

MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION DE DESARROLLO SOCIO EDUCATIVO RURAL
PROYECTO DE EDUCACION PRIMARIA RURAL
CONSULTORIA EN ENSEÑANZA BILINGÜE

MANUAL DE TECNICAS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ORAL COMO SEGUNDA LENGUA

GUATEMALA, DICIEMBRE 1987

I N D I C E

CONTENIDO	PAGINA
PRESENTACION	
1. LOS METODOS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ORAL COMO SEGUNDA LENGUA	1
2. METODOS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA	10
3. LA METODOLOGIA DE LAS LECCIONES DE CASTELLANO	17
4. PEDAGOGIA DE LAS LECCIONES DE CASTELLANO	28
5. LAS TECNICAS GRUPALES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO	46
ANEXOS	98

P R E S E N T A C I O N

Este manual de Técnicas de la Enseñanza del Castellano Oral está diseñado para el uso de los promotores y maestros bilingües que atienden a escolares mayahablantes nativos. Busca básicamente hacer mas efectiva la enseñanza del castellano a través del uso de técnicas adecuadas por parte del docente.

La enseñanza del castellano a los mayas, fuera de las circunstancias que la hacen necesaria por ahora, tiene características propias que es necesario reconocer:

1. En primer lugar, no puede ser enseñado como primera lengua ya que los mayas tienen sus propios idiomas como lengua materna o primera lengua. En efecto, la enseñanza de una segunda lengua implica diferencias de contenido temático, de carga académica, de metodología de la enseñanza en relación a la de la enseñanza de una primera lengua, etc. Esto ha sido quizás una de las fallas de la educación indígena, la cual ha consistido en enseñar el castellano a los mayas como si éstos fueran castellanohablantes nativos, aplicándoles la misma metodología e impartiendo los mismos contenidos que se imparten a los ladinos.
2. En segundo lugar, y por ser precisamente una segunda lengua, el castellano no puede ser enseñado a través de la alfabetización o de la lectura y escritura ya que ninguna persona puede aprender a leer y escribir en una lengua que no entiende ni habla. Este ha sido también otro error del sistema educativo para con los educandos mayas, el cual ha fomentado, consiente o inconcientemente, la enseñanza del castellano a través de su lectura y escritura por no hacer preceder su enseñanza oral sobre su enseñanza escrita.
3. En tercer lugar, y debido sobretodo a la tradicional política cultural y lingüística asimilista, el castellano no puede ser enseñado en castellano ya que con este sistema, no hay manera que el maestro se dé a entender ante sus alumnos y viceversa. Esto también ha sido una de las negligencias metodológicas del sistema educativo para con el alumno maya ya que no ha tomado en cuenta la necesidad de un idioma común entre profesores y alumnos para posibilitar la transferencia de contenidos. La contratación de profesores monolingües castellanohablantes para atender a alumnos monolingües mayahablantes ha sido, entre otros, la causa principal de la incomunicación pedagógica y ha reducido al mínimo las posibilidades de enseñar el castellano.

Sin embargo, cualquier metodología y didáctica de idiomas arriesga a convertirse en disfuncional o poco operativa y debido a las condiciones en que se realiza la enseñanza/aprendizaje del castellano en las escuelas rurales. Estas condiciones son las siguientes: grados numerosos llegando a sobrepasar los 60 u 80 estudiantes, aulas poco espaciosas o inexistentes, inexistencia de sillas y mesas o presencia de bancas no-portátiles, población escolar simultáneamente monolingüe y bilingüe, profesores de escuela unitaria atendiendo simultáneamente a 3 o más grados de la primaria además de la preprimaria, rotación de profesores para atender los diversos grados, etc. Todas estas condiciones hacen difícil la operatividad de cualquier metodología de la enseñanza del castellano y hasta anulan los efectos probables de los cursillos de capacitación en este campo. Es obvio que este manual no puede superar estas condiciones materiales y humanas, sin embargo, queda la esperanza que los profesores sepan adaptar estos metodos y técnicas de acuerdo a las condiciones reales en que

desarrollan la enseñanza y que los pedagogos de la enseñanza de idiomas propongan métodos experimentados de enseñanza de idiomas para este tipo de situaciones.

Este manual, busca superar estas deficiencias actuales de la enseñanza del castellano, sobre todo, las que se refieren a la metodología y técnicas de la enseñanza. Las formulas que propone son más lógicas, económicas y hasta agradables, por lo que pueden lograr un mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

La mejora de la calidad de la enseñanza del castellano a los mayahablantes puede lograrse también si se superan ciertas limitaciones de carácter humano. Así, entre las limitaciones están la falta de motivación propia de los alumnos por aprender dicho idioma. La presión sobre ellos por aprender el castellano proviene de sus padres de familia y del sistema educativo pero su aprendizaje no es una opción voluntaria ni una necesidad lingüística sentida por ellos a su edad y en su vida cotidiana extraescolar. Esto hace mucho más difícil la enseñanza ya que el profesor debe redoblar esfuerzos para motivarlos a recibir la clase de castellano. Asimismo, está el problema de los contenidos temáticos programados de esta asignatura los cuales pueden estar poco o nada adaptados a las necesidades lingüísticas de educandos, y en estos casos, sólo nos queda sugerir a los profesores adaptar sus ejercicios y ejemplos a dichas necesidades.

En otro orden de ideas, es necesario señalar que este Manual de Técnicas de Enseñanza del Castellano no toma en cuenta el grado en el que se enseña el castellano pero es evidente que mientras más tarde se enseña el mismo, mejor será para el profesor de castellano ya que trabajará con estudiantes más maduros y mejor será también para los alumnos ya tendrá la oportunidad de conocer mejor y consolidar el conocimiento y manejo de su propio idioma maya materno. Esta consolidación lo logra no sólo por el uso y conocimiento oral del mismo sino también por el hecho de que aprende a leer y escribir en su idioma maya.

Una vez que sabe leer y escribir el mayahablante en su propio idioma, no tendrá dificultades para trasladar esta habilidad de la codificación y decodificación escrita al castellano. Por ello, no nos ocupamos aquí de la enseñanza del castellano escrito ya que, por un lado los mayas se alfabetizarán cada vez más en su propio idioma y por otro ninguno de ellos puede empezar a leer y escribir el castellano sin antes conocerlo a nivel oral. Aprender el castellano oral y aprender a leer y escribir son dos actividades sin relación alguna.

Esta iniciación de la enseñanza-aprendizaje del castellano a través de la expresión oral coincide también con las demandas de los padres de familia a la escuela rural. Exigen que la escuela enseñe, en orden de prioridad, el casteno oral, luego la lectura, y finalmente escritura. La lectura y escritura de dicho idioma no constituyen demandas ingentes de los padres de familia debido a que sus condiciones materiales de vida no les exigen la práctica y uso de dichos conocimientos. Además existen suficientes materiales de lectura que respondan a sus necesidades inmediatas y locales. No sucede lo mismo con el castellano oral, el cual es un instrumento preciado de comunicación de los mismos para con la administración pública y para con los sectores pudientes de la república.

1. LOS METODOS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ORAL COMO SEGUNDA LENGUA

La adquisición de una lengua se logra mediante etapas lógicas y encadenadas. Así, el orden lógico y cronológico de adquisición se realiza a través de las siguientes habilidades lingüísticas:

- Comprensión oral (entender)
- Expresión oral (hablar)
- Comprensión oral (leer)
- Expresión escrita (escribir)

Según los lingüistas, el dominio de estas 4 habilidades lingüísticas es ideal ya que son las que hacen que una persona pueda decir y ser considerada como conocedora y utilizadora de un idioma. Mientras que una persona no posea estas cuatro habilidades lingüísticas, su conocimiento del idioma de que se trate será parcial. Así, se equivocan los padres familia indígenas cuando piden que la escuela no enseñe a sus hijos su idioma maya materno so pretexto de que ya lo conocen, puesto que, en general y hasta ahora, los mayahablantes no escriben su propio idioma. Así también, se equivocan aquellos que piensan que los ladinos analfabetos conocen el castellano puesto que lo hablan y entienden oralmente pero no lo leen y escriben.

La enseñanza de la comprensión y expresión oral de una segunda lengua debe anteceder a la enseñanza de la lectura y escritura ya que es difícil que una persona aprenda una segunda lengua a través de su lectura y escritura. La palabra escrita sólo traduce en figuras gráficas lo que expresa la palabra oral, y por ende, no tiene existencia autónoma. Consecuentemente, para hablar y entender un idioma, no se necesita ser alfabeto en dicho idioma, es decir, no se necesita leerlo y escribirlo. Así, los analfabetos ladinos tienen como lengua materna el castellano y logran desenvolverse bien, y hasta cierto punto en la sociedad guatemalteca sólo en castellano oral, lo que no sucede con los mayahablantes nativos.

Pero, la pregunta principal, para una metodología de la enseñanza del castellano a los mayahablantes es en qué lengua debe enseñarse el mismo. La determinación de la lengua de enseñanza es importante porque de ella depende la efectividad y velocidad de su aprendizaje. Hay básicamente tres formas de enseñar la segunda lengua.

1.1 La enseñanza del castellano en castellano

1.1.1 Procedimiento: Este método es llamado también método de la inmersión lingüística y se basa en el principio de que la necesidad obliga a cualquiera a hablar y entender una segunda lengua. Entonces, sólo es cuestión de crear al estudiante o colocarlo en un ambiente en el que se vea acorralado y forzado a hablar la lengua terminal. El contexto lingüístico de inmersión obliga entonces al estudiante a sobrevivir lingüísticamente o a perecer por no hablarlo.

Este método, en general, es utilizado en las Academias de Enseñanza de Idioma Extranjeros. Estos organizan cursos normales e intensivos de enseñanza de la lengua terminal sumergiendo a los estudiantes en un ambiente donde lo que oyen y ven es en la segunda lengua. La inmersión del estudiante lo logran mediante estadías prácticas y prolongadas en los países de habla de los idiomas terminales o mediante el curso a equipo tecnológico audiovisual en las aulas.

1.1.2 Ventajas: La velocidad de adquisición de la segunda lengua es superior y elevada ya que, en cuestión de meses, el estudiante puede adquirir un conocimiento elemental y hasta suficiente de la misma.

El tipo de conocimiento que adquiere el estudiante es también práctico ya que, en general, adquiere un conocimiento instrumental y funcional en y de la segunda lengua, en lugar de un conocimiento abstracto y gramatical del mismo. Su competencia comunicativa es pues superior y hasta su competencia lingüística. Inclusive, sucede a menudo que el hablante de la segunda lengua tiene una competencia comunicativa superior y una competencia lingüística nula o inferior.

1.1.3 Desventajas: Es un método muy costoso ya que exige suficientes recursos financieros ya sea para financiar viajes y estadías de los estudiantes de la lengua terminal en los países o regiones donde el habla nativa sea en la segunda lengua, ya sea para equipar a las aulas escolares a del equipo tecnológico audiovisual (grabadoras, bocinas, audífonos, proyectores de diapositivas, material gráfico, etc.) y de las condiciones materiales y técnicas (corriente eléctrica, sala de audiovisuales, cuarto oscuro, etc.) para ahogar al estudiante en un ambiente sonoro y visual en la lengua terminal.

No es un método flexible para resolver los casos aislados de desarraigo cultural y de falta de adaptación a la metodología de enseñanza y sólo es funcional para estudiantes motivados para el aprendizaje de la segunda lengua como los adultos con intereses específicos pero no para niños para quienes constituyen un choque cultural.

En definitiva, y visto las condiciones de las escuelas rurales que atienden a escolares mayahablantes, este método de enseñanza de idiomas no es aplicable en Guatemala. Habría que equipar a las escuelas rurales de corriente eléctrica y de todo el equipo audiovisual necesario, o bien organizar estadías y adopciones masivas o temporales de niños mayahablantes en hogares ladinos para poderlos sumergir permanente o temporalmente en un contexto donde lo que ve y oye está en castellano. El método resulta todavía mucho más costoso cuando se toma en cuenta que el niño maya no habla castellano ni en su casa familiar ni en su localidad de residencia y trabajo, lo que contrarresta la enseñanza idiomática de la escuela.

Por otro lado, es necesario señalar que la enseñanza del castellano en castellano es improductivo porque, al no existir un código común entre profesores y alumnos, el educando no comprende al maestro ni éste se da a entender ante ellos. Esto ha sido la causa principal del fracaso del sistema educativo en la alfabetización, castellanización e "instrucción ladinizada" de los mayahablantes.

1.2 La Enseñanza del Castellano en Maya

- 1.2.1 Procedimiento: Este método consiste en enseñar la segunda lengua mediante el idioma materno del educando. El objeto de esto es tener un código común que permita la intercomprensión entre profesores y alumnos. Aquí, no se trata de crear condiciones que fueren al estudiante o ubicarlo en condiciones de vida que lo fueren a aprender la segunda lengua sino en encontrar un lenguaje común que permita la transferencia de contenidos.

Este es el método utilizado por las escuelas y academias de escasos recursos ya que no exige nada de equipamiento tecnológico. El profesor enseña la lengua extranjera contando con sus propios recursos: su idioma materno y su pedagogía de enseñanza.

En el caso de Guatemala este método se ha aplicado mediante los programas de castellanización y de educación bilingüe ya que recurren a promotores y maestros bilingües para que, utilizando sus respectivos idiomas maternos, los cuales corresponden a los de los educandos, enseñan el castellano a los monolingües mayas. El objetivo de la enseñanza es el castellano.

- 1.2.2 Ventajas: Este es un método económico y lógico de enseñanza de las segundas lenguas. Debería ser el método de las escuelas rurales para enseñar el castellano a los mayahablantes visto las condiciones materiales y lingüísticas de las mismas.
- 1.2.3 Desventajas: El aprendizaje del idioma terminal es mas lento en relacion al método anterior debido a que no fuerza al alumno a expresarse en la misma ya que permite que utilice su idioma materno en el seno de la misma escuela. Sin embargo, estas desventajas no son comparables a las del método de enseñanza del castellano en castellano.

1.3 La Enseñanza Bilingüe del Castellano

- 1.3.1 Procedimiento: Existe también un método de enseñanza bilingüe de la segunda lengua, el cual consiste en que el profesor de idioma debe decir todas las oraciones y expresiones que utiliza en clase en la primera y en la segunda lenguas (bilingüismo simultáneo) o bien utilizar diariamente uno de los idiomas como idioma de enseñanza (bilingüismo alternado).

En el caso de Guatemala, los profesores de castellano deberían cada frase y oración que utilizan en clase, tanto en castellano como en lengua maya, de manera sistemática, o bien, utilizar el castellano como lengua docente de los días pares, y la lengua maya del alumno como lengua de enseñanza de los días impares o viceversa.

- 1.3.2 Ventajas: En relación al bilingüismo simultáneo, el alumno tiene la oportunidad de cotejar las maneras diferentes de expresar contenidos. Al cotejarlos puede establecer comparaciones entre palabras y estructuras sintácticas y darse cuenta de las equivalencias y no equivalencias que existen entre ambos idiomas (equivalencias y diferencias fonológicas, lexicales, sintácticas y morfológicas). En el caso del bilingüismo alternado, el alumno valoriza la operatividad de ambos idiomas así como el valor simbólico de los

mismos. Además puede formarse una imagen, en base a la práctica lingüística del docente, de que ambos tienen idéntico valor. Con este tipo de enseñanza bilingüe del castellano, y en los casos en que la población escolar sea étnicamente mixta, los educandos que no hablan la primera lengua de los otros educandos lo aprenden y viceversa. Así, en el caso de Guatemala, los ladinos aprenden la lengua maya de sus compañeros de aula, y los educandos mayas aprenden el castellano.

1.3.3 Desventajas: En lo relativo a la enseñanza bilingüe simultánea, este método puede hacer que el maestro o promotor bilingüe hagan traducciones mecánicas de una lengua a otra, descuidando y hasta olvidando que los idiomas no expresan los contenidos de manera equivalente. Puede hacer también que el profesor de idioma se agote demasiado en la clase debido a la doble enunciación que hace de cada contenido, ya que lo debe decir tanto en una como en otra lengua.

1.4 La Forma Óptima de Enseñanza Bilingüe del Castellano

Los dos métodos anteriores, tanto el de la enseñanza del castellano en maya, como el de la enseñanza bilingüe del mismo, plantean la necesidad de conocer el objetivo básico y de trasfondo de la enseñanza del castellano median te las lenguas mayas y la manera óptima de enseñanza bilingüe visto que, en Guatemala, existe una presión legal y real por la adopción y manejo del castellano y la consecuente eliminación y desuso de los idioma mayas: medios de comunicación social, legislación del país, iglesias y sectas religiosas, partidos políticos, universidades y centros de enseñanza, sindicatos y cooperativos, etc.

En calidad de respuestas elementales, podemos señalar aquí tres formas extremas de enseñanza bilingüe: todo en castellano y el idioma maya como asignatura, todo en maya y el castellano como asignatura, y mitad en castellano y mitad en maya.

1.4.1 La enseñanza: todo ea castellano y el maya como asignatura

Aquí, la lengua docente o lengua de enseñanza de todas las asignaturas es el castellano y el idioma maya materno del alumno es enseñado sólo como asignatura, a razón de un máximo de 5 horas semanales.

Debido a la situación oscial y política actual de los mayahablantes, la cual es desventajosa en relación a la mayoría de castellanohablantes nativos, y debido a los efectos perjudiciales de dicha situación sobre el prestigio, integridad, ámbito de uso y vitalidad de los idiomas mayas, esta forma de enseñanza bilingüe es también nociva para dichos idiomas ya que la escuela no repara sino refuerza estos efectos des favorables. Esta forma de enseñanza bilingüe conduce pues, inevitablemente hacia el desplazamiento y ex terminio de los idiomas mayas.

1.4.2 La enseñanza: todo en maya y el castellano como asignatura

En este caso, la lengua docente es el idioma materno del educando y el castellano se enseña como una asignatura, lo que implica que se le enseña y se le usa un máximo de 5 horas semanales de clase.

En razón del contexto social y colonial en el cual se desenvuelven los mayahablantes, esta es la forma ideal de enseñanza bilingüe ya que la escuela compensa extraescolar que existe contra el prestigio, integridad, ámbito de uso de los idiomas mayas mediante el contraste y la compensación. Así, la escuela oficializa el uso de la lengua materna de los alumnos y marginaliza la enseñanza y uso del idioma dominante, el cual de todos modos lo aprenden fuera de la escuela. Esta forma de enseñanza bilingüe conduce entonces hacia la recuperación y revitalización de los idiomas mayas, las cuales se encuentran, por ahora, debilitadas y en peligro de extinción.

1.4.3 La enseñanza: mitad en castellano y mitad en idioma maya

En este sistema, ambos idiomas son utilizados como lengua docente ya sea de manera simultánea o alterna, y enseñados como asignaturas. En las circunstancias actuales y con la mentalidad asimilista predominante en vigencia, esta es la forma más aceptable de enseñanza bilingüe aunque no es la más adecuada para la recuperación y promoción de los idiomas mayas y para el respeto de los Derechos Humanos de las comunidades lingüísticas mayas. Además, no es una forma de enseñanza bilingüe que pueda ser permanente ya que, de una u otra forma inclina o contribuye a la castellanización o la mayización de la educación de los mayas según el prestigio que tenga cada idioma en la sociedad. Tampoco es una forma de enseñanza que es fin en si mismo puesto que sólo es un medio para concretizar determinadas políticas educativas: o la castellanización de los mayahablantes o la mayización de los mismos.

2. METODOS DE ENSEÑANZA DEL CASTELLANO ESCRITO COMO SEGUNDA LENGUA

Existen cuatro métodos diferentes para poder enseñar a leer y escribir una segunda lengua a personas que no la hablan: La alfabetización en la variante dialectal de la primera lengua, la alfabetización en la variante estándar de lengua materna, la alfabetización en la variante dialectal de la segunda lengua y la alfabetización en la variante estándar del castellano.

Hoy en día, se cuenta con evidencias claras sobre la superioridad de los resultados de algunos de estos métodos desde el punto de vista de la enseñanza aprendizaje. Así, la alfabetización en la lengua materna o primera lengua tiene resultados superiores a los de la alfabetización en la

segunda lengua. Además, es necesario reconocer que, a menudo, las evaluaciones no toman en cuenta variables y efectos extraescolares de cada uno de estos métodos tales como la competencia comunicativa, la personalidad de los educandos, la vitalidad y pureza de las primeras lenguas, etc. Por ejemplo, está plenamente confirmado que el método de la alfabetización en la segunda lengua, además de ser costosa y prolongada, tiene efectos negativos sobre la personalidad de los educandos indígenas, sobre las primeras lenguas y por ende, deben ser evitados.

Existe, sin embargo, entre los defensores de cada uno de estos métodos, el consenso para que, en algún momento de la enseñanza escolar, se introduzcan textos de lectura redactados en la variante estándar de la lengua, lo que supone el conocimiento oral previo de dicha lengua y de dicha variante ya que aprender el castellano y aprender a leer y escribir son dos actividades diferentes.

2.1 La Alfabetización en la Variedad Dialectal Local de la Lengua Maya Materna

- a. Procedimiento: En este sistema, al niño hablante de un idioma maya, se le enseña primero a leer y escribir en la variedad dialectal local o regional de su idioma materno, para luego enseñarle a leer y escribir en la variedad estándar de la misma. Enseguida o simultáneamente, se le enseña el castellano a nivel oral para luego hacerle transferir y aplicar sus habilidades de lectura y escritura en esta lengua.

Este procedimiento puede aplicarse tanto a las variedades dialectales del idioma oficial (los dialectos del castellano en Guatemala) como a las de los idiomas nacionales no-oficiales (los dialectos de los idiomas mayas), pero no ha sido utilizado oficialmente en Guatemala.

- b. Ventajas:
 - Aumenta el grado de comprensión de los mensajes enunciados por escrito en el dialecto local del idioma del maya puesto que los libros de lectura reflejan el habla y medio del educando maya.
 - Apoya el "ego" del niño gracias al reconocimiento escrito de su variedad dialectal, la cual es factor y reflejo de su identidad local.
 - Aumenta la velocidad del proceso de alfabetización puesto que aprovecha el repertorio sintáctico y lexical propio del mayahablante.
- c. Desventajas
 - Eleva el costo de la alfabetización puesto que obliga a preparar materiales educativos para cada variedad dialectal de los idiomas mayas, las cuales pueden ser numerosas.
 - Provoca el rechazo de los docentes y "autoridades" de las comunidades lingüísticas afectadas puesto que reconoce, mediante la escritura, a dialectos sin prestigio.
 - Provoca desconfianza de los dirigentes de las comunidades lingüísticas afectadas puesto que rompe la conciencia de unidad lingüística de los hablantes del idioma maya de que se trate.
 - Fomenta el localismo a ultranza.

- Debido a la ausencia de una variedad estándar reconocida en los idioma mayas, por ahora se pasa directamente de la variedad dialectal del maya a la castellanización oral.

2.2 La alfabetización en la variedad estándar de la lengua maya o primera lengua

- a. Procedimiento: Aquí el mayahablante que no habla castellano, se le enseña primero a leer y escribir en la variante estándar de su lengua maya materna, luego, o simultáneamente, se le enseña, de modo oral, la lengua castellana y finalmente se le hace transferir las habilidades de la lectura y escritura en esta segunda lengua. En Guatemala, los programas de castellanización y de educación bilingüe son los que han utilizado este sistema.

En lo que respecta a la transferencia y aplicación de las habilidades de la lecto-escritura de las lenguas mayas hacia el castellano, la nueva ley de alfabetización (Decreto 43-86) estipula que la misma es opcional para el educando y no obligatoria como se ha hecho hasta ahora.

b. Ventajas

- Permite la enseñanza de la lectura y escritura desde temprana edad ya que se basa en la expresión oral en maya del educando.
- Enseña a leer en una lengua que el niño ya entiende y en la que se siente cómodo, y por ende, aumenta la velocidad de adquisición de las habilidades de la lectura y escritura.
- Reconoce y respeta la identidad étnica y herencia cultural del niño, lo que equivale a apoyar su propio "ego" individual y colectivo.
- Ahorra el costoso aprendizaje de la lectura y escritura en el castellano, ya que se aprende a leer y escribir una sola vez.
- Puede ser utilizado como puente hacia el castellano, y por ende, puede ser una técnica para lograr la castellanización.
- Por ahora, aún no existe una variedad estándar reconocida y oficializada en cualquiera de los idioma mayas, lo que hace inaplicable este método.

c. Desventajas

- Baja los costos de la alfabetización a pesar que exige la creación y producción de materiales de lectura en lengua maya, la preparación de profesores especializados, ya que tiene efecto multiplicador en varios dominios.

2.3 La alfabetización en la variedad dialectal local del castellano

- a. Procedimiento: Este sistema es denominado castellanización directa ya que se obvia la lengua materna del alumno. En este sistema, la enseñanza de la expresión oral en castellano precede a su enseñanza en la expresión escrita, y esta enseñanza se realiza conforme a la variedad dialectal del castellano. Una vez que el estudiante lee y escribe esta variedad, pasa a leer y escribir en la variedad

estándar, la cual difiere poco de la anterior. Este sistema no ha sido utilizado en Guatemala porque no se permite, por parte de las instrucciones guardianas de la lengua, la fragmentación del castellano.

b. Ventajas

- Enseña la variedad dialectal del castellano que se usa en la región o localidad del estudiante maya y por ende, hace que utilice este conocimiento instrumental.

c. Desventajas

- Sacrifica el contenido de la enseñanza por la enseñanza de la lengua docente. Por ello, retrasa la enseñanza de la lectura y escritura debido a la necesidad de que el estudiante conozca primero el castellano oral, o convierte su enseñanza en una farsa.

- Exige la enseñanza de la cultura de pertenencia del segundo idioma para apoyar la comprensión de las clases por parte de los educandos, lo que implica mayor participación de la escuela en la ladinización del maya.

- Produce choques y bloqueos en la personalidad de los niños debido a la edad sensible en que se les impone sistemáticamente la segunda lengua y a la oposición lingüística y cultural entre su familia, localidad y la escuela.

- Contribuye al desprestigio de uso y extinción de las lenguas nativas debido a que hace interiorizar a los educandos que su idioma no tiene competencia para ser utilizado en la enseñanza escolar y los hace creer que su idioma no es apto para ser escrito y leído.

2.4 La alfabetización en la variedad estándar del castellano

a. Procedimiento: En este sistema de castellanización directa, la enseñanza del castellano precede a la enseñanza del castellano escrito. Los materiales educativos reducen al mínimo las diferencias culturales y dialectales del castellano al enseñar y utilizar la variedad normativa o estandarizada del castellano en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los mayahablantes.

Uno de los métodos efectivos que utiliza para reducir las diferencias culturales es basar el contenido de los materiales educativos en los temas que son comunes a todos los educandos: ciencias exactas, educación cívica y ciudadana. No hace diferencia entre áreas rurales y áreas urbanas, tampoco hace diferencias entre variedades situacionales del castellano.

b. Ventajas

- Estimula y mantiene la unidad del castellano al evitar el reconocimiento escrito de las subdivisiones internas de la misma.

- Facilita la intercomprensión escrita entre hablantes del mismo idioma, y por ende, facilita y mantiene la conciencia de la unilingüística y étnica en los ladinos pero no así en los mayas.

- Capacita al estudiante a leer y escribir una variante estándar o usual en la segunda lengua.

En resumen, el mejor método de enseñanza del castellano escrito, como segunda lengua, es el que realiza mediante la escritura de la variante estándar del idioma maya y el castellano oral. Esto se debe a que la escuela rural con población escolar mayahablante por un lado debe favorecer la unidad lingüística de cada idioma maya y favorecer la consolidación de las mismas mediante su escritura; y por otro lado, no puede transferir estas habilidades de la lectura y escritura hacia el castellano sino después de que el alumno lo conozca y maneje a nivel oral. Este es el método más lógico y económico.

Ciertamente, en Guatemala algunos gobiernos han ensayado que los mayahablantes lleguen a ser alfabetizados, por lo menos en español, y para ello han impulsado la castellanización directa. Pero este sistema es más costoso porque implica un rodeo hacia el castellano oral cuando el mayahablante puede ser alfabetizado en su idioma maya.

c. Desventajas

Además de las desventajas ya señaladas en el sistema de alfabetización en la variedad dialectal local del castellano, están las siguientes:

- Desconoce la variedad dialectal del idioma a nivel escrito como factor de identidad local y regional de los castellanohablantes.
- Enseña a los mayas una variedad estándar que quizás nunca se utilice en la localidad de residencia o de trabajo.

3. LA METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

3.1 Las relaciones del profesor de castellano con los alumnos

En las clases de castellano, las relaciones entre profesor y alumnos pueden ser directivos, no-directivos y semi-directivos.

3.1.1 La relación directiva o complementaria: En la relación directiva, el maestro ejerce el control de la comunicación y de la distribución desigual de la palabra: abre y cierra el proceso discursivo de la palabra a los alumnos, controla las intervenciones y sofoca los intentos de los alumnos por interrumpir o descontrolar la estructura y el contenido de la relación gobernada por él.

En la relación directiva, el maestro enseña contra toda eventualidad los contenidos del programa escolar, lo que coadyuba a que utilice "tecnicismos" mal comprendidos y mal empleados.

De esta manera y con esta relación, el maestro frena el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos en la escuela. Por ello, el profesor de idioma sólo debe recurrir a este tipo de relación en las primeras etapas de cada lección o unidad dramática: la presentación, la explicación y la repetición. Las relaciones directivas sólo se usan cuando se tiene la función de informar, corregir al alumnado ya que tornan a estos en dependientes y pasivos.

3.1.2 La relación no-directiva o asimétrica. En la relación no-directiva, el maestro abandona el control de comunicación y de la palabra en manos de los alumnos. Son estos los que deciden el contenido de la lección o unidad dramática, la distribución de roles y el desarrollo de la misma.

En esta relación, el maestro se adapta a los intereses temáticos y ritmos de aprendizaje de los alumnos así como a sus posibilidades y necesidades de expresión, lo que favorece el desarrollo de su competencia comunicativa. El profesor de castellano se torna expectador y asesor, y deja de ser instructor o director.

Este tipo de relación es funcional para las últimas etapas de cada lección como lo son la explotación y la trasposición, y en general, el profesor recurre a ella en los encuentros que tienen por objeto la formación, el sondeo, la sensibilización, el análisis y la resolución de problemas. Esta relación no-directiva estimula la creatividad y la producción propia ya que hace que los alumnos sean independientes, activos y colaboradores.

3.1.3 La-relación semi-directiva: En los primeros grados de la primaria, y debido a la edad del alumnado, es difícil realizar a plenitud la relación no-directiva, por lo que el profesor de castellano debe desarrollar una relación semi-directiva. En este caso, el profesor de idioma se torna animador y coparticipante en y de la expresión oral o escrita pero no espectador como en la relación no-directiva ni instructor como en la relación directiva.

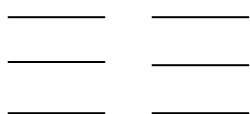
En toda clase de idioma, la relación entre el profesor y el alumnado debe ser más no-directivo o asimétrico que directivo o complementario. En una relación directiva, el profesor ocupa una posición superior ante el alumno lo que puede provocar relaciones de autoritarismo y de pasividad, mientras que en una relación no directiva, la diferencia entre profesor y alumno está minimizada lo que ayuda a provocar comportamientos de rivalidad y de relación, simétrica.

Toda relación sana entre profesores y alumnos debe conllevar alternancia de los dos tipos de interacciones aquí mencionados. Así, el profesor monopoliza el conocimiento y lo transmite en determinado momento (presentación y explicación). En esta etapa, la relación es complementaria o directiva. Pero en la explotación de la lección por la clase entera y en la trasposición de la misma efectuada individualmente o en subgrupos de trabajo por los alumnos, la relación es asimétrica o semi-directiva. Pero, la metodología debe darle prioridad a la relación asimétrica sobre la complementaria.

3.2 La organización proxémica de los alumnos y del profesor de castellano en el aula

El tipo de relaciones que existe entre alumnos y profesores se refleja en la ubicación especial de los interlocutores del hecho escolar. Y simultáneamente, esta disposición proxémica de los interlocutores favorece el tipo de relaciones que se busca. La organización proxémica (ubicación, distancia, etc.) responde entonces a los objetivos que persigue el profesor de idioma, los cuales pueden ser dos: permitir o no la comunicación entre los alumnos y entre él y los alumnos.

3.2.1 La relación directiva: Para estimular la relación directiva, el profesor de idioma puede recurrir a las siguientes disposiciones proxémicas, las cuales son también operativas para grupos muy numerosos de alumnos. Estas disposiciones no favorecen la comunicación entre alumnos y de los alumnos hacia el profesor si no viceversa.



Alumnos alineados ante el profesor de idioma

Alumnos circulando al profesor de idioma

Alumnos copando al profesor de idioma

3.2.2 La relación no-directiva y semi-directiva: Para estimular la relación no-directiva, el profesor de idioma puede recurrir tanto a las disposiciones materiales que permiten el uso del pizarrón como a las que no lo permiten, así como a las disposiciones proxémicas funcionales para grupos numerosos y no-numerosos de alumnos. Lo importante es que estas disposiciones permiten el intercambio entre alumnos participantes y la retroalimentación de los alumnos hacia el profesor.

Mesa Redonda no permite uso de pizarrón pero favorece intercambio entre alumnos.

Mesa Rectangular permite uso de pizarrón pero impide intercomunicación entre participantes.

Mesa en V permite uso de pizarrón pero impide la comunicación entre participantes.

Mesa Cuadrada facilita intercambio entre participantes, uso de pizarrón u otros materiales para demostraciones.

Mesa en Trapecio facilita el intercambio entre participantes, uso de pizarrón otros materiales para demostraciones.

Es evidente que el profesor de castellano, para poder desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, debe recurrir a diversas artimañas para lograr que los mismos se comuniquen entre sí. Una de estas es la organización proxémica adecuada de los participantes para lograr su expresión oral. Por ejemplo, un grupo numeroso, en una aula espaciosa, y equipado de sillas individuales puede subdividirse en varios grupos de trabajo. Otro de los ardides es el de la ubicación de los estudiantes en el espacio del aula en función de su grado de conocimiento y desenvolvimiento de la lengua castellana. Por ejemplo, el profesor puede intercalar alumnos avanzados con alumnos rezagados para hacerlos conversar lateralmente entre sí, o colocarlos frente a frente para hacerlos conversar de manera frontal. Puede también intercalar alumnos de grados superiores de la primaria con los de grados inferiores, sobre todo cuando le toca atender en escuela monodocentes.

3.3 Los interlocutores del profesor de castellano

Los interlocutores del profesor de una segunda lengua pueden ser, esencialmente, tres: el alumno, el subgrupo y el grupo entero de alumnos.

3.3.1 El alumno como persona: En la clase de idioma, el modelo de aprendizaje está centrado sobre el alumno, mientras que el profesor se limita a jugar un rol secundario. Es decir que el profesor aporta conocimientos, hace participar a los alumnos, permite los intercambios entre ellos, estimula la memorización de cada lección sin que ello implique fastidiarlos con largos ejercicios de memorización y corrección.

El alumno puede elegir la temática de la lección y lo que memoriza de cada lección. Para favorecer esta adquisición, el profesor se apoyará en las necesidades de creación, la variedad de capacidades y las diferencias de rapidez de adquisición y de memorización entre los alumnos.

3.3.2 Los grupos o subgrupos de trabajo

En algunas lecciones y etapas de cada lección, el maestro puede recurrir a la técnica del trabajo por grupos. El trabajo en grupos es un ejercicio de los más creativos como recreativos. En estos casos, el modelo de aprendizaje no está centrado ni sobre el profesor, ni sobre el alumno sino sobre la relación que se establece entre los participantes. Y la relación que se desarrolla entre el profesor y el grupo de alumnos será no-directivo (memorización, preparación de juegos de roles, preparación de actividades de libre producción, etc.).

El trabajo en grupo permite al alumno desenvolverse con toda su personalidad y de hablar en su nombre propio. El alumno gusta de elegir sus efectos teatrales. Es decir que además del interés y la necesidad, existe también cierto placer por formular y expresar oraciones en la lengua castellana.

3.3.3 La Clase entera: En general, en la etapa de presentación, explicación y memorización de cada lección o unidad dramática, el interlocutor del profesor de castellano es la clase entera. Con este interlocutor es que se realizan las repeticiones en coro, las técnicas del canto y de los juegos en equipo, etc.

3.4 Las bases pedagógicas de la enseñanza del castellano

Gracias a las reflexiones de los pedagogos y a la experiencia de los practicantes de la enseñanza de idiomas, enseñanza-aprendizaje de idiomas se rige ahora por dos principios básicos: el realismo pedagógico y el equilibrio entre la planificación cerrada y la espontaneidad abierta.

3.4.1 El realismo pedagógico según la situación de enseñanza-aprendizaje

El principio del realismo pedagógico instituye que son las condiciones concretas de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua las que deben determinar el tipo de metodología a utilizarse en clase.

La consideración de estos factores evitan el recurso a métodos ambiciosos y a experiencias interesantes pero que son costosos en tiempo y medios. Así también, evita contemplar objetivos y poco factibles en aras de un proyecto pedagógico modesto, factible y de fácil manejo.

Entre las condiciones de enseñanza del castellano en las escuelas rurales de Guatemala, es necesario con s i d e r a r :

- El número de grados que atiende un sólo profesor.
- El número de alumnos que atiende el profesor en un grado.
- El número de horas diarias y semanales de clases de castellano.
- Los grados escolares que sirve la escuela y los grados que efectivamente cursa el educando,
- La presión de los programas de estudio del curso de castellano,
- Los requisitos que impone el reglamento de evaluación y de examen del curso de castellano,
- Los materiales educativos de que dispone el profesor,
- Las motivaciones de los alumnos para el aprendizaje de la segunda lengua,
- Etcétera.

Así, es necesario tomar en cuenta que el educando maya estudia el castellano porque está inscrito en su programa anual de materias por cursar y porque se lo imponen sus padres de familia, pero no por necesidades precisas e imperativas.

De allí la necesidad que el profesor haga natural y productiva la clase de castellano recurriendo a la personalidad, a la necesidad de actividad, la imaginación, la curiosidad intelectual del estudiante. De allí también la necesidad de que la temática de las lecciones y programas de idioma versen sobre problemas concretos que afrontan los aprendices de idioma en su "aquí y ahora". Este realismo

en los contenidos temáticos hará que la realidad lingüística cotidiana del estudiante no sea muy ajena a las clases de idioma y que las "situaciones adultas" que se produzcan en el curso despierten su interés y lo obliguen a comparar, cuestionar y a desenvolverse en situaciones difíciles.

3.4.2 El equilibrio pedagógico entre la planificación y la espontaneidad

Existen dos posiciones encontradas en la didáctica de las lenguas: una que sostiene que el aprendizaje de las lenguas es más efectivo mediante conversaciones sobre centros de interés del estudiante, y otra que sostiene que el mismo es más efectivo mediante el seguimiento de un programa sistemático que propone modelos determinados a la memoria del educando.

Para el profesor de idiomas, la coexistencia de ambas didácticas de la lengua es una necesidad puesto que según la naturaleza de las dificultades por resolver, así será la adecuación de tal o cual método de enseñanza. De allí que el castellano por enseñarse debe ser actual, vivo y complejo simultáneamente.

La metodología de enseñanza debe suscitar en el estudiante la necesidad de comunicar, de crear frases nuevas, de aplicar los conocimientos en nuevas situaciones de comunicación y no, limitarse a la repetición. Debe suscitar también, aunque en menor grado, la necesidad de sistematizar progresivamente los diferentes aportes lingüísticos de las lecciones y de integrarlos en el sistema de la segunda lengua.

3.5 Los criterios de determinación de los contenidos temáticos

Un problema importante en las Clases de idioma es determinar la temática de las clases y lecciones. La mayoría de métodos modernos de enseñanza de idiomas, recomiendan que es alrededor de los intereses del aprendiz de idiomas que hay que construir los contenidos temáticos de las clases de idioma. Estos pueden estar determinados o por el principio del placer o por las necesidades materiales y relacionales del medio social en que se desenvuelve. Está demostrado, en efecto, que la adquisición de un segundo idioma es más acelerada cuando se sigue el proceso de selección de contenidos en el cual el estudiante determina lo que necesita saber y establece las prioridades en su aprendizaje.

No se recomienda que dichos contenidos sean determinados por los gramatólogos, lingüistas, profesores de idioma o programas de estudio porque le quitan autenticidad a la clase. En efecto, estos pueden tener intereses particulares de tipo literario, científico, comercial, lingüístico que pueden no ser los del educando. Así, el programa de estudios obliga al docente a justificar su trabajo mediante la impartición de todos sus contenidos contra toda eventualidad y por ende, a sacrificar el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa que manifiestan o que necesitan los alumnos. En efecto, el profesor de idioma puede enseñar términos esotéricos, conceptos abstractos, tecnicismos mal empleados y puede sacrificar el vocabulario real del idioma terminal. Por ello, el programa de estudios o la guía curricular debe ser efectivamente una guía que el profesor debe traducir y adaptar a las necesidades lingüísticas del estudiantado.

3.6 Los criterios de determinación del ritmo de aprendizaje

En general, se recomienda que el ritmo de progresión en el aprendizaje del segundo idioma sea determinado por los educandos y no por el maestro de idioma o el programa de estudios. De lo contrario, el maestro busca estar en buenos términos con los programas de estudio y con los controles administrativos del sistema educativo, pero no con el alumno, el cual puede aprender mediocrementemente y puede interesarse mediocrementemente en dicha clase. En su clase, el profesor debe ser el único juez respecto al ritmo óptimo de sus enseñanzas, el cual debe basarse en el ritmo de avance de sus alumnos.

Inclusive, las primeras lecciones de castellano no deben contradecir las exigencias de la expresión y de la comunicación, por lo que no deberían someter al alumno a las presiones de una progresión formal calendarizada.

Por otro lado, es necesario reconocer que el ritmo de progresión del aprendizaje de los educandos mayahablantes difiere del ritmo de avance de los castellanohablantes. Esta diferencia de ritmo se debe primordialmente a razones culturales, aunque hacen falta las investigaciones en este campo para abundar en detalles referentes a este tópico.

4. PEDAGOGIA DE LAS LECCIONES DE CASTELLANO

4.1 Objetivos de las lecciones de castellano

En cada lección de castellano, debe contemplarse por lo menos dos objetivos: el funcional y el lingüístico. Los objetivos funcionales tienen prioridad sobre los lingüísticos debido a que la enseñanza del castellano tiene objetivos instrumentales y no gramaticales.

4.1.1 El objetivo funcional de una lección de castellano es el que señala la utilidad práctica de la misma para satisfacer necesidades concretas de comunicación del educando en la segunda lengua:

- | | |
|---|---|
| - Caracterizar y describir personas | -Localizar objetos, personas direcciones |
| - Entablar diálogos cortos con desconocidos | -Buscar medios de transporte |
| - Describir modos de vida (trabajo, descanso) | -Realizar invitaciones |
| - Expresar creencias y opiniones | -Pedir y dar la hora exacta |
| - Negar o confirmar hechos | -Preguntar sobre el precio y calidad de productos |
| - Apreciar y comparar cantidades y calidades | -Hacer reclamos por injusticias vividas |
| - Evaluar ventajas e inconveniencias | -Aceptar o rechazar ofertas de compra-venta |
| - Etc. | -Etc. |

4.1.2 El objetivo lingüístico es el que señala el contenido gramatical predominante de la lección por desarrollar y que el profesor puede señalar de manera periférica y simplificada en los ejercicios de trasposición o de libre producción.

- La frase interrogativa y el apoyo que recibe de la entonación de la voz y de los gestos.
- Las diversas maneras de formular la frase interrogativa.
- Los verbos más usuales conjugados en tiempo presente.
- La frase afirmativa y negativa y el apoyo que reciben de la entonación de la voz y de los gestos.
- El tiempo presente, futuro e imperativo de algunos verbos usuales.
- La expresión de la frecuencia de los hechos (nunca, siempre, a menudo, a veces, etc.)
- Los comparativos y los superlativos (más que, igual que, menos que, tanto como, etc.)

Los objetivos funcionales buscan satisfacer las necesidades comunicacionales de los educandos, y por ello tienen prioridad sobre los objetivos lingüísticos, los cuales persiguen el conocimiento teórico-gramatical del castellano.

4.2 Variedades de Lecciones de Castellano

Existen variedades de lecciones de idioma, las cuales responden a la necesidad de escalonar las etapas de la enseñanza inicial de la segunda lengua y renovar el interés de los alumnos. Estas categorías de lecciones facilitan la tarea del profesor de idiomas. Las cinco categorías de lecciones son: las lecciones introductorias, las lecciones-elementales, las lecciones-actividades, las lecciones-anécdotas y las lecciones-mosaicos.

4.2.1 Las lecciones-introductorias

Las lecciones introductorias tienen por objeto iniciar al estudiante en las diferentes fonologías entre idiomas y en la discriminación fonética interna a la segunda lengua por aprender.

a. Los métodos de introducción al fonetismo de la segunda lengua

La enseñanza del fonetismo específico del castellano tiene por objeto demostrar a los alumnos la autonomía y la personalidad específica del idioma castellano, a nivel fonológico, y la pronunciación y reconocimiento auditivo de los sonidos propios a dicho idioma en comparación a los sonidos habituales de las lenguas mayas.

Existen dos métodos para enseñar los sonidos (fonemas) de la segunda lengua: el método de marcha sintética, y el de marcha analítica:

- El método de marcha sintética. Parte de los sonidos simples (fonemas) y a veces del sonido más complejo de alguna sílaba. Este método, desde el inicio no toma en cuenta el significado y no conduce necesariamente a ello. Por ello, dificulta el reconocimiento pues va contra las leyes de la percepción y de la memorización, las cuales establecen que se retienen y se reconocen mejor los signos que tienen algún significado.

- El método de marcha analítica. Parte de signos completos como las palabras (morfemas). Aquí se enseña el sonido nuevo a través de las palabras claves y generadoras de la segunda lengua, es decir, que se parte del todo para las partes (sonidos). Por ello, favorece mejor la percepción, comprensión, memorización y reconocimiento. La palabra clave es una palabra importante en la vida diaria del niño mayahablante (tierra, papá, dinero, etc.) y la palabra generadora es aquella que al ser descompuesta en sus sílabas y fonemas (sonidos), permite la formación de otras sílabas y palabras.

Por ser más operativa, se recomienda el uso de este segundo método para introducir a los estudiantes en la identificación y adquisición del fonetismo del castellano o segunda lengua.

b. La sensibilización a la fonética del castellano

Antes de enseñar el castellano, es necesario crear y estabilizar en los alumnos alguna sensibilidad a las diferencias de sonidos entre los de su lengua materna y los de dicha lengua terminal, y si es posible, algunos automatismos de articulación de dichos sonidos. Para ello, se puede hacerles escuchar los sonidos nuevos y hacerles repetir los sonidos y las palabras claves que los contienen.

- Hacer escuchar los sonidos nuevos. En las primeras lecciones de castellano, es necesario hacer escuchar al alumno, los sonidos diferentes del castellano en relación con los de su idioma materno. Entre estos sonidos nuevos para el mayahablante están principalmente: La B, D, F, G, H, Ñ, RR, LL, V, Z.

La demostración de la existencia de estos sonidos nuevos es necesario realizarla utilizando palabras claves y generadoras en castellano ya que los sonidos aislados no tienen existencia concreta y funcional. Estas palabras deben ser cortas, conocidas, además de estar compuestas de sonidos vocales fuertes (A, E, O), tales como Llave, Perro, Dedo, Favor, Mañana, Vaca, Zapato, etc. Estas demostraciones se realizarán todo el tiempo que sea necesario para que el estudiante, guiado por el profesor, pueda reproducirlos.

La demostración de la pronunciación de estos sonidos nuevos, deberá realizarla el profesor de castellano, con la ayuda de demostraciones físicas relativas a los movimientos y posiciones de los labios y de la lengua y boca. Para el efecto, el profesor podrá articular los sonidos ante los alumnos, exagerando los movimientos musculares, ejemplificando mediante gestos, o seleccionando convenientemente el contexto fonético. A menudo, algunos ejercicios musculares efectuados

previamente, a pesar de que tengan un carácter ridículo, pueden aumentar la eficiencia de estas demostraciones de pronunciación.

- Hacer repetir los sonidos y las palabras claves. En estas lecciones introductorias, no debe dejarse al estudiante repetir de manera pasiva. Hay que indicarle los movimientos que debe realizar para obtener el sonido exacto. Sabiendo lo que tiene que hacer, el estudiante tendrá mayor seguridad en sí mismo y trabajará mejor.

Naturalmente, si el sonido está bien pronunciado, no hay que repetirlo demasiado. De lo contrario, hay que pasar el tiempo prudencial para que el estudiante tome conciencia de los movimientos bucales que debe realizar para lograr una correcta pronunciación.

No es necesario exigir al mayahablante la pronunciación correcta de todos los sonidos nuevos del castellano ya que, de hecho, nadie logra pronunciar bien los sonidos originales de una segunda lengua, tal como ocurre con los castellano hablantes que desean expresarse en alguna lengua maya o en inglés y se ven obligados a pronunciar sonidos inexistentes en su propio idioma. Siempre habrá un acento ladino del hablar las lenguas mayas.

4.2.2 Las lecciones-elementales

Las lecciones elementales permiten la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa sin la cual no puede ser funcional ni la clase de idioma, ni el uso y manejo del castellano. Tratan de obtener de los alumnos un número limitado de realizaciones que constituyen un subconjunto coherente.

- a. **Objetivos.** Los objetivos de este tipo de lecciones son básicamente de orden lingüístico, buscan familiarizar al alumno con las construcciones sintácticas funcionales y prioritarias, lo que supone, tanto en el plano de la comprensión que de la producción oral, una previa sensibilización a los fenómenos fundamentales del sistema fonológico de la segunda lengua. Buscan también dar al alumno una competencia mínima y prioritaria del castellano para que el alumno tenga un manejo funcional del mismo, e inclusive, para que la clase de castellano pueda funcionar. El paso a la escritura no debe iniciarse en estas primeras lecciones.
- b. **Etapas de-lecciones-elementales.** Cada lección inicial puede desarrollarse en tres etapas:
 - La percepción e identificación de un mensaje oral en una situación de comunicación: salutación de bienvenida y de despedida, preguntas y respuestas para la clase de castellano, etc.
 - La sistematización de la adquisición gramatical.
 - La trasposición de esta adquisición en la expresión personal y espontánea.

c. Ejemplos de temas de este tipo de lecciones

Tratamiento del interlocutor (usted, vos, tu)

Formulas corrientes de cortesía (qué tal?, cómo está?, bien gracias, etc.)

Deteminación de objetos (qué es esto?, qué es aquello?, etc.)

Localización simple (en, sobre, bajo, detrás de, etc.)

Posesión y pertenencia (es mi.....es la de.....)

Situación temporal (ahora,.... antes,....después,..... durante)

formas usuales de la negación (no,....claro que no, de ninguna manera, etc.)

Formas usuales de la interrogación con entonación (es cierto que.....ya vino tu.....)

Oposición entre el presente y el pasado de los verbos más usuales (repitió-repite, pronunció-pronun-cia, preguntó-pregunta)

La adquisición de las estructuras elementales de sintaxis se realizan mediante frases claves. El significado de estas primeras frases deberán ser explicados por el profesor recurriendo a las mímicas y a las gesticulaciones. Las frases claves y cortas pueden ser las siguientes:

Cuántos alumnos hay?.....Hay veinticinco alumnos.

Cuánto dinero tengo?Tengo solamente dos quetzales.

Etc.

Para corregir las faltas de pronunciación de los alumnos, el profesor elegira otras palabras claves que le ayudarán a hacerlo. No es necesario que los alumnos logren una pronunciación correcta para pasar a las siguientes categorías de lecciones ya que esto se logra después de cinco o diez años de práctica permanente del castellano.

Por otro lado, es necesario señalar que algunos errores de conjugación de los verbos (lo puso, lo ponió) no se deben a errores de los niños sino a excepciones a las reglas que han instituido los gramatólogos y lingüistas.

4.2.3 Las lecciones-actividades

Son lecciones que implican una actividad para el alumno en el mismo acto de aprendizaje. Mediante estas lecciones el alumno tiene "algo que hacer" en castellano: aprende conocimientos pero descubriéndolos. Entonces el alumno participa activamente en la elaboración del conocimiento, y pone en juego su iniciativa creadora. Asi, el alumno puede descubrir las reglas gramaticales a partir de la observación activa y concreta de expresiones orales claves y el profesor no necesita darle una explicación sistemática en su lengua materna sobre dicho tópico.

a. Objetivos

Las lecciones-actividad permiten al alumno desenvolverse al responder, de manera precisa y factible, a necesidades de comunicación en castellano.

Sin embargo, es necesario considerar un objetivo de tipo psico-pedagógico como lo es la necesidad de comunicación en la segunda lengua, del niño indígena. Esta necesidad no es la misma que la de un niño ladino que se desenvuelve en un medio castellanohablante y urbano.

Por otro lado, estas necesidades deben referirse, lo más posible, a costumbres comunes para que el objetivo pueda ser trasplantado en juegos y ejercicios, donde el empleo del castellano puede volverse natural.

También es necesario considerar un objetivo de orden nacional (tiempo-espacio) y funcional (saber pedir, proponer, rechazar, contar, etc.) referida a las necesidades del educando pero que esté subordinado al primer objetivo mencionado.

b. Etapas de cada lección-actividad

- Detección de situaciones de comunicación asimilar en clase y que interesan a los alumnos. Este es el punto de partida de o selección de un bloque de palabras y de estructuras sintácticas a utilizarse en diálogos creados por los alumnos y correspondientes a la situación de comunicación simulada y sobre la cual se desarrolla el tema de la lección.

- Enfatización en diálogos modelos breves y cortos, frases hechas o estereotipadas que puedan ser leídas en alta voz para sistematizar y fijar la adquisición gramatical.

- Demostración por parte del alumno que sabe hablar y que dispone, sobre un punto preciso, de cierta autonomía lingüística en la segunda lengua: El alumno sabe encontrar palabras en castellano para servir de un plan, leer un anuncio, contar sus aventuras. Esta autonomía lingüística es el punto de llegada de la lección-actividad.

4.2.4 Las lecciones-anécdotas

Estas lecciones aportan descanso mediante la narración de situaciones ficticias creadas o reproducidas. Sin embargo, lo agradable no sofoca el utilitarismo de estas lecciones. Mediante estas lecciones, el alumno tiene "algo que leer o narrar" en castellano.

a. Objetivos

Su objetivo es aportar relajamiento y elevar el interés de los alumnos en la clase ya sea porque la anécdota en si propone una evasión (anécdotas sentimentales, históricas, de ciencia ficción, etc.) o presenta un aspecto dramático (anécdota policiaca). Lo importante es que ninguna anécdota desorienta al alumno ya que lo único que desconoce de las mismas es su expresión en la segunda lengua.

b. Etapas de cada lección-anécdota

- La escenificación de una manifestación oral auténtica.
- Un contacto con las convenciones particulares de las tiras cómicas, las fotonovelas, las radionovelas, los diálogos escritos, los cuentos o historias dialogados, etc.
- La presentación de ciertos hechos gramaticos que no habían tenido cabida en las lecciones-actividades, que se integran de manera natural en la anécdota.

c. Ejemplos de lecciones-anécdotas

La recepción de una invitación y la formulación de la respuesta a la misma.
El relato de una anécdota vivida en la vida diaria.
El dar la hora exacta a un transeúnte (uso de las preposiciones)

4.2.5 Las lecciones-mosaicos: Las lecciones-mosaicos recurren a una serie de técnicas didácticas con el objeto de diversificar el menú de la clase de idioma al alumno y evitarle así la monotonía y el fastidio. Asi, durante el período de duración de la clase de idioma español (1 hora), el profesor puede recurrir sucesivamente a cinco o seis técnicas de enseñanza-aprendizaje: dramatización, descripción, repetición, tarea dirigida, canto, etc.

En general, estas lecciones-mosaicos se utilizan más para mantenimiento y consolidación de los conocimientos adquiridos en lecciones anteriores (repasos) y por ende, no buscan enseñar o hacer descubrir nuevos giros aspectos de la lengua terminal.

4.3 Las Etapas de las Lecciones de Castellano

Entre los diversos métodos de enseñanza de idiomas, existen diferencias pedagógicas y terminológicas pero los momentos esenciales del desarrollo de toda lección son los siguientes: presentación, explicación, repetición, explotación y trasposición.

4.3.1 La presentación del tema del diálogo o la unidad temática

Toda lección de idioma comienza por la presentación del tema o de la actividad sobre la cual versa la misma y de la situación de comunicación en la cual se desarrolla el acto de palabra (información, descripción, comentario, discusión, etc.).

En esta etapa se presenta el contenido o un segmento del contenido del tema o la actividad de la clase o lección, la o las construcciones sintácticas determinadas o fragmentos de construcciones sintácticas principales que los expresan y que deben ser enseñados; el o los personajes que intervienen en el diálogo y/o actividad y el decorado de la situación de comunicación.

El tema puede ser uno u otro de los siguientes:

La identificación personal

El trabajo del campesino

La limpieza en los lugares públicos

La lectura de libros y periódicos

El descanso del día domingo

Las tiendas del barrio o cantón

Etc.

La situación de comunicación puede ser una u otra de las siguientes:

La inscripción del recién-nacido en el Registro Civil

La enfermera que habla con el Doctor del Centro de Salud sobre el trabajo del campesinado. El niño que se enfermó por la mala limpieza en los lugares públicos.

La señora que visita al maestro en la escuela para determinar los libros de lectura que debe comprar Etc.

4.3.2 La explicación de la lección

El objetivo de una lección es hacer comprender al alumno, cada una de las palabras, expresiones y frases del diálogo, y para ello, se practica el análisis. La comprensión no se limita a la captación de la relación aproximada entre la situación de comunicación y las palabras, y al reconocimiento de los elementos de las oraciones. La comprensión es también:

- Captar cambios de significaciones en relación a los cambios de comunicación.
- Captar las intenciones de los enunciadores a través de la entonación de los enunciados.
- Diferenciar la estructura de los enunciados
- Diferenciar el significado y uso de las nociones similares (sinónimos, prefrases, etc.).

Para ayudar al alumno a comprender, existen técnicas de explicación que le otorgan constantemente el uso de la palabra.

Entre estas técnicas están:

- a. Las variaciones de los elementos de las oraciones pero que guardan relación con la situación de comunicación y las variaciones de los elementos que exigirán al alumno el uso de un vocabulario susceptible de entrar en una construcción sintáctica. "Hay un caballo", "es un caballo", "he allí un caballo", "hay un asno", "hay una yegua", etc.
- b. El recordatorio de situaciones, frases, palabras problemáticas y difíciles. Así, puede repetirse el uso de palabras polisémicas o con distintos significados, o las frases interrogativas por entonación y no por construcción sintáctica (papa, patrono, doble, paisano, moderno, material, mano, etc.).
- c. El uso de paráfrases. El alumno "dirá en otras palabras" lo que dice un personaje de la lección y explicará los significados e intenciones que expresan los enunciados producidos por un locutor determinada. En el parafraseo, el alumno deberá tomar en cuenta la entonación, las implicaciones situacionales, la relación entre los interlocutores de la situación (el país de la eterna primavera, la ciudad de los celajes, los amigos de lo ajeno, etc.).

El parafraseo permite diferenciar y construir combinaciones sintácticas que manifiestan diferencias a nivel de la lengua pero que se captan con facilidad en los actos de palabra.

4.3.3 La repetición

El objetivo de la repetición es doble: Garantizar la corrección de la fonética debido a errores de percepción o a incompreensión de la estructura de las frases y ayudar a la memorización.

- a. La repetición sirve para corregir la fonética. Es necesario, en efecto, que el alumno perciba, reconozca y reproduzca los sonidos de la segunda lengua para no interpretar mal los sonidos (fonemas) y por ende, para no cambiar, el significado de las palabras. Para ello, los alumnos hacen ejercicios de discriminación auditiva, reproducción contrastada de diversos fonemas, etc.

El profesor de idioma podrá tolerar las reproducciones imperfectas que no modifiquen el sentido de las palabras y no deberá d.estimular al alumno obstinándose en hacerle repetir sonidos en situaciones artificiales. El profesor podrá también utilizar al alumno más avanzado para guiar al alumno atrasado, podrá hacerse corregir a los alumnos entre si y realizar las correcciones en tiempo debido a fin de que no se memorice el error a fuerza de repetición.

- b. La repetición sirve también para ayudar a la memorización de palabras nuevas, expresiones, "frases hechas" y diálogos de las lecciones. La repetición no es la única actividad pedagógica capaz de asegurar la retención de nociones enseñadas, pero

es una actividad importante, ya que suministra al alumno un repertorio de frases que le sirven de referencia a lo largo del aprendizaje. Para los recordatorios, correcciones y la competencia comunicativa.

El profesor de idioma deberá evitar la monotonía que provoca la saturación y la artificialidad y hará repetir los segmentos breves de diálogos en función del interés que presentan para los objetivos funcionales y lingüísticos de cada lección. Por ello es que la repetición debe ser viva y utilitaria.

La repetición se realizará en presencia de los personajes o sujetos vivos escenificados del diálogo, y en las situaciones de comunicación correspondientes ya que las frases que repiten los alumnos están en relación directa con las situaciones en las que hablan los personajes.

4.3.4 La explotación

La explotación constituye la fase semi-final del desarrollo de una lección y busca desarrollar la libre expresión del alumno.

a. Las etapas de la explotación de la lección

La explotación comienza mediante la realización de actividades muy ligadas al tema o drama de la lección del momento. Se propondrá al alumno jugar auténticamente el rol del o de los personajes de la lección. Si el alumno modifica las formas del diálogo, no se le deberá corregir si las frases encontradas son correctas puesto que su invención sintáctica demuestra que ha interpretado bien los enunciados y que juega el rol con autenticidad. En seguida, se le hará realizar el juego dramático sin la ayuda del texto de la lección y en el cual pondrá en juego la "memoria mecánica".

La explotación prosigue con actividades distanciadas del diálogo de la lección. El alumno no sólo restituye las frases, sino también las manipula. Al principio, se apoya y se inspira en el diálogo de los personajes de la lección para luego desembocar en un diálogo directo y espontáneo entre los alumnos miembros de la clase.

b. Los objetivos de la explotación de una lección de idioma

- Uno de sus objetivos es el permitir manipular las construcciones sintácticas que están en el programa de la lección y fijarlos en la memoria de los alumnos.
- Otro de sus objetivos es la reutilización de las nociones enseñadas y aprendidas con anterioridad y la inserción de conocimientos nuevos para ir conociendo el sistema de la segunda lengua (confrontación entre estructuras sintácticas nuevas y viejas, conocimiento del valor instrumental de cada uno de ellos, etc.).

b. Los requisitos de la explotación de una lección de idioma

La explotación debe realizarse en condiciones auténticas de comunicación. No se debe pasar de las situaciones vivas de la lección a prácticas y ejercicios aburridos para el alumno porque ello impide la diversificación de rendimiento lingüístico en función de los diferentes contextos, de los significados particulares que quiere comunicar y de las relaciones que cultiva con sus compañeros y que quiere "representar" en las conversaciones de la explotación.

Para favorecer la autenticidad de los diálogos, el profesor recurrirá a actividades que exijan intercambios y discusiones sobre interpretaciones posibles de las situaciones y escenas, y recurrirá a otros tipos de discurso oral que van de la descripción al comentario, etc.

4.3.5 La Trasposición

Nace de casualidades que resultan en la situación de clase. La trasposición es un "juego de lenguaje" muy espontáneo y vivo. Puede constituirse de variaciones sobre el tema de la lección del día o de construcciones dramáticas basadas en las aptitudes, necesidades y gustos de los alumnos. Utiliza libremente los recursos y conocimientos adquiridos de las lecciones anteriores o hace inventar frases en base a los modelos sintácticos asimilados.

La trasposición es creación y recreación. Por ello es la etapa en la que el alumno adquiere seguridad en su producción y encuentra satisfacciones al expresarse en la segunda lengua. En estas ocasiones, el profesor de idioma deberá desaparecer para convertirse en estimulador de diálogos, y deberá intervenir solamente cuando se interrumpen los mismos o cuando se agota la imaginación de los alumnos.

En la trasposición los alumnos o el profesor, según el caso, proponen el modelo y temas de diálogo, así como las situaciones y circunstancias iniciales. Luego el profesor designará a los alumnos para que realicen y se turnen en la realización de los mismos. Finalmente el profesor intervendrá para corregir, las construcciones orales de los alumnos, o para hacerlos corregir por los mismos alumnos oyentes. Estas correcciones se harán al final de la actividad para no entorpecer el libre desarrollo de la misma.

5. LAS TECNICAS GRUPALES PARA LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

El problema real del curso de castellano, es el de crear situaciones que obliguen a hablar, espontánea y naturalmente a los educandos, en el idioma que están aprendiendo. Para ello, se recomienda recurrir a los juegos del lenguaje.

Existen diversas categorías de juegos en la sociedad y en la escuela (los de vértigo, de simulaciones, de casualidades, de competición, etc.); pero para el curso de castellano, nos interesan específicamente los relacionados con lenguaje y el uso de la palabra.

En la cultura contemporánea impregnada de neopositivismo racionalismo (utilitarismo y espíritu serio) estos juegos tienen mal cartel o mala imagen, puesto que se les considera como utilizaciones inmaduras desviantes, raros y perrros de la lengua. Sin embargo, estos juegos solamente son manipulaciones habladas y contextuales de la lengua que permiten la realización de la función poética y lúdica de la lengua. En efecto, el lenguaje y el placer tienen relaciones íntimas, y los juegos del lenguaje pueden ser a la vez gratificantes y chocantes puesto que pueden destruir el tabú que los separa. El tema del profesor de idiomas debe ser: "juego verbal, placer oral" ya que el ejercicio de la palabra conlleva y tiene aspectos lúdicos.

De lo anterior se deduce que el uso de los juegos en la enseñanza del castellano debe ser oficializado, e inclusive debe ser la regla y no la excepción. En efecto, sobre todo para los niños, el recurso a los juegos no solo ayuda a "aprender riendo" sino que permite y obliga a manejar ciertas regularidades de la lengua. Así, la utilización adecuada de palabras o de reglas sintácticas en un juego, puede constituir una situación de comunicación más auténtica que las técnicas repetitivas formales y la memorización del diálogo en cuestión.

Desde el punto de vista pedagógico, el juego es un procedimiento adecuado del aprendizaje de idiomas, sean primeros o segundos. Así, hay juegos no lingüísticos que ponen en situación de enunciación adecuada el empleo funcional de la lengua. Hay juegos metalingüísticos que sirven para revelar y tocar el lado palpable de los signos, y provocar el placer de la manipulación verbal. Hay además, juegos que favorecen la improvisación, la espontaneidad, la creación, la expresión gestual y la libertad de expresión verbal y hay también técnicas, juegos de creatividad que permiten inventar palabras, frases, discursos, narraciones, mensajes, poemas, etc. y juegos de grafismo que permiten la expresión de la escritura y provocan la expresión oral.

Por otro lado, y desde el punto de vista de las condiciones socioeconómicas y políticas de vida de los mayahablantes, se hace necesario adaptar las situaciones de comunicación de las lecciones y ejercicios idiomáticos, y los contenidos de los diálogos y lecciones a las situaciones más usuales en las cuales necesitan hablar el castellano para desenvolverse y salir airoso. A este respecto, las investigaciones señalan que los mayahablantes ejecutan actos de palabra en castellano, por motivos de trabajo, de salud, de recreación, de estudios, de comercio, etc. De ahí, que los ejemplos que se dan en este manual pertenecen a estos campos de la vida indígena y suponemos también que los libros de texto de la asignatura "idioma castellano" contemplan situaciones de comunicación y contenidos temáticos que reflejan la realidad y las necesidades lingüísticas de los actuales monolingües mayas.

Los juegos del lenguaje consisten en jugar a alguien, a ser alguien, inclusive, a jugar a ser uno mismo. No se trata de jugar a algo o a alguna cosa ya que estos no hablan. El niño puede jugar a ser profesor, policía, vendedor de frutas, turista, ladino, etc., pero no puede jugar a ser libro, casa o fruta. Se trata pues de organizar escenas teatrales con personajes que tienen relaciones verbales y no-verbales.

Existen diversas variedades de juegos teatrales: la dramatización el mimodrama, la simulación, el estudio de casos, el juego de roles, etc.* Pero su uso en la clase de castellano exige que el profesor de idioma domine las estrategias de la dinámica de grupos.

5.1 El MIMODRAMA

El mimodrama es la expresión de los alumnos a través de gestos y mimicas sin pasar necesariamente por la palabra hablada. Esta técnica se basa en dos hechos: a menudo, los niños y los no-hablantes de un idioma, se hacen comprender por gestos y mimicas sin pasar por la expresión oral; y hablar una lengua es también actuar y comportarse en dicha lengua. A menudo se comete el error de enseñar un idioma como un hecho aislado o un conocimiento independiente de la vida cotidiana y de los gestos, mimicas, ruidos y de todo lo que constituye el dominio paralingüístico verbal o no-verbal (entonación, ritmo, velocidad, distancia y posición de los interlocutores, etc.).

El mimodrama, como técnica de enseñanza de idiomas, tiene varias modalidades de ejecución que pueden ir de lo simple a lo complejo. En una técnica que se utiliza con los principiantes de los cursos de idioma extranjeros y que tiene la ventaja de generar un clima de confianza y de simpatía entre profesores de idioma y estudiantes. La relación que desarrolla el profesor con los alumnos es directiva y semidirectiva.

* La mayoría de estas técnicas grupales para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, están tomados de "Jeu, Langage et Créativité" de J. M. Caré y F. Debyser.

5.1.1 Técnicas de descondicionamiento y de relajación

a. Definición:

Este tipo de ejercicios tienen por función esencial destruir los automatismos adquiridos y hacer redescubrir el uso de los sentidos por parte de los alumnos. Estos ejercicios pueden acompañarse con música adecuada que los estimula a improvisar. El ejercicio se realiza en el idioma materno de los alumnos pero el profesor puede introducir algunas palabras y frases claves en castellano.

b. Ejemplos:

- Ejercicios para una mejor percepción de si mismo:

Los alumnos se colocan, de pié, alrededor de la clase y a lo largo de las paredes. Enseguida se les pide relajarse completamente y de contraer fuertemente los dedos, los piés, las piernas, subiendo progresivamente hasta llegar en la cima de la cabeza. Esto puede durar algunos minutos.

Finalmente, se les da la consigna de relajarse lentamente comenzando por la cabeza.

- Ejercicios para una mejor percepción del entorno:

A uno de los alumnos se le tapan los ojos con un pañuelo y se le ordena partir al descubrimiento de su sala de clases. Se le puede dar un objetivo preciso a descubrir: un objeto por ejemplo.

- Ejercicio para un mejor conocimiento de los otros:

Se divide a los alumnos de la clase en dos grupos: los de un grupo tienen los ojos tapados y los del otro deben guiarlos a través de la clase mediante el uso de la palabra. Enseguida se procede a la inversión de roles.

5.1.2 Técnicas de comunicación gestual o no-verbal

a. Definición

El objetivo de estas técnicas es colocar la expresión oral en una situación donde la comunicación no es siempre verbal. En la vida diaria, existen numerosas situaciones en las cuales basta un gesto para pedir, ordenar, encontrar alguna cosa (gestos para decir “sí”, “no”, “silencio”, “ven para acá”, “ponte de pie”, “adiós”. “estás loco”, “no oigo”, “vete”, “poco me importa”, “tengo hambre”, “eres un tonto”, etc.). Entre culturas diferentes los paralenguajes pueden ser diferentes, por lo que es necesario poner cuidado en las diferencias y similitudes de la comunicación gestual. Estas técnicas permiten también verificar la comprensión y uso del paralenguaje gestual específico de la segunda lengua.

b. Ejemplos:

Ejercicios de comunicación gestual

El profesor comienza a hacer una serie de peticiones, órdenes, rechazos, en base exclusivamente a gestos y mímicas: Puede pedir objetos que se encuentran en la clase, puede ordenar, efectuar actos simples como cerrar la puerta o abrir la ventana. Puede dar a los estudiantes algunos objetos que tienen una función precisa para que los alumnos lo realicen. Puede rechazar un objeto o un servicio que pidió por no corresponder a lo que pidió.

Este juego gestual puede llegar hasta "el diálogo entre sordomudos" en el cual se instaura una verdadera conversación. Finalmente, se pide a los alumnos de traducir verbalmente los gestos o actos mímicos.

5.1.3 Técnicas de inducción verbal o del diccionario mimado

a. Definición

El juego consiste en proponer a los alumnos una lista de palabras diferentes entre sí. En vez de responder con palabras a una secuencia de palabras, el alumno puede responder con reacciones corporales y gestuales más o menos inmediatas. Esta

técnica, permite avanzar también palabras abstractas (miedo, odio) a ser interpretadas gestualmente por los alumnos. El listado de palabras se elabora y propone en castellano.

b. Ejemplos:

- Ejercicio de palabras habladas a traducir en lenguaje gestual

A los principiantes, se les puede dar una lista de palabras concretas que tienen que interpretar únicamente mediante gestos imitativos o simbólicos:

mercado	cuchillo	quitar	demasiado
lana	escribir	hasta luego	caliente
señora	frío	tierra	martes
pájaro	dulce	negro	usted

Más tarde se les puede dar lista de palabras que presentan mayores dificultades en la traducción gestual.

describir	secretario	crecimiento	pedazo
doctor	cédula de vecindad	lazo	leyenda
pelota	tres estrellas	imposibilidad	madre
alegre	profesión	desgracia	moveverse
indiferencia	deseo	pálido	degustar

- Ejercicio de traducción gestual de adverbios y adjetivos

La "traducción gestual" es otra técnica muy eficaz para verificar la comprensión de los adjetivos y adverbios:

Un grupo de alumnos propone una serie de adverbios y complementos a un verbo determinado. El otro grupo interpreta las proposiciones con gestos y mímicas.

MIRAR..... estúpidamente
con atención
frente a frente
a escondidas
fijamente
con disgusto
enamorado etc.

-Ejercicios de coordinación entre lenguaje hablado y gestual

También se puede introducir la expresión verbal en la comunicación gestual para hacer más complejos estos actos de comunicación. Es así como generalmente procede un no-hablante del idioma extranjero: acompaña la palabra hablada al gesto. Generalmente estas palabras son "transparentes" es decir que son palabras que ya existen en la lengua materna (cigarros, hoteles, restaurantes, tickets, supermercados, etc.)

Decir el nombre de una calle, de un mercado, de una familia acompañado de la mímica interrogativa respectiva. Asociar gestos de rechazo con la palabra "cigarrillos" para responder a una invitación a fumar.

5.1.4 Técnicas para el paso de lo verbal a lo no-verbal

a. Definición:

Estos ejercicios tienen por objetivo hacer pasar al estudiante de las consignas orales o escritas hacia su realización no-verbal. Las consignas se dan en la segunda lengua.

b. Ejemplos:

- Ejercicio del autómatas que obedece consignas orales

Se designa a un alumno (o a un grupo de alumnos) para colocarse de pie en el centro de la clase para ejecutar todas las consignas verbales que los otros querrán darle (s).

Se señala a los alumnos las diversas posibilidades de expresar la orden y su realización gestual:

- Con adjetivos: ¡sentado!, ¡de pie!, ¡acostado!, ¡despacio!, ¡calmado!, ¡fijo!, ¡agachado!, ¡descansado!.

- Con adverbios de lugar (¡aquí!, ¡afuera!, ¡atrás!, ¡abajo!); de manera (¡rápido!, ¡despacio!, ¡suave!, etc.); de tiempo (¡mañana!, ¡enseguida!, ¡ahora!, ¡más!, etc.).

- Con sustantivos: solos (¡cuidado!, ¡silencio!, ¡luz!, ¡cigarros!, etc.) o con determinantes

- (¡la puerta!, ¡la sal!, ¡el pan!, ¡la cuenta!, ¡una fruta!, ¡el profesor!, ¡un policial, etc.)

- Con verbos: ¡lárgate!, ¡levántate!, ¡acuéstate!, ¡vete!, etc.

- Ejercicios de las consignas escritas

El profesor prepara por adelantado una veintena o treintena de papeles conteniendo cada uno una consigna diferente, por ejemplo, consignas sobre el dibujo de determinadas figuras geométricas simples. En seguida, los alumnos realizan la tarea ordenada, identifican con su nombre dicha tarea y el profesor recoge las realizaciones que distribuye inmediatamente en orden diferente.

En base a las tareas realizadas y recibidas, los alumnos deben redactar las consignas que dieron lugar a dichas figuras. Identifican esta nueva hoja o papelito con su nombre propio y con la del dibujante, para luego ser distribuidas de nuevo por el profesor, en un orden diferente. Estas nuevas consignas dan lugar a un nuevo conjunto de dibujos, las cuales serán comparadas con los - dibujos iniciales.

El trabajo de evaluación consiste en buscar los errores y sus causas: mala interpretación de las consignas iniciales, mala redacción de las nuevas consignas, etc.

- Ejercicio de las distorsiones orales de persona a persona

El profesor prepara un mensaje simple de pocas frases. Lo comunica en voz baja en los oídos del primer alumno que encuentre a su derecha o izquierda. Este lo comunicará a su vez al vecino más próximo y así sucesivamente hasta llegar al último alumno del grado o del subgrupo.

El último alumno anuncia en alta voz el mensaje. Se comparará este mensaje con el mensaje inicial. Se tratará de remontar a la causa de las primeras distorsiones.

5.1.5 Los mimodramas en sentido estricto

a. Definición: Los mimodramas son ejercicios que buscan hacer que los alumnos interpreten verbalmente los mensajes mímicos que el profesor o sus compañeros les dirigen desde una escena determinada y en la segunda lengua.

b. Ejemplos:

- Ejercicio de la traducción verbal de las mímicas

El profesor, mediante simples mímicas, expresa sentimientos o necesidades particulares: sorpresa, extrañeza, decepción, tristeza, etc. Los alumnos interpretan sus mímicas traduciéndolos al lenguaje verbal.

A los principiantes, se les puede ayudar a través de apoyos lexicales:

TENER: miedo
 hambre
 sed
 frío
 mal

ESTAR: enfermo
 triste
 feliz
 nervioso
 perdido

- Ejercicio de búsqueda de coincidencia entre exclamaciones verbales y mímicas

Al grupo de estudiantes, el profesor les indica que, imaginariamente, se encuentran en un lugar público determinado: en el teatro, en el campo de pelota, en el mercado escuchando a un vendedor charlatán, en la reunión del comité de mejoramiento, etc. El profesor pide a los supuestos espectadores (el grupo de alumnos) de aplaudir, aprobar, estimular, criticar, desaprobar, chiflar, etc. Esta será la ocasión de hacer coincidir las exclamaciones verbales con las mímicas apropiadas.

Más tarde, el profesor podrá pedir a un alumno o a un grupo de alumnos de representar por mímicas algunos sketches o piezas teatrales cortas sobre escenarios inventados por ellos. Los alumnos espectadores deberán entonces interpretar verbalmente cada escena propuesta. También puede procederse inversamente: se pedirá a todos los alumnos escenificar mediante mímicas cortas narraciones.

5.1.6 La expresión espontánea

a. Definición: Las técnicas de expresión espontánea son utilizadas en los seminarios de creatividad. Tienen por objeto estimular y suministrar motivos para la expresión natural de las personas. La expresión oral debe realizarse en la segunda lengua.

b. Ejemplos:

- Ejercicio del sueño despierto

El profesor crea una atmósfera propicia para la experiencia: quitar las sillas y mesas del centro de la clase y los participantes se acuestan sobre la espalda o sobre el estómago, a su gusto. Este ejercicio puede realizarse de dos maneras:

- Si el ejercicio se realiza individualmente: el profesor propone a cada alumno, imágenes neutras: paisajes, objetos, personajes, sentimientos. El alumno se concentra en el tema propuesto y el profesor, después de asignar a cada uno el tema correspondiente, invita a cada alumno a expresar su "sueño". El profesor podrá plantear preguntas y hacer precisar las imágenes mentales que piensa el estudiante.

- Si el ejercicio se realiza en grupo: una docena de participantes se acuestan sobre el suelo en estrella, cabeza contra cabeza en el centro de la clase. Después de un corto período de relajación, el profesor describe las primeras indicaciones: "Ustedes se encuentran en una montaña, alrededor de una fogata, etc..." El sueño comienza y los participantes se expresan cuando quieren. Los que no tienen nada que decir no intervienen para no interferir y molestar a los otros. Las imágenes se precisan poco a poco. El profesor puede ayudar a los participantes completando algunas impresiones o suministrándoles el material lingüístico que necesitan. Progresivamente el viaje se organiza, los participantes deliberan para recorrer juntos este sueño despierto y colectivo.

Al final del ejercicio, el profesor pide a los alumnos soñadores de expresar sus impresiones, de evaluar los aportes de unos y otros. Esta es la ocasión de pasar el discurso en tiempo pasado: "En cierto momento, José dijo que el veíay.....z.....yo no estaba de acuerdo con él porque yo veía otro cosa.....".

- Ejercicio de la identificación con un objeto, animal o personaje

El profesor propone a los alumnos jugar a identificarse a un objeto, animal o un personaje. Un alumno voluntario, se aísla en la clase y piensa en lo que se supone que representa. El profesor o los alumnos le piden describirse a si mismo. Luego le plantean preguntas precisas para guiar la identificación:

Te sientes bien en tu nueva personalidad?

Qué es lo que te gusta o disgusta en la vida?

De qué color eres tú?, De qué estás hecho?

Quiénes son tus amigos o enemigos?

Cuáles son tus cualidades y defectos?

Qué sientes cuando se te empuja, quiebra?

Cómo naciste?

Cómo miras tu futuro?

Platícanos de tus padres, de tu familia?

Si tuvieras derecho a tres deseos, qué pedirías?

Descríbenos lo que te rodea (objetos, personas)

Qué es lo que se podría cambiar en ti? (aumentar, disminuir, cortar, agregar, multiplicar, reemplazar, suprimir).

Cuáles son tus relaciones con...

5.2 LAS DRAMATIZACIONES

La dramatización es toda interpretación escenificada por los alumnos de un diálogo de su método de aprendizaje de castellano. Esta interpretación puede ser fiel al texto, conllevar variaciones y elementos de improvisación o llegar hasta una trasposición muy flexible y muy alejada del texto original.

La dramatización conoce diferentes modalidades de ejecución. Hay dramatización repetitiva, dramatización con variaciones, dramatización en situaciones nuevas, dramatización con implicación personal, etc. Es una técnica que puede utilizarse con estudiantes de nivel principiante e intermedios. La relación que desarrolla el profesor de idioma con los alumnos es directiva y semidirectiva.

5.2.1 Dramatización repetitiva

- a. Definición: Se trata de jugar un rol impuesto (el del personaje del método de enseñanza de castellano) sobre un texto modelo (el diálogo de presentación). En esta variedad de dramatización el alumno no ve un ejercicio de memorización puesto que está presionado a realizar una memorización mecánica de las narraciones o diálogos del texto.

Para remediar lo anterior, hay que dejar al alumno la libertad de modificar el rol que se le ha confiado, dándole la posibilidad de cambiar las respuestas, de inventar nuevas formulaciones de preguntas y respuestas, siempre y cuando la situación inicial propuesta por el texto no sea alterada.

- b. Procedimientos: El maestro de castellano explica a los alumnos en qué consiste una representación teatral y el contenido de la lección o la parte de la lección que deben escenificar. La dramatización puede hacerse dentro o fuera de la clase.

- c. Ejemplo:

Contexto del diálogo según el libro de texto

En el día de Mercado: "La venta de productos industriales"

Comprador: ¿Cuánto valen las palanganas del aluminio?

Vendedor: Cada palangana cuesta tres quetzales con 30 centavos.

Comprador: ¿Por qué tan caro?

Vendedor: Así están los precios ahora. Todo está caro.

¿Cuánto cobra usted por el día de trabajo ahora?

Comprador: 3 quetzales. Antes pagaban dos y medio.

Vendedor: Ya vió?. Usted también está cobrando más caro el día de trabajo.

Comprador: Sí, pero.....

- d. Problemas:

El alumno tiene la presión y la tentación de memorizar mecánicamente los contenidos de la lección, debido a que el ejercicio se basa en los ejercicios propuestos por el método de enseñanza del castellano.

El alumno tiene dificultades para encarar o reencarnar a personajes del método de idioma ya que no tienen alma, ni carácter, ni pasión. Dichos personajes pueden, inclusive, existir solamente durante el tiempo que dura la lección de que se trate.

5.2.2 La dramatización con variaciones:

- a. Definición. Aquí, el maestro trata de crear una escena teatral a partir de una situación de comunicación propuesta por el diálogo de la lección o el método de enseñanza del castellano. También puede crear una escena a partir de situaciones sugeridas por la misma vida real.

Este tipo de juego teatral favorece la invención, y por lo tanto, los niños actores, pueden "actuar" en realidad, ya que el texto de la lección pasa a ocupar un segundo plano. Lo esencial es de recrear, reproducir una situación señalada por el texto de la lección. También se trata de encadenar los acontecimientos mediante medios de expresión no verbales: entonación, gestos, mímicas, etc. Del grado de implicación en el juego teatral de los niños dependerá el número y la riqueza de las variaciones verbales.

Las variaciones no verbales aquí consisten en modificaciones, ya sea sobre los personajes, ya sea sobre los personajes ya sea sobre la decoración o contexto material, ya sea sobre los mismos acontecimientos. También conllevan necesariamente modificaciones pequeñas en los diálogos del texto.

- b. Procedimiento. El maestro de idioma es el animador de la escena, crea el clima favorable a su realización y arregla los detalles de la escenificación (estrado, espacio para el público espectador, etc.) el maestro también incita a los alumnos a improvisar pero a partir de las formas y contenidos de la lección en cuestión.

Esta escenificación puede realizarse dentro o fuera del salón de clases.

- c. Ejemplo:

Contexto y contenido del diálogo inspirado del libro de texto

En la casa del contratista: "el trato con el contratista de finca"

Contratista:	Cómo se llamó usted?
Mozo:	Me llamo Pedro Juan Calel
Contratista:	Cuandos días quiere trabajar?
Mozo:	Un mes nada más.
Contratista:	Va a llevar a sus hijos y a su señora?
Mozo:	SI, van a ayudarme también a cortar café
Contratista:	Entonces tiene que pagar más pasaje

Mozo: Pero ahorita no tengo nada...
Contratista: Eso ya no es cosa mia....

d. Problemas:

Es muy difícil para el maestro castellano hablante crear un ambiente de confianza para que el niño se desenvuelva con soltura en las escenas teatrales.

La tradición memorística de la escuela hace que el educando pueda difícilmente "liberarse" del libro de texto.

5.2.3 La dramatización en situaciones nuevas o trasposiciones

a. Definición: Aquí se trata de emplear y aplicar lo aprendido en las lecciones de castellano en nuevas situaciones de comunicación. Estas situaciones deberán ser alejadas y diferentes de las situaciones iniciales sugeridas por el libro de texto pero sin ser situaciones completamente nuevas.

b. Procedimiento: El maestro explica el tema a los alumnos para su perfecta comprensión. Luego propone las escenas que pueden ser creadas en clase, define y distribuye los roles o explica también a los alumnos en qué consisten las trasposiciones que pueden realizar.

Los espectadores, es decir los alumnos que no "dramatizan", intervienen para "soplar" una respuesta, para señalar la diferencia entre el rol propuesto y el juego del rol.

c. Ejemplo:

Contexto y contenido del diálogo similar a la propuesta por el libro de texto

En la terminal de buces: "El viaje a la capital"

Chofer: A dónde va usted, señor?

Viajero: A la capital, a Guatemala.

Chofer: Pero que está esperando?, Suba rápido, ya nos vamos.

Viajero: Es que estoy esperando todavía a mi hermano.

Chofer: Suba rápido hombre, se va a quedar sin lugar. Ahora ya no llevamos pasajeros parados.

Viajero: Pero mi hermano trae mi dinero.

Chofer: Entonces, para qué viene sin dinero. Sin dinero no hay nada.

d. Problemas:

Se pueden crear situaciones nuevas en clase, pero se corre el riesgo de empobrecer progresivamente los aportes lexicales y sintácticos de los alumnos, y de aumentar el aburrimiento que provocan las situaciones artificiales.

Cuando se dan estos aburrimientos de los educandos, el maestro de idioma debe recurrir a la imaginación y a la técnica de los sketches. Estos son piezas dramáticas breves y chistosas jugadas por los alumnos a partir de un escenario, o de una simple especie de escenario propuesto por los alumnos o por el mismo profesor.

5.2.4 Dramatizaciones con implicación personal

- a. Definición: Aquí, el alumno no encarna a los personajes de alguna lección o tema del texto de idioma castellano. Retoma su identidad personal opacada por la del maestro de idiomas para jugar escenas cuyos elementos situacionales están dados por algún diálogo presentado por el maestro o tomado del texto. El alumno no encarna a los personajes pero la escena trata de reproducir los diálogos propuestos.

El maestro de idioma impone todavía la trama de una situación global, la lógica de algunos encadenamientos pero independizados del libro de texto. Vuelto a ser él mismo, el alumno va a poder tomar distancia, interpretar a su manera la situación inicial, transformar el desarrollo de la narración, etc. La variación de algunos elementos de la situación (medio ambiente, estatus de los personajes, etc.) y el hecho que el alumno esté directamente implicado, va a provocar nuevas variaciones verbales.

El paso del "yo" del personaje de la lección de idioma al "yo" del alumno favorece el distanciamiento, la crítica, el juicio personal y permite la discusión: los alumnos logran hacer comparaciones con su propio sistema cultural y situarse en relación a los personajes (El "yo" y el "tu" del método se convierten en el "yo" y el "nosotros" de los alumnos).

b. Procedimiento:

- El maestro explica la historia, leyenda o aventura a los alumnos actores para su perfecta comprensión.
- Verifica la comprensión completa de la historia o leyenda por parte de los alumnos actores.
- Selecciona la escena a jugar por los alumnos y distribuye los roles entre los alumnos
- Hace jugar la escena elegida aceptando variaciones verbales y del trama, pero haciéndola comprensible a personas que no conocen el tema.
- Pide a los alumnos espectadores que corrijan las deficiencias lexicales, sintácticas que tuvieron los alumnos actores en lo referente a su expresión verbal.

- Pide a todos los alumnos emitir una opinión o juicio crítico, en castellano sobre lo dramatizado: la lógica o secuencia de la narración, la elección de la decoración, los personajes y sus interpretaciones respectivas, el contenido y la forma de los diálogos, etc.).

c. Ejemplos:

Ejemplos de temas libres para ser escenificados libremente por los alumnos pero extraídos o inspirados del libro de texto.

- El niño lustrador de zapatos que discute con el señor que usa botas y que no quiere pagar más caro sus servicios.
- El joven ayudante de camioneta que discute con el pasajero ladino que está ebrio y que no quiere pagar su pasaje.
- La niña que sirve de intérprete entre su madre mayahablante y el doctor castellano hablante en el Centro de Salud.
- El padre de familia que solicita extensión de agua potable de la cabecera municipal para su aldea al señor alcalde castellano hablante.
- La niña que sirve de intérprete, en voz baja, a su mamá que asiste en una reunión de padres de familia en la escuela.

d. Problemas:

La confianza y la espontaneidad de los alumnos son dos requisitos indispensables para este tipo de ejercicios lingüísticos. Pero es difícil obtenerlos sobre todo en una aula donde el maestro desdeña la manera de ser de los alumnos poniendo en práctica los prejuicios culturales, sociales y profesionales vigentes en la sociedad.

Es difícil también lograrlos si los alumnos no se despojan de sus prejuicios y de la timidez provocados y adquiridos en la misma escuela, y en la sociedad en general. De allí la necesidad de realizar convenientemente la técnica de los mimodramas para principiantes para dominar relativamente la desconfianza de los alumnos entre si y ante el maestro.

5.2.5 Dramatización de sucesos o hechos diversos

- a. Definición. Se parte de hechos diversos o sucesos reales conocidos por los alumnos o el maestro de castellano. El acontecimiento elegido debe ser corto y concreto para ahorrar o acortar el trabajo de comprensión y explicación del caso del maestro hacia los alumnos.

El profesor señala a los alumnos que a partir de un hecho local, se puede realizar también una película o una fotonovela. Pero en este caso, y tomando en cuenta la carencia de recursos de la escuela, se tratará solamente de una escenificación teatral.

b. Procedimiento:

- El profesor de idiomas selecciona y explica el suceso local a los alumnos.
- Plantea preguntas cerradas a los alumnos para verificar la comprensión global sin entrar en detalles: personajes, lugar, acción, diálogo, momento y ambiente de la acción, etc.
- El maestro hace encontrar arreglar a los alumnos los diferentes recursos materiales necesarios para la escenificación: decoración, escenario, espacio para espectadores, peripecias o giros del acontecimiento, etc.
- El maestro distribuye los roles entre los alumnos y prepara oralmente los detalles de la escenificación.
- Si el maestro tiene una clase numerosa, distribuirá a los alumnos en tres o cuatro grupos de cinco u ocho alumnos cada uno. Cada grupo tendrá la tarea de preparar un escenario, de elegir a los actores y espectadores, y de dramatizar el acontecimiento o suceso elegido.

c. Ejemplos: Temas libres para ser escenificados por los alumnos, propuestos por el profesor de castellano y extraídos de la vida real local.

- Gritos y reclamos de una señora a quien le fue robada la cartera en el mercado del pueblo.
- Comentarios de los pasajeros ante el choque de la camioneta donde venían para el pueblo.
- Discurso de inauguración del alcalde castellanohablante del municipio, del agua potable de un barrio o cantón.
- El engaño de unía contratista a un campesino indígena que no habla castellano.
- Etc.

d. Problemas:

La dramatización de acontecimientos diversos presenta casi solo ventajas.

Permite trabajar la expresión oral (dramatización, discusión, evaluación, etc.), la comprensión y expresión escritas, comprensión escrita, expresión escrita, análisis de textos), la expresión gestual , etc.

Asimismo, permite trabajar los registros de lengua (la jerga de los ladrones, de los policías, el vocabulario rebuscado del alcalde en actos públicos, las vulgaridades de los choferes y ayudantes, etc.).

finalmente, permite la creatividad colectiva de los alumnos ya que permite responder o contraponer al texto del suceso elegido y propuesto por el maestro, otro texto elaborado por los mismos alumnos.

5.2.6 Dramatización por imitación o plagio

a. Definición: Aquí se trata de imitar la actuación y la expresión verbal de los locutores de radio y/o de los presentadores de televisión. Los niños pueden imitar, con suspicacidad y talento, el mundo y la vida de los adultos, tal como pueden imitar al profesor de castellano.

b. Procedimiento:

-El maestro graba o memoriza la noticia y la reproduce para los alumnos o bien la redacta como si fuera un locutor de radio. Los alumnos ven al "presentador de televisión" o escuchan al "locutor de radio" escenificado por el maestro.

-El maestro verifica la comprensión global del noticiero y la comprensión detallada de las noticias más importantes.

-El maestro de idioma hace encontrar a los alumnos, las palabras y las expresiones más constantes de los locutores o presentadores de noticieros ("radio oyentes", "noticias internacionales", "informes policíacos", etc.).

-El maestro subdivide a los alumnos en subgrupos que trabajan sobre las principales noticias escuchadas y seleccionadas por los alumnos. Para lograr el éxito de la imitación o plagio, las noticias seleccionadas deben referirse a aspectos de la vida local y rural de los educandos.

- Los alumnos redactan las noticias principales en un estilo periodístico elemental.

- Los alumnos locutores juegan la escena de presentadores de noticias ante sus compañeros. Para el efecto, deberán improvisar una decoración adecuada, distribuirse los roles (locutores, público y oyente), introducir el medio ambiente sonoro de la radio o la televisión, etc.

c. Ejemplos:

- Dramatización de uno u otro radionoticiero

- Dramatización de uno u otro telenoticiero

- Dramatización de radionovelas y telenovelas

- Dramatización de una lección de castellano del maestro

- Dramatización de actos protocolarios realizados por las autoridades de la escuela.

d. Problemas:

Los problemas son los mismos mencionados en las dramatizaciones anteriores.

5.3 LAS SIMULACIONES

Una simulación es una copia simulada, ficticia, escenificada de intercambios interpersonales y de tomas de decisión organizados alrededor de una situación o problemática difícil: casos por aclarar, problemas por resolver, decisiones por tomar, proyectos a discutir, conflictos por arbitrar, litigios y disputas por conciliar, debates por moderar, consejos a dar, etc.

La simulación es siempre una secuencia arreglada previamente por el profesor. En ella los actores participantes juegan roles sociales convenidos por adelantado pero tienen derecho de iniciativa personal en el desarrollo de las mismas; y para ello deben orientar con suficiente tiempo para documentarse.

Los juegos de simulaciones son técnicas pedagógicas muy adaptados para hacer experimentar al estudiante de castellano las situaciones de comunicación donde los actos de palabra, (lo que se hace cuando se habla: presentarse, permitir el paso, rechazar una invitación, quejarse, etc.), la intención de los mismos (lo que se busca hacer cuando se habla: gustar, convencer, etc.) y las funciones discursivas (por ejemplo, el encadenamiento de enunciados en una argumentación) son mejor escenificados que en los ejercicios formales o en repetición y la explicación de un diálogo. Estas técnicas se usan para desarrollar la expresión oral de estudiantes principiantes y de nivel intermedio. Por ello, la relación que desarrolla el profesor de castellano con los alumnos es predominantemente semidirectiva.

Hay básicamente dos tipos de simulaciones: la social que tiene objetivos funcionales u operativos, y la dirigida que tienen objetivos lingüísticos.

5.3.1 Ventajas

Las simulaciones son fáciles de representar o escenificar debido a que:

- a. Son más previsibles en su desarrollo y permiten más el empleo de formas y frases aprendidas por adelantado.
- b. No colocan al estudiante de castellano en el problema de vivir la contradicción de todo mediante (ser uno mismo o ser otro) con medios lingüísticos limitados.
- c. Permiten al profesor preparar simulaciones específicas que ponen en práctica uno u otro acto de palabra (llamar, exigir, persuadir, preguntar, etc.)
- d. Permiten la producción de determinados actos de palabras en situaciones bien definidas, lo que las hace interesantes tanto para el educador como para los educandos.
- e. Permiten al aprendiz de castellano acercarse conscientemente a un modelo de expresión por imitar en lugar de ser obligado a improvisar en una nueva situación de comunicación.

5.3.2 Procedimiento

El desarrollo de una simulación puede desmembrarse en cinco etapas:

a. Determinar los objetivos

El objetivo de la enseñanza del castellano es predominantemente la competencia comunicativa del alumno: El alumno debe ser capaz de comunicar y no solamente de conocer las estructuras y la gramática del mismo.

Por ello, los objetivos son funcionales y lingüísticos, pero el alumno puede familiarizarse con el castellano a través del aprendizaje de los comportamientos sociales: La comunicación, la cooperación, la competencia, la toma de decisiones, etc.

Es decir que la limitación de los comportamientos sociales típicamente extranjeros (ladinos o castellanohablantes) permite hacer sentir al alumno las diferencias con su propio sistema lingüístico. Este es un proceso empírico pero activo que facilita, ulteriormente, la enseñanza de los fenómenos culturales y de civilización.

b. Reunir los datos

- El profesor y los alumnos deben identificar a los actores, fijar sus objetivos, roles los medios que les permitirán alcanzarlos.

-El profesor debe dar a los alumnos las informaciones básicas en relación a la estructura de la situación y toda la documentación que les permita comprender mejor el hecho social escenificado. Pueden utilizar como fuentes de información, la prensa escrita, afiches, cartas, circulares, obras de vulgarización, y la experiencia personal del profesor como del mismo alumno.

- La compilación de estos documentos desemboca en la redacción de "fichas" descriptivas que suministran los datos útiles para la identificación de los participantes-actores, sus objetivos y sus recursos. Para la redacción de estas "fichas de candidatura", puede procederse mediante trabajos de síntesis por grupos.

c. Contruir el modelo

- La construcción del modelo de simulación se realiza en base a los elementos siguientes:

Objetivo	Modos de Interacción
Tema	Utileria o recursos
Titulo	Efectos de Sonido u otros efectos
Contenido	Escenario
Personajes-actores	Espectadores

Hay que tratar de reducir al máximo el número de participantes para que el modelo pueda funcionar. Sus tareas y objetivos deben ser bien establecidos:

- Los secretarios redactan las fichas de actores, con imparcialidad
- Seleccionan seis y nombran un comité de selección de seis miembros
- reúnen un expediente completo conteniendo noticias confidenciales, cartas de recomendación.
- establecen un guía de cuestionario para la entrevista.
- redactan las cartas de nombramiento o nominación.
- Los conserjes, egresados de la escuela, sacerdotes, antiguos empleadores, altas personalidades y otras autoridades, juegan el rol de informadores.
- El comité de selección se reúne para examinar los expedientes, retienen tres y nombra un presidente y un secretario. Se entrevista con los tres candidatos retenidos, delibera a puertas cerradas y nombra un candidato.
- Los candidatos suministran las informaciones pedidas, y participan en la entrevista con el comité de selección (tres miembros).
- El profesor distribuye la utilería o recursos. Esta distribución es fácil cuando se trata de recursos materiales (objetos, dinero) pero no cuando se trata de recursos invisibles (reputación, estatus social, etc.).

El profesor tendrá cuidado de incluir en el modelo todos los detalles, que pueden dar lugar a problemas en el desarrollo de la sesión y que deberán ser resueltos sea por el conjunto de alumnos, sea por un grupo de alumnos observadores, sea por el mismo profesor. Por ejemplo: los modos de interacción entre actores participantes.

d. Fabricar el material

- Una vez descrito el modelo, hay que materializarlo mediante un escenario, fichas que describen los roles, las reglas y que suministren todos los datos del problema.
- El escenario debe ser muy detallado y claro para que tanto participantes como observadores o expectadores comprendan rápido la situación inicial y para que se sientan implicados en él, es necesario que también sea realista.
- Es necesario familiarizar a los actores-participantes con las reglas básicas, las cuales son de dos tipos:
 - Reglas que definen las presiones a nivel de los comportamientos, códigos de interacción (el comité de selección, nombra su presidente, el comité escoge entrevistar a tres candidatos, delibera a puertas cerradas).
 - Reglas administrativas que determinan, por ejemplo, la duración y extensión de cada fase de la sesión, a los trabajos preparatorios, y el tiempo consagrado a la simulación misma.
- El material debe ser simple, si es posible auténtico y de fácil acceso. Solo se retendrá lo esencial para evitar ahogar a los actores en lecturas aburridas que les podría recordar un ejercicio escolar tradicional.

e. Evaluar la actividad

- La evaluación constante y permanente es un aspecto importante de la sesión. No hay que realizarla al final porque sería privarse de la posibilidad de modificar algunas reglas, de cambiar los roles, de rectificar datos, de redistribuir la utilería.
- La evaluación puede realizarse mediante un grupo de dos a cuatro alumnos colocados, desde el principio, en posición de observadores.

5.4.4 Ejemplo de Simulaciones

a. La simulación social

Estos juegos están básicamente determinados por objetivos funcionales. de allí que se parte de situaciones de comunicación tomadas de la vida diaria.

- **Objetivo del juego:** Nombrar un delegado de la clase mediante elecciones por votación secreta.
- **Reunión del material:** En la clase, se prepara un expediente para remitirlo a los miembros del Comité de Selección. El expediente de cada candidato puede constituirse con lo siguiente:
 - **1 ficha de candidatura:** El curriculum vitae del candidato (datos personales, formación académica, experiencia laboral, meritos escolares, etc.).
 - **1 ficha de referencia:** Cartas de recomendación, constancias de trabajo.
 - **1 ficha confidencial:** Informaciones obtenidas de diversas fuentes: policía, directores de escuela, vecinos, (Pedro López fue amonestado por el director de la escuela por hurto de Tapices y plumas).
 - **1 juego de preguntas posibles para guiar la entrevista personal (interés, situación económica, identificación con la clase, etc.)**
- **Desarrollo del juego**
Publicidad. La publicidad procurará dar a conocer la existencia y la naturaleza del cargo y motivará, interesará e invitará a los alumnos a presentar su candidatura.

Constitución del expediente. Esta se realiza mediante trabajo en grupo, sea en clase o fuera de ella.

Los estudiantes se convierten en jurados: ponen sobre fichas prácticas el contenido de las cartas de candidatura.

Un comité de selección es nombrado: 6 estudiantes y un presidente y un secretario de sesión. Estos nombramientos pueden ser realizados por el profesor o por los estudiantes. Los 8 estudiantes, dejan de participar en el juego hasta el momento de la entrevista o de su participación en el comité.

El resto de alumnos después de haber examinado las cartas de candidaturas retienen al número de actores a participar. El criterio de selección lo elaborará el profesor quien podrá, guiar a to do el grupo: ambiente para desenvolverse, originalidad de las respuestas, entusiasmo natural de tal o cual candidato, etc.

Las cartas y fichas de candidaturas son enviadas a los estudiantes cuya candidatura no ha sido retenida.

Los alumnos que no califican se reparten en tres subgrupos para:

- Redactar notas confidenciales sobre cada candidato retenido (hechos muy precisos suministrados por sus colegas de trabajo, amigos, etc.).
- Escribir una carta de referencia, muy alagadora por supuesto para cada candidato retenido.
- Preparar para el comité de selección, algunas preguntas que servirán para precisar las ideas de los candidatos sobre su manera de ver el trabajo, de evaluar su desenvolvimiento en la expresión, su sentido de observación, su sentido práctico. Algunas de estas preguntas pueden no tener ninguna relación con la función propuesta.

El comité de selección (8 estudiantes ya nombrados) se reúnen para examinar los expedientes, retienen candidatos aptos para la entrevista y designan un presidente de comité.

- La entrevista propiamente dicha

El presidente preside efectivamente la entrevista. Da y retoma la palabra, pasa notas a los otros miembros del comité para pedirles el planteo de tal o cual cuestión, o pide al candidato hacer alguna cosa como: resolver un pequeño test psicológico, jugar con un juego educativo complicado, responder a una pregunta planteada en voz baja para evaluar su capacidad auditiva, leer en alta voz un artículo del periódico, etc.

En cada entrevista, un sólo candidato asiste al interrogatorio, de manera que los otros no podrán escuchar lo que se dice en ella. Los estudiantes no seleccionados no asistirán a esta entrevista, sólo el profesor estará presente. La grabadora puede encontrar aquí toda su utilidad.

-La decisión

En base a los criterios establecidos, el comité delibera un secreto y anuncia, después, la decisión final. La grabadora puede ser utilizada aquí para facilitar un trabajo de explotación ulterior.

El secretario puede redactar una carta comunicando el éxito profesional al elegido.

La longitud de esta fase dependerá del interés de los estudiantes y de la naturaleza de los puntos lingüísticos por enseñar.

b. La simulación dirigida

Este tipo de simulaciones, se diferencian de las anteriores en que están fuertemente determinadas por objetivos lingüísticos, inclusive gramaticales. De allí que, se aprte de los puntos de morfosintaxis o de actos de palabra para levantar el inventario de las situaciones de comunicación por similar.

- El caso de la negación:

Simulación: el interrogatorio de la policía

Personaje: un policía, Don Pedro el acusado del robo de mercaderías a Don Pablo pero es inocente.

Secuencia: El policía plantea preguntas al acusado quien niega todo sistemáticamente:

- ¿Usted conoce a Don Pablo?

- No, no lo conozco

- ¿Usted lo había conocido antes?

- No, nunca lo había visto

- ¿Estas mercaderías, son de usted?

- No, no son mías.....

Aplicaciones: este tipo de simulaciones puede aplicarse a las otras maneras de construir oraciones y a los modos diversos de conjugar los verbos del castellano.

- El caso de los nombres de Departamentos

Simulación: la terminal de buses

Personajes: el viajero y el ayudante de camioneta asistido por el chofer del autobus extraurbano.

Secuencia: El viajero necesita asesoría para hacer un programa o armar un itinerario de viaje que incluye tres trasbordos de camioneta ya que no hay línea directa.

- Quiero ir a Huehuetenango, qué puedo hacer?

- Tome la camioneta que va para los encuentros y allí cambie de camioneta.

-Cuál camioneta tomo allí?

- Tome cualquiera que vaya a Cuatro Caminos

- Dónde queda Cuatro Caminos?

- Antes de Xela, allí cruzan cuatro caminos, uno va para Huehuetenango, otro para Quetzaltenango, otro para Guatemala y otro para Totonicapán.

- Cómo se llama la camioneta que va para Huehuetenango?

Aplicaciones: Este tipo de simulaciones puede aplicarse en el aprendizaje y conocimiento de otros lugares como centros turísticos, ciudades industriales, cabeceras departamentales, carreteras principales, etc.

5.4 LOS JUEGOS DE ROLES

Es la animación por dos o tres estudiantes o personajes de escenas más espontáneas, superficiales y hasta más caricaturales que las de las simulaciones propiamente dichas. Aquí, se trabaja sin filtros ni escenarios predeterminados sin documentación ni preparación particular. La única presión que se tiene es la de los contenidos de los cursos de lengua, y las consignas necesarias para el punto de partida de los juegos.

Estos juegos se utilizan para desarrollar la expresión oral de los estudiantes de nivel intermedio, y por ello, la relación que desarrolla el profesor con los alumnos es predominantemente no-directiva. En estos juegos, los estudiantes se comportan, según su temperamento, como simples actores de personajes ficticios de composición, o se proyectan con su personalidad en las escenas que colindan con el psicodrama. Hay que evitar o disminuir la definición de las consignas de composición, las indicaciones de escenario y las reglas de simulación para que los participantes se identifiquen con los roles, técnicos o rico-profesionales que juegan. A mayor espontaneidad, mayor implicación.

El objetivo principal de los juegos de roles es lograr la trasposición de conocimientos adquiridos a otras situaciones. Para ello, los estudiantes deben superar el diálogo memorizado para crear espontáneamente. De allí que los juegos de roles se les denomina también técnicas de la expresión espontánea puesto que buscan garantizar el desarrollo del juego improvisado. Esta improvisación es más natural e innata en los niños que en los adolescentes y adultos, pero estos pueden caer en la imitación estéril de modelos de diálogos.

Para ayudar a los alumnos a improvisar, el profesor les ayudará a ser originales haciéndoles recorrer el camino inverso a la educación clásica, es decir, deberán volver a aprender gestos simples y a conocer sus significados y utilidades. Y para desarrollar su espontaneidad, el profesor los pasará de la improvisación anárquica y elemental a una espontaneidad creadora y adaptada a sus tareas, expectativas y necesidades reales.

5.4.1 Procedimiento

- a. El marco material: El medio material puede ser intencionalmente seleccionado o dejado a la casualidad. Para la escena, es necesario un espacio de dimensiones medianas, circular y bien delimitado. Una mesa y una silla pueden constituir todo el decorado. Hay que evitar la manipulación del material escénico (objetos, ropas) porque desvía a los participantes de la función esencial del juego.
- b. Los participantes: Normalmente, el número oscila entre dos u ocho participantes para garantizar la movilidad necesario y un mínimo de implicación. Para reducir los bloqueos, las inhibiciones, se tratará de agrupar a los actores por afinidad, grado de

madurez efectiva o cultural, nivel de lengua. El resto de la clase, que será la audiencia, podrá ser pasivo o activo según el tema elegido.

- c. El rol: Hay que dar a los alumnos la oportunidad real de asumir un rol. El rol preexiste a la situación pero no basta una situación o un suceso ante sí para expresarse si no hay roles a jugar. Se puede contemplar una escena con toda neutralidad. Es de la confrontación de roles que se generan las situaciones de comunicación y de enunciación.

El hecho que un alumno tenga un rol preciso a jugar, supone ya, si lo asume, un conjunto de posiciones en su relación con los otros roles. Podrá jugar entonces, su propio rol o los de su entorno. Lo difícil en estos casos no es de determinar el rol sino el asumirlo y jugarlo.

Para estos roles, no deben haber textos de respuestas, puesto que el alumno deberá inventarlos. Excepto con los alumnos principiantes o retrasados, a quienes se les podrá dar, en un trabajo previo, ayudas lexicales y nociones correspondientes a actos de palabra que se vivirán en los juegos de roles.

5.4.2 El desarrollo de la sesión

Las etapas que se siguen en el desarrollo de un juego de roles son las siguientes:

- a. Elección del tema:

El profesor ejerce una función directriz para la elección del tema puesto que tiene constantemente la preocupación de los objetivos funcionales y lingüísticos del ejercicio. La clase debe discutir el proyecto, pedir informaciones suplementarias, modificar los roles si nadie se siente implicado.

Los alumnos pueden también proponer un tema que les es conocido e importante. El juego comenzará entonces en medio de una discusión preparatorio de grupo donde alumnos y profesores bosquejarán en conjunto los roles.

- b. Atribución de los roles:

Los alumnos deberán elegir su rol. A menudo esto trae consigo problemas: el alumno que propone el tema electo se reserva el rol principal, hay buenos y malos roles. El reparto puede ser pues fuente de conflictos.

El profesor tratará de intervenir lo menos posible, reservándose el derecho de arbitraje final en caso de conflicto prolongado.

c. Desarrollo del juego:

En el juego, sólo la situación es precisada, la cual es, en principio, ficticia. Hay que evitar la animación de escenas que podrían convertirse en psicodramas ya que el profesor, no es apto para controlar algunas secuencias dramáticas.

El profesor evitará dar a los alumnos roles que podrían despertar en ellos, recuerdos traumatizantes. En caso de afrontar, en una sesión, situaciones psicodramáticas, deberá intervenir para neutralizar el drama en germen y reubicar el rol en una perspectiva puramente lúdica o restablecer radicalmente la ficción y el juego.

Sin embargo, el profesor deberá también evitar proponer roles de pura composición y para los cuales basta con imitar modelos estereotipados (vendedores y compradores, turistas perdidos, tíos o tías que organizan un cumpleaños, etc.). Por ello, hay que evitar la confusión entre personaje (que tiene modelos de acción fijos y predeterminados) y rol (que tiene modelos de comportamiento imprevisibles).

Para lograr la improvisación, es necesario que la situación inicial contenga un germen de desequilibrio, de imprevisibilidad, el cual provocará o estimulará una real espontaneidad creativa. Ello posibilitará la invención y la escenificación de una secuencia, una serie de acciones e interacciones que se encadenan sin texto o libreto previo.

5.4.3 Ejemplos de juegos de roles

a. Ejemplos de temas:

La visita del familiar que vive en la costa.

La pérdida del tapiz del mejor alumno de la clase

El pinchazo de llanta de la camioneta.

El profesor que no prepara su clase.

El viaje de papá a la capital.

La permuta del maestro de grado.

La plática del doctor a los alumnos.

La visita del supervisor a la escuela.

b. Ejemplo de juego de rol: la visita del familiar que vive en la costa

Número de participantes: 6 alumnos.

Objetivo funcional y lingüístico: Utilizar el nivel de lengua adecuado para la visita y la identificación del visitante mediante objetivos y oraciones simples.

Revisión de saludo de la negación de las preguntas y respuestas.

Principales actos de palabras: Sorpresa, conversación animada, identificación de personajes, interrogaciones.

Tipo de escena: Juego de roles.

Nivel de manejo del castellano: Principiantes (con preparación lingüística) cualquier otro nivel (no indispensable la preparación lingüística).

Situación: Papá y Mamá reciben la visita de un tío que vive en la Costa Sur (Escuintla). Ellos no dejan a los niños interferir en la conversación familiar. Después de la ida del tío, los hijos interrogan a los padres sobre la identidad del visitante.

Material lingüístico utilizable:

- Los niños preguntan:	Quién es ese señor papá? Cómo se llama? Qué es de nosotros papá? En donde vive ahora?	Por qué vino aquí? Qué le dijiste mamá? Va volver a venir? Cuánto tiempo se va quedar?
- Los padres responden:	Es mi hermano Se llama Juan Pedro López Es el tío de ustedes Viven en una ciudad que se llama Escuintla.	Vino a visitarme, después de 5 años. Yo no le dije nada, no platico conmigo. Va a regresar otra vez, antes de volver a su pueblo. Se va a quedar una semana con tu tío Pablo López.

Preparación del juego de roles

Hay que hacer imaginar, con precisión, la escena por el grupo de participantes.

- Imaginar la casa familiar receptora de la visita (decoración, ambiente, la choza-milpa, etc.).
- Imaginar a los padres de familia (un día domingo por la tarde, ambos esposos descansan en la casa y platican alrededor del radio en el patio).
- Imaginar al familiar visitante (nombre, edad y actitudes de hombre maduro, viajero cansado).

Es necesario imaginar también variantes posibles que complican la situación a nivel de implícitos o supuestos en base a la presentación y actitudes del visitante:

- Los niños pensaron que se trataba de un cobrador de deudas del papá.
- La esposa pensó que se trataba de un señor que quería venderle tierras a su esposo.
- El esposo pensó que su tío venía a anunciarle una mala noticia: la muerte de su abuelo.

Accesorios

Arreglo del espacio. Ningún accesorio u objeto excepto si, en la preparación del juego de rol, se les da una función importante (un mueble, o una máquina, un libro, etc.).

MINISTERIO DE EDUCACION
DIRECCION DE DESARROLLO SOCIO EDUCATIVO RURAL
PROYECTO DE DESARROLLO DE LA EDUCACION PRIMARIA RURAL
CONSULTORIA EN ENSEÑANZA BILINGÜE

A N E X O

TECNICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS IDIOMAS MAYAS A EDUCANDOS MAYAHABLANTES

1. TECNICAS PARA EL MANTENIMIENTO Y CONSOLIDACION ORAL DE LOS IDIOMAS MAYAS
2. TECNICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE LOS IDIOMAS MAYAS.

P R E S E N T A C I O N

En este anexo, presentamos dos series de técnicas: la primera, corresponde a las técnicas para la consolidación y mantenimiento de los idiomas mayas, y la segunda, técnicas para la enseñanza de la lectura y escritura de dichos idiomas. Ambas series son de gran utilidad para los promotores y maestros bilingües en el desarrollo de su actividad docente, e inclusive pueden ser útiles para los maestros castellanohablantes en relación al mantenimiento del castellano.

La mayoría de estas técnicas fueron revisadas y corregidas por los docentes que atienden preprimaria y primer grado de primaria de las escuelas que atiende el PRODEPRIR correspondientes a sus fases II y III. El método que se utilizó para su revisión y corrección fue el de las discusiones en grupo, las cuales permitieron la puesta en común de las respectivas experiencias docentes en el campo de la enseñanza de idiomas.

Este compendio de técnicas no registra todas las técnicas que existen y que usan en la actualidad en este campo. Tampoco presenta las técnicas en una secuencia rigurosa que respete el avance lógico y cronológico de las clases de idioma maya. Sin embargo, constituyen referencias positivas para los maestros para sistematizar más su práctica docente, y para complementar y enriquecer su actual repertorio de técnicas. Es necesario señalar, además, que estas técnicas también tienen efectos indirectos como lo son el estimular una buena relación entre profesores y alumnos y el favorecer el desarrollo expresivo de los alumnos en todos los aspectos.

Cabe indicar que el orden de apareamiento de cada una de las técnicas no indica el orden de aplicación ni desarrollo de los mismos, ya que la utilización de dichas técnicas estará a criterio del docente. Con este anexo esperamos contribuir al mantenimiento y consolidación de los idiomas mayas en la misma escuela, así como a hacer más agradables y adaptadas las clases de idioma.

1. TECNICAS PARA EL MANTENIMIENTO Y CONSOLIDACION ORAL DE LOS IDIOMAS MAYAS

1.1 De la Onomatopeya.

1.1.1 Su Desarrollo

1.1.1.1 Motivación y presentación del material didáctico.

1.1.1.2 Imitación de sonidos de las figuras y/u objetos ilustrados o representados en el material didáctico.

1.1.1.3 Pronunciación correcta de las palabras por el maestro, enfatizando las de difícil pronunciación.

1.1.1.4 Repetición constante de las palabras de difícil pronunciación por los alumnos, en forma individual y/o grupal.

1.1.1.5 Reafirmación de la actividad oral por el maestro.

1.1.2 Sus Ventajas:

1.1.2.1 Hace participar a toda la clase.

1.1.2.2 Contribuye a la correcta pronunciación de las palabras, incluyendo las guturales.

1.1.2.3 Enseña a distinguir las procedencias de los sonidos.

1.1.2.4 Permite la participación individual de los alumnos.

1.1.2.5 Enseña a reconocer las figuras.

1.1.3 Sus Limitaciones:

1.1.3.1 Exige material ilustrado, motivador y adaptado.

1.1.3.2 Exige creatividad en la preparación de los materiales a utilizar.

1.1.3.3 Requiere buena planificación para lograr los objetivos previstos.

1.1.3.4 Requiere de aulas individuales para cada grado.

1.2 Del Diálogo

1.2.1 Su Desarrollo:

1.2.1.1 Selección d un tema acorde a los intereses de los alumnos.

1.2.1.2 Selección de un alumno, según criterio del maestro.

1.2.1.3 Desarrollo del diálogo, entre maestro y alumno seleccionado, en idioma maya.

1.2.1.4 Selección de otro alumno y desarrollo de otro diálogo, según criterio del maestro.

1.2.1.5 Puesta en común de lo dialogado, con participacion de toda la clase.

1.2.1.6 Reafirmación del tema tratado en el diálogo, por el maestro.

1.2.2 Sus Ventajas:

1.2.2.1 Permite el intercambio de ideas entre los que participan en el diálogo.

1.2.2.2 Crea el hábito de escuchar.

1.2.2.3 Descubre y crea nuevos criterios.

1.2.2.4 Estimula a los alumnos tímidos.

1.2.2.5 Permite a los alumnos presentar diferentes puntos de vista.

1.2.2.6 Despierta sentimientos cordiales de amistad.

1.2.2.7 Provee variedad de temas y de ideas.

1.2.2.8 Hace participar a todos los alumnos.

1.2.2.9 provee seguridad al alumno para presentarse en público.

1.2.3 Sus Limitaciones:

1.2.3.1 Demanda dirección hábil por parte del maestro.

1.2.3.2 Los alumnos pueden no tener temas por dialogar.

1.2.3.3 Los alumnos pueden salirse del tema del diálogo.

1.2.3.4 Los niños parlanchines pueden dominar con facilidad el diálogo.

1.3 La Narrativa en General 1

1.3.1 Su Desarrollo:

1.3.1.1 Motivación y presentación del tema por describir (problemas, sucesos diversos, acontecimientos, etc.).

1.3.1.2 Narración por el maestro en idioma maya.

1.3.1.3 Narración por el alumno en idioma maya.

1.3.1.4 Análisis de la narración por alumnos y maestros.

1.3.1.5 Comprobación de la asimilación del mensaje.

1.3.1.6 Relación del contenido del mensaje con situaciones de la vida real del niño.

1.3.2 Sus Ventajas:

1.3.2.1 Permite la participación voluntaria de algunos alumnos para relatar o narrar acontecimientos de importancia para ellos

- 1.3.2.2 Motiva a otros alumnos a participar.
- 1.3.2.3 Crea un ambiente agradable en clase.
- 1.3.2.4 Permite al alumno hacer su presentación en grupo.

1.3.3 Sus Limitaciones:

- 1.3.3.1 Demanda dirección hábil.
- 1.3.3.2 No logra la participación de algunos alumnos.
- 1.3.3.3 No logra hacer analizar el contenido de los mensajes por todos los alumnos para comprenderlos.
- 1.3.3.4 Requiere tiempo suficiente para su desarrollo.

1.4 De la Narración de Cuentos

1.4.1 Su Desarrollo:

- 1.4.1.1 Motivación y presentación del material didáctico preparado por tal efecto.
- 1.4.1.2 Narración, en idioma maya, del cuento por el maestro o por algún vecino de la comunidad invitado para tal fin.
- 1.4.1.3 Narración del cuento por alguno de los alumnos, en idioma maya.
- 1.4.1.4 Reafirmación del contenido del cuento por el maestro.

1.4.2 Sus Ventajas:

- 1.4.2.1 Despierta el interés en los alumnos, especialmente si el cuento es interesante.
- 1.4.2.2 El maestro puede utilizar ésta técnica como motivación de otros temas.
- 1.4.2.3 Crea un ambiente agradable en clase.
- 1.4.2.4 Estimula la imaginación y creatividad del alumno para narrar.
- 1.4.2.5 Estimula la imaginación y creatividad del maestro para narrar.

1.4.3 Sus Limitaciones:

- 1.4.3.1 Requiere material de fácil obtención.
- 1.4.3.2 Requiere de tiempo necesario para la preparación del material a utilizar.
- 1.4.3.3 El maestro tiene que poseer ciertas cualidades para narrar el cuento.
- 1.4.3.4 El maestro tiene que aprender el cuento de memoria.
- 1.4.3.5 El maestro tiene que tener creatividad para expresar y ejemplificar el cuento.
- 1.4.3.6 Puede tornarse aburrido si el maestro no tiene la habilidad o la creatividad para dirigir la actividad.

1.5 De la Dramatización

1.5.1 Su Desarrollo:

- 1.5.1.1 Selección del tema por los alumnos.
- 1.5.1.2 Presentación del tema escogido por los alumnos.
- 1.5.1.3 Organización del grupo de alumnos que participarán en el drama.
- 1.5.1.4 Selección de recursos a utilizar.
- 1.5.1.5 Asignación del papel que cada alumno desempeñará en el drama.
- 1.5.1.6 Ensayo de la dramatización sin la presencia del resto de alumnos.
- 1.5.1.7 Presentación de la dramatización ante el resto de alumnos.
- 1.5.1.8 Discusión colectiva sobre el contenido del tema dramarizado.
- 1.5.1.9 Interpretación del mensaje del drama.
- 1.5.1.10 Reafirmación del tema por el maestro.
- 1.5.1.11 Evaluación de la actividad.

1.5.2 Sus Ventajas:

- 1.5.2.1 Participación directa de los alumnos en el desarrollo del contenido.
- 1.5.2.2 Motivación del grupo que participa hacia los restantes.
- 1.5.2.3 Los alumnos pueden captar con más facilidad el contenildo del drama.
- 1.5.2.4 Los alumnos aprenden a través de la experiencia.
- 1.5.2.5 Desarrolla el vocabulario de los alumnos.
- 1.5.2.6 Estimula a los alumnos al ser actores del drama.
- 1.5.2.7 El maestro descubre en los niños habilidades, destrezas y aptitudes individuales.

1.5.3 Sus Limitaciones:

- 1.5.3.1 Requiere de tiempo suficiente para la preparación de la representación del drama.
- 1.5.3.2 Exige turnar a los alumnos en cada dramatización.
- 1.5.3.3 Requiere de trabajo el coordinar la organización y presentación del drama.
- 1.5.3.4 Se necesita de mucho material y de espacio adecuado.

1.6 Del Canto

1.6.1 Su Desarrollo:

- 1.6.1.1 El profesor motiva a los alumnos para la expresión musical en Idioma Maya.
- 1.6.1.2 El profesor selecciona un canto con palabras y contenido conocidas por los alumnos.
- 1.6.1.3 El profesor presenta y repite la letra del canto.
- 1.6.1.4 Los alumnos repiten con el profesor la letra del mismo.
- 1.6.1.5 Los alumnos cantan con el profesor la primera estrofa.
- 1.6.1.6 El profesor presenta el canto con mímicas.
- 1.6.1.7 Los alumnos repiten la mímica del canto.
- 1.6.1.8 El profesor canta toda la composición.
- 1.6.1.9 Los alumnos entonan toda el canto, realizando la mímica de la misma.

1.6.2 Sus Ventajas:

- 1.6.2.1 Hace participar a todos los alumnos en el canto y en la representación mímica.
- 1.6.2.2 Desarrolla la voz y la expresión gestual de los alumnos.
- 1.6.2.3 Inicia a los alumnos en las actuaciones y demostraciones teatrales.
- 1.6.2.4 Sirve de diversión y motivación a los alumnos.

1.6.3 Sus Limitaciones:

- 1.6.3.1 Algunos maestros no tienen "oído" ni buena tonalidad de voz.
- 1.6.3.2 El maestro necesita tener un repertorio variado de cantos infantiles en lengua maya.
- 1.6.3.3 El maestro no siempre posee habilidad para realizar las mímicas.
- 1.6.3.4 Algunos niños no gustan o no tienen "oído" para el canto.

1.7 Del Juego

1.7.1 Su Desarrollo:

- 1.7.1.1 El profesor selecciona o inventa un juego simple y divertido.
- 1.7.1.2 El profesor da las instrucciones del juego en la lengua materna de los alumnos.
- 1.7.1.3 Los alumnos plantean al maestro las preguntas sobre la aplicación de las reglas del juego.
- 1.7.1.4 El maestro selecciona a algunos niños para hacer una demostración del juego ante sus compañeros.
- 1.7.1.5 Los niños realizan el juego.
- 1.7.1.6 El maestro participa como jugador o como animador en el juego.

1.7.2 Sus Ventajas:

- 1.7.2.1 Hace participar a todos los alumnos.
- 1.7.2.2 Evita el aburrimiento mediante la evasión agradable.
- 1.7.2.3 Fomenta el uso abundante del idioma maya oral.
- 1.7.2.4 Hace participar a los niños tímidos y aislados.
- 1.7.2.5 Despierta el interés del niño en el trabajo en grupo.

1.7.3 Sus Limitaciones:

- 1.7.3.1 Exige didáctica del juego al maestro.
- 1.7.3.2 Exige local o espacio adecuado y amplio.
- 1.7.3.3 Requiere de instrumento suplementario para realizar el juego.
- 1.7.3.4 Requiere del maestro un repertorio variado de juegos.

1.8 De las Descripciones

1.8.1 Su Desarrollo:

- 1.8.1.1 Presentación de un objetivo seleccionado por parte del maestro.
- 1.8.1.2 Descripción de las partes del objeto por parte del maestro.
- 1.8.1.3 Descripción colectiva de las partes del objeto por parte de los alumnos.
- 1.8.1.4 Reformulación de la descripción por parte de cada alumno.

1.8.2 Sus Ventajas:

- 1.8.2.1 Enseña a observar en detalle las partes de los objetos.
- 1.8.2.2 Obliga a los alumnos a expresarse a su manera y según su estilo personal.
- 1.8.2.3 Hace participar grupal e individualmente a los alumnos.
- 1.8.2.4 El maestro puede verificar las diferencias de habilidad expresiva entre los alumnos.
- 1.8.2.5 Favorece una relación directa y agradable entre maestro y alumnos.

1.8.3 Sus Limitaciones:

- 1.8.3.1 El maestro debe ser creativo para seleccionar los objetos por describirse en clase.
- 1.8.3.2 El maestro debe manejar habilmente el grupo para mantener el interés de los alumnos:

2. TECNICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE LOS IDIOMAS MAYAS

2.1 Del copiado a través de la observación

2.1.1 Su Desarrollo:

- 2.1.1.1 Motivación oral enfocada hacia una gráfica.
- 2.1.1.2 Presentación del tema.
- 2.1.1.3 Indicación de la forma de desarrollo de la actividad.
- 2.1.1.4 Copiado del ejercicio.
- 2.1.1.5 Control de la actividad por parte del maestro
- 2.1.1.6 Revisión de la actividad.
- 2.1.1.7 Reafirmación de lo copiado por los alumnos.

2.1.2 Sus Ventajas:

- 2.1.2.1 Despierta el interés en el alumno a través de la motivación.
- 2.1.2.2 Mantiene interesado al alumno.
- 2.1.2.3 Ejercita lo aprendido.
- 2.1.2.4 Desarrollo su motricidad.
- 2.1.2.5 El maestro puede dedicarse más a los alumnos rezagados.

2.1.3 Sus Limitaciones

- 2.1.3.1 En preprimaria, no se utiliza a principios de año.
- 2.1.3.2 Se necesita de tiempo suficiente para la revisión de tareas desarrolladas.
- 2.1.3.3 La actividad se puede tornar monótona cuando se aplica a menudo.

2.2 De la Repetición

2.2.1 Su Desarrollo:

- 2.2.1.1 Motivación y presentación del tema.
- 2.2.1.2 Lectura del tema por el maestro.
- 2.2.1.3 Lectura en grupo de lo expuesto por el maestro.
- 2.2.1.4 Lectura individual de los alumnos de lo leído por el grupo.

2.2.1.5 El maestro verifica lo leído por el o los alumnos.

2.2.2 Sus Ventajas:

2.2.2.1 El maestro logra corregir los errores de lectura.

2.2.2.2 Inicia al alumno a presentarse ante un grupo.

2.2.2.3 Invita al alumno a leer cuando el material es motivador y adaptado a su medio cultural.

2.2.3 Sus Limitaciones:

2.2.3.1 El alumno lee de manera forzada cuando el material didáctico no es motivador.

2.2.3.2 Requiere de tiempo suficiente para su desarrollo.

2.2.3.3 Los alumnos se vuelven memoristas si no se logra la reformulación de los contenidos.

2.2.3.4 Los alumnos avanzados sienten aburridos la técnica.

2.2.3.5 Se presta a ser utilizado hasta en el segundo grado de primaria.

2.3 De las tareas dirigidas

2.3.1. Su Desarrollo:

2.3.1.1 Motivación y presentación de la actividad (recortes, dibujos, ordenamientos, limpieza, pinturas, juegos, etc.)

2.3.1.2 Información a los alumnos sobre la forma de desarrollar la actividad.

2.3.1.3 Organización individual o grupal de los alumnos.

2.3.1.4 Asignación de tareas a los alumnos.

2.3.1.5 Control y orientación del desarrollo de la actividad.

2.3.1.6 Presentación de la tarea desarrollada por el o los alumnos.

2.3.1.7 Evaluación de la actividad.

2.3.2 Sus Ventajas:

2.3.2.1 Permite la participación de todos los alumnos.

2.3.2.2 Vuelve al alumno un ente activo.

2.3.2.3 Permite que el alumno trabaje de acuerdo a su capacidad y en forma autónoma.

2.3.2.4 Permite el control y orientación del desarrollo de la actividad.

2.3.2.5 Incentiva al alumno al ver calificado de inmediato su trabajo.

2.3.2.6 Permite el intercambio social de los alumnos.

2.3.2.7 Los alumnos aprenden haciendo.

2.3.3 Sus Limitaciones:

2.3.3.1 Requiere de tiempo suficiente para calificar.

2.3.3.2 Requiere de tiempo para controlar el desarrollo de la actividad.

2.3.3.3 Hace que los niños avanzados superen a los otros.

2.3.3.4 Requiere habilidad del maestro para adecuar las tareas a los alumnos.

2.3.3.5 Requiere más recursos para su desarrollo que otras técnicas.

2.4 De la Escritura de la Letra Script

2.4.1 Su Desarrollo:

2.4.1.1 Elaboración de un rayado especial en el pizarrón.

2.4.1.2 Ejercicios de aprestamiento.

2.4.1.3 Explicación de los razgos y trazos de la letra script.

2.4.1.4 Ejercitación de los trazos al aire por parte de alumnos y maestros.

2.4.1.5 Trazos de la letra script en los espacios correspondientes.

2.4.1.6 Ejercitación de la letra script en el pizarrón.

2.4.1.7 Ejercitación de la letra script en el cuaderno de trabajo.

2.4.2 Sus Ventajas:

2.4.2.1 El maestro presta atención individual si el número de alumnos lo permite.

2.4.2.2 Mantiene activo al alumno.

2.4.2.3 Despierta el interes del alumno, porque es una técnica nueva.

2.4.2.4 El maestro verifica con facilidad si el alumno aprende a escribir.

2.4.2.5 El maestro verifica la psicomotricidad del alumno.

2.4.3 Sus Limitaciones:

2.4.3.1 Se requiere de un pizarrón con rayado especial.

2.4.3.2 El maestro pierde tiempo al hacer el rayado todos los días.

2.4.3.3 Los niños requieren atencion especial, sobre todo los que ingresan tarde a la escuela.

2.4.3.4 El maestro no presta atención individual si el grado es numeroso.

2.5 Del Método Silábico

2.5.1 Su Desarrollo:

- 2.5.1.1 Motivación y presentación del cartel ilustrado.
- 2.5.1.2 Lectura del contenido por el maestro, sílaba por sílaba.
- 2.5.1.3 Repetición de la lectura, sílaba por sílaba, por los alumnos.
- 2.5.1.4 Repetición de las sílabas de difícil pronunciación por el maestro.
- 2.5.1.5 División y construcción de palabras en sílabas por el maestro.
- 2.5.1.6 Escritura en el cuaderno de trabajo de lo leído por los alumnos.
- 2.5.1.7 Revisión del maestro de la escritura correcta de las sílabas y palabras.
- 2.5.1.8 Corrección del maestro de los errores de los alumnos en escritura y pronunciación.

2.5.2 Sus Ventajas:

- 2.5.2.1 Enseña nuevas palabras.
- 2.5.2.2 Enseña la escritura y pronunciación correcta de las palabras.
- 2.5.2.3 Permite la participación activa de los alumnos.
- 2.5.2.4 Enseña a analizar y sintetizar palabras a los alumnos.
- 2.5.2.5 Permite al maestro controlar y orientar la actividad de los alumnos.

2.5.3 Sus Limitaciones:

- 2.5.3.1 Exige tiempo por dedicar a los alumnos rezagados.
- 2.5.3.2 Requiere material didáctico motivador.
- 2.5.3.3 Distrae la atención de las clases vecinas cuando la lectura se realiza en coro.
- 2.5.3.4 Crea desorden si el maestro no logra controlar a los alumnos.

BIBLIOGRAFIA

1. Caré J.M. y Cebyser F., “Jeu, Langage et Créativité ” (Juego, Lenguaje y Creatividad), Ediciones Hachette/Larousse, Paris, 17 1981, 172 páginas.
2. Ching C. Doris, “Como Prende a Leer el Niño Bilingüe”, Editorial Cincel, Madrid, 1983, 70 páginas.
3. De Luca Marta O. P., “Didáctica de la Lengua Oral”, Metodología de Enseñanza y Evaluación, Editorial, Kapelusz, Buenos Aires, 1983, 158 páginas.
4. Gantier Helene, “La Enseñanza de Idiomas”, Editorial Marova Fax, Madrid, 1972, 198 páginas.
5. Glenn E. S., Glen Ch., “Conflicto y Comunicación entre Culturas”, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1985, 320 páginas.
6. Varios Autores: “La Interacción por medio del Lenguaje” , en Revista Internacional de Ciencias Sociales. No. 99, Vol. XXXVI (1984), UNESCO, Paris.
7. Varios Autores: “Educación, Etnias y Descolonización en América Latina” , una guía para la Educación Bilingüe Intercultural, Vol. I y II, Unesco, México, 1983.