hay que proporcionarles elementos para que no solamente utilicen las pistas lingüísticas, sino también su conocimiento no lingüístico. El alumno se tiene que dar cuenta de lo que es importante en el mensaje y comprender, también, que no es necesario entender todas las palabras para captar el mensaje.

En la educación de la escucha tenemos que considerar estas tres fases:

- 1ª Una fase previa a la audición (pre-escucha) en la que se establece el propósito y en la que el hablante ayuda al oyente a realizar anticipaciones, a crear expectativas acerca de lo que escuchará; de esta manera se crea atención hacia lo que estamos escuchando.
- 2ª Una fase de audición (escucha) en la que mantenemos viva la atención y activo el proceso porque estamos en este momento escuchando. Durante esta fase se verifica, se memoriza y se relaciona lo que se escucha.
- 3ª Una fase posterior a la escucha en la que verificamos lo que hemos comprendido e integramos el proceso de escuchar con otras actividades como escribir, leer, hablar, dibujar, actuar, diseñar, etcétera.

Al enseñar a los alumnos y las alumnas la L2, hay que hacer referencia a su lengua materna, de ninguna manera para pasar a la traducción o para explicar reglas gramaticales, sino como referencia a una lengua que ya conocen y que es su realidad, ya que el niño está adquiriendo nuevas categorías conceptuales.

Los estudiantes que están aprendiendo una L2 necesitan mucha práctica para desarrollar la habilidad de escuchar. Los ejercicios que el docente promueva en el salón de clase deben ser frecuentes, breves e intensivos. Las actividades cortas y variadas de 5 a 10 minutos son útiles y pueden contener información más significativa.

Las técnicas pedagógicas deben tener una continuidad entre lo que se escucha y se responde. Es imprescindible que los estudiantes escuchen a buenos hablantes para que respondan bien. El significado tiene que darse mediante **retroalimentación**.

Es necesario tener siempre en cuenta que lo más importante es la comprensión del texto y que el material que utilizemos debe ser real y variado. Los alumnos y las alumnas tienen que escuchar más de una vez el texto oral; si no abusamos, la repetición nos puede ser de gran ayuda.

### **Actividades que se pueden realizar para motivar la interacción comunicativa como un propósito para escuchar**

Con niños y niñas de 1° y 2° grados

- **Escuchar poemas breves.** Los poemas siempre gustan a los niños y las niñas porque en ellos se manejan palabras sonoras que estimulan la atención auditiva. Entre los libros del Rincón de lectura existen tres que seguramente te serán de gran utilidad para realizar esta actividad: “Kikirikí miao”, “Llamo a la Luna Sol, y es de día” y “El libro de la Luna”. En estos libros encontrarás poemas muy hermosos para niños y niñas.
- **Escuchar canciones.** Enseñar pequeñas canciones a los alumnos y las alumnas es un medio excelente para aprender una L2. CONAFE editó una serie de casetes con cantos y juegos tradicionales que te pueden apoyar en este aspecto.
- **Escuchar cuentos.** Es importante que los niños y las niñas escuchen cuentos breves leídos por sus maestros o sus compañeros. Al principio serán muy sencillos y, conforme los alumnos vayan aprendiendo la L2, serán más complejos.
- **Juegos mnemotécnicos.** Estos juegos que desarrollan la memoria, son también útiles para trabajar la comprensión de la escucha. Algunos juegos populares pueden ocuparse para este fin como: “La lotería”, en la que los niños y las niñas escuchan la descripción del dibujo que se encuentra en la carta, pero, a diferencia de la que se usa en las ferias, la persona que “canta la lotería” no dice al final el nombre de la carta; los niños tienen que saberlo. Otros juegos que desarrollan la memoria son las adivinanzas y el memorizar los estribillos de los cuentos: “sopló y sopló y la casa tiró”, pequeñas rimas como: “aserrín, aserrán, los maderos de San Juan”. Estos juegos también son útiles para los alumnos mayores, los niños y las niñas pueden jugar al “Teléfono descompuesto”, que consiste en transmitir mensajes de un alumno a otro y ver cómo el mensaje que se escucha va progresivamente perdiendo fidelidad.

## Actividades que pueden realizarse con niñas y niños mayores

- **Juegos de roles y simulaciones.** Las situaciones que implican dramatizar situaciones son una excelente alternativa para que los niños y las niñas se expresen y comuniquen en una segunda lengua. La utilización de gestos, disfraces o elementos concretos, unidos a la expresión corporal y gestual sirven de complemento y apoyo al lenguaje oral, facilitando la comprensión. En las primeras etapas del aprendizaje del español como segunda lengua, los alumnos pueden utilizar los conocimientos adquiridos, aunque éstos sean limitados, para crear o recrear situaciones que les hacen sentir que pueden comunicarse.

Para introducirlos gradualmente en la práctica del juego de roles y simulaciones, se sugiere invitarlos a participar en imitaciones sencillas, las que pueden ser espontáneas o preparadas en forma individual o grupal.

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

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

- **Escuchar y dibujar.** Este ejercicio nos permite observar la comprensión de los alumnos, se trata de que escuchen, por ejemplo, la descripción de una casa, algún animal, un paisaje o un objeto y que lo dibujen.
- **Escuchar la radio.** En algunas estaciones hay programas especiales para niños; si no es el caso, escuchar canciones, noticias o narraciones, permite a los estudiantes identificar diversas formas de hablar y comunicar mensajes.
- **Dibujar y construir.** El alumno escucha un texto o diálogo y dibuja una escena. Puede haber un texto a rellenar o un dibujo a colorear. Una variante es que construya un modelo.
- **Hacer oraciones.** Se pide a los alumnos que hagan mímica a partir de una descripción.
- **Juegos lingüísticos.** Uno de estos juegos puede ser el reconocimiento de sonidos iniciales y finales semejantes de las palabras. Por ejemplo: puede invitarlos a que se agrupen por nombres que inicien con el mismo sonido (Luis, Laura, Leticia,...), lo mismo se puede hacer con las palabras que terminen con el mismo sonido (Manuel, Isabel, Leonel,...).
- **Escuchar grabaciones de cuentos y leyendas.**
- **Escuchar representaciones sencillas de obras de teatro.**

El uso de los ejercicios está condicionado por el momento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, así como por las características específicas de los alumnos. Por ello, no es conveniente que los docentes llevemos a la práctica actividades descontextualizadas. Por otra parte, las circunstancias en las que trabajamos demandan siempre el diseño de actividades que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

En cualquiera de las actividades que se elija, no olvide que es necesario:

- Ofrecer, mediante palabras, gestos y actitudes, seguridad afectiva a los alumnos para animarlos a aprender el español como segunda lengua.
- Modelar, cuantas veces sea necesario, pues eres modelo de habla para tus alumnos.
- Animar a los niños y las niñas a hablar, sin discriminar a ninguno: todos y cada uno tienen derecho a expresarse verbalmente.
- Apoyar la utilización adecuada de la gramática del español.
- Gestionar las intervenciones de los niños y enseñarles a ser respetuosos y esperar su turno al habla.
- Explicar conceptos relacionándolos con los conocimientos previos de los alumnos, para que puedan ser utilizados como base para nuevos conocimientos.
- Orientar la actividad del aula, decidiendo si se trabaja en parejas o en equipos, en qué espacios se trabajará, dentro o fuera del salón, así como decidir los tiempos y las tareas.

## Actividades

- 9: Analiza la propuesta general para enseñar a escuchar que incluye tres fases:
  - a) Previa a la audición (pre-escucha),
  - b) de audición (escucha),
  - c) posterior a la escucha. Relaciónala con los procesos que mencionamos en el apartado anterior.
- 10: Discute con tus compañeras y compañeros docentes, por qué es necesario que antes de escuchar un mensaje se realicen algunas actividades, entre ellas, determinar el propósito de la actividad.
- 11: Realiza una investigación y recupera los cantos y cuentos tradicionales. Compártelos con otros docentes para formar una antología que pueden utilizar en sus clases.
- 12: Selecciona algunas de las actividades mencionadas –aquéllas que consideres con



vienen mejor al proceso de enseñanza del español que estás llevando a cabo y a las características de los alumnos y las alumnas-, y ponlas en práctica.

- 13: Escribe un reporte sobre esta experiencia docente: identifica las actividades que resultaron exitosas y que cumplieron con lo planeado.
- 14: Comparte el reporte con tus colegas. Escucha sus comentarios, así como el relato de sus experiencias.
- 15: Propongan soluciones a los problemas detectados en sus prácticas.

**3.3** Daniel Cassany (1994) señala que la evaluación de la comprensión del escucha tiene dos objetivos: primero, detectar las carencias generales de comprensión de los alumnos y las alumnas y, segundo, medir sus progresos.

El primer objetivo lo podemos lograr si aplicamos al inicio del curso, un ejercicio valorativo por medio del cual podemos detectar, a grandes rasgos, las siguientes carencias en cada alumno.

1. No discrimina sonidos importantes en L2.
2. Presenta problemas graves de segmentación de palabras.
3. No reconoce palabras básicas en L2.
4. No discrimina las palabras o las ideas importantes del discurso.
5. No entiende el tema o idea central.
6. No entiende la situación ni el propósito del discurso.
7. Tiene limitaciones importantes de memoria.
8. Posee poca capacidad de identificación.
9. Tiene poca capacidad de inferencia.
10. Muestra poco respeto por el emisor.

Para alcanzar el segundo objetivo hay que realizar una evaluación continua. Lund (1990) ofrece diferentes formas de poder constatar la comprensión de los escuchas.

- Haciendo: responde físicamente a una orden.
- Transfiriendo: dibuja lo que escucha.
- Respondiendo: responde a preguntas acerca del mensaje.
- Condensando: comenta o toma notas de la lectura de texto que ha escuchado.
- Expandiendo: crea el final de una historia que se le contó.
- Duplicando: traduce el mensaje a su lengua nativa o literalmente lo discute.

- Modelando: por ejemplo, ordena una comida, después de haber escuchado un modelo de orden, es decir, después de haber observado cómo lo hace el docente o un compañero.
- Conversando: formando parte de la conversación que el docente propone y en la que él también participa.

### Actividades

- 16: Selecciona a tres o cuatro alumnos –de preferencia quienes presentan problemas en la comprensión de mensajes orales– y aplícales el diagnóstico.
- 17: Comenta los resultados de esta experiencia: ¿te parecen útiles los rasgos que incluye?, ¿consideras que se pueden modificar? Si es así, explica cómo.
- 18: Ahora, selecciona cuatro formas para comprobar la comprensión: fíjate que sean las más adecuadas a los alumnos y al desarrollo del programa para la enseñanza del español como segunda lengua.
- 19: Utiliza las formas de verificar la comprensión, inclúyelas en tu plan de clase, en la tercera fase de enseñanza de escuchar.
- 20: Elabora un registro de cada experiencia, identifica cuáles son tus fortalezas: qué resultó como lo planeabas, cómo avanzan los estudiantes en el manejo de la segunda lengua, etcétera, y cuáles debilidades: qué faltó por hacer para cumplir los propósitos, qué aspectos debes atender con mayor cuidado, en qué debes prepararte mejor.
- 21: Comenta con tus compañeros y compañeras las experiencias anteriores.



## 4. Didáctica de la habilidad de hablar

- 4.1 ¿Qué significa hablar en segunda lengua?
- 4.2 ¿Qué debemos considerar para enseñar a hablar en L2?
- 4.3 ¿Qué dificultades presenta aprender a hablar en L2?
- 4.4 ¿De qué manera podemos ayudar a los estudiantes para que adquieran un habla efectiva?
- 4.5 ¿Cómo podemos organizar el trabajo?
- 4.6 ¿Qué debemos considerar para trabajar la pronunciación de la segunda lengua en el aula?
- 4.7 ¿Cómo podemos evaluar la oralidad? <sup>5</sup>

### Palabras clave

**Automatización:** capacidad para hablar con fluidez, sin detenerse a pensar por palabras o expresión por expresión.

**Conciencia metalingüística:** conocimiento acerca de nuestra propia lengua y de la cual podemos hablar.

**Conversación interaccional:** conversación que se da a través de respuestas cerradas y que generalmente se construye dentro del marco de los rituales del habla y de eventos sociales.

**Conversación transaccional:** conversación en la que no están previstas las preguntas y las respuestas y que interesan a ambos interlocutores porque se transmite información sobre temas que generalmente les son desconocidos a alguno de ellos o que están ligados a la vida real.

**Guion:** organización que damos a nuestras acciones para poder recordarlas. Por ejemplo, si vamos a ir al mercado necesitamos pedir la mercancía, pedir que pesen lo que queremos comprar, establecer un trueque, regatear; para recordar todo esto decidimos el orden en que haremos estas acciones. También llamamos guion al escrito donde anotamos ordenadamente las acciones que ocurrirán en un marco determinado.

**Instrumento de control:** documento en el cual se establecen los rasgos que se evalúan en algún área, así como la frecuencia con que se presentan. Cuan-

---

<sup>5</sup> Basado en Turrent, María del Carmen y Peña, Margarita. *Sugerencias Didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lengua indígena de México*. "Capítulo 5: Didáctica de la habilidad de hablar". Documento de trabajo. 2004.



do se trata del aprendizaje, pueden ser cuadros de concentración, escalas estimativas o registros de desempeño.

**Marco:** elementos que conforman un espacio en un entorno (por citar, lo que está alrededor de una población, de algún acontecimiento) dado. Por ejemplo, en el marco de la fiesta de San Pedro se incluyen los cohetes, el mole, las danzas, los trajes especiales, etcétera.

## 4.1

**Rituales de aula:** aquellas acciones que repetimos constantemente en el aula, casi siempre a la misma hora y de la misma manera por lo que se convierten en rutinas, como saludar, pasar lista, pedir permisos.

Generalmente tenemos la idea de que las niñas y los niños aprenden solos a hablar su lengua materna, porque cuando llegan a la escuela pareciera que han aprendido a comunicarse oralmente de manera total en la casa y con los amigos, por lo que pensamos que enseñarles a hablar, es perder el tiempo. Como hablamos todos los días, consideramos que es algo muy sencillo; sin embargo, hablar es tarea difícil. Más difícil aun es hablar usando una segunda lengua, como el caso del español, en los pueblos indígenas de nuestro país.

Casi siempre, cuando hablamos, también escuchamos. Hablar y escuchar están muy ligados ¡Hablar es una tarea muy complicada que se lleva a cabo en un tiempo muy breve!, tenemos casi al mismo instante que comprender lo que otro nos dice, construir los significados para entender el mensaje y, al contestar, decidir rápidamente las palabras que usaremos, así como ordenar las expresiones para que el oyente entienda lo que queremos decirle.

A un hablante que se inicia en L2 le falta **automatización**, es decir, le es difícil hablar sin estar pensando palabra por palabra. Tiene dificultades para expresarse oralmente porque cuenta con poco conocimiento de la gramática y del léxico del idioma que está aprendiendo, por eso tiene muchas “lagunas” para organizar bien sus ideas y expresiones, por ello habla con dificultad.

Cuando el niño aprende a hablar una segunda lengua, es un gran paso en su aprendizaje. Hablar y hablar bien en L2, dará a los alumnos y las alumnas mucha seguridad y servirá como un instrumento muy valioso para que se desempeñen con éxito cuando usen el español.

Al inicio, cuando el niño y la niña empiezan a apropiarse de la L2, el trabajo del docente será personalizado, pues tiene que animarlos a hablar; a medida que ellos se apropian de la lengua y adquieren confianza, su intervención será cada vez menor.

Al aprender una lengua nueva, los estudiantes hacen grandes esfuerzos y necesitan arriesgarse a cometer errores, lo cual implica tener mucha confianza en sí mismos. En un principio, solo se dirigen a su maestro para hablar en L2 y hablan muy poquito; después van aumentando su participación, desde

luego, para lograr esto, se apoyan primero en los niños que al igual que ellos, están aprendiendo la L2, así como en el docente. Gracias a estas experiencias, cada vez hablan mejor.

Hablar en L2 significa construir, en interacción con el otro, una situación que se realiza en el momento, en el hoy, esta situación tiene un contenido que se establece en el instante de la interacción, es decir, en el momento cuando una persona habla y la otra contesta. En el caso del aprendiz de una segunda lengua, ese "otro" es, generalmente, el docente.

### Actividades

- 1: ¿Podrías señalar algunos eventos de habla cotidiana que realizas a diario con los alumnos y las alumnas? Estos pueden ser, por ejemplo: saludos, conversaciones breves, órdenes sencillas, consignas para hacer las actividades, etcétera. Estos eventos son muy importantes, porque en la escuela debemos utilizarlos para la enseñanza de la L2, en situaciones reales de habla. Elabora una lista.
- 2: Analiza los eventos anotados y, a partir de ellos, y de la lectura que has realizado, contesta la pregunta: ¿qué significa hablar en L2?

**4.2** Al inicio del aprendizaje de una segunda lengua, muchos alumnos y alumnas entran en un periodo de silencio que puede durar algunos meses; durante este tiempo, niñas y niños hablan poco y se dedican más a escuchar, porque al igual que en la adquisición de la lengua materna, están aprendiendo a conocer la lengua que usarán; después, poco a poco, comienzan a elaborar frases muy cortas y al cabo de un tiempo, empiezan a elaborar frases en sus pláticas con los compañeros o con los docentes, continuando de esta manera, con un proceso parecido al de la adquisición de la primera lengua.

Si el maestro crea un ambiente de aprendizaje favorable –tanto en el aspecto cognoscitivo como en el afectivo– y ofrece los recursos oportunos, al finalizar la primaria los alumnos podrán tener fluidez y un grado de dominio considerable en su expresión oral en español. Para lograrlo, es necesario proponer a niños y niñas tareas significativas, porque le son útiles para desempeñarse mejor en situaciones donde necesitan utilizar el español, cada vez con mayor fluidez, que se entienda mejor lo que se dice, que se pronuncie bien y se utilicen las palabras adecuadas en cada participación.

Cuando hablamos suceden cosas muy importantes, por ejemplo, generalmente hablar nos acerca a los demás porque este acto no podemos realizarlo solos sino en interacción con el otro; el acto del habla lo construimos en unión de otros, es decir en diálogo, en un tiempo real y en una situación determinada. El niño que está aprendiendo una segunda lengua, establece una interacción principalmente con el maestro y con sus compañeros. Por

eso, es muy importante que el docente esté atento y proporcione a los niños que empiezan a aprender español el mayor número de espacios y recursos posibles para que éstos vayan construyendo sus discursos. Si queremos que los niños y las niñas progresen en el habla, debemos partir de situaciones fáciles en L2 y presentar gradualmente mayores dificultades.

Para seguir el camino que favorece el desarrollo del habla debemos tener en mente lo señalado en el siguiente cuadro:

<b>Es más fácil</b>	<b>Es más difícil</b>
Utilizar palabras y expresiones que el niño use diariamente en su casa, en la comunidad y en la escuela.	Utilizar textos que no correspondan a los que usa el niño y la niña cotidianamente.
Emplear textos que se usen dentro del salón.	Utilizar textos que se refieran a hechos pasados, que estén por venir o que no estemos seguros de que suceden.
Apoyarnos en la acción, que el niño haga lo que dice, lo que ocurre o que lo viva.	Apoyarse únicamente en la palabra sin que se mueva el niño.
Apoyarnos en los recursos visuales que estén a nuestro alcance: láminas, carteles, libros ilustrados.	No utilizar o muy poco los apoyos visuales.
Apoyarnos en estructuras temporales.	Apoyarnos en estructuras de tipo lógico.
Utilizar contenidos ritualizados como: saludos, pase de lista, fórmulas de cortesía.	Utilizar contextos y expresiones cambiantes.
Utilizar contenidos predecibles para los alumnos.	Que los niños empleen contenidos impredecibles.
Que cuando los niños y las niñas hablen, sus intervenciones sean breves.	Que sus intervenciones sean prolongadas.
Hablar apoyándose en la persona que escucha (el docente o un compañero) y entablar con ella una conversación en L2.	Hablar para sí mismo, individualmente. Esto en L2 no lleva a lograr la competencia en esta habilidad.

*Adaptación de Uri Ruiz Bikandi, 2000.*

## Actividades

- 3: Observa a tus alumnos y alumnas durante las sesiones de clase, en el recreo, en la entrada y salida de la escuela y anota en qué momento se expresan con mayor facilidad. ¿Cómo crees que podrías utilizar esos momentos para enseñar a hablar la L2?
- 4: Después de leer el cuadro anterior, observa la manera en que se utiliza el español a tu alrededor: en tu casa, en la calle, en las reuniones a las que asistes, con tus compañeros de escuela. Escribe una lista de situaciones fáciles que favorezcan el aprendizaje del español, por ejemplo:
  - Favorecer la discusión a partir de la elección de juegos:
    - ¡Hoy vamos a jugar a pares y nones! ¿Quiéren?
    - Sí, yo sí quiero.
    - No, vamos a jugar al navío cargado de...
  - Favorecer la comprensión de órdenes en clase:
    - Saquen su cuaderno.
    - Abran su libro en la página 23.

Puede escribir situaciones fáciles como las que se señalan en el ejemplo anterior. Las actividades pueden partir de saludos, presentaciones, fórmulas para pedir permisos, etcétera.
- 5: Utiliza algunas de estas situaciones de habla para enseñar L2 en el aula y escribe un sencillo reporte de los resultados que obtuviste.
- 6: Reflexiona sobre los resultados, con el fin de constatar si los estudiantes accedieron más fácilmente al uso de la L2 y se dieron cuenta de la organización del español al utilizarlo efectivamente.
- 7: Considera la aplicación de otras actividades sencillas, mediante las cuales puedas mejorar el ambiente de confianza para hablar en el aula.

**4.3** Las dificultades que se presentan en los niños y las niñas que aprenden L2 son muchas, porque, como ya vimos, hablar es una tarea muy compleja. Las dificultades para aprender una segunda lengua son también muy variadas ya que dependen de las situaciones de los hablantes, de sus diferentes personalidades y del ambiente de habla que el docente haya propiciado en el salón de clases. Así que lo importante es crear espacios en el aula y fuera de ella para que los alumnos y las alumnas hablen lo más posible en español, pues de esta manera:



- Cada vez hablarán más, con mayor competencia y adecuadamente.
- Adquirirán la capacidad de utilizar diversas expresiones para comunicarse y provocarán que los demás hablen.
- Utilizarán la lengua en tareas con mayor significado, en las que el uso de la segunda lengua jugará un papel muy importante.

Cuando un alumno o una alumna es capaz de relacionarse con los demás a través del habla, está en posibilidades de resolver problemas porque puede establecer una conversación y negociar la comprensión mutua (del que habla y del que escucha). Para el aprendizaje de una segunda lengua, es determinante el habla del docente, el tipo de tareas (actividades) que los alumnos deben realizar, así como poder interactuar con sus compañeros de grupo.

Los docentes tenemos que aprender a callar cuando sea necesario para dar a los estudiantes abundantes oportunidades de habla. Además, debemos ejercer una exigencia creciente sobre los alumnos para que mejoren la calidad de su producción oral, esto es importante porque va muy unido a la corrección de errores, así como al trabajo gramatical y de vocabulario que desarrollemos en el aula.

En algunas ocasiones los niños y las niñas no quieren hablar, prefieren guardar silencio, esto generalmente se debe a que no están seguros de que lo harán bien; en otras ocasiones, los alumnos tendrán ciertas dificultades específicas. Los docentes contamos con infinidad de recursos sencillos y prácticos para ayudarlos a superar esas dificultades que se les presentan al aprender la L2. Uno de ellos –muy efectivo por cierto– es el manejo de títeres de aula (usamos la palabra “títere” para referirnos a las diferentes clases de muñecos que sirven para hacer representaciones y que se pueden utilizar en clase: guiñol, títere de dedo, sombras chinescas, marioneta, títere de varilla, entre otros).

Los títeres ayudan al niño tímido o inseguro porque en la realidad de la representación, quien habla y, en ocasiones se equivoca, es el títere, no el niño, en el escenario las palabras no muy bien pronunciadas parecen graciosas y, la atención recae sobre el títere disminuyendo la presión sobre el hablante. Al hablar a través del títere, el niño va adquiriendo más confianza en sí mismo y cada vez lo hará mejor. A continuación se anotan algunas consideraciones para utilizar los títeres de manera efectiva en el aula:

1. Los títeres utilizados en clase deben ser sencillos, fáciles y rápidos de elaborar, porque su finalidad no es lucirlos en un escenario, sino servir a los niños y a las niñas como apoyo para desarrollar su competencia en el habla. Un títere puede ser

cualquier objeto: una cajita, un lápiz, un recorte al que se le pegue un palito para poderlo mover, un muñeco. ¡Todo puede ser un títere! Podemos presentar a los niños algunas guías sencillas para elaborarlos, de esta manera también trabajamos la comprensión lectora.

2. Las participaciones con títeres pueden ser pequeños diálogos o escenas muy sencillas, representadas en equipos, según el docente considere que ayudarán a lograr los objetivos del habla. La condición es que todos participen en la elaboración de los títeres, la construcción de diálogos, el juego de roles o la representación.
3. La escenografía se puede improvisar; por ejemplo, los alumnos pueden acomodar objetos para representar una casa o dibujar árboles en el pizarrón o en cualquier cartón o papel grande, para simular un bosque.
4. El "teatrino" (pequeño teatro donde se representan las obras con los títeres), también puede ser improvisado, por ejemplo, detrás de un escritorio cubierto con alguna tela o utilizando las mismas bancas de los niños.

**4.4** Entre las preocupaciones importantes que tenemos como docentes, está la de encontrar maneras de ayudar a los alumnos a adquirir un habla efectiva. Una de las formas de lograrlo es utilizar, en nuestras sesiones, textos auténticos presentes en situaciones reales como conversaciones, llamadas por teléfono, exposiciones orales, programas de radio, etcétera.

Seguramente a estas alturas ya habrán advertido que el texto oral por excelencia es la conversación, porque se lleva a cabo todos los días y que es muy importante porque nuestras relaciones con los demás se dan a través de ella. Las **conversaciones** pertenecen a dos grandes grupos, pueden ser: **interaccionales** y **transaccionales**. Ambos tipos los utilizamos dentro del salón de clases y en nuestra vida diaria.

Veamos primero cómo son las conversaciones interaccionales. Este tipo de conversaciones constituyen respuestas a preguntas cerradas. Por ejemplo: saludos, preguntas acerca del tiempo, despedidas, respuestas a órdenes básicas como: "párense, siéntense...", el pase de lista diario. Estas preguntas y respuestas las podemos adivinar fácilmente porque no cambian, pues pertenecen a las rutinas del aula. Sin embargo, son muy importantes porque sostienen las conversaciones posteriores que presentan mayor grado de dificultad. Siempre las vamos a encontrar en el proceso de aprendizaje de la L2 y en cualquier momento cuando conversamos.

Las conversaciones transaccionales son aquellas en que a los interlocutores les interesa la información que uno pueda dar al otro sobre un tema específico.

En este tipo de conversación se basan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. El alumno y la alumna adquieren el lenguaje que necesitan para realizar este tipo de conversación a través de las actividades que realizan; esto se realiza en la medida en que adquieren práctica para hablar y pueden transmitir mensajes de manera más exitosa. Desde luego, para que los estudiantes aprendan este tipo de conversación cuenta mucho el habla del profesor y las estrategias empleadas por él para mejorar la comprensión del mensaje, como vemos en el cuadro, se da de manera ritualizada en el aula y fuera de ella, en situaciones cotidianas. Debemos tener en cuenta que en la clase de segunda lengua, estos **rituales de aula** constituyen oportunidades que podemos aprovechar sin dificultad. Estos rituales son aquellas acciones que nosotros sabemos que van a ocurrir porque las personas que las ejecutamos estamos acostumbradas a hacerlas, esto es, son predecibles porque la mayoría de ellas son actos de cortesía y así lo hacemos siempre porque son actividades de tipo social. Por ejemplo: los saludos al comenzar la clase, escribir la fecha del día, despedirse... Todas estas actividades casi siempre las realizamos docentes y alumnos y son muy utilizadas por nosotros en múltiples ocasiones.

En el siguiente cuadro se muestran de manera concreta las características y diferencias entre los dos tipos de conversación, esto es importante porque siempre utilizaremos ambas, dentro y fuera del aula.

### Características de los dos tipos de conversaciones

#### Conversación interaccional

- Orientada al oyente, se refiere a la participación ritual como: despedidas, reglas de cortesía.
- El tema de la conversación es superficial.
- Usamos este tipo de conversación cuando platicamos socialmente, por ejemplo, en la tienda, en una fiesta, en un bautizo.
- Utilizamos un vocabulario más general.
- Este tipo de conversación se da de manera natural porque las personas que conversan comparten conocimientos parecidos.
- Por lo anterior no se piden detalles ni explicaciones.

#### Conversación transaccional

- Se orienta a la transmisión de un mensaje que interesa tanto al(los) oyente(s) como al(los) hablante(s).
- Transmitimos más información cuando platicamos con los niños de algún problema, con la directora, el supervisor o con los padres de familia.
- Hablamos más.
- Nos interesa mucho que las personas con las que conversamos entiendan bien el mensaje.
- Explicamos los detalles importantes.
- Utilizamos un lenguaje más claro y específico.

Muchos de estos rituales actúan como **guiones** que nos permiten hablar de manera más efectiva porque ya sabemos lo que se va a decir y cómo debemos contestar; tanto nosotros como docentes y los alumnos compartimos este conocimiento en breve tiempo.

Es muy importante que los estudiantes intervengan cada vez más en estos rituales y que los docentes, que al principio somos modelo de actuación de los niños, cada vez intervengamos menos para que nos convirtamos en guías de las intervenciones, es decir, solo supervisemos el trabajo de los niños pues ellos pueden pasar lista, saludarse, revisar algunos ejercicios realizados en clase y muchas otras cosas más.

Para que las actividades efectuadas sean efectivas, los docentes tenemos que proveer a los alumnos y alumnas de la información básica de fórmulas o frases con poca variación que niños y niñas pueden aprender fácilmente y aplicar cada vez que las necesiten, esto es muy efectivo porque la frase bien empleada da mucha confianza y los alumnos se sentirán seguros cada vez más que esto ocurra.

### Actividades

- 8: Elabora una lista de los rituales del aula que diariamente suceden en tu salón de clases.
- 9: Comenta con tus compañeros y compañeras los rituales que señalaste para ver si has olvidado alguno: enriquece tu lista.
- 10: Utiliza estos rituales, que pertenecen a la conversación interaccional, durante tus clases de L2; inicia aplicándolos en la primera sesión y, a partir de la segunda, ve responsabilizando a los alumnos y alumnas para que sean ellos los que diariamente organicen y practiquen los rituales.
- 11: Escribe un pequeño reporte analizando la experiencia anterior y coméntalo con tus colegas docentes.

Las conversaciones interaccionales son muy diferentes a las transaccionales. Éstas son menos rígidas y se pueden dar en la clase sin que se ciñan a un esquema, sirven para desarrollar asuntos con distintos objetivos.

Este tipo de conversaciones son inciertas porque no sabemos exactamente cómo se desarrollarán; no podemos predecirlas del todo y tenemos que esperar que el otro —o los otros— termine su turno para poder intervenir, para decir algo relacionado con lo que se ha dicho.

Para los niños y las niñas es muy difícil utilizar este tipo de conversación porque para realizarla tienen que hacer un esfuerzo mental muy grande puesto que, cuando se establecen las intervenciones de habla ponen gran empeño para que se entienda el significado del mensaje, organizan sus ideas, deben ser corteses con lo que conversan y, sobre todo, respetarlos. En el aula, todos los días podemos propiciar este tipo de conversaciones, pues de hecho enseñamos y aprendemos a través de ellas, por eso, los docentes debemos ser muy conscientes de la importancia de estos mecanismos interactivos cuando se enseñan la primera y la segunda lengua ya que mediante el uso constante de ellas, los alumnos pondrán en juego todo lo aprendido sobre la segunda lengua y estarán, durante el tiempo que dure la conversación, recibiendo y generando constantemente información nueva, de esta manera aumentarán su competencia en la habilidad de hablar.

### Actividades

- 12: Lee una vez más las características de la conversación transaccional, después, piensa en algunas actividades que puedes llevar a cabo en tu salón de clases donde se maneje este tipo de conversación. Observa la manera como se desempeñan los alumnos y las alumnas durante esta conversación e identifica las dificultades que se presenten más frecuentemente en su desarrollo.
- 13: Comparte tus ideas con tus colegas docentes: compara las dificultades que encuentres y juntos piensen en el tipo de actividades que pueden mejorarlas. Guarden esas actividades porque las pueden utilizar posteriormente.

Los docentes debemos considerar un factor muy importante al desarrollar las sesiones en L2: la edad de los niños pequeños, el desarrollo de la L1 está en proceso inicial y esto influirá en el aprendizaje de la L2, pues a medida que avanzan en su lengua materna, podrán dominar mejor los mecanismos de participación, las estrategias comunicativas, los procedimientos de cohesión, coherencia, léxicos y sintácticos que les ayudarán al aprendizaje de la segunda lengua.

La importancia de establecer el diálogo en el aula, es mucha, como ya comentamos anteriormente. Hay que dialogar sistemáticamente con los estudiantes para que logren un buen dominio de sus habilidades discursivas (habilidades de habla), así como promover la conversación entre ellos a través de actividades en parejas (pares) o en equipos (pequeños grupos).

Uri Ruiz (2000) nos propone estrategias que nos ayudarán a mejorar nuestra

actuación en la enseñanza del habla:

### Estrategias docentes para el desarrollo de las habilidades discursivas:

- **Estrategias de orientación.** Se trata de realizar preguntas y animar a los alumnos a hacer comentarios abiertos que les permitan elegir sus respuestas entre las posibilidades lingüísticas que tengan. Por ejemplo, podemos utilizar los siguientes enunciados: "¿Por qué crees que pasó? A ver, cuéntame qué te pasó..."
- **Estrategias de facilitación.** Apoyan a las estrategias de orientación. Facilitan a los alumnos a completar un tema: "¿Qué ocurrió después...?", precisarlo: "¿Estaban todos dormidos?", o comprobarlo: "No entiendo bien lo que quieres decir, ¿dijiste cinco?"
- **Estrategias de información.** El docente ofrece modelos a los alumnos para que vean las formas de construir discursos, resumir, narrar, comparar, argumentar.
- **Estrategias de apoyo.** Estas son muy importantes porque están dirigidas a sostener y animar a los alumnos cuando estos intervienen oralmente en las clases. Estimular a los niños y las niñas es importante y el docente lo puede hacer de muchas maneras: diciendo alguna frase de apoyo o felicitación, o también, mostrando su aprobación a través de gestos como mover afirmativamente la cabeza y escuchar con atención.

### Estrategias docentes dirigidas a mejorar la conciencia lingüística:

- En relación al cómo y al cuándo de la enseñanza analítica de L2.
- Con relación sobre lo que hay que hacer reflexionar a los alumnos.
- Para el desarrollo de estas estrategias, tenemos que centrar nuestra atención en atender los aspectos formales de la L2 y para esto, tenemos que:
  - Hacer conscientes a los alumnos y alumnas de sus propios desaciertos en el marco de una sociedad comunicativa.
  - Ofrecer modelos de la L2 donde puedan observar el buen uso de las formas objeto de atención.
  - Identificar dichas formas en textos orales y escritos.
  - Resaltar y analizar de modo contrastivo dichas formas.
  - Formular colectivamente la regla que subyace en la estructura observada;
  - Observar el distinto comportamiento de la L1 y la L2 cuando utilizamos expresiones con el mismo significado.
  - Ensayar su uso en ejercicios correctos.
  - Recoger la regla o la forma estudiada en carteles, listas de control u otros recursos que potencian el aprendizaje y facilitan el recuerdo y el autocontrol.
  - Posibilitar la utilización de técnicas mnemotécnicas: memorización de pequeños textos que contengan la expresión o

- forma analizada, trucos que recojan el contraste, etcétera.
- Cuidar de que las formas aprendidas se usen en las tareas que impliquen el uso de la lengua oral.
  - Potenciar la corrección personal y grupal del aspecto lingüístico analizado, apoyándose, si es preciso, en los instrumentos de control previamente elaborados.

### Las estrategias docentes dirigidas a corregir errores:

Estas estrategias nos permiten centrar la atención del estudiante en la forma oral para poder mejorarla, pero deben ser manejadas adecuadamente para provocar mejoría ya que de lo contrario pueden ser contraproducentes. Aquí van algunas recomendaciones:

- Pedir al niño y a la niña que contesten en forma correcta nuestras preguntas: "¿Cómo te llamas? ¿Cómo se dice eso en español?", etcétera.
- Ofrecer pistas metalingüísticas: de información o explicaciones y preguntar sobre la gramaticalidad de las expresiones que surjan en las sesiones o que se estén trabajando intencionalmente, sin ofrecer de modo explícito la forma correcta: "No así no es" "¿Es singular o plural?"
- Pedir aclaraciones: "No te comprendo, ¿puedes explicar lo que dijiste?"
- Repetir la formulación errónea, con un tono que indica que algo no marcha bien: "¿No sabe?", dice el maestro enfatizando el enunciado para que el niño localice el desacierto y corrija; en ocasiones necesitará de nuestra ayuda.
- Corregir explícitamente. Un niño pregunta a otro: "¿Cómo es tu panza?", el docente interviene directamente y corrige: "No se dice así", pregunta a los demás niños de la clase: "¿Alguno de ustedes puede decir cómo se dice correctamente?" El docente propicia que los demás alumnos ayuden a su compañero. Si ninguno lo sabe, entonces interviene: "No se usa el verbo ser, sino el verbo estar. Se dice: ¿Cómo está tu panza?". El maestro puede entonces, dependiendo del grado, explicar el uso gramatical de los verbos. Cuando el docente interviene de esta manera, el estudiante se autocorriga o puede ser ayudado por sus compañeros.

Uri Ruiz Bikandi anota que es muy importante, en la escuela, posibilitar "eventos de habla" donde se organicen con frecuencia intercambios comunicativos que permitan a niños y niñas desarrollar habilidades, como los mencionados enseguida.

### Etiquetar:

Esta sencilla práctica consiste en recortar papelitos, escribir el nombre de las cosas y colocarlos sobre ellos, esto es, "poner nombres a los objetos del mundo". También se pueden poner etiquetas debajo de los dibujos y grabados. Con esta práctica podemos aumentar el vocabulario de los niños ya que es



la base para establecer una conversación, por eso a esta actividad debemos proporcionarle el tiempo necesario sobre todo cuando se están dando los primeros pasos en L2. Es importante, al usar el español, escribir no sólo el sustantivo sino también el artículo determinado correspondiente, pues esto ayuda a reconocer el género, por ejemplo: la mesa, el pizarrón, etcétera.

Para desarrollar esta actividad, podemos valernos de muchos materiales que están a nuestro alcance como dibujos y fotos que aparecen en revistas, folletos, periódicos, propaganda, imágenes de cuentos, etcétera. A todos ellos, docentes y alumnos podemos etiquetarlos y después nombrarlos con precisión e invitarlos a platicar sobre ellos, a inventar historias y cuentos, a suponer diálogos, a adivinar historias anteriores o posteriores a las acciones que mostramos.

### Contar cuentos:

El cuento es la narración por excelencia, los hay breves para aquellos que se inician y extensos para los avanzados. Utilizarlo como una actividad discursiva para la enseñanza de L2, constituirá un recurso indispensable. Todos nosotros podemos contar un cuento y pedir a niños y niñas que cuenten los que sepan.

### Relatos de hechos ficticios:

Los cuentos y relatos de tradición oral de los grupos indígenas son también eventos de habla. La manera como están estructuradas estas narraciones nos ayuda a reflexionar sobre las conductas de los personajes y el contenido de las historias; generalmente se cuentan de la misma manera, por eso, utilizarlas en la clase nos proporciona un buen momento y muchas oportunidades para que hablemos de temas importantes que siempre nos crean alguna dificultad como: los tiempos verbales para que los niños puedan utilizarlos eficazmente, o las partes de un relato que siempre son las mismas, un principio: "Hace mucho tiempo[...]"; un desarrollo: "[...]el niño se fue al campo y ahí encontró una serpiente[...]"; y un final: "[...]y todavía, cuando paso por ahí, los animales están cantando".

A medida que se avanza en la adquisición de la L2, los relatos tienen que irse complicando, en lugar de proponer narraciones que vayan linealmente del pasado hacia el presente, se pueden incluir otras en las que se den saltos temporales hacia el pasado, o bien, historias en las que participen más personajes. Este es un ejemplo de un pequeño relato de ficción que una maestra narró a sus alumnos en una clase de español como segunda lengua.

Había una vez un perro que quería comerse un pollito, de pronto aparece un marrano y el perro se asustó y empezó a ladrar, a ladrar, a ladrar. Mientras el marrano y el pollito se alegraron y empezaron a brincar y brincar. Después el marrano empezó a gritar, a gritar y el pollito se fue muy contento a su casa.



## Predecir acontecimientos:

Un evento muy interesante en la escuela es predecir acontecimientos porque al leerlo, ponen en juego muchas habilidades como la elaboración de planes tan necesarios en nuestra vida personal y de hipótesis sobre lo que podrá suceder. Predecir también es una manera de narrar pero, a diferencia del relato de acontecimientos, la predicción necesita basarse en los conocimientos actuales para poder proyectarlos hacia el futuro y así predecir acertadamente valorando aquello que puede ocurrir con mayor probabilidad.

La planeación a futuro nos ofrece la oportunidad de hacer planes en conjunto y tratar de elaborar textos a partir de problemas reales en nuestras aulas. Pero, además de lo anterior, predecir acontecimientos nos permite reflexionar colectivamente sobre los usos gramaticales de los modos y los tiempos verbales, por ejemplo: Los docentes podemos animar a los alumnos y las alumnas a predecir acontecimientos utilizando frases como: "Qué hubieras hecho tú" o predecir acontecimientos utilizando frases como: "Cómo te sentirías si te hubiera ocurrido algo semejante"; estas preguntas, además de ayudarnos a enseñar y aprender la lengua oral nos permiten apoyar a los niños para que conozcan y valoren lo dicho por los demás.

## Buscar significado:

Estos eventos los realizamos muy seguido, siempre que queremos saber hasta dónde han comprendido los alumnos; qué nos quieren dar a entender o si queremos interpretar su conducta. Pero no solo los docentes debemos buscar significados, es importante que los estudiantes también lo hagan ya que esto los enseña a establecer relaciones entre las palabras dichas y el contexto donde están siendo usadas, a establecer hipótesis sobre el significado de las palabras y las razones para interpretarlas de una manera u otra, a valorar su lengua materna y la lengua que están aprendiendo, esto quiere decir, en pocas palabras, ayudar al niño a interpretar y a comprender mejor el discurso oral.

Por ejemplo, en la siguiente situación el docente busca el significado de lo que dice el alumno y así contrasta lo que éste ha aprendido.

- Me gusta mucho eso -dice el niño al maestro, señalando un objeto.
- Eso, ¿cómo se llama? -replica el docente.
- Éste -dice el niño señalando.
- ¿Qué es? ¿Cómo se llama? -insiste el maestro.
- El camión -dice el niño.

## Explicar:

Este tipo de discurso es el que más se utiliza en las aulas y a pesar de esto es de difícil manejo para los alumnos y docentes porque en la explicación, a diferencia de otros discursos, el hablante no dispone de apoyos temporales para su ejecución. La explicación necesita, para ser efectiva, que el hablante exponga las causas y los efectos del tema que explica, las condiciones en las que se desarrolla el asunto, dar ejemplos, contraponer ideas, contrastarlas, exponer analogías, catalogar. Es muy importante que el docente cuando explique una palabra, vaya a la acción y a las ilustraciones y se apoye en estos recursos.

Por ejemplo, si es necesario que el docente explique el tiempo pasado, puede acompañar su exposición con algún dibujo que muestre la historia de un personaje al que ayer le sucedió algo y lo narra a sus amigos como en la secuencia siguiente:



El maestro puede invitar a los niños a que representen la secuencia, a que expresen qué habrían hecho en una situación parecida, o a que opinen sobre la situación del personaje.

## Otras estrategias:

Existen otras actividades discursivas que podemos instrumentar en nuestra aula y podemos llamar tradicionales porque son más conocidas: los cantos, los poemas, los juegos, el debate, el panel, el simposio, las mesas redondas, las discusiones y las exposiciones orales individuales y colectivas.

Muchas de estas actividades discursivas son usadas diariamente en las aulas; en ocasiones los docentes no nos damos cuenta que las utilizamos pero por eso mismo, es necesario señalarlas y que aparezcan en las planeaciones.

## Actividades

- 14: Seguramente cuando leías el texto anterior, ibas encontrando que en tu práctica has utilizado alguna o algunas de las actividades discursivas que ahí se señalan: Escribe una lista de aquellas que has practicado y la manera de cómo lo has hecho.
- 15: Comparte con tus compañeros docentes esta experiencia y, juntos, traten de enriquecerla con nuevas ideas.
- 16: Elige una de las actividades discursivas y llévala a la práctica con tus alumnos y alumnas. ¿Lograste que alcanzaran los objetivos que propusiste? Escribe los resultados que obtuviste y piensa si al volver a aplicarla harías alguna modificación para hacerla más efectiva.

**4.5** La manera como los docentes organizamos nuestro trabajo asegura, en buena medida, el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Por eso, cada vez es más importante que revisemos las estrategias que utilizamos, ya que por medio de ellas podremos, entre otras cosas, ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus producciones y a mejorar su habla desde el punto de vista discursivo y lingüístico. Los niños y las niñas tomarán conciencia de lo que quieren decir y cómo deben decirlo.

Es por eso importante apoyar aquellas actividades en L2 que permitan a los alumnos y alumnas reconocer sus desaciertos y reconocer también, por qué al momento de hablar es necesario seleccionar ciertas palabras y estructuras que nos permiten expresar mejor lo que queremos decir, y de manera espontánea, aplicamos la automatización, como se comentó al inicio del capítulo. La actuación de los docentes para apoyar a los estudiantes a que analicen y dominen el contenido de su habla es determinante; se trata de que los alumnos tomen paulatinamente el control de sus producciones y se preocupen por mejorarlas. El docente se convierte, así, en el modelo que, quiera o no, influye decisivamente en los estudiantes. Por lo anterior, es necesario que tengamos criterios para desarrollarnos en la práctica de tal manera que podamos ajustar nuestras programaciones y actividades a las necesidades de los niños y las niñas.

Es importante señalar que el habla del docente cumple muchas funciones, con frecuencia escondidas en su discurso frente al grupo en la adquisición de la L2 como:

- Ofrecer, mediante sus palabras, seguridad afectiva.
- Ser modelo de habla para los alumnos.
- Animar a las niñas y los niños a hablar, sin discriminar a ninguno: todos y cada uno de ellos tienen el derecho de expresarse oralmente.

- Apoyar la utilización adecuada de la gramática del idioma.
- Gestionar las intervenciones de los alumnos y enseñarles a ser educados, corteses, a esperar turno para poder intervenir.
- Explicar conceptos relacionándolos con los conocimientos previos de los estudiantes para que puedan ser utilizados como base de nuevos conocimientos.
- Ayudar a discutir y, de este modo, progresar en la reflexión sobre el trabajo que se está llevando a cabo.
- Promover la reflexión sobre el uso de la lengua.
- Orientar y sistematizar la experiencia de los alumnos, invitándolos a observar y a reflexionar sobre sus propias experiencias.
- Organizar la actividad del aula, decidiendo si se trabaja en parejas o en equipos, en qué espacio se trabajará, dentro o fuera del salón, así como a decidir los tiempos y las tareas.

Uno de los mayores vicios en el que caemos los docentes es ocupar gran parte del tiempo hablando; esta práctica quita oportunidades de participación a los estudiantes. Por el contrario, la tarea del docente es permitir, mediante las estrategias antes mencionadas y de otras muchas, la participación activa y progresiva más completa de todos los alumnos. El docente debe ejercer un control de su propia actuación y mejorarla. Puede, por ejemplo, tomar tiempo aproximado de sus intervenciones y escribir en un cuaderno aquéllas que le han parecido acertadas y las que no lo fueron.

### Actividades

- 17: Solicita a algunos de tus compañeros de trabajo, que observe alguna de tus clases de L2 y escriba un registro de lo que sucede. Si no es posible realizar lo anterior, tú mismo toma el tiempo de tus intervenciones y elabora un registro de tu clase después de la sesión.
- 18: Enseguida, lee detenidamente lo que has anotado, analízalo y observa: cuánto tiempo hablaste y cuánto tiempo hablaron tus alumnos en las participaciones orales que se realizaron durante la clase. Trata de encontrar algunas de las funciones que cumpliste al estar conversando con tus alumnos y alumnas durante la clase.
- 19: Identifica las estrategias que utilizaste.
- 20: Discute los resultados del docente que te observó.

21: Reflexiona sobre tu práctica docente con relación a la enseñanza del habla: escribe tus conclusiones.

22: Proponte mejorar cada día el uso de tu habla.

**4.6** Pronunciar bien una lengua es una de las bases más importantes para aprender un idioma. Si los alumnos no aprenden a pronunciar correctamente, pueden adquirir vicios que después será difícil quitar; por eso, es bueno que desde el principio, aprendan a pronunciar correctamente.

### Actividades

23: Lee atentamente la anécdota que se detalla a continuación:

A mitad del curso, y procedente de un traslado, me llegó a quinto grado un niño que me contestó en los siguientes términos:

- ¿Cómo te llamas?
- Ontoño.
- ¿Ontoño...? ¿Y qué nombre es ese...?
- ¡Ea...! Pues..., Ontoño.
- Querrás decir Antonio.
- ¡Y yo qué sé...! ¡Tos me dicen Ontoño!
- ¿Y cómo se llama tu madre...?
- Mi madre Garmen y mi padre Gabrié.

¿Puedes localizar los problemas que presenta este niño? Escríbelos.

24: ¿Qué harías tú si fueras su maestro? Escríbelo.

Comenta tus respuestas con tus compañeros: compara las soluciones de cada uno y discutan cuáles son las convenientes.

Existen algunas consideraciones que debemos tomar en cuenta si queremos que los alumnos aprendan a pronunciar correctamente el español, estas consideraciones surgen de algunas dudas que seguramente todos tenemos: ¿Debemos enseñar a los alumnos y alumnas la pronunciación de uso común de los hablantes nativos en español? ¿Cuál es la pronunciación más correcta? ¿Cómo pronunciamos cada uno de nosotros? ¿Nuestra pronunciación es correcta? ¿Existe una buena y una mala pronunciación entre los hispanohablantes? Si pensamos afirmativamente, ¿en qué consiste la buena pronuncia-

ción? ¿Les importa mucho a los alumnos y las alumnas pronunciar como los hispanohablantes o simplemente quieren que se les entienda cuando tengan que hablar español fuera de su comunidad?

### Actividades

25: Contesta las preguntas anteriores. De las respuestas obtenidas, surgirán los objetivos que nos servirán fundamentalmente para establecer la forma en que se tratará la pronunciación en la clase. Por eso, reflexiona sobre ellas y trata de enunciarlas en forma de objetivos, por ejemplo:

¿Debemos enseñar a los estudiantes la pronunciación de los hablantes nativos en español? Si has contestado sí a la pregunta, el objetivo general podría ser: Los alumnos y las alumnas aprenderán la pronunciación de uso común de los hablantes nativos del español.

26: Comenta con algunos de tus compañeros el trabajo que realizaste; revísenlo para que pueda servir de base a la planeación de una de sus clases.

Poco caso se le hace a la pronunciación, los docentes generalmente no la tomamos en cuenta con la debida seriedad; sin embargo, la pronunciación debe tener un espacio en la enseñanza de la L2.

La pronunciación, por lo común, no aparece en los libros de texto, existe poco material sobre este tema y como es un aprendizaje a largo plazo, en ocasiones nos parece perder el tiempo si la atendemos dentro de nuestra jornada escolar y sentimos que este tiempo se podría utilizar para trabajar otros contenidos.

Si bien los problemas de pronunciación son individuales, es decir, cada alumno tendrá problemas propios, muchos de ellos se parecen porque:

- Los alumnos no tienen esos sonidos como fonemas en sus lenguas maternas. Esta razón es muy común en las lenguas indígenas de México, pues pertenecen a familias lingüísticas distintas al español.
- En las lenguas, los fonemas del español son intercambiables; por ejemplo, no hay diferencia entre /p/ y /t/.
- Utilizan sonidos que son similares porque no pueden oír la diferencia entre el sonido que ya conocen y el nuevo en la lengua española, ya que los rasgos son distintos en una y otra lengua, por ejemplo, /k/ y /g/.

- Los alumnos están “acostumbrados” a emitir un sonido, Los órganos bucales están preparados para esa producción. Es algo automático y les cuesta volver a aprender otras posiciones del aparato fonador para producir sonidos nuevos.

La pronunciación se presenta en dos niveles que podemos diferenciar fácilmente: producir y reconocer ya que no solo se trata de pronunciar, sino también de reconocer lo que pronuncian los demás. Este problema tenemos que tomarlo muy en cuenta pues muchas veces los alumnos y las alumnas no reconocen sonidos. Debemos estar alertas para identificar cuando pasa esto, pues los alumnos difícilmente lo podrían hacer. Una manera de realizarlo es fijándonos en sus expresiones, si ellos dicen: “¡Ahh... eso! ¡No te había entendido!” o nos damos cuenta que se pierden cuando escuchan lo que se dice.

En la práctica de la pronunciación intervienen tres factores: fonología, acento y entonación.

## Fonología

Cuando un alumno no puede emitir un sonido. Lo primero que debemos preguntarnos es el por qué. Son múltiples las prácticas de repetición tradicionales en las que pedimos al niño o la niña que repita después de nosotros o que repita varias veces la misma palabra, ser el centro de la atención le causará tensión y frustración que en ocasiones puede afectarlo para toda la vida. Los docentes ayudaremos a los alumnos y las alumnas si consideramos que quizá no puedan reconocer el sonido porque puede sonar parecido a otro que ellos conocen y así lo producen. Varios autores recomiendan que, para saber si esto ocurre pueden aplicarse los siguientes ejercicios:

**“Parejas mínimas”**. Se trata de conseguir parejas de palabras en las que el cambio de significado reside, exclusivamente, en un fonema diferente. Por ejemplo:

casa/taza  
tela/tila  
mesa/misa  
caro/carro  
pero/perro  
luna/tuna

El ejercicio consiste en pronunciar una de las dos palabras y pedir a los alumnos que identifiquen el significado ya sea señalando una ilustración o a qué columna de palabras pertenece.



Otro ejercicio es hacer una lectura o un dictado donde los alumnos tengan que levantar la mano cada vez que oigan el sonido que estamos tratando que reconozcan. Veamos una posible frase del dictado: El perro es más rápido que el ratón. En este caso, trabajaremos la /o/ (fuerte).

En algunas ocasiones el problema estará en la articulación de los fonemas porque no se sabe el modo y el lugar en que deben ser articulados, entonces es necesario que estemos alertas y que tomemos siempre en cuenta las dificultades de pronunciación de los alumnos. Podemos, por ejemplo, ayudar a los niños y las niñas a conseguir una correcta colocación de los órganos bucales para pronunciar los sonidos, con la ayuda de dibujos u otros recursos como el uso de espejos para que vean la posición de sus labios o trocitos de papel pegados en el lugar donde debe ponerse la lengua.

Un interesante ejercicio es el que presenta Encina Alonso (1994) para mejorar paulatinamente la pronunciación de la /o/:

La secuencia repetitiva /d/t/l/r/ puede ayudar a nuestros alumnos a la producción de la /o/. Primero comiencen repitiendo /d/ varias veces, luego la /d/ seguida de /t/: dttdtdtdtdtdtdt... Más tarde añaden la /l/: dtldtdtdtdtdtdtdtdt... De esta manera van preparando el músculo que hace falta para la producción de la /o/, aprenden dónde se produce el sonido y empiezan a “enrollar” la lengua.

### Actividades

- 27: ¿Puedes pensar en otros dos ejemplos en que el problema sea el de articulación?
- 28: Escribe la manera como has ayudado a tus alumnos a resolver problemas de pronunciación: coméntala con tus compañeros para enriquecer tus experiencias.

### Acento

El acento enfático es muy importante porque si lo utilizamos incorrectamente cambia el significado de las palabras y se produce un acento que identifica al hablante no nativo.

Identificar el acento fonético ayuda a pronunciar bien las palabras. Para acentuar correctamente en español, antes que nada tendremos que empezar con ejercicios en los que los alumnos aprenden a separar sílabas.

Existen muchos ejercicios que nos ayudan a localizar la sílaba tónica, por



ejemplo, dividir las palabras en sílabas utilizando palmadas, golpes con piedritas, golpes en el piso utilizando los pies y golpeando con más fuerza al identificar la sílaba tónica. Unido a este auxilio sonoro, tenemos que ayudarnos con gestos mediante los cuales resaltamos la sílaba tónica.

## Entonación

Hablar de la entonación tiene una importancia fundamental ya que es imprescindible entonar bien para que quien escuche entienda correctamente nuestro mensaje.

Simplemente con nuestras manos podemos mostrar si la entonación es ascendente o descendente. Por ejemplo, en los enunciados interrogativos podemos marcar con las manos cuando la pregunta implica una respuesta afirmativa o negativa por lo cual el tono de voz sube. Cuando la pregunta se introduce por una partícula interrogativa qué, quién, dónde, cómo, cuándo, por qué..., el tono de voz baja al final. Los ademanes se convierten en un código conocido por los alumnos y las alumnas y después solo tenemos que realizar el gesto para que se autocorrijan.

Otra de las formas de corregir la pronunciación es el diálogo grabado.

Los estudiantes escuchan y repiten el diálogo línea por línea. Al escuchar, los alumnos trabajan la entonación, lo que implica que el docente antes se haya asegurado que los alumnos han comprendido el texto. El diálogo debe ser grabado porque tiene que repetirse sin cambiar la entonación para que los niños la aprendan. Una variante del ejercicio anterior es grabarlo varias veces con entonaciones totalmente diferentes. Ejemplo, el siguiente diálogo, cambiando estados de ánimo: agrado, enojo, impaciencia:

A: ¿Qué haces aquí?  
B: Estaba esperándote.  
A: Y, ¿por qué no te has sentado?  
B: Quería verte llegar.  
A: ¡Qué ideas tienes...!

Podemos incluir diferentes caracteres o estados de ánimo sin olvidar el objetivo. Los alumnos deben darse cuenta de que los cambios de entonación modifican el sentido del texto.

Por último consideremos lo siguiente:

- Partamos de las necesidades reales de nuestros alumnos, para esto realicemos un pequeño diagnóstico para detectar sus expectativas y necesidades, tenemos que escucharlos y registrar sus desaciertos. Atendamos a las diversas necesidades de los estudiantes.

- Es posible que cada alumno tenga un problema distinto; una de las soluciones es enseñarles y/o distribuirles ejercicios diferentes y animarlos a que los realicen en su casa.
- Trabajaremos continuamente la pronunciación tantas veces sea necesario, de una forma espontánea, siempre que no desvíe a la clase del objetivo principal.
- Existen dos niveles de apreciación respecto a la pronunciación: Hay algunos estudiosos que piensan que hay que comenzar con el trabajo de pronunciación desde el primer curso e insistir en que los alumnos pronuncien bien antes de seguir avanzando. De no ser así, los estudiantes practican “vicios” que luego es casi imposible corregir. Otras opiniones dejan la pronunciación para después ya que piensan que lo más importante, al principio, es que los niños sean capaces de comunicarse y aceptan cualquier pronunciación mientras los problemas no rompan la comunicación.

### Actividades

- 29: Reflexiona acerca de la diferencia entre el acento indicado por la sílaba tónica y el tono. Comenta las dificultades que tienen hablantes de ciertas lenguas indígenas para captar el acento del español.
- 30: Selecciona un poema o una canción y úsala para practicar el acento y la entonación, puedes utilizar algunas de las actividades sugeridas.
- 31: Comenta las formas en que has diagnosticado los problemas de pronunciación de tus alumnos y alumnas: comparte tu experiencia y aprende de tus compañeros.
- 32: ¿Con cuál de las apreciaciones sobre la pronunciación estás más de acuerdo? Discute este punto con tus colegas docentes.

**4.7** Evaluar las producciones en lengua oral es muy difícil porque tenemos varias limitaciones, entre ellas: no podemos ver el discurso, existe un límite para retener la información puesto que responde más la memoria inmediata, la velocidad de la emisión es rápida, la presencia de variables dialectales en ocasiones dificulta la comprensión del discurso y la imposibilidad de retroceso, porque lo dicho, dicho está. Por eso, algunas tareas resultan más fáciles de evaluar y otras son más complejas. Por ejemplo, “Dar instrucciones” o “Actuar siguiendo instrucciones” son actividades mucho más fáciles de evaluar que “Contar una historia” o “Resumir lo escuchado”. Es también muy importante señalar que la evaluación debe centrarse en que

los alumnos y las alumnas tomen conciencia progresiva de su aprendizaje, ello exige que sepan sus logros y aquello que todavía les falta por alcanzar y, desde luego, lo que se pretende lograr con las actividades que el docente propone. Para que la enseñanza promueva conciencia de autoaprendizaje es preciso involucrar al estudiante en la evaluación y que conozca lo que debe aprender con eficiencia.

Recapitulemos y hagamos una reflexión final: ¿cuáles son los propósitos a los cuales orientamos nuestro trabajo didáctico en la enseñanza del habla en L2? Estamos tratando de formar hablantes que vayan más allá de simplemente respetar los turnos de habla, que puedan desempeñarse como escuchas atentos, cuyas palabras tengan sentido, que puedan ser competentes y eficaces en las diversas situaciones comunicativas, que se esfuercen por entender al otro aun cuando tengan diferencias dialectales, que puedan exponer sus puntos de vista, preguntar e incluso reclamar o pedir en las situaciones que así se requiera, asumir el riesgo de exponer sus ideas, defenderlas e incluso renunciar a ellas si están convencidos de que se han equivocado, que lleguen a ser hablantes autónomos ante situaciones diversas, Y todo esto en L2 ¡un reto!, que sin embargo podemos enfrentar.

### Actividades

- 33: Comparte con tus colegas docentes las formas que usas para conducir la autocorrección de tus alumnos. Escucha a tus compañeros para aprender otras maneras de hacerlo.
- 34: Elabora una guía que muestre las dificultades recurrentes en tus alumnos. A partir de ella elabora las actividades que permitan a tus alumnos superarlas.
- 35: Comenta el resultado de esta experiencia evaluadora; escucha a tus compañeros para enriquecer tus conocimientos en esta área.
- 36: Elabora un organizador gráfico ("mapa") con el contenido de este capítulo; puedes hacerlo en colaboración de otro u otros compañeros.
- 37: De ser posible, reúnete con tus compañeros y compañeras y organiza un encuentro interescolar bajo el título: "La fiesta de la palabra" u otro que les parezca conveniente. Se trata de que cada grupo o escuela participe con actividades que desarrollen la lengua oral, como juegos de oralidad, poesías corales, canciones, teatro, cuenta cuentos, etcétera. Esta actividad la pueden realizar en lengua materna y español.





El aprendizaje Cooperativo:

un trabajo  
con y para  
todos

# II.

En el momento actual de la educación, el trabajo cooperativo es un ingrediente esencial en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Podemos afirmar que todos los proyectos que utilizan métodos o técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras, incorporan esta forma de trabajo como experiencia en la que el sujeto que aprende se forma como persona. A lo largo de la historia de la educación hemos puesto poca atención a este aspecto.

Hoy muchos autores están dando prioridad a la inteligencia social, al papel de los sentimientos y la afectividad en el desarrollo de la actividad mental. Esta consideración es coherente con la afirmación de que la esencia educativa, la esencia del desarrollo de la capacidad mental de los seres humanos es el proceso de socialización.

Por lo tanto, entendemos la socialización como un proceso de desarrollo de la persona en formación que se da en grupo; parecería que todo el proceso de enseñanza se concentra en una transmisión del conocimiento, en una transferencia de información.



Esto nos hace reflexionar sobre los procesos a través de los cuales nuestros alumnos aprenden. Si la comunicación con el grupo desarrolla la mente de la persona, fomenta las habilidades de trabajo en grupo y responde a la forma de trabajo que se prevé será utilizada en los próximos años, entonces los docentes tendremos que dar un giro, y pasar de la consideración del aprendizaje individual, al aprendizaje en grupo. Comprender los retos que representan estas situaciones, significa comprender cómo debemos prepararnos para llevarlas a cabo; a través de qué experiencias se logra la cooperación entre los estudiantes y cuáles son los roles y responsabilidades que asumen.

Al incorporar el aprendizaje cooperativo a la Caja de Herramientas para la inclusión y equidad educativa, lo hicimos conscientes de que los alumnos y las alumnas han conformado su bagaje de conocimientos, desde su socialización primaria en el hogar y la comunidad, mediante la interacción en intercambio entre iguales; en la realización de trabajos cooperativos y en la formación de valores que les dan identidad. Por ello, ¿qué de raro resulta, entonces, que la escuela asuma como forma de aprendizaje la cooperación entre alumnos?

Por otro lado, este tipo de aprendizaje resulta idóneo para la enseñanza del español como segunda lengua y para el trabajo en las escuelas de organización incompleta,<sup>6</sup> que generalmente, se convierten en multigrado.

El apartado empieza haciendo una serie de consideraciones y preguntas acerca del Aprendizaje Colaborativo o Cooperativo, argumentando el por qué consideramos que para los fines didácticos que perseguimos, el Aprendizaje Cooperativo se ajusta a los requerimientos de los docentes en el aula. Enseguida se abordan algunas Reflexiones sobre el Aprendizaje Cooperativo en Contextos de Aprendizaje del Español como Segunda Lengua. Más adelante, se exponen algunas de las Transformaciones del aula a través del Aprendizaje Cooperativo. Por la importancia de la organización de los alumnos y las alumnas bajo esta forma de trabajo, se señalan rasgos fundamentales para la Formación de Equipos y, por último, se presentan Actividades Cooperativas.

Para este trabajo nos basamos en aportaciones realizadas por Daniel Casany, por considerar su gran trayectoria en el campo educativo y sus valiosos aportes en la lingüística aplicada, elaboración de materiales curriculares y didácticos y dinamización en política lingüística. Asimismo, Cassany es autor de diversos libros y ha participado en innumerables estudios, cursos y conferencias sobre la lectura y escritura, impartidos en países de Europa y América.

---

<sup>6</sup> Del total de escuelas de educación indígena, 10,133, sólo 2,328 son de organización completa. El 77% son multigrado. Estadística 2014-2015, DGEI. SEP.

# 1. ¿Aprendizaje colaborativo o aprendizaje cooperativo?

En términos generales, colaboración y cooperación se utilizan indistintamente, ya que ambos tienen en común que se contraponen al aprendizaje competitivo que cada alumno lleva a cabo contra el resto de su grupo para alcanzar sus propios objetivos.

En primer lugar, señalaremos que, tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo están basados en un enfoque constructivista, esto es, los alumnos y las alumnas elaboran y transforman el conocimiento en conceptos con los que pueden relacionarse.

Para diferenciarlos utilizaremos la definición básica de los términos colaboración y cooperación que plantea Panitz (2001):

- La **colaboración** es la interacción y un estilo de vida personal en el cual los individuos son responsables de sus acciones, incluyendo el aprender y respetar las capacidades y las contribuciones de sus iguales.
- La **cooperación**, sin embargo, es una estructura de interacción didáctica diseñada para facilitar la realización de un producto final específico o una meta de personas que trabajan juntas en grupo.

Cada uno de estos aprendizajes representa un extremo del proceso de enseñanza-aprendizaje que va desde una propuesta estructurada por el docente (aprendizaje cooperativo) hasta dejar la responsabilidad de organizar las actividades de aprendizaje (papeles, funciones, tareas concretas, etcétera) en el seno del grupo, principalmente en los alumnos (aprendizaje colaborativo).

Así, la diferencia esencial es que en el aprendizaje colaborativo, los alumnos son quienes diseñan su propia estructura de interacciones y mantienen el control en todo momento sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje, mientras que en el aprendizaje cooperativo es el profesor quien diseña y mantiene el control y la estructura de las interacciones que se dan en el grupo; así como los resultados finales que han de obtenerse (Panitz, 2001).

En el aprendizaje colaborativo la responsabilidad del aprendizaje no recae en el profesorado como experto, sino que su rol se redefine de manera que él



también pasa a ser un aprendiz. De este modo, el aprendizaje de cada cual es responsabilidad suya.

El aprendizaje cooperativo, en cambio, requiere una división de tareas entre los componentes del grupo. Por ejemplo, el docente propone un problema e indica qué deben hacer los integrantes del grupo, responsabilizándose cada uno de la solución de una parte del problema. Esto implica que cada alumno o alumna se hace cargo de un aspecto y luego se lleva a cabo la puesta en común de los resultados. En el aprendizaje cooperativo se realiza en un primer momento una división de tareas para, posteriormente, integrarlas para la consecución del objetivo.

### ¿Cuál de los dos aprendizajes forma parte de la Caja de Herramientas?

Las propuestas de trabajo que se llevan a cabo en escuelas de Educación Indígena tienen más que ver con el cooperativismo ya que, por un lado, la presencia del docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es crucial y, por otro, la composición multigrado de las escuelas favorece el trabajo en pequeños grupos, como lo señala Johnson y Johnson (1999): "El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás".

## 2. ¿Qué sabemos sobre el aprendizaje cooperativo?

El Aprendizaje Cooperativo (AC) surge en Estados Unidos a lo largo del siglo XX como respuesta a una concepción educativa que pone el énfasis en el individualismo, la memorización y la competencia. En un sistema donde el estudiante no tiene que escribir, razonar, pensar o discutir; solo memorizar y responder cuestionarios para superar cada nivel, a fin de completar un ciclo educativo, pero sin haber tenido la oportunidad de desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico.

El AC también se planteó influir positivamente sobre el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presenta un aula multicultural, con alumnos y alumnas procedentes de diferentes partes del mundo; con etnias, lenguas, religiones y culturas diversas. El aprendizaje cooperativo debía fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos, árabes, etcétera, dentro del aula, para favorecer así su conocimiento intercultural mutuo y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje.

Los propósitos generales del AC se pueden resumir en estos puntos:

### 1. Fomenta la cooperación:

- a) Se aprende mejor colaborando —y no compitiendo— con los compañeros.
- b) El trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada estudiante aprende del otro) y
- c) La sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etcétera) de manera que carece de sentido educar sólo las capacidades individuales.

### 2. Fomenta la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera del aula.

### 3. Fomenta una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto son: a) mejorar el nivel de conocimientos de cada alumno y alumna; b) aumentar sus capacidades comunicativas y, c) aumentar el número de interacciones en clase.

Con relación al primer punto, Johnson y Johnson (web de The Cooperative Center) sostienen que existen tres formas de organizar el aprendizaje en el aula:

**Competitiva.** Cada estudiante trabaja contra el resto de sus compañeros para conseguir metas que solo unos pocos alcanzarán. No es recomendable ayudar a los demás porque podrían obtener estas metas e impedir indirectamente que uno las consiga. Los criterios de evaluación se basan en una norma estándar. Esta estructura fomenta la actitud de oposición o enfrentamiento con los compañeros, de buscar motivaciones extrínsecas basadas en ganar (triunfar, ser el mejor) y no en aprender (saber más, madurar).

**Individualista.** Cada alumno trabaja solo para alcanzar objetivos personales con escasa relación con los de los demás. El estudiante no tiene interés en interactuar con los compañeros porque no percibe que esto sea de utilidad para él. Esta estructura fomenta actitudes individualistas, basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por los otros. La mayor parte de las estructuras de enseñanza/aprendizaje de idiomas han seguido este modelo.

**Cooperativa.** Cada alumno trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados.

El alumno y alumna tienen interés de ayudar a sus compañeros a mejorar porque saben que si ellos aprenden, ellos también mejoran su propio aprendizaje. Esta estructura fomenta la cooperación con el resto del grupo: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por aprender y por el progreso personal y social. Quizás a causa de la naturaleza del aprendizaje lingüístico (se aprenden destrezas de comunicación) y las mismas metodologías comunicativas actualmente imperantes, cada día es más habitual en las aulas encontrar organizaciones de este tipo: simulaciones, trabajos por pareja, tareas de grupo, etcétera.

El AC hace referencia al aprendizaje entre iguales y, muy especialmente, entre pares. Por ello, es absolutamente recomendable cuando nos situamos en la famosa zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Se trata de un formato interactivo marcado por las distancias cortas, cara a cara, donde es posible incidir en errores, malentendidos y confusiones que a menudo pasarían inadvertidos en una situación de trabajo en grupo, incluso en pequeños grupos. Asimismo, el AC forma parte del constructivismo, que parte de la idea de la educación como un proceso de socio-construcción, es decir, de la apertura a la diversidad y la tolerancia. Los alumnos deben trabajar en grupos y colaborar empleando para ello una serie de herramientas que les faciliten la interacción y la comunicación, de forma que cada estudiante aporte una perspectiva individual a un proyecto común, formándose así un proyecto diverso que contiene el acervo, ideas y creatividad de cada uno de sus integrantes.

El aprendizaje cooperativo busca potenciar el valor de las relaciones interpersonales que se dan en grupos al considerar la socialización, integración y la diversidad, como valores o elementos eficaces para la educación de alumnas

y alumnos. En este punto, la solidaridad y la empatía junto con la capacidad de los estudiantes para relacionarse y generar vínculos sociales con otros, son factores determinantes para su propia educación, y es esa toma de conciencia la que se pretende conseguir en última instancia.

El aprendizaje cooperativo, sin embargo, en ningún caso debe ser considerado como un método que puede sustituir ni el estudio individual, ni mucho menos las clases que habitualmente impartimos los docentes. Se trata de formatos complementarios para aprender.

Para reflexionar...

### 3. Algunas reflexiones sobre el

El AC es una filosofía compatible con el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

El AC aporta muchos recursos, ideas y estructuras para enriquecer y mejorar el grupo, fomentar la cooperación, facilitar la interacción entre alumnos y, entre estos y los docentes.

El AC es una propuesta flexible que permite adaptarse a otros planteamientos humanistas y comunicativos.

El AC cuenta con investigaciones teóricas que sustentan su propuesta. Es más coherente con nuestras ideas sociales y sobre el aprendizaje.

Aprendizaje Cooperativo para la ELE  
Barcelona 12-15-2006

Niños = 90

Niños =



# Aprendizaje Cooperativo en los contextos de aprendizaje del español como segunda lengua

¿Qué aportaciones ofrece el Aprendizaje Cooperativo para el docente?

**a) La concepción humanista.** La idea de que detrás de cada alumno o alumna hablante de una lengua indígena, hay una persona que proyecta su personalidad en el idioma objeto de aprendizaje, es de capital importancia para dar sentido a toda la actividad en el aula. No se trata solo de que el estudiante aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz —sin sentir vergüenza al ridículo, ni miedo de las miradas de los demás—, que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y compañeras y con el docente, esto es, que salga satisfecho de cada clase.

Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más fácil con actividades que permitan a los niños y las niñas aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que les permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros y les faciliten la proyección de su personalidad. En la actualidad, este planteamiento humanista se manifiesta en cuestiones como atender a los intereses y las necesidades individuales de cada alumno o alumna, respetar sus estilos de aprendizaje, no obligar a nadie a intervenir en clase o realizar determinadas tareas contrarias a su voluntad; así como evitar que los docentes les asignen papeles o identidades que no son de su gusto (por ejemplo, en tareas de simulación o en juegos de roles).

**b) La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo en el aula.** La idea de que se aprende mejor trabajando en equipo, sin duda tiene claras conexiones vigostkianas. En un mundo cada día más globalizado y con un contenido objeto de enseñanza tan plural y social como es el lenguaje, resulta asombroso que las ideas del Aprendizaje Cooperativo no hayan tenido más repercusión o que muchos hayamos sufrido todavía no hace tantos años, de experiencias solitarias y frustrantes en el aprendizaje de idiomas. Es obvio que el uso del lenguaje es una tarea colaborativa y no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción social.

Este planteamiento se traduce en la dinámica de clase, se anima a los alumnos a cooperar siempre con sus compañeros (también en las tareas de lectura o de escritura que tradicionalmente se han concebido de manera indi-

vidualista), enseñamos a los niños a cooperar con sus compañeros. La clase silenciosa, sin preguntas ni dudas, sin intercambio, con cada alumno solo ante su cuaderno, deja de ser provechosa u ordenada.

**c) La propuesta del Aprendizaje Cooperativo** permite al docente la posibilidad de desarrollar tareas de aprendizaje, ofreciendo recursos y soluciones para los elementos más particulares de la práctica: la formación de equipos heterogéneos, la solución de conflictos, la gestión de los recursos, etcétera.

**d) La permeabilidad y aplicabilidad de los recursos prácticos.** Pero este desarrollo coherente y global del Aprendizaje Cooperativo, no impide que sus principios filosóficos o sus recursos de aula puedan ser tomados por el docente y utilizados de manera que le resulten provechosos. Es esta gran flexibilidad en las tareas y los recursos lo que favorece también que los docentes podamos enriquecer nuestra práctica de aula con sus propuestas.

Si nos proponemos organizar actividades que inviten a niñas y niños indígenas a practicar el español de manera significativa; así como a enriquecer y enriquecerse con las manifestaciones culturales presentes en la escuela y aula, la única manera de lograrlo es que se trabaje de forma cooperativa. Una clase donde se trabaja de manera eficiente, combinando la colaboración con el trabajo general dirigido por el maestro, es una clase que requiere preparación y conocimiento.



## 4. Se promueve el trabajo cooperativo dentro del aula multicultural y plurilingüe

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo del grupo muy efectiva, para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas de los alumnos.

El aprendizaje cooperativo se basa en la interacción entre alumnos, que en pequeños equipos cooperan en aprendizajes de diversa índole. En este tipo de aprendizaje, el docente dirige el proceso, supervisándolo. No se trata de un concepto del aprendizaje competitivo e individualista, sino de un mecanismo cooperador que pretende desarrollar hábitos de trabajo en equipo, solidaridad entre compañeros y favorecer la intervención autónoma de los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Con actividades en equipos se promueve un ambiente positivo necesario para una interacción satisfactoria en el aula. Los alumnos que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y las compañeras y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo, permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos, si se dan las condiciones adecuadas.

Es decir, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas, pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas.

Son especialmente interesantes los datos que avalan al aprendizaje cooperativo como una herramienta útil en escuelas y aulas multiculturales y plurilingües. El aprendizaje cooperativo es muy provechoso para cualquier estudiante que esté aprendiendo una segunda lengua.

Las actividades estimulan la interacción entre pares, lo que ayuda al desarrollo del lenguaje y al aprendizaje de conceptos y contenidos.

**Las sociedades del futuro, en el mundo entero, requerirán de individuos interculturales para su éxito, que sepan apreciar diversos puntos de vista y dialogar con personas que parten de perspectivas diferentes.**

**A través de la actividad educativa, el aula se convierte en una unidad social que modela para los niños, el ambiente que se desea lograr en la sociedad en general.**





## 5. La transformación del aula a través del Aprendizaje Cooperativo

La instrumentación del Aprendizaje Cooperativo, en el aula, puede durar una unidad didáctica, un periodo temporal limitado, un curso o un ciclo completo. En cualquier caso, el instrumento fundamental del AC es el trabajo en equipo, porque permite atender la diversidad de los alumnos sin caer en una enseñanza individualizada. Pero debemos tener en cuenta que *equipo* no es igual a *grupo*: los integrantes del primero han sido entrenados durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que en el segundo, son alumnos que se reúnen ocasionalmente para resolver un ejercicio.

Para que un grupo pueda convertirse en un auténtico equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe pasar por un proceso de formación. Los alumnos y las alumnas no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus compañeros.

En el siguiente cuadro se resumen las diferencias entre grupo y equipo:

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la homogeneidad y suele formarse de manera azarosa.	1. El docente y los alumnos participan en su formación, con criterios específicos. Se busca la heterogeneidad.
2. Suelen tener vida corta.	2. Suelen tener una vida más larga y son más flexibles que los grupos, ya que sus integrantes se pueden mover, de acuerdo con las necesidades del aprendizaje.
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto del grupo. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos organizados, con liderazgos intercambiables y control de las aportaciones individuales. Cada alumno asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. Coevaluación y Autoevaluación. Cada alumno y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin información, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. Formación y entrenamiento. El equipo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

## Equipo:

**1. Heterogeneidad.** A partir de los estudios de creatividad, se asume que los equipos heterogéneos (formados por alumnos de diferente procedencia, cultura, intereses y habilidades), suman más conocimientos, habilidades y capacidades potenciales que los homogéneos, con menor diversidad global; los equipos heterogéneos bien formados pueden conseguir objetivos más complejos. Se presupone también que los alumnos y las alumnas "fuertes" en una tarea, ayudan a los "débiles", que pueden ser más fuertes en otras tareas, en las que los primeros no saben.

**2. Larga vida.** Es un factor didáctico importante. Los alumnos cambian de actitud respecto al equipo, a sus integrantes y a la necesidad de mejorar sus habilidades comunes de trabajo, cuando saben que tendrán que trabajar juntos durante mucho tiempo. Si el estudiante cambia a menudo de compañeros de equipo, carece de interés por profundizar en la relación colectiva. El tiempo mínimo para que un equipo funcione son dos semanas, pero hay experiencias en que los alumnos trabajan un curso completo con un solo equipo.

**3. Organización.** Otorgar responsabilidades individuales (roles, funciones) y organizar la tarea con interdependencia positiva es fundamental para asegurar la colaboración de todos.

*Interdependencia positiva.* Es la más importante; las alumnas y los alumnos deben comprender que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están vinculados con los de sus compañeros y compañeras de grupo.

Se distinguen tres tipos de interdependencia: positiva (mi trabajo y mi calificación dependen de los de mis compañeros; ganando el equipo gano yo y viceversa); negativa (cuando gano yo, pierde el otro y viceversa) y neutral (mi trabajo y mi calificación dependen solo de mí y no tienen relación con los demás).

### Elementos básicos de la interdependencia positiva:

**Principios:** estamos en el mismo barco: navegamos o nos hundimos todos juntos.

**Objetivo:** todos tenemos un mismo propósito.

**Evaluación:** la evaluación es interdependiente.

**Tarea:** requiere del trabajo de todos, no puede resolverse sin la participación de cualquier otro integrante del equipo.

**Roles:** son diferentes para cada integrante del equipo y varían con el tiempo.

**4. Coevaluación y Autoevaluación.** La coevaluación y la autoevaluación de los integrantes y los equipos fomentan la autonomía del alumno y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados. A partir de cuestionarios, encuestas y debates después de las tareas, los alumnos y los equipos reflexionan sobre su comportamiento, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces.

**5. Formación y entrenamiento.** La formación del equipo se basa fundamentalmente en estrategias sociales y comunicativas (además de las metacognitivas). Se realizan actividades para mejorar la interacción entre los integrantes del equipo, para controlar la tarea, para dominar los canales orales y escritos de información, etcétera.

El proceso de formación de un grupo de alumnos y alumnas, para que sea un grupo de aprendizaje, consta de cinco etapas (Kagan, 1999):

- 1) formación del grupo;
- 2) construcción de la identidad;
- 3) construcción de la identidad de la clase;
- 4) formación del equipo y,
- 5) trabajo cooperativo efectivo.

La cuarta fase es, seguramente, la más interesante para la enseñanza de una segunda lengua, puesto que en ella, los alumnos y las alumnas deben adquirir las destrezas necesarias para interactuar con sus compañeros y compañeras, que son fundamentalmente lingüísticas: incrementar el control de la interacción (saber conversar, escuchar al otro sin interrumpir, saber intervenir, etcétera); incrementar el control sobre la tarea, saber sintetizar un texto o una intervención, controlar el tiempo, compartir información, compartir el liderazgo, tomar decisiones cooperativas, etcétera.

Toda actividad a desarrollarse en equipos cooperativos debe fomentar:

En conjunto, en el AC, el docente se convierte en un gestor de la clase que facilita que los estudiantes trabajen y aprendan en equipo.

De este modo queda claro que es el alumno y la alumna los que trabajan con la lengua que están aprendiendo, mientras que el docente trabaja con ellos.

- 1) responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del equipo.
- 2) interdependencia positiva: los miembros del equipo deben depender y colaborar los unos de los otros y con los otros, para lograr la meta común.

- 3) habilidades de colaboración: las habilidades necesarias para que el equipo funcione en forma efectiva, con liderazgo y solución de conflictos.
- 4) interacción promotora: los miembros del equipo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje.
- 5) proceso de equipo: el equipo reflexiona en forma periódica y evalúa su funcionamiento, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.



## 6. Formación de grupos y construcción de la identidad

En el Aprendizaje Cooperativo podemos utilizar criterios inmediatos para la formación de equipos como: niñas con niños, alumnos experimentados con nuevos, aprendices con diferentes niveles de manejo de una segunda lengua, etcétera.

¿Por qué los alumnos y las alumnas aprenden en equipos?

### Actividades iniciales

#### I. Creación de un ambiente de aprendizaje favorable

Al iniciar las clases con un grupo nuevo, es necesario llevar a cabo actividades encaminadas a la creación de un ambiente que favorezca el aprendizaje.

Por ello, es indispensable promover relaciones cordiales entre los alumnos. Ellos no se conocen, o si se conocen no conviene dejar que solo a partir de simpatías se establezcan vínculos. Nuestro objetivo es integrar a todos en un grupo de apoyo recíproco.

El establecimiento de relaciones cordiales parte del conocimiento mutuo, para conseguirlo se sugiere que comencemos con una actividad dirigida a ese fin. Pueden realizarse actividades como la siguiente:

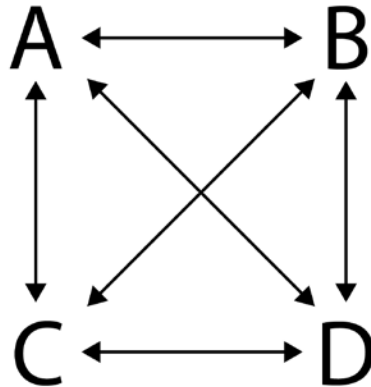
- Primero organizamos al grupo en tríos.
- Les pedimos se presente cada uno a los demás agregando a su nombre de pila, el nombre de su mascota, animal o deporte favorito; o bien, otro tema que se considere de interés para todos, se trata de conocer un poco a los otros. Damos tres minutos para esto.  
Ahora cada miembro del trío va a presentar a uno de los otros dos al grupo; como son tres no deben presentarse mutuamente.  
Esta actividad se repite tantas veces como sea necesario para que todos los alumnos se reúnan con diferentes compañeros. Se puede realizar dos veces por semana. En total, la actividad no debe llevarse más de quince minutos. Además, conviene acostumbrar al grupo a saludarse al inicio de la clase.
- Para que el lugar resulte agradable, de ser posible, coloque en la pared del aula un cuadro, o una planta. También es recomendable ver la posibilidad de contar con un reproductor de música para usarlo en determinados momentos. Tome en cuenta que la música estimula el cerebro de distintas formas (rítmica para estar alerta, melodiosa como fondo de actividades y armónica para propiciar la reflexión).

## Integración de equipos

¿Cómo se forman los equipos?

En la actualidad se dispone de varios estudios que demuestran la efectividad del aprendizaje cooperativo. Es posible que los estudiantes ya tengan experiencias al respecto, así que indague sus conocimientos sobre esta forma de trabajo, aclare dudas y explíqueles la consigna de "Todos para uno y uno para todos" creada por Alejandro Dumas. Si le es posible utilice una presentación o video sobre este tema.

Es conveniente formar grupos de cuatro alumnos por varios motivos: a) un grupo de 4 personas permite hacer dos parejas; b) la conversación entre 4 personas es factible; c) con 4 miembros el grupo puede presentar cierta diversidad, y d) es fácil hacer cruces de grupos.



Cuando son cuatro integrantes se evita dejar a alguien fuera; en tríos, por lo general, se forma una pareja y el tercero queda fuera. Con cuatro se duplica la probabilidad de armonizarse cognitivamente y lingüísticamente. Se pueden formar seis pares posibles.

Cuando un grupo no es divisible entre cuatro: si queda un estudiante fuera, colóquelo en un equipo en el cual pueda aprender mejor o ayude a otros. Cuando dos estudiantes queden fuera, saque a un estudiante de un equipo y haga dos equipos de tres. Si quedan tres, integre un equipo. Si la cantidad de hombres y mujeres no es igual, integre equipos con dos hombres y dos mujeres y reúna a los otros estudiantes en equipos ya sea solo de hombres o solo de mujeres.

Los equipos se pueden integrar de varias maneras a partir de criterios distintos. Las formas más usadas son:

### **Heterogéneos**

- Al azar
- Por intereses
- Elección libre

### **Equipos heterogéneos. Caracterizan mejor el aprendizaje cooperativo**

Se integran por un alumno o alumna de nivel alto, dos de nivel medio y uno de nivel bajo, asegurándose que haya hombres y mujeres; esto produce las mejores oportunidades para el apoyo y tutelaje entre compañeros; promueve las relaciones entre géneros, así como la integración del grupo. Asimismo, facilita el manejo de la clase porque el docente tiene, en el estudiante del nivel alto, un ayudante por cada tres alumnos.

Los niños indígenas presentan diversos niveles de manejo del español. Tanto el docente como los alumnos hispanohablantes, pueden ofrecer los términos adecuados para cumplir ciertas funciones comunicativas dentro del entorno señalado por la actividad. El maestro podrá colocar algunos cartelones en las paredes del aula, anotando allí ciertas maneras de expresar los significados necesarios. Por ejemplo, si se trata de hacer descripciones de escenas, podrá representar un esquema de cómo estructurar una descripción en español.

Es importante asignar a los estudiantes a diferentes equipos, de modo que puedan beneficiarse de los modelos de habla del español de sus compañeros y compañeras. Los alumnos que no hablan o tienen poco dominio del español, aprenden a expresarse con mayor confianza cuando trabajan en equipos reducidos. Además, aprenderán el vocabulario de sus compañeros y observarán cómo ellos resuelven problemas.

Para la colocación, se recomienda sentar, al inicio, al alumno del nivel alto junto a uno de nivel medio y al del nivel bajo lejos del de nivel alto. Algunos estudiantes de niveles altos tienen dificultades, al principio, para comunicarse con los de otros niveles.

alumno de nivel alto  
alumno de nivel medio

alumno de nivel medio  
alumno de nivel bajo

La asignación de funciones para cada uno de los integrantes de un equipo (como informar, registrar, controlar el tiempo y administrar los materiales), deberá ser rotativa por semana o por actividad (esto, mientras se aprende esta forma de trabajo. Una vez que aprendan a autorregularse, se dará la libertad para que ellos se organicen.) De este modo se evitará que suceda una situa-



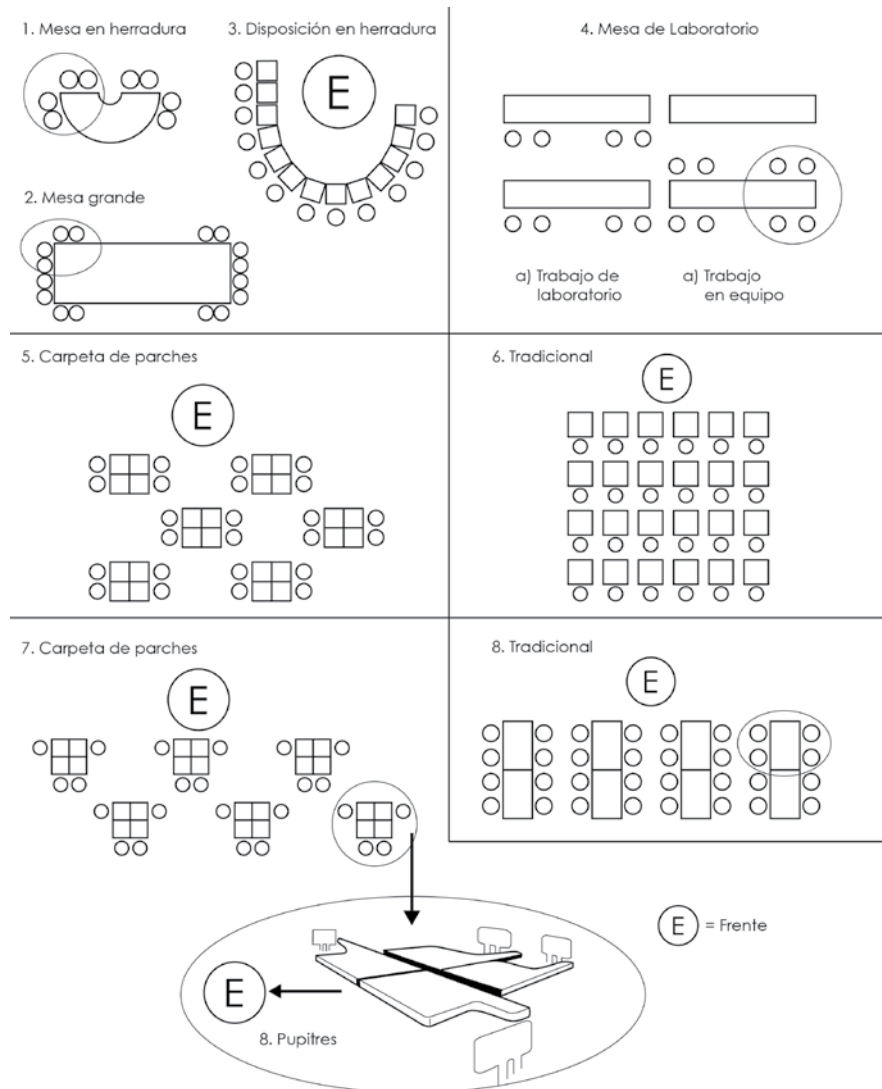
ción típica si los estudiantes eligen sus propias funciones: los mismos terminan haciendo las mismas tareas. Al rotar, los estudiantes desarrollan habilidades que la mayoría necesita practicar.

### Equipos no heterogéneos

- Al azar: se corre el riesgo de formar grupos de los mejores o los alumnos con el nivel bajo de aprovechamiento.
- Por intereses: se corre el riesgo de que se agrupen solo por amistad.
- Por elección libre: se corre un riesgo muy fuerte de promover o reforzar las jerarquías en el salón de clases.

Según sea el mobiliario disponible, los equipos se pueden acomodar así:

### Arreglo del mobiliario



(Tomado de Kagan, S., 1994, Cooperative Learning, USA, Cap. 7).

# 7. Normas de clase

## ¿Cuáles son las funciones de los equipos?

Las normas necesarias para el buen funcionamiento del equipo se refieren a la responsabilidad individual y a la responsabilidad de cada equipo. Debe quedar claro que, por una parte, junto al trabajo cooperativo con otros (parejas y equipos), siempre hay trabajo individual aun dentro de un equipo.

- **Responsabilidad individual: “Soy responsable de...”**

- Tratar de mejorar mis logros y mis calificaciones y las de mi equipo.
- Colaborar para lograr las metas.
- Pedir ayuda a mis compañeros de equipo.
- Dar ayuda a mis compañeros de equipo.
- Ser cortés para solicitar y reconocer a otros.
- Apoyar felicitando, dando ánimo y sumando esfuerzos, no restándolos.

- **Responsabilidad del equipo: “Somos responsables de...”**

- Resolver nuestros propios problemas.
- Preguntar a nuestros compañeros de equipo.
- Ayudar a otros equipos y al docente.
- Hablar con un volumen tal que nos escuche nuestro equipo, pero no los otros.

## Dinámicas para integrar al equipo

Antes de asignarles tareas de aprendizaje, se recomienda llevar a cabo actividades tendientes a conseguir una integración de cada equipo, pues este es el único modo de asegurar, en el futuro, un buen desempeño: Algunas dinámicas son las siguientes.

- **Lanzamientos por turnos:**

Los integrantes aprenden sus nombres: “Me llamo Carlos, ¿cómo te llamas tú?” Y se avienta una pelota de papel a otro, así por turnos hasta que todos participan. Los integrantes usan los nombres: “Gusto de conocerte, Carlos”, se lanza la pelota igual que se hizo anteriormente y se continúa la presentación.

- **Turnos en círculo:**

El equipo se sienta en círculo, un alumno presenta a otro levantando su mano: “Este es mi amigo Juan”. Juan presenta a quien está a su izquierda y así sucesivamente. Al terminar, todos tienen las manos enlazadas en alto, se levantan y aplauden.

En círculo y por turnos, los estudiantes expresan su lugar ideal para vacaciones, el animal que les gustaría ser, el vehículo, etcétera.

- **“Ventanas”**

Un estudiante traza un rectángulo en el centro de una hoja de papel, la pasa al compañero de la izquierda. Este estudiante conecta una esquina y pasa la hoja al de la izquierda. Todas las esquinas se conectan por los demás alumnos. Se numeran las secciones. Se registran los gustos que comparten, por ejemplo, el niño o la niña que inició el juego, dice que le gustan los helados de chocolate, si a los cuatro les gustan, se anota en el centro. Se siguen los turnos y se van registrando las respuestas. Al final, todos inventan un nombre del equipo con las cualidades que los pueden distinguir de los otros y lo anotan en el centro.

- **Proyectos de equipo para:**

- Ponerse un nombre.
- Saludo (de mano) distintivo del equipo.
- Porra del equipo: Dos o tres adjetivos que se repiten dos o tres veces y se terminan.

## 8. Actividades Cooperativas

La puesta en común de estas tareas permite presentar a los equipos al resto del grupo. El docente puede anotar el nombre de todos los equipos en una hoja de cartulina y fijarla en alguna pared del aula, así como llevar el registro de todas sus intervenciones.

Cuando el grupo se ha convertido en equipo y ya está listo para el trabajo cooperativo, se le puede plantear actividades como las siguientes:

- **Rompecabezas (puzzle o jigsaw).** Se trata probablemente del tipo de tarea más representativo. Se fundamenta en la división de la información entre los integrantes del equipo: a cada uno le corresponde una cuarta parte de los datos, que debe procesar individualmente primero y explicar después al resto de compañeros, para que todos acaben sabiendo al final el cien por ciento de la información. El proceso de trabajo puede tener varias fases (cruce de grupos, asesoría de alumnos expertos en su parte de la información, etcétera) y ocupar mucho tiempo. Se puede hacer una evaluación final formal en la que se analice la participación de cada integrante del equipo en la tarea.

- **Solución de problemas.** Los equipos deben resolver los problemas clásicos de dinámica de grupos (sobrevivir en la Luna, en el desierto, etcétera) o de expresión oral (formar parejas, elegir candidatos, descartar a un impostor, etcétera).

- **Subastas.** Los equipos deben 'comprar' ítems (frases, afirmaciones, textos modelo, citas, etcétera) en una subasta en la que hay ítems falsos y verdaderos. Es útil como tarea para fijar modelos o corregir errores frecuentes, puesto que los alumnos ponen mucha atención a unos pocos elementos lingüísticos.

- **Tomar notas.** Los equipos deben escuchar un discurso oral (del docente, video, audio) y realizar tareas predeterminadas: detectar errores, incoherencias o 'mentiras premeditadas' del docente, buscar desacuerdos, elaborar opiniones personales. La mecánica puede ser muy diversa, pero incluye espacios para la escucha, el diálogo del equipo y el intercambio con el docente. Es útil para identificar los conocimientos previos del alumnado, puesto que emergen en forma de creencias con los supuestos errores o mentiras.

- **Respuesta no verbal.** Se forman dos círculos concéntricos de alumnos de pie, con idéntico número de personas en cada uno (estructura de cebolla). Cada alumno del interior del círculo, forma pareja con su vecino del exterior para conversar durante dos minutos. Los alumnos deben mirarse a los ojos y asentir, no verbalmente, en la conversación. Con una palmada del docente, el círculo interior se mueve, cambiando las parejas y se inicia otra conversación.

- **Conversación con fichas de funciones lingüísticas (Kagan, 1999).** Cada alumno dispone de un conjunto de cartulinas pequeñas con diferentes funciones lingüísticas (aportar una idea, hacer una pregunta, responderla, pedir aclaraciones, etcétera), que debe usar para hablar de acuerdo con la función que quiera ejercer en la conversación colectiva. Objetivo: hacer conciencia de las aportaciones que cada uno hace al equipo.

- **Improvisación.** El docente narra una historia y pide a cada integrante del equipo que desarrolle una parte de la misma, a partir de la improvisación. Por ejemplo: "Tip y Top eran dos hermanos que vivían muy felices en África, en una choza muy grande [...]" Integrante número Uno del equipo, explica a tus compañeros cómo era la choza de los hermanos. Se deja tiempo para que realice esta actividad y sigue con la historia: "[...] pero un día un malvado cazador penetró en el pueblo y se llevó a Tip y Top a un barco grande [...]" Integrante número Dos del equipo, explica cómo es el barco; se da tiempo para realizar esta actividad. Objetivo: ejercitar la improvisación en una narración colectiva.

- **Torbellino de ideas.** El equipo debe conseguir el mayor número posible de ideas sobre un tema, en seis minutos. Después, se analizan las aportaciones realizadas por cada integrante del equipo.

### Para propiciar la dinámica de los equipos:

a) Instrucciones escritas (Kagan, 1999).

De vez en cuando, las instrucciones para una determinada tarea pueden presentarse escritas y entregarse a un integrante del equipo para que las transmita a los demás compañeros. De esta forma, son los propios alumnos los que gestionan su tarea, además, se trata de una excelente labor de práctica de la lectura.

b) Control de movimiento en el aula.

Una de las dificultades que encontramos, es saber cómo pueden moverse eficazmente los alumnos dentro del aula, a fin de que todos escuchen al mismo tiempo y trabajen de manera armónica. Algunas ideas para facilitar este trabajo son:

- **La palabra mágica (ya, 1-2-3, adelante, etcétera).** En muchas ocasiones, los alumnos y los equipos más experimentados empiezan a realizar la tarea requerida inmediatamente o incluso antes de que el docente haya terminado de dar las instrucciones precisas; mientras que los estudiantes con dificultades para comprender el español, pueden tener problemas para entender las instrucciones de inmediato. Para evitar estas complicaciones, el uso de una "palabra mágica" (por ejemplo: ¡Colorín colorado!), o un marcador preestablecido para dar como finalizada la tarea solicitada (por ejemplo: utilizar una tarjeta roja levantada en alto), resulta útil.

• **Orden de las instrucciones.** Del mismo modo, es importante mencionar las diferentes instrucciones en el orden preciso de comprensión y ejecución, según la tarea, para evitar confusiones. En líneas generales, primero debe darse una descripción general de la tarea, luego las condiciones técnicas para su realización (tiempo, forma de trabajar, etcétera) y, finalmente, el tema o el resultado concreto que se requiere. Por ejemplo:

1. Nadie puede iniciar la tarea hasta que yo diga la palabra mágica.
2. Vamos a hacer un torbellino de ideas para buscar muchas ideas sobre un tema.
3. Cada equipo tendrá seis minutos para buscar el mayor número posible de ideas.
4. En cada equipo, todos tienen que apuntar todas las ideas que les surjan.
5. No importa cómo anoten esas ideas. No van a enseñar esas notas a sus compañeros.
6. Expongan sus dudas o preguntas para responderlas de inmediato.
7. El tema del torbellino es X.
8. ¡Adelante con la tarea!

Seguramente, muchos alumnos dirán cosas dispersas y poco brillantes. No importa, el docente debe anotarlas todas. Tenga presente que estas aportaciones, aunque no sean las esperadas, también son ideas y habrá tiempo después para discutir su pertinencia.

• **Mano levantada.** Para conseguir eficazmente que los alumnos dejen su trabajo por equipos y atiendan al grupo y al docente, al final de una tarea, resulta útil otro marcador de carácter no verbal: que el docente levante la mano (y que lo hagan también los alumnos al verlo) o que dé una palmada. Para conseguir que los alumnos más despistados terminen también con la tarea, es útil acercarse a ellos.

Decidir el momento en que debe darse por concluida una tarea, no es una cuestión de voluntad del docente; las previsiones iniciales de tiempo pueden modificarse, algunos equipos pueden retrasarse y otros avanzar, etcétera. Como criterio general resulta útil que el docente esté atento al desarrollo general de la tarea en clase y que corte la misma cuando cerca del 60 o 70 por ciento de los equipos ha terminado. Por supuesto, otras circunstancias influyen en esta decisión: interés de los alumnos por la tarea, tiempo restante, secuencia completa de trabajo que debe realizarse, etcétera. Puede ser útil disponer de tareas complementarias o adicionales que puedan realizar los equipos más rápidos mientras esperan a los otros, después de haber terminado la tarea principal.

• **Control del espacio.** Para destacar, en cada momento, el protagonismo que adquiere el docente o el alumno, según las tareas, es conveniente utilizar el espacio del aula: cuando el docente se sitúa en el centro adquiere protago-

nismo, mientras que cuando el centro está vacío y el docente se ubica en una esquina es para dar voz a los equipos. También es útil usar el espacio para regular el volumen de voz de cada estudiante: habitualmente el alumno se dirige al docente, de modo que si éste está situado cerca del niño su intervención se realiza con voz baja que resulta inaudible para el resto del grupo; al contrario, si el docente se aleja del alumno que interviene, éste se ve obligado a incrementar el volumen de su voz.

Si queremos que la interacción funcione de manera exitosa en el aula, es importante que tengamos en cuenta que no se logra espontáneamente, sino que debemos estructurar las actividades de los alumnos con sumo cuidado, tomando en consideración criterios específicos, minimizando las posibilidades de fracaso.

### 1. Responsabilidad compartida.

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

### 2. Responsabilidad individual.

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

En este caso, el alumno se da cuenta que es importante tener el libreto para facilitar su actuación —un propósito real—, pero el maestro sabe, además, que está creando múltiples oportunidades para que los alumnos reiteradamente utilicen el español como segunda lengua en actividades que combinan participación y encanto con los propósitos sociolingüísticos de desarrollo y afianzamiento del español.

El uso de los ejercicios está condicionado por el momento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, así como por las características específicas de los alumnos. Por ello, no es conveniente que los docentes llevemos a la práctica actividades descontextualizadas. Por otra parte, las circunstancias en las que trabajamos demandan siempre el diseño de actividades que respondan a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En las actividades que se elijan no olvide que es necesario:

- Ofrecer, mediante palabras, gestos y actitudes, seguridad afectiva a los alumnos para animarlos a aprender el español como segunda lengua.
- Modelar, cuantas veces sea necesario, pues eres modelo de habla para tus alumnos.
- Animar a los niños a hablar, sin discriminar a ninguno: todos y cada uno de ellos tiene derecho a expresarse verbalmente.
- Apoyar la utilización adecuada de la gramática del español.
- Gestionar las intervenciones de los niños y enseñarles a ser respetuosos y esperar su turno al habla.
- Explicar conceptos relacionándolos con los conocimientos previos de los alumnos, para que puedan ser utilizados como base para nuevos conocimientos.
- Ayudar a discutir y, de este modo, progresar en la reflexión sobre el trabajo que se está llevando a cabo.
- Orientar la actividad del aula, decidiendo si se trabaja en parejas o en equipos, en qué espacios se trabajará, dentro o fuera del salón, así como decidir los tiempos y las tareas.

Preguntas recurrentes en la formación de equipos:

**Pregunta:**

¿Debo intervenir cuando algún alumno o alumna se queja de los otros integrantes de su equipo?

**Respuesta:**

Como docentes, debemos intervenir ocasionalmente si las tareas no han logrado unir a los alumnos del equipo. El mejor consejo es permitirles resolver independientemente sus diferencias. Parte de las dinámicas de los equipos exitosos es aprender a resolver sus conflictos entre sus integrantes. Cambiar a los integrantes de un equipo, no es una estrategia que ayude mucho y puede generar rupturas en el grupo.

**Pregunta:**

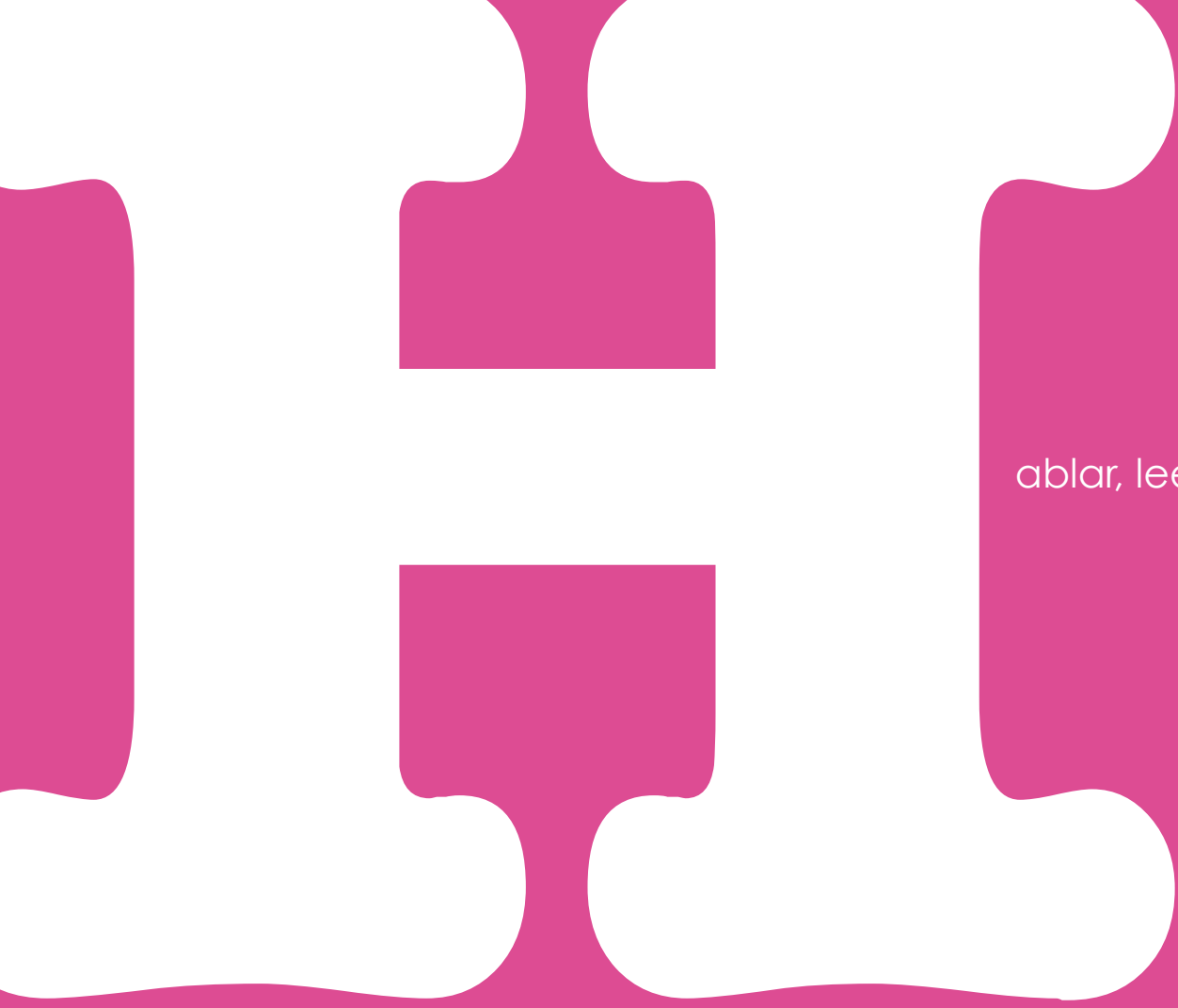
¿Cómo puedo saber si a mis alumnos les gusta el equipo en el que están?

**Respuesta:**

Una estrategia es pedirles que dibujen o contesten, de acuerdo al grado en que se encuentran, lo que les gusta hacer en el equipo y lo que desearían cambiar porque no les gusta o les gusta poco.

Los alumnos pueden tener miedo de "sacar" bajas calificaciones por los errores que tengan otros en el equipo. Los estudiantes que aprenden rápido pueden sentir que están trabajando para los que van despacio y los que aprenden más lento, pueden sentirse presionados a trabajar más rápido. Los que no se interesan por cooperar, no contribuyen con el trabajo del equipo.





hablar, leer y escribir

# III.

Muchas veces nos cuestionamos únicamente cuál es la actitud del alumno hablante de una lengua indígena o de su familia hacia la escuela y el español, sin considerar que la postura de la sociedad, la escuela y el docente, determinan también la relación que se creará entre el alumno y el aprendizaje de la segunda lengua. Como lo mencionamos anteriormente, no resultan suficientes los apoyos que debemos acercar a la escuela para que docentes y alumnos fortalezcan sus habilidades lingüísticas en el manejo del español y superen las barreras que los han limitado en el acceso de mejores oportunidades educativas y de promoción social.

Por ello, en este apartado proponemos ejercicios que de manera lúdica llevan a la adquisición de competencias lingüísticas, despertando el gusto por la lectura y la escritura. Según su complejidad, en los ejercicios se señala si son Actividades entre Docentes o Actividades entre Alumnas y Alumnos. Sin embargo, de acuerdo con los docentes, pueden ser adaptados y desarrollados por todos los estudiantes. Cabe señalar que este material resulta apto para los grupos multigrado.

Los ejercicios de este apartado fueron seleccionados del material titulado Competencias Lingüísticas, publicado por la Dirección General de Educación Indígena como texto dirigido a la Inducción Docente y elaborado por María del Carmen García, en el año de 2001.

### Actividad entre docentes

¿Para qué hablar, leer y escribir?

Reflexione sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Para qué hablamos?
- ¿Para qué escribimos?
- ¿Para qué leemos?

Escriba cinco problemas que tenga para leer y escribir en lengua indígena y en español.

En lengua indígena

En español

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Con otra compañera o compañero, comenten sobre los problemas o dificultades que cada uno registró; elaboren una lista de los más comunes y propongan algunas actividades que puedan ayudar para superarlos.

Problemas o dificultades para escribir y leer en lengua indígena y en español.

---

---

---

Complete las siguientes oraciones:

1. Escribo mejor en lengua indígena cuando...

---

---

2. Me gusta leer en español cuando...

---

---

3. Me comunico con mayor libertad en...

---

---

Con otros compañeros y/o compañeras, comenten acerca de lo siguiente:

- ¿Qué les gusta contar, leer y escribir a los niños?
- ¿Qué problemas creen que enfrentan los niños para leer y escribir en español?
- ¿Qué necesitamos hacer para que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir en su lengua materna?
- ¿Cómo se pueden desarrollar las capacidades de comunicación oral en los estudiantes?

### Actividades con las alumnas y los alumnos

Diseñen actividades que motiven a los alumnos y alumnas a leer y escribir en español y en su lengua materna. Por ejemplo:

- Tener en el aula diferentes portadores de texto: carteles, libros de diversas temáticas, recetarios de cocina, periódicos, cuentos, almanaques, cancioneros, etcétera, para que los niños y las niñas los manipulen, los revisen, consulten y lean los que resulten de su predilección.

- Para el caso de materiales en lengua indígena, entre compañeros docentes, elaboren carteles, cuentos cortos, canciones, ilustraciones con nombres de plantas, animales, ríos, montañas de la región, y otras, en la lengua indígena de los alumnos.

Este material puede usarse en todos los grados y, sobre todo, en escuelas multigrado. Los niños que saben leer y escribir acompañan a los más pequeños, leyéndoles cuentos, canciones, adivinanzas, etcétera.

Mediante una planificación adecuada, lo anterior puede formar parte de las Actividades para aprender a convivir día a día. Es preciso hacerlas amenas, no caer en la rutina, para no provocar el desinterés de los estudiantes.

Entre colegas, intercambien ideas y materiales para dar más oportunidades de aprendizaje a los alumnos y alumnas.

## Actividad entre alumnos y alumnas

¿Qué es? ¿Cómo es?

Invite a los alumnos y las alumnas a escribir en un pedacito de papel, el nombre de los objetos descritos más adelante; piensen en algunos otros y escríbanlos también. Doblen los papelitos y revuélvanlos.

Si el ejercicio lo realiza con niñas y niños que aún no saben leer, en el papel dibuje o coloque el recorte del objeto. No tienen que ser necesariamente los objetos que se mencionan a continuación, puede utilizar recortes de revistas o periódicos.

un libro

una bicicleta

una campana

un camión

una casa

un avión

unos anteojos

una bandera



Ahora organice una rifa.

Después, cada alumno hará una descripción oral del objeto que le tocó en la rifa, los demás compañeros podrán ayudarlo haciéndole preguntas o aportando ideas.

Aquí presentamos algunas preguntas que pueden guiar la descripción:

- ¿Cuánto mide?
- ¿Cuánto pesa?
- ¿Para qué sirve?
- ¿Cuántas partes tiene?
- ¿Qué colores tiene?
- ¿Cómo es por fuera?
- ¿Cómo es por dentro?
- ¿Quién lo usa?

Organice al grupo en parejas para que escriban la descripción del objeto que les tocó (si el grupo es multigrado, forme parejas de niños que no saben escribir, con otros que sí saben.)

Después, presenten la descripción a sus compañeros.

### **Actividades para reflexionar**

- ¿Para qué creen que sirven este tipo de actividades?
- ¿Con qué propósito las llevaría a cabo?
- ¿Qué asignaturas apoyaría con estas actividades? ¿Qué campos formativos?

## Actividad entre docentes

Discutir, argumentar, debatir, discernir

**En la actualidad vivimos problemas que a todos nos afectan. Como docentes debemos reflexionar sobre ellos y enseñar a los alumnos y las alumnas a debatir, elaborando argumentos y expresando sus opiniones.**

Reúnanse con otros colegas, para que elijan uno de los siguientes temas para discutir.

- Drogadicción y narcotráfico.
- Acoso escolar.
- Alcoholismo.
- Contaminación ambiental.
- Racismo.
- Deserción y rezago escolar.

Reflexionen sobre el tema que eligieron. Dese un tiempo para preparar su intervención y programen un calendario de presentaciones.

Recomendaciones para la discusión:

- Busquen las causas del problema (económicas, políticas, culturales, sociales, etcétera).
- Identifiquen sus efectos (a niveles comunal, regional, estatal, nacional e internacional).
- Identifique cómo le afecta a la población y a ustedes mismos.
- Propongan soluciones posibles.
- Comenten sobre los argumentos y conclusiones del tema que analizaron.

### Actividades para reflexionar

- ¿Será posible promover la reflexión sobre los temas anteriores u otros problemas, entre alumnos, alumnas y padres de familia?
- Promuevan la discusión entre sus alumnos y alumnas. Busquen temas de su interés o invítelos a que ellos los propongan (este tipo de actividades se puede llevar a cabo en todos los grados).
- Pueden incluir aspectos históricos, ecológicos, de convivencia entre alumnos, etcétera, como temas de discusión.

## Actividad entre alumnos y alumnas

### Un nuevo animal

Invite a sus alumnos y alumnas a elaborar una lista extensa de nombres de animales.

Escriban cada nombre en un papelito para después hacer una rifa.

Organice a los alumnos en parejas: cada uno toma un papelito para unir los nombres de los animales que les tocaron y hacer uno solo. Por ejemplo, si a uno le tocó "hormiga" y a otro "perro", podrían formar una "permiga", un "hormirro" o un "hormipe".

Una vez que hayan creado los nuevos animales, los presentarán al grupo. Para que todos se imaginen cómo es ese animal, al presentarlo responderán a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el nombre de este nuevo animal?
- ¿Cómo es?
- ¿Qué come?
- ¿Dónde vive?
- ¿Cómo se desplaza? (camina, se arrastra, vuela, reptar, nada, etcétera).
- ¿Qué sonidos emite? (maúlla, ladra, chillar, rebuzna, grazna, etcétera).
- ¿Lo podemos tener en casa?

Después de las presentaciones, los niños y las niñas elaborarán, por escrito, la descripción del nuevo animal, acompañada de su ilustración (si los alumnos aún no saben leer, podrán sólo hacer la ilustración del nuevo animal).

Con los trabajos elaborados, puede hacerse un acordeón de animales fantásticos. Los alumnos disfrutarán al ver que se valora su trabajo.

## Actividad entre docentes

### ¡Extra! ¡Extra! ¡Entérese del gran robo!

Te proponemos que pienses en un objeto valioso. El objeto puede ser valioso por su costo monetario, por la estimación que se le tenga, porque es sumamente útil o por su importancia para la comunidad.

¿Ya localizaste ese objeto?

Ahora imagina que fue robado.



Te invitamos a que actúes como un periodista, que tiene que escribir toda la información que pueda adquirir para publicar la noticia en el periódico y leerla en una estación de radio.

Para apoyarte, te recomendamos que te formules preguntas como las que se presentan a continuación. Puedes agregar las que desees para que el relato del robo sea completo e interesante.

- ¿Qué se robaron?
- ¿De dónde se lo robaron?
- ¿Cómo fue el robo?
- ¿En dónde creen que tienen lo robado?
- ¿A qué hora se lo robaron?
- ¿Quién o quiénes cometieron el robo?
- ¿Cómo eran físicamente los ladrones?
- ¿Cómo iban vestidos?
- ¿Para qué se lo robaron?
- ¿Qué dicen los que vieron el robo?
- ¿Qué va a hacer la policía?
- ¿Qué opina usted?

Comente con otra compañera o compañero sobre este ejercicio e invítelo a leer su relato del objeto robado.

Anime a sus colegas a armar historias parecidas como el robo a un banco importante o imaginen que robaron algo imposible de hurtar, como por ejemplo: la Pirámide del Sol de Teotihuacán, la Catedral de México, el Castillo de Chapultepec o el Popocatépetl.

### Actividades con las alumnas y los alumnos

Con sus colegas docentes, piensen cómo llevar a cabo actividades parecidas con los niños y las niñas cuáles serían los propósitos de aprendizaje.

Pueden utilizar las historias que elaboraron. Servirán de motivo para analizar cómo se escriben este tipo de historias.

## Actividad entre alumnos y alumnas

### Palabras que nacen de palabras

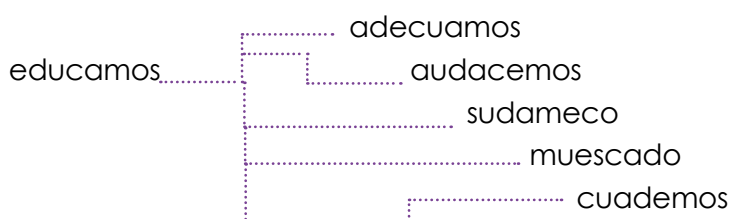
Proponga a los alumnos y las alumnas participar en una competencia.

Se trata de hacer que de una palabra surjan muchas. Es decir, buscar palabras que resulten de la combinación de las letras de una palabra dada.

Para realizar la competencia, sigamos las siguientes reglas:

- Solo se pueden utilizar las letras contenidas en cada palabra.
- Se pueden repetir una o dos letras, no más.
- La competencia termina cuando los participantes ya no puedan formar más palabras.

Ejemplo:



Sugerimos algunas palabras que pueden utilizar:

- mercado
- escondite
- cuentos
- familia
- musicales
- escribir

## Actividades con las alumnas y los alumnos

¿Pueden hacer este mismo juego en lengua indígena?

¿Podría pensar en juegos similares para trabajar con los niños?

¿Cuál sería el propósito de esta actividad?

## Actividad entre alumnos y alumnas

### Mis comidas favoritas

Invite a los alumnos y las alumnas a pensar en la comida que más les gusta.

Pregunte: ¿Recuerdan en dónde la comieron por última vez?, ¿qué día era?

Pida a los niños y las niñas que recuerden cómo eran los sabores, los colores y los olores de aquel último día en que disfrutaron su comida favorita.

Ahora, anímelos a armar un recetario de cocina en el que cada uno escriba cómo se hace su comida favorita, relatando también los recuerdos que se les vengan a la mente o alguna anécdota relacionada con esta comida.

No importa que las recetas sean parecidas, lo interesante será cómo la escribe cada quien y los recuerdos que vienen a su mente con "esa" comida favorita.

Muchos de los platillos que comemos tienen una historia, un origen, una leyenda o simplemente se preparan solo en ocasiones especiales, como por ejemplo, para una boda o una fiesta tradicional.

Pregunte a los niños y niñas si su comida favorita cuenta con una historia o leyenda, o se prepara para una ocasión especial, para que también la incluya en su texto.

Cuando cada quien tenga escrita su receta, léanlas para todo el grupo.

Apóyelos para corregir algún problema de redacción u ortografía que encuentren.

En grupo, comenten los resultados de las actividades y decidan cómo elaborar un recetario.

## Actividad entre docentes

### Describir e imaginar, imaginar y describir

Las descripciones pueden ayudarnos a saber cómo son las cosas, aún sin verlas. Nos pueden provocar diversas emociones al transportarnos a lugares horribles o bellos y a situaciones agradables, graciosas o desagradables.

Le proponemos que describa de manera oral y por escrito, situaciones y lugares, de tal manera que el que las oiga o las lea, pueda echar a volar su imaginación.

Aquí le presentamos algunos temas para que haga una descripción de ellos.

- La plaza del pueblo el día de la fiesta del santo patrón.
- Un campo de maíz al amanecer.
- El patio de la escuela en el recreo.
- Un día de tianguis.
- El bosque en un día lluvioso.
- El Día de Muertos de mi pueblo.
- Una función de circo.

Recuerde:

- Exponer las características físicas del lugar, de las cosas y de las personas.
- Incluir lo que acontece, lo que hacen las personas y cómo lo hacen.
- Hablar sobre los olores, colores, sonidos, etcétera.
- Explicar las sensaciones que le provoca el lugar.
- Con otro u otros colegas docentes, lean algunos de los textos y comenten cuál o cuáles de estas descripciones lo transportaron al lugar o situación descrita, provocándoles emociones y por qué.

### **Actividades para reflexionar**

- ¿En qué grado realizarías un ejercicio como el anterior? ¿Por qué?
- ¿Podría llevarse a cabo con niñas y niños de Preescolar? ¿Cómo lo realizarían?
- ¿Estas descripciones, se pueden hacer en lengua indígena?
- ¿En qué asignaturas utilizarías las descripciones? ¿En qué campo formativo? ¿Por qué?

## Actividad entre docentes

### El cuento incompleto

Maestro, maestra:

Te invitamos a completar un cuento, al cual le falta la parte de en medio: solo aparece el inicio y el final.

- El cuento empieza así:

#### **“Don Samuel”**

Don Samuel Méndez acaba de cumplir ochenta años de edad y cincuenta y cinco de tocar el clarinete en la Banda Municipal del estado de Guanajuato. Y ahorita lo estoy viendo, tocando como nunca y por última vez porque así lo quiere y me lo ha dicho. El Jardín Unión que está en el mero centro de la Ciudad de Guanajuato, se encuentra lleno como todos los domingos, pero la gente no se detiene a escuchar; solo somos como unos veinte oyentes y solo él y yo sabemos que es el último concierto que dará, pero a él no le importa y sigue tocando, ya dije que como nunca y con más sentimiento por eso mismo.

Don Samuel tiene cincuenta y cinco años tocando en la Banda sin faltar un solo domingo, bueno eso creía yo, pero él me acaba de contar en el desayuno que sí faltó a uno. Hace como cuarenta años se fue, como muchos, a la capital del país a probar suerte; se fue sin nada más que su clarinete porque quería tocar en una banda importante, como la banda de la Secretaría de Marina o alguna otra como ésa.

El día que llegó a la Ciudad de México, de inmediato tomó rumbo al Zócalo...

- Y el cuento termina así:

Después de dos días en la cárcel, salió de la capital para no volver.

Regresó a Guanajuato y lo reinstalaron como primer clarinete en la Banda Municipal. Les dijo a todos que había tocado con la Banda de la Secretaría de Marina y en el Palacio de Bellas Artes; solo a mí me dijo la verdad.

Y ahorita, qué coincidencia, la banda toca “Veracruz” y Don Samuel llora como un niño sin poder tocar su clarinete.

Como se dieron cuenta, falta la parte de en medio, sabemos cómo empieza, pero no la trama que desencadenó el final. Los invitamos a imaginar, con las pistas que tienes:

- ¿Qué habrá vivido Don Samuel en la ciudad de México?
- ¿Por qué habrá ido a la cárcel?
- ¿A quién conocería y de qué manera?
- ¿Por qué dice que tocó con la Banda de la Secretaría de Marina en Bellas Artes?
- ¿Por qué es una coincidencia que la banda del pueblo toque Veracruz?

Escribe lo que consideres que completa el cuento y compártelo con otros compañeros y compañeras. (Al final, en anexo, encontrarán el cuento completo, como lo escribió el autor).

¿Se parece a lo que imaginó?

### **Actividades para reflexionar**

- ¿Podrían planear actividades similares para trabajar con sus alumnos y alumnas?
- ¿Cuáles serían los objetivos de esta actividad?

## Actividad entre docentes

### Historia de vida

Todos tenemos una historia de vida. Todos conservamos recuerdos de cómo le hicimos para resolver algún problema; recuerdos de momentos felices y desagradables; también tenemos opiniones sobre lo que hemos visto; así como planes para hacer cosas en el futuro.

Descubrir la historia de vida de algunas personas puede ser fascinante. ¿Quién no ha escuchado las historias de la abuela, de un tío o de un amigo? Las historias de vida de los otros nos ofrecen experiencias y vivencias distintas.

Le proponemos escribir una historia de vida.

Elija de qué persona escribirá, puede ser un compañero, un familiar o alguna persona de la comunidad.

Para empezar, elabore una serie de preguntas que le ayuden a obtener información que les interese.

A continuación, aparecen algunas preguntas que pueden apoyarlo. Por supuesto, usted deberá elaborar todas las que crea pertinentes. Después de elegir a su personaje, pregúntese:

- ¿Dónde nació?
- ¿Cuál evento recuerda de su niñez? ¿Por qué?
- ¿Qué le gustaba hacer cuando era niño?
- ¿Cómo es su familia?
- ¿A qué se dedica?
- ¿Cómo aprendió el oficio o trabajo que desempeña?
- ¿Qué costumbres tiene?
- ¿Ha participado en política?

Cuando redacte el texto final, puede incluir sus impresiones sobre la información que obtuvo sobre el personaje que escogió.

Reúnase con otros compañeros y compañeras, lean algunas historias de vida que elaboraron y comenten sobre esta actividad.

## Actividades con las alumnas y los alumnos

Esta actividad puede resultar interesante para los alumnos, dependiendo del personaje que se elija (puede ser de la comunidad, de la historia nacional o mundial), los niños y las niñas tendrán que investigar sobre ellos.

Puede organizar el trabajo, tomando las preguntas que aparecen anteriormente y que, seguramente, usted enriqueció.

## Actividad entre alumnos y alumnas

### Inventar cuentos

A todos nos gusta oír cuentos, a algunos les gustan reales, a otros fantásticos, de misterio; o bien divertidos y de aventuras.

Pero también, nos gusta inventar cuentos.

Aquí le presentamos una serie de temas para que, los alumnos, en parejas, escriban un cuento:

- El perro que no sabía ladrar.
- La niña que quería ser aviadora.
- El curandero que se convirtió en actor de televisión.
- La iguana, el mapache y el conejo.
- El venado que quería ser águila.
- Los compadres que se fueron de braceros.
- La curandera.
- Los niños que llegaron a la Luna.

Invite a niños y niñas a elegir un tema para que escriban un cuento corto. Si lo consideran, indíqueles que pueden inventar otro título.

A continuación le ofrecemos algunas ideas que pueden ser útiles en la redacción del cuento.

- ¿Cómo son los personajes física y emocionalmente?
- ¿Dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cuáles son los problemas que enfrentaron?
- ¿Qué situaciones vivieron que les hizo cambiar su vida?



Describan la secuencia de actividades.

Describan el desenlace; esto es, cómo se resolvieron los problemas y finalicen el cuento.

Con otro compañero o compañera, lean los cuentos que escribieron y propongan.

Elaboren un periódico mural con los cuentos. Antes de esto, ayúdelos a revisar:

- La claridad en las ideas.
- La secuencia en los acontecimientos.
- El desenlace de los acontecimientos.
- La ortografía y redacción.

### Actividades con las alumnas y los alumnos

Con los cuentos elaborados por los alumnos y las alumnas, puede hacer un periódico mural, para compartirlos con los niños y las niñas de toda la escuela.

Usted puede escribir un cuento y colocarlo en el periódico, para que los estudiantes aprecien que es una actividad colectiva.

### Actividad entre alumnos y alumnas

Imagínate qué pasaría

Invite a sus alumnos y alumnas a imaginar qué pasaría si:

- Llegara un alemán a su pueblo y los invitara a su país por seis meses.
- Descubrieran que entiende el lenguaje de los animales.
- Los nombran ayudantes del Presidente Municipal.
- Descubrieran que son adivinos.
- Un pariente lejano les hereda una casa en China.
- Tuvieran que actuar en una película.

Elijan uno de los temas anteriores o inventen otro y escriban lo que imaginan que pasaría.

Le proponemos algunas preguntas que pueden ayudarle a escribir el relato:

- ¿Cómo cambiaría su vida?
- ¿Cómo se sentiría?
- ¿Qué cosas tendrían que aprender?
- ¿Qué tendrían que hacer?
- ¿Qué diría a su familia?
- ¿Qué creen que dirían sus amigos?
- ¿Cómo sería su futuro?
- ¿Cambiarían su apariencia y su forma de hablar? ¿Cómo?

En equipos compartan sus escritos.

De manera grupal, comenten y reflexionen sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la imaginación?
- ¿Cómo podríamos estimular la imaginación?
- ¿Qué importancia tiene estimular la imaginación en los niños?

## Actividad entre alumnos y alumnas

### Preguntas y preguntas

#### **¿Quién no conoce el vidrio?**

Seguramente hay algunas personas que no conozcan el vidrio, pero para casi todos nosotros el vidrio o los objetos de vidrio son comunes en nuestra vida diaria, sin embargo,

#### **¿cuántos de nosotros sabemos cómo se fabrica?**

Así nos pasa con muchas cosas que nos rodean.

Te invitamos a plantearte algunas preguntas:

- ¿Qué es la electricidad?
- ¿Cómo se fabrica una guitarra?
- ¿Cómo se produce el plástico?
- ¿Qué son los rayos X?
- ¿Cómo se fabrica un lápiz?
- ¿Cómo se produce el papel?
- ¿Cómo funciona un televisor?
- ¿Por qué vuelan los aviones?

Elijan en equipo una de las preguntas anteriores o propongan otras sobre las cuales les gustaría indagar.

Realicen una pequeña investigación sobre la pregunta que eligieron.

Pueden recurrir a todas las fuentes de información que quieran: bibliotecas, enciclopedias, revistas, entrevistas, diccionarios, internet, etcétera.

El reporte de investigación deberá contener:

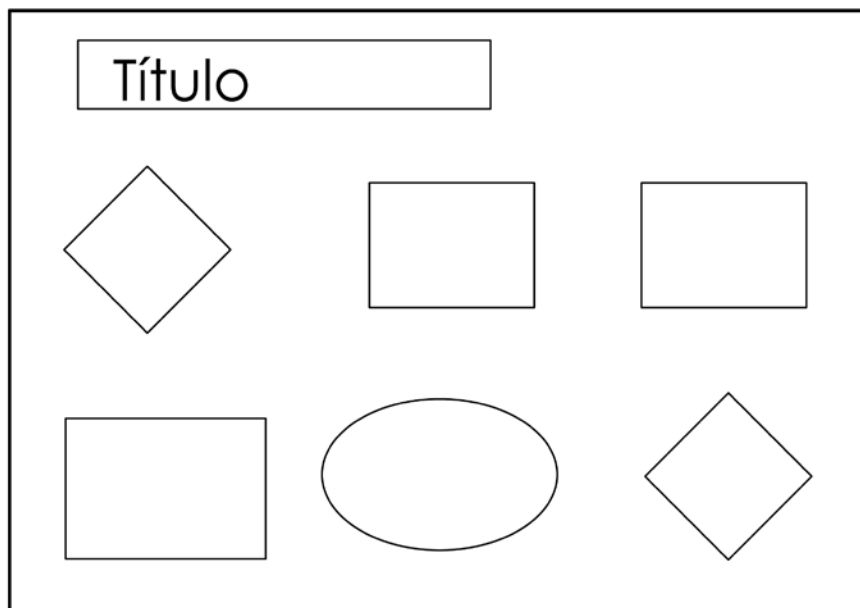
- Descripción detallada del proceso.
- Explicación de conceptos.
- Datos concretos como fechas, nombres, lugares, medidas, costos, etcétera.
- Comparaciones.
- Utilidad del objeto.
- Opinión personal.
- Fuentes de donde se obtuvo la información.

Cuando terminen de escribir su reporte de investigación, elaboren un periódico mural para compartir la información con sus compañeros.

Algunas recomendaciones:

- Un periódico mural debe leerse completo en un máximo de 30 minutos, por lo que la información debe ser muy clara y concreta.
- Para que sea atractivo jueguen con las formas, los colores, los diversos tipos y tamaños de letras, incluyan imágenes y denle volumen.

Ejemplos de formatos:



En grupo comenten las dificultades que tuvieron para realizar las actividades y los aprendizajes que obtuvieron.

En equipos planeen cómo llevarían a los niños a realizar actividades similares.

## Actividad entre docentes

### Cuentos

En las siguientes páginas encontrarán seis cuentos. Al final de cada uno de ellos se presentan algunas preguntas y temas que les invitamos a reflexionar y comentar con sus compañeros.

También les sugerimos que, con esos cuentos y con otros que encuentren, realicen las siguientes actividades ya sea de manera individual, en parejas o en equipos.

Léanlos en silencio.

Léanlos por párrafos, haciendo pausas para pensar en lo que dice el autor.

Léanlos en voz alta, respetando la puntuación y dando la entonación que consideren.

Seleccionen los párrafos o las frases que más les llamen la atención y comenten el por qué con sus compañeros.

Escriban las palabras de difícil comprensión e investiguen su significado.

Investiguen sobre la vida del autor del cuento.

Piensen en otros finales para cada cuento.

Comenten con sus compañeros si les gustaron los cuentos y por qué.

Busquen otros cuentos que puedan intercambiar con sus compañeros.

En equipos comenten sobre lo siguiente:

- ¿A los niños les gustará oír y leer cuentos?
- ¿Cómo pueden apoyar los cuentos a las actividades de las diferentes asignaturas?
- ¿Cómo sería un cuento para apoyar las matemáticas?

En grupo comenten sobre las actividades que planeen realizar utilizando cuentos y reflexionen sobre los aprendizajes que favorecen en los niños y las niñas.

“¡Diles que no me maten!”

Juan Rulfo

¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad.

— No puedo. Hay allí un sargento que no quiere oír hablar nada de ti.

— Haz que te oiga, date tus mañas y dile que para sustos ya ha estado bueno. Dile que lo haga por caridad de Dios.

— No se trata de sustos. Parece que te van a matar de a de veras. Y yo ya no quiero volver allá.

— Anda otra vez. Solamente otra vez, a ver qué consigues.

— No, no tengo ganas de ir. Según eso yo soy tu hijo. Y, si voy mucho con ellos, acabarán por saber quién soy y les dará por afusilarme a mí también. Es mejor dejar las cosas de este tamaño.

— Anda, Justino, diles que tengan tantita lástima de mí. Nomás eso diles.

Justino apretó los dientes y movió la cabeza diciendo:

— No.

Y siguió sacudiendo la cabeza durante mucho rato.

— Dile al sargento que te deje ver al coronel. Y cuéntale lo viejo que estoy. Lo poco que valgo. ¿Qué ganancia sacará con matarme? Ninguna ganancia. Al fin y al cabo él debe tener un alma. Dile que lo haga por la bendita salvación de su alma.

Justino se levantó de la pila de piedras en que estaba sentado y caminó hasta la puerta del corral. Luego se dio vuelta para decir:

— Voy pues. Pero si de pérdida me fusilan a mí también, ¿quién cuidará de mi mujer y de mis hijos?

— La Providencia, Justino. Ella se encargará de ellos. Ocupate de ir allá y ver qué cosas haces por mí eso es lo que urge.

Lo habían traído de madrugada. Y ahora era ya entrada la mañana y él seguía todavía allí, amarrado a un horcón, esperando. No se podía estar quieto. Había hecho el intento de dormir un rato para apaciguarse, pero el sueño se le había ido. También se le había ido el hambre. No tiene ganas de nada. Solo de vivir. Ahora que sabía bien que lo iban a matar, le habían entrado unas ganas tan grandes de vivir como solo las puede sentir un recién resucitado.

Quién le iba a decir que volvería aquel asunto tan viejo, tan rancio, tan enterrado como creía que estaba. Aquel asunto de cuando tuvo que matar a don Lupe. No nada más por nomás como quisieron hacerle ver los de Alima, sino porque tuvo sus razones. Él se acordaba.

Don Lupe Terreros, el dueño de la Puerta de Piedra, por más señas su compadre. Al que él, Juvencio Nava, tuvo que matar por eso; por ser el dueño de la Puerta de Piedra y que, siendo también su compadre, le negó el pasto para sus animales.

Primero se aguantó por puro compromiso. Pero después, cuando la sequía, en que vio cómo se le morían uno tras otro sus animales hostigados por el hambre y que su compadre don Lupe seguía negándole la yerba de sus potreros, entonces fue cuando se puso a romper la cerca y a arrear la bola de animales flacos hasta las paraneras para que se hartaran de comer. Y eso no le había gustado a don Lupe, que mandó tapar otra vez la cerca para que él, Juvencio Nava le volviera a abrir otra vez el agujero. Así, de día se tapaba el agujero y de noche se volvía a abrir, mientras el ganado estaba allí, siempre pegado a la cerca, siempre esperando; aquel ganado suyo que antes nomás se vivía oliendo el pasto sin poder probarlo.

Y él y don Lupe alegaban y volvían a alegar sin llegar a ponerse de acuerdo.

Hasta que una vez don Lupe le dijo:

— Mira Juvencio, otro animal más que metas al potrero y te lo mato.

— Mire, don Lupe, yo no tengo la culpa de que los animales busquen su acomodo. Ellos son inocentes. Ahí se lo haiga si me los mata.

“Y me mató un novillo.”

“Esto pasó hace treinta y cinco años, por marzo, porque ya en abril andaba yo en el monte, corriendo del exhorto. No me valieron ni las diez vacas que le di al juez, ni el embargo de mi casa para pagar la salida de la cárcel. Todavía después se pagaron con lo que quedaba nomás por perseguirme, aunque de todos modos me perseguían. Por eso me vine a vivir junto a mi hijo a este otro terrenito que yo tenía y que se nombra Palo de Venado. Y mi hijo creció y se casó con la nuera Ignacia y tuvo ya ocho hijos. Así que la cosa ya va para viejo, y según eso debería estar olvidada. Pero, según eso, no lo está”.

“Yo entonces calculé que con unos cien pesos quedaba arreglado todo. El difunto don Lupe era solo, solamente con su mujer y los dos muchachitos todavía de a gatas. Y la viuda pronto murió también dizque de pena. Y a los muchachitos se los llevaron lejos, donde unos parientes. Así que, por parte de ellos, no había que tener miedo.”

“Pero los demás se atuvieron a que yo andaba exhortado y enjuiciado para asustarme y seguir robándome. Cada que llegaba alguien al pueblo me avisaban:

“Por ahí andan unos fuereños, Juvencio.”

“Y yo echaba pal monte, entreverándome entre los madroños y pasándome los días comiendo solo verdolagas. A veces tenía que salir a media noche, como si me fueran correteando los perros. Eso duró toda la vida. No fue un año ni dos. Fue toda la vida.”

Y ahora habían ido por él, cuando no esperaba ya a nadie, confiado en el olvido en que lo tenía la gente; creyendo que al menos sus últimos días los pasaría tranquilo. “Al menos esto —pensó— conseguiré con estar viejo. Me dejarán en paz.”

Se sabía dado a esta esperanza por entero. Por eso era que le costaba trabajo imaginar morir así, de repente, a estas alturas de su vida, después de tanto pelear para liberarse de la muerte; de haberse pasado su mejor tiempo tirando de un lado para otro arrastrado por los sobresaltos y cuando su cuerpo había acabado por ser un puro pellejo correoso, curtido por los malos días en que tuvo que andar escondiéndose de todos.

Por si acaso, ¿no había dejado hasta que se fuera su mujer? Aquel día en que amaneció con la nueva de que su mujer se había ido, ni siquiera le pasó por la cabeza la intención de salir a buscarla. Dejó que se fuera sin indagar para nada ni con quién ni para dónde, con tal de no bajar al pueblo. Dejó que se fuera como se le había ido todo lo demás, sin meter las manos. Ya lo único que le quedaba para cuidar era la vida, y ésta la conservaría a como diera lugar. No podía dejar que lo mataran. No podía. Mucho menos ahora.

Para eso lo habían traído de allá, de Palo de Venado. No necesitaron amarrarlo para que los siguiera. Él anduvo solo, únicamente maniatado por el miedo. Ellos se dieron cuenta de que no podía correr con aquel cuerpo viejo, con aquellas piernas flacas como sicuas, acalambradas por el miedo. Porque a eso iba. A morir. Se lo dijeron. Desde entonces lo supo. Comenzó a sentir esa comezón en el estómago, que le llagaba de pronto siempre que veía de cerca la muerte y que le sacaba el ansia por los ojos, y que le hinchaba la boca con aquellos buchets de agua agria que tenía que tragarse sin querer. Y esa cosa le hacía los pies pesados mientras su cabeza se le ablandaba y el corazón le pegaba con todas sus fuerzas en las costillas. No, no podía acostumbrarse a la idea de que lo mataran.

Tenía que haber alguna esperanza. En algún lugar podría aún quedar alguna esperanza. Tal vez ellos se hubieran equivocado. Quizá buscaban a otro Juvencio Nava y no al Juvencio Nava que era él.

Caminó entre aquellos hombres en silencio, con los brazos caídos. La madrugada era oscura, sin estrellas, el viento soplaba despacio, se llevaba la tierra seca y traía más, llena de ese olor como de orines que tiene el polvo de los caminos.

Sus ojos que se habían apañuscado con los años, venían viendo la tierra, aquí, debajo de sus pies, a pesar de la oscuridad. Allí en la tierra estaba toda su vida. Setenta años de vivir sobre de ella, de encerrarla entre sus manos, de haberla probado como se prueba el sabor de la carne.

Se vino largo rato desmenuzándola con los ojos, saboreando cada pedazo como si fuera el último, sabiendo casi que sería el último.

Luego, como queriendo decir algo, miraba a los hombres que iban junto a él iba a decirles que lo soltaran, que lo dejaran que se fuera. “Yo no he hecho daño a nadie, muchachos”. Iba a decirles pero se quedaba callado. “Más adelantito se los diré”, pensaba. Y solo los veía. Podía hasta imaginar que eran amigos, pero no quería hacerlo. No lo eran. No sabía quiénes eran. Los veía a su lado ladeándose y agachándose de vez en cuando para ver por donde seguía el camino.

Los había visto por primera vez al pardear la tarde, en esa hora desteñida en que todo parece chamuscado. Habían atravesado los surcos pisando la milpa tierna. Y él había bajado a eso; a decirles que allí estaba comenzando a crecer la milpa. Pero ellos no se detuvieron.

Los había visto con tiempo. Siempre tuvo la suerte de ver con tiempo todo. Pudo haberse escondido, caminar unas cuantas horas por el cerro mientras ellos se iban y después volver a bajar, al fin y al cabo la milpa no se lograría de ningún modo. Ya era tiempo de que hubieran venido las aguas y las aguas no aparecían y la milpa comenzaba a marchitarse. No tardaría en estar seca del todo.

Así que ni valía la pena haber bajado; haberse metido entre aquellos hombres como en un agujero. Para ya no volver a salir.

Y ahora seguía junto a ellos, aguantándose las ganas de decirles que lo soltaran. No les veía la cara; solo veía los bultos que se repegaban o se separaban de él. De manera que cuando se puso a hablar, no supo si lo habían oído. Dijo:

— Yo nunca le he hecho daño a nadie —eso dijo—. Pero nada cambió. Ninguno de los bultos pareció darse cuenta. Las caras no se volvieron a verlo. Siguieron igual, como si hubieran venido dormidos. Entonces pensó que no tenía nada más que decir, que tendría que buscar la esperanza en algún otro lado. Dejó caer otra vez los brazos y entró en las primeras casas del pueblo en medio de aquellos hombres oscurecidos por el color negro de la noche.

— Mi coronel, aquí está el hombre.

Se había detenido delante del boquete de la puerta. Él, con sombrero en la mano por respeto, esperando ver salir a alguien. Pero solo salió la voz.

— ¿Cuál hombre? Preguntaron.

— El de Palo Venado, mi coronel. El que usted nos mandó traer.

— Pregúntale si ha vivido alguna vez en Alima – volvió a decir la voz de allá adentro.

— ¡Ey tú! ¿Qué si has habitado en Alima? – repitió la pregunta el sargento que estaba frente a él.

— Sí. Dile al coronel que de allá mismo soy. Y que allí he vivido hasta hace poco.

— Pregúntale que si conoció a Guadalupe Terreros.

— Qué dizque si conociste a Guadalupe Terreros.

— ¿A don Lupe? — Sí, dile que sí lo conocí. Ya murió,

Entonces la voz de allá adentro cambió de tono.

Ya sé que murió – dijo –. Y siguió hablando como si platicara con alguien allá, al otro lado de la pared de carrizos: “– Guadalupe Terreros era mi padre. Cuando crecí y lo busqué me dijeron que estaba muerto. Es algo difícil crecer sabiendo que la cosa de donde podemos agarrarnos para enraizar está muerta. Con nosotros eso pasó”.

“Luego supe que lo habían matado a machetazos, clavándole después una pica de buey en el estómago. Me contaron que duró más de dos días perdido y que, cuando lo encontraron, tirado en un arroyo todavía estaba agonizando y pidiendo el encargo de que le cuidaran a su familia.”

“Esto, con el tiempo parece olvidarse. Uno trata de olvidarlo. Lo que no se olvida es llegar a saber que el que hizo aquello aún está vivo alimentando su alma podrida con la ilusión de la vida eterna. No podría perdonar a ese, aunque no lo conozco, pero el hecho de que se haya puesto en el lugar donde yo sé que está, me da ánimos para acabar con él. No puedo perdonarle que siga viviendo. No debía haber nacido nunca.”

Desde acá, desde afuera, se oyó bien claro cuando dijo. Después ordenó:

— ¡Llévenselo y amárrenlo un rato, para que padezca y luego fusílenlo!

— ¡Mírame coronel! –pidió él-. Ya no valgo nada. No tardaré en morirme solito, derrengado de viejo. ¡No me mates...!

— Llévenselo— volvió a decir la voz de adentro.

— ... Ya he pagado, coronel. He pagado muchas veces. Todo me lo quitaron. Me castigaron de muchos modos. Me he pasado cosa de cuarenta años escondido como un apestado, siempre con el palpito de que en cualquier rato me matarían. No merezco morir así, coronel. Déjame que, al menos el Señor me perdone. ¡No me mates! ¡Diles que no me maten!

Estaba allí, como si lo hubieran golpeado, sacudiendo su sombrero contra la tierra. Gritando.

En seguida la voz de allá adentro dijo:

— Amárrenlo y denle algo de beber hasta que se emborrache para que no le duelan los tiros.

Ahora, por fin se había apaciguado. Estaba allí arrinconado al pie del horcón. Había venido su hijo Justino y su hijo Justino se había ido y había vuelto y ahora otra vez venía.

Lo echó encima del burro. Lo apretó bien apretado al aparejo para que no se fuese a caer por el camino. Le metió su cabeza dentro de un costal para que no diera mala impresión. Y luego le hizo pelos al burro y se fueron arrebiatados, de prisa, para llegar a Palo Venado todavía con tiempo para arreglar el velorio del difunto.

Tu nuera y los nietos te extrañarán –iba diciéndole-. Te mirarán a la cara y creerán que no eres tú. Se les afigurará que te ha comido el coyote, cuando te vean con esa cara llena de boquetes por tanto tiro de gracia como te dieron.

### “Los funerales de la mamá grande”

Gabriel García Márquez

El tren salió del trepidante corredor de rocas bermejas, penetró en las plantaciones del banano, simétricas e interminables, y el aire se hizo húmedo y no se volvió a sentir la brisa del mar. Una humareda sofocante entró por la ventanilla del vagón. En el estrecho camino paralelo a la vista férrea había carretas de bueyes cargados de racimos verdes. Al otro lado del camino, en intempestivos espacios sin sembrar, había oficinas con ventiladores eléctricos, campamento de ladrillos rojos y residencias con sillas y mesitas blancas en las terrazas, entre palmeras y rosales polvorientos. Eran las once de la mañana y aún no había empezado el calor.

— Es mejor que subas el vidrio – dijo la mujer-. El pelo se te va a llenar de carbón.

La niña trató de hacerlo pero la persiana estaba bloqueada por el óxido.

Eran los únicos pasajeros en el escueto vagón de tercera clase. Como el humo de la locomotora siguió entran-



do por la ventana, la niña abandonó el puesto y puso en su lugar los únicos objetos que llevaban: una bolsa de material plástico con cosas de comer y un ramo de flores envuelto en papel de periódicos. Se sentó en el asiento opuesto, alejada de la ventanilla, de frente a su madre. Ambas guardaban un luto riguroso y pobre. La niña tenía doce años y era la primera vez que viajaba. La mujer parecía demasiado vieja para ser su madre, a causa de las venas azules en los párpados y del cuerpo pequeño, blando sin formas, en un traje cortado como una sotana. Viajaba con la columna vertebral firmemente apoyada contra el espaldar del asiento, sosteniendo en el regazo con ambas manos una cartera de charol desconchado. Tenía la serenidad escrupulosa de la gente acostumbrada a la pobreza.

A las doce había empezado el calor. El tren se detuvo diez minutos en una estación sin pueblo para abastecerse de agua. Afuera, en el misterioso silencio de las plantaciones, la sombra tenía un aspecto limpio. Pero el aire estancado dentro del vagón olía a cuero sin curtir. El tren no volvió a acelerar. Se detuvo en dos pueblos iguales, con casas de madera pintadas de colores vivos. La mujer inclinó la cabeza y se hundió en el sopor. La niña se quitó los zapatos. Después fue a los servicios sanitarios a poner en agua el ramo de flores muertas.

Cuando volvió al asiento la madre la esperaba para comer. Le dio un pedazo de queso, medio bolillo de maíz y una galleta dulce, y sacó para ella de la bolsa de material de plástico una ración igual. Mientras comían, el tren atravesó muy despacio un puente de hierro y pasó de largo por un pueblo igual que los anteriores, solo que en éste había una multitud en la plaza. Una banda de músicos tocaba una pieza alegre bajo el sol aplastante. Al otro lado del pueblo, en una llanura cuarteada por la aridez, terminaban las plantaciones.

La mujer dejó de comer.

— Ponte los zapatos – dijo.

La niña miró hacia el exterior. No vio nada más que la llanura desierta por donde el tren empezaba a correr de nuevo, pero metió en la bolsa el último pedazo de galleta y se puso rápidamente los zapatos. La mujer le dio la peineta.

— Péinate – dijo.

El tren empezó a pitar mientras la niña se peinaba. La mujer se secó el sudor del cuello y se limpió la grasa de la cara con los dedos. Cuando la niña acabó de peinarse el tren pasó frente a las primeras casas de un pueblo más grande pero más triste que los anteriores.

— Si tienes ganas de hacer algo, hazlo ahora – dijo la mujer - Después aunque te estés muriendo de sed no tomes agua en ninguna parte. Sobre todo, no vayas a llorar.

La niña aprobó con la cabeza. Por la ventanilla entraba un viento ardiente y seco, mezclado con el pito de la locomotora y el estrépito de los viejos vagones. La mujer enrolló la bolsa con el resto de los alimentos y la metió en la cartera. Por un instante, la imagen total del pueblo, en el luminoso martes de agosto, resplandeció en la ventanilla. La niña envolvió las flores en los periódicos empapados, se apartó un poco más de la ventanilla y miró fijamente a la madre. Ella le devolvió una expresión apacible. El tren acabó de pitar y disminuyó la marcha. Un momento después se detuvo. No había nadie en la estación. Del otro lado de la calle, en la acera sombreada por los almendros, solo estaba abierto el salón de billar. El pueblo flotaba en el calor. La mujer y la niña descendieron del tren, atravesaron la estación abandonada cuyas baldosas empezaban a cuartearse por la presión de la hierba, y cruzaron la calle hasta la acera de sombra.

Eran casi las dos. A esa hora, agobiado por el sopor, el pueblo hacía la siesta. Los almacenes, las oficinas públicas, la escuela municipal, se cerraban desde las once y no volvían a abrirse hasta un poco antes de las cuatro, cuando pasaba el tren de regreso. Sólo permanecían abiertos el hotel frente a la estación, su cantina y su salón de billar, y la oficina del telégrafo a un lado de la plaza. Las casas en su mayoría construidas sobre el modelo de la compañía bananera, tenían las puertas cerradas por dentro y las persianas bajas. En alguna hacía tanto calor que sus habitantes almorzaban en el patio. Otros recostaban un asiento a la sombra de los almendros y

hacían la siesta sentados en plena calle.

Buscando siempre la protección de los almendros la mujer y la niña penetraron en el pueblo sin perturbar la siesta. Fueron directamente a la casa rural. La mujer raspó con la uña la red metálica de la puerta, esperó un instante y volvió a llamar. En el interior zumbaba un ventilador eléctrico. No se oyeron los pasos. Se oyó apenas un leve crujido de una puerta y en seguida una voz cautelosa muy cerca de la red metálica: "¿Quién es?" La mujer trató de ver a través de la red metálica.

— Necesito al padre— dijo.

— Ahora está durmiendo.

— Es urgente — insistió la mujer.

Su voz tenía una tenacidad reposada.

La puerta se entreabrió sin ruido y apareció una mujer madura y regordeta, de cutis muy pálido y cabellos de color de hierro. Los ojos parecían demasiado pequeños detrás de los gruesos cristales de los lentes.

— Sigán — dijo, y acabó de abrir la puerta.

Entraron en una sala impregnada de un viejo olor a flores. La mujer de la casa los condujo hasta un escaño de madera y les hizo señas de que se sentaran. La niña lo hizo, pero su madre permaneció de pie, absorta, con la cartera apretada en las dos manos. No se percibía ningún ruido detrás del ventilador eléctrico.

La mujer de la casa apareció en la puerta del fondo.

— Dice que vuelvan después de las tres — dijo en voz muy baja. —Se acostó hace cinco minutos.

— El tren se va a las tres y media — dijo la mujer.

Fue la réplica breve y segura, pero la voz seguía siendo apacible, con muchos matices. La mujer de la casa sonrió por primera vez.

— Bueno — dijo.

Cuando la puerta del fondo volvió a cerrarse la mujer se sentó junto a su hija. La angosta sala de espera era pobre, ordenada y limpia. Al otro lado había una baranda de madera que dividía la habitación, había una mesa de trabajo, sencilla, con un tapete de hule, y encima de la mesa una máquina de escribir primitiva junto a un vaso con flores. Detrás estaban los archivos parroquiales. Se notaba que era un despacho arreglado por una mujer soltera.

La puerta del fondo se abrió y esta vez apareció el sacerdote limpiando los lentes con un pañuelo. Sólo cuando se los puso pareció evidente que era hermano de la mujer que había abierto la puerta.

— Qué se le ofrece — preguntó.

— Las llaves del cementerio — dijo la mujer.

La niña estaba sentada con las flores en el regazo y los pies cruzados bajo el escaño. El sacerdote la miró, después miró a la mujer y después, a través de la red metálica de la ventana, el cielo brillante y sin nubes.

— Con este calor... dijo- Han podido esperar a que bajara el sol.

La mujer movió la cabeza en silencio. El sacerdote pasó del otro lado de la baranda, extrajo del armario un cuaderno forrado de hule, un plumero de palo y un tintero, y se sentó a la mesa. El pelo que le faltaba en la cabeza le sobraba en las manos.

— ¿Qué tumba van a visitar? — preguntó.

— La de Carlos Centeno — dijo la mujer.

— ¿Quién?

— Carlos Centeno — repitió la mujer.

El padre siguió sin entender.

— Es el ladrón que mataron aquí la semana pasada — dijo la mujer en el mismo tono—.

— Yo soy su madre.

El sacerdote la escrutó. Ella lo miró fijamente, con un dominio reposado, y el padre se ruborizó. Bajó la cabeza para escribir. A medida que llenaba la hoja pedía a la mujer los datos de su identidad, y ella respondía sin vacilación, con detalles precisos, como si estuviera leyendo. El padre empezó a dudar. La niña se desabotonó la trabilla del zapato izquierdo, se descalzó el talón y lo apoyó en el contrafuerte. Hizo lo mismo con el derecho. Todo había empezado el lunes de la semana anterior, a las tres de la madrugada y a pocas cuadras de allí. La señora Rebeca, una viuda solitaria que vivía en una casa llena de cachivaches, sintió a través del rumor de la llovizna que alguien trataba de forzar desde afuera la puerta de la calle. Se levantó, buscó a tientas en el ropero un revólver arcaico que nadie había disparado desde los tiempos del coronel Aureliano Buendía, y fue a la sala sin encender las luces. Orientándose no tanto por el ruido de la cerradura como por el terror desarrollado en ella por 28 años de soledad, localizó en la imaginación no sólo el sitio donde estaba la puerta sino la altura exacta de la cerradura. Agarró el arma con las dos manos, cerró los ojos y apretó el gatillo. Era la primera vez en su vida que disparaba un revólver. Inmediatamente después de la detonación no sintió nada más que el murmullo de la llovizna en el techo de cinc. Después percibió un golpecito metálico en el andén de cemento y una voz muy baja, apacible, pero terriblemente fatigada; "Ay mi madre". El hombre que amaneció muerto frente a la casa, con la nariz despedazada, vestía una franela a rayas de colores, un pantalón ordinario con una soga en lugar de cinturón, y estaba descalzo. Nadie lo conocía en el pueblo.

— De manera que se llamaba Carlos Centeno — murmuró el padre cuando acabó de escribir. — Centeno Ayala — dijo la mujer —. Era el único varón.

El sacerdote volvió al armario. Colgadas en un clavo en el interior de la puerta había dos llaves grandes y oxidadas, como la niña imaginaba y como imaginaba la madre cuando era niña y como debió imaginar el propio sacerdote alguna vez que eran las llaves de San Pedro. Las descolgó, las puso en el cuaderno sobre la baranda y mostró con el índice un lugar en la página escrita mirando a la mujer.

— Firme aquí.

La mujer garabateó su nombre, sosteniendo la cartera bajo la axila. La niña recogió las flores, se dirigió a la baranda arrastrando los zapatos y observó atentamente a su madre.

El párroco suspiró.

— ¿Nunca trató de hacerlo entrar por el buen camino?

La mujer contestó cuando acabó de firmar.

— Era un hombre muy bueno.

El sacerdote miró alternativamente a la mujer y a la niña y comprobó con una especie de piadoso estupor que no estaban a punto de llorar. La mujer continuó inalterable.

— Yo le decía que nunca robara nada que le hiciera falta a alguien para comer, y él me hacía caso. En cambio, antes, cuando boxeaba, pasaba hasta tres días en la cama postrado por los golpes.

— Se tuvo que sacar los dientes — intervino la niña.

— Así es, confirmó la mujer —. Cada bocado que me comía en ese tiempo me sabía a los porrazos que le daban a mi hijo los sábados por la noche.

— La voluntad de Dios es inescrutable — dijo el padre.

Pero lo dijo sin mucha convicción, en parte porque la experiencia lo había vuelto un poco escéptico, y en parte por el calor. Les recomendó que se protegieran la cabeza para evitar la insolación. Les indicó bostezando y ya casi completamente dormido, cómo debían hacer para encontrar la tumba de Carlos Centeno. Al regreso no tenían que tocar. Debían meter la llave por debajo de la puerta, y poner allí mismo, si tenían una limosna para la iglesia. La mujer escuchó las explicaciones con mucha atención, pero dio las gracias sin sonreír.

Desde antes de abrir la puerta de la calle el padre se dio cuenta de que había alguien mirando hacia adentro, las narices aplastadas contra la red metálica. Era un grupo de niños. Cuando la puerta se abrió por completo los

niños se dispersaron. A esa hora, de ordinario, no había nadie en la calle. Ahora no sólo estaban los niños. Había grupos bajo los almendros. El padre examinó la calle distorsionada por la reverberación, y entonces comprendió. Suavemente volvió a cerrar la puerta.

— Esperen un minuto — dijo, sin mirar a la mujer.

Su hermana apareció en la puerta del fondo, con una chaqueta negra sobre la camisa de dormir y el cabello suelto en los hombros.

Miró al padre en silencio.

— ¿Qué fue? Preguntó él.

— La gente se ha dado cuenta — murmuró la hermana.

— Es mejor que salgan por la puerta del patio — dijo el padre.

— Es lo mismo — dijo la hermana —. Todo el mundo está en las ventanas.

La mujer parecía no haber comprendido hasta entonces. Trató de ver la calle a través de la red metálica. Luego le quitó el ramo de flores a la niña y empezó a moverse hacia la puerta. La niña la siguió.

— Esperen a que baje el sol — dijo el padre.

— Se van a derretir — dijo su hermana, inmóvil en el fondo de la sala —. Espérense y les presto una sombrilla.

— Gracias — replicó la mujer — Así vamos bien.

Tomó a la niña de la mano y salió a la calle.

El coyote y el zorrillo  
Cuento tradicional mexicano.  
Versión de Pablo González Casanova

El coyotito habitaba en su agujero en una loma, y un día le ordenó al que le traía de comer:

— Anda tú a buscar lo que hemos de comer mientras yo duermo. Ya sabes que en toda la noche no dormí, estuve acechando a los pollos en un gallinero y no logré hacer nada, y ahora estoy muerto de sueño.

Entonces salió el otro para ir a buscar algo de comer. Se fue y mientras, el coyote se quedó roncando. Luego despertó ya muy tarde y como el otro no aparecía, exclamó:

— ¿Qué le habrá sucedido que no viene? Siento mucha pereza para salir. Ahora, ¿qué haré? Iré a buscar mi comida. ¿Acaso me duelen los pies para que no pueda yo ir?

Salió a buscar su alimento y anduvo, anduvo. Por fin llegó a un cañaveral de maíz y allí se encontró a un zorrillo. Le preguntó el coyotito:

— ¡Ea! ¿A dónde vas? Yo vengo en busca de comida. ¿Y tú a dónde vas?

— Yo también vengo en busca de mi comida. Ahora que nos encontramos aquí, apostemos una carrera. Si quieres, corremos. Colócate en ese surco y juntos saldremos corriendo. Cuando yo grite tres veces, juntos echaremos a correr.

— Espera. Voy a decirte una cosa. ¿Vamos a apostar la carrera de balde? ¡Ea! ¿Qué no voy a ganar nada? Y si me lastimo, ¿será de balde? Si quieres apostemos lo que voy a buscar; si acaso pierdo, te daré lo que debía ser mi comida, y si tú pierdes, me darás lo que ibas a comer.

— Como tú quieras; lo que digas haré.

— Está bien. ¡Uno, dos, tres!

— El coyote echó a correr y a correr, pero el zorrillo nada más se arrastró por ahí cerca y se metió a su agujero. El coyote no sabía que otro zorrillo se encontraba al principio de la sementera y que de lejos, lo estaba oyendo; así que cuando partió el coyote, ya estaba sentado el otro zorrillo. Entonces le dijo el coyote:

— ¡Vamos otra vez! ¿Cómo es que me has ganado? ¿Puedes correr mejor que yo? ¡Vamos otra vez!

— Entonces echaron a correr, pero otra vez estaba allí esperándolo el zorrillo que le dijo:

— ¿Ya viste cómo te pasé? Ahora dame lo que dijiste.

— ¡Ea! Si tanto quieres que te regale lo que te dije, espera que yo vaya a buscarlo, y cuando volvamos a encontrarnos aquí te lo daré.

— ¡No! Quedamos en que aquí me lo darías.

— Pero si ahora no tengo nada.

— Sí; quedamos en que aquí me lo darías ¿acaso eres una criatura? Tú ya eres muy grande, tienes juicio y me haces esto.

— ¡Ea! ¿Acaso no me oyes? Ya te dije que me esperes aquí.

— Entonces ve a traerlo. Entretanto yo buscaré aquí algunos gusanitos para comer. Si has de traerme algo, corre por eso.

El coyote echó a correr con la cola parada y se fue riendo. Ya que nunca volvió y hoy, el zorrillo todavía lo está esperando.

Ahora, pida a tres alumnos que lean el cuento en voz alta. Uno va a leer lo que se va relatando; otro, lo que dice el coyotito; otro más lo que dice el primer zorrillo y el último lo que dice el segundo zorrillo. Luego, entre todos cuenten el cuento y hagan un dibujo.

### Los changos que tenían frío de noche Margit Frank

En la selva de Chiapas hay un lugar donde llueve mucho en la noche y hace frío. Allí viven cantidad de changos que duermen en árboles. En la noche empieza a llover, y a los pobres changuitos les entra un frío espantoso. Se pasan la noche temblando. Entonces dice uno:

— Mañana vamos a construir una casa.

— Muy buena idea, dicen los otros.

A la mañana siguiente sale el sol, un sol rico, calentito. Los changos están felices. El sol se les va a meter por los pelos, por la piel, y les llega hasta los huesos. Al ratito ya están los changos calentitos como pan que sale del horno. Los changos se ponen a jugar, se columpian con la cola en las ramas, se sacan las pulgas, comen plátanos. Todo el día lo pasan así. Llega la noche y los changos se trepan a los árboles para dormir. Al ratito empieza el chipi-chipi, la lluvia. ¡Y el frío! Los changuitos están temblando. Se abrazan unos a otros para darse calor. Entonces dice uno:

— Mañana vamos a construir una casa ¿eh?

— Muy buena idea, contestan los otros.

A la mañana siguiente sale el sol, un sol rico, calentito. Los changos están felices. Se sacan las pulgas, comen plátanos...

### ¿Quién le pone el cascabel al gato?

Una vez se reunieron veinte ratones asustados y decían:

— ¿Cómo haremos para librarnos del gato? Vivimos asustados, no comemos nada a gusto. Siempre estamos con el alma en un hilo, pensando en que va a venir el gato. Esto tiene que acabarse.

— Es que el gato llega tan callado que cuando menos pensamos, ya lo tenemos encima. Hay que librarnos de él.

— ¡Ya está! gritó uno de los ratoncitos—. ¡Vamos a buscar un cascabel! Y luego lo amarramos al cuello del enemigo. Así cuando vaya acercándose, suena el cascabel y nosotros nos escondemos. ¿Qué les parece?

— ¡Qué buena idea! ¡Qué inteligente eres! ¡Viva! ¡Viva!

Unos abrazaron al ratón, otro le daba palmaditas en la espalda, y hasta lo besó. Estaban felices los ratoncitos. En eso un ratón viejo que se había quedado solo dijo:

— Todo está muy bien, pero, ¿quién le pone el cascabel al gato?

"Don Samuel"

Mauricio Martínez

(Cd. de México, 1970).

Actor y escritor de cuentos, UNAM

Don Samuel Méndez acaba de cumplir ochenta años de edad y cincuenta y cinco de tocar el clarinete en la Banda Municipal del estado de Guanajuato. Y ahorita lo estoy viendo, tocando como nunca y por última vez porque así lo quiere y me lo ha dicho. El Jardín Unión que está en el mero centro de la Ciudad de Guanajuato se encuentra lleno como todos los domingos, pero la gente no se detiene a escuchar; solo somos como unos veinte oyentes y sólo él y yo sabemos que es el último concierto que dará, pero a él no le importa y sigue tocando, ya dije que como nunca y con más sentimiento por eso mismo.

Don Samuel tiene cincuenta y cinco años tocando en la Banda sin faltar un solo domingo, bueno eso creía yo, pero él me acaba de contar en el desayuno que sí faltó a uno. Hace como cuarenta años se fue, como muchos a la capital del país a probar suerte; se fue sin nada más que su clarinete porque quería tocar en una banda importante, como la banda de la Secretaría de Marina o alguna otra como esa.

El día que llegó a la Ciudad de México, de inmediato tomó rumbo al Zócalo. Se sorprendió viendo edificios como castillos y las calles como hormiguero. Caminó mucho ese día y cuando llegó a la que era la avenida San Juan de Letrán su corazón se le quiso salir del pecho, no de alegría, sino de espanto. ¿Qué cosa era aquella que no se parecía a ningún otro edificio? ¿Era un castillo realmente? Samuel (porque en ese tiempo no le habían puesto el "Don") se acercó poco a poco al monstruo blanco que parecía sacado de un cuento. Se detuvo en la puerta principal y leyó: Palacio de las Bellas Artes. ¡Ah, conque este es el dichoso Palacio de Bellas Artes!", pensó, "pero en las fotos de los periódicos no se ve tan grandote, si lo hubieran hecho más chico, se vería mejor". De pronto se le iluminó el rostro. En un anuncio de la entrada decía: Hoy concierto. Banda de la Secretaría de Marina. Canciones de Agustín Lara. 12:30 de la mañana. Entrada gratuita. Sin pensarlo, Samuel corrió hacia el interior y subió las escalinatas con su clarinete en el estuche. En la entrada de la sala estaba un señor muy serio que le dijo:

— Disculpe, pero el primer piso y la luneta están llenos. Tiene que ir al segundo o el tercer piso.

— ¿Por dónde? Preguntó Samuel.

— Por ahí y apúrese porque ya empezó.

Samuel corrió y subió. Dentro, la Banda tocaba "Noche de Ronda". Llegó al segundo piso; lleno, todo lleno. Subió hasta el tercero y por fin en la última fila, un lugar vacío. Volvió la vista al escenario y miró emocionado a la Banda de ochenta miembros, todos con uniforme de gala. Los instrumentos brillaban con las luces, las trompetas, las tubas y por supuesto los clarinetes... pero ¿cómo? ¿Nada más dos clarinetes? ¡Una Banda de ochenta integrantes con solo dos clarinetes! No, eso no podía ser posible, era increíble, inconcebible, inaudito. Había que ponerle un remedio. Samuel se colocó el estuche sobre las piernas, lo abrió y sacó una a una las piezas de su clarinete y las fue ensamblando mientras la Banda terminaba de tocar la melodía

"Santa". El director anunció:

— Ahora para todos ustedes: "Veracruz".

Alzó la batuta, llamó a los músicos y principió la melodía. Pero poco a poco los músicos se fueron callando, desobedeciendo sus órdenes, todos con la mirada fija en el tercer piso; el público también volteó. Y de allá, de la última fila se dejaba caer la canción de Agustín Lara, que surgía del clarinete de Samuel. Cuando éste se dio cuenta de que el director lo estaba viendo le gritó: "¿Qué pasó?, ¡ándele! ¡sígale!" A lo que el director respondió: "¡Saquen a ese mugroso!"

Samuel salió en brazos de tres policías mientras que se defendía con su clarinete, y atrás de él una carretada de aplausos que alcanzó a agradecer con la mano.

Después de dos días en la cárcel, salió de la capital para no volver.

Regresó a Guanajuato y lo reinstalaron como primer clarinete en la Banda Municipal. Les dijo a todos que había tocado con la Banda de la Secretaría de Marina y en el Palacio de Bellas Artes; solo a mí me dijo la verdad.

Y ahorita, qué coincidencia, la banda toca "Veracruz" y Don Samuel llora como un niño sin poder tocar su clarinete.

## Bibliografía

- Cassany, Daniel. (2008). El enfoque cooperativo en la enseñanza de la ELE. [www.upf.edu/didaniel\\_cassany/\\_pdf/txt/aprcoo04.pdf](http://www.upf.edu/didaniel_cassany/_pdf/txt/aprcoo04.pdf)
- \_\_\_\_\_. (0000). Enseñar a leer. [becenesp.edu.mx/enseñar%20%20daniel/%cassany%2](http://becenesp.edu.mx/enseñar%20%20daniel/%cassany%2)
- Coordinación para la Educación Intercultural y Bilingüe. (2004). Sugerencias Didácticas para la enseñanza del Español como Segunda Lengua a hablantes de lenguas indígenas. Documento de trabajo.
- DGEI. (2001). Desarrollo de Competencias Comunicativas. Subsecretaría de Educación Básica.
- \_\_\_\_\_. (2008). Parámetros curriculares. Subsecretaría de Educación Básica.
- \_\_\_\_\_. (2012). Español como Segunda Lengua. Primer Ciclo. Subsecretaría de Educación Básica.
- Peña Rodríguez, E. Margarita y María del Carmen Turrent Rodríguez. (2004). "Sugerencias didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua a hablantes de lenguas indígenas de México".
- Ruiz Bikandi, Uri y otros. (2004). Didáctica de la 2ª lengua en educación infantil y primaria. [www.educalibros.com.ar/indice/.asp?id=00001198%action=idx](http://www.educalibros.com.ar/indice/.asp?id=00001198%action=idx)
- \_\_\_\_\_. (2005). Cómo trabajar la lengua oral en el centro de trabajo. <https://bobos.google.com.mx/books?/s/an=8499803911>
- SEP. (2013). Plan Nacional de Educación 2015-2018.



**Caja de herramientas  
para la educación inclusiva e indígena**  
Se imprimió por encargo de la Comisión  
Nacional de Libros de Texto Gratuitos,  
en los talleres de XXXXXXXXXXXXXXXX  
con domicilio en XXXXXXXXXXXXXXXX  
el mes de XXXXXXXXXXXX  
el tiraje fue de XXXXXXXXXXXX ejemplares

# PROFESIONALIZACIÓN